

Cristóbal José Álvarez López, María Carrillo Rivas
Diego Jiménez Palmero, María Méndez Orense
Adriana Moratinos Flórez, María Soledad Padilla Herrada
Víctor Pérez Béjar, Marta Rodríguez Manzano
Ana María Romera Manzanares, Natalia Silva López
(coords.)

LINGÜÍSTICA PROSPECTIVA

Tendencias actuales en estudios de la lengua
entre jóvenes investigadores



ÍNDICE





LINGÜÍSTICA PROSPECTIVA



CRISTÓBAL JOSÉ ÁLVAREZ LÓPEZ, MARÍA CARRILLO RIVAS,
DIEGO JIMÉNEZ PALMERO, MARÍA MÉNDEZ ORENSE,
ADRIANA MORATINOS FLÓREZ, MARÍA SOLEDAD PADILLA HERRADA,
VÍCTOR PÉREZ BÉJAR, MARTA RODRÍGUEZ MANZANO,
ANA MARÍA ROMERA MANZANARES, NATALIA SILVA LÓPEZ
(COORDS.)

LINGÜÍSTICA PROSPECTIVA

Tendencias actuales en estudios de la lengua entre jóvenes investigadores

5

LINGÜÍSTICA
PROSPECTIVA

Tendencias actuales en estudios de la lengua
entre jóvenes investigadores

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

eus
Editorial Universidad de Sevilla

Sevilla 2020

ÍNDICE

Colección Abierta

COMITÉ EDITORIAL:

José Beltrán Fortes
(Director de la Editorial Universidad de Sevilla)

Araceli López Serena
(Subdirectora)

Concepción Barrero Rodríguez
Rafael Fernández Chacón
María Gracia García Martín
Ana Ilundáin Larrañeta
María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado
Manuel Padilla Cruz
Marta Palenque Sánchez
María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda
José-Leonardo Ruiz Sánchez
Antonio Tejedor Cabrera

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

Motivo de cubierta: Transcripción fonética de la palabra *lingüística*.

La publicación de este libro ha contado con una ayuda a la investigación concedida por el Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Universidad de Sevilla.

Edición digital de la primera edición impresa 2020.

© Editorial Universidad de Sevilla 2020
C/ Porvenir, 27 - 41013 Sevilla.
Tlfs.: 954 487 447; 954 487 451; Fax: 954 487 443
Correo electrónico: eus4@us.es
Web: <<http://www.editorial.us.es>>

© Cristóbal José Álvarez López, María Carrillo Rivas, Diego Jiménez Palmero, María Méndez Orense, Adriana Moratinos Flórez, María Soledad Padilla Herrada, Víctor Pérez Béjar, Marta Rodríguez Manzano, Ana María Romera Manzanares, Natalia Silva López (coords.) 2020

© De los textos, los autores 2020

ISBNe 978-84-472-2120-2
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221202>

Edición Digital:
referencias.maquetacion@gmail.com

ÍNDICE

Introducción	13
--------------------	----

PLENARIOS

El mito de la desigualdad esencial de las lenguas: aspectos ideológicos y etnocéntricos de la lingüística actual <i>Juan Carlos Moreno Cabrera</i>	17
---	----

Ni somos lo que comemos ni somos lo que hablamos, aunque somos porque comemos (como comemos) y hablamos (como hablamos). Bases relativistas de la manipulación lingüística y cultural <i>Francisco J. Salguero Lamillar</i>	45
--	----

ENSEÑANZA DE LENGUAS

Migración e idiomas: necesidades lingüísticas de profesionales del área sanitaria en el extranjero <i>Blanca Aparicio Larrán</i>	63
---	----

El español del comercio. Aproximación a un diseño curricular de un curso de <i>marketing</i> para estudiantes turcos <i>María Elma Corujo González</i>	75
---	----

Diferencias entre <i>conque</i> y el <i>pues</i> átono consecutivos y adaptación de las reglas para su enseñanza en ELE <i>Francisco Escudero Paniagua</i>	89
---	----

La presencia de la argumentación en los manuales de E/LE: nivel C1 <i>Isabel García Martínez</i>	103
---	-----

Los estereotipos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura italiana en el extranjero <i>Marzia Grasso</i>	117
Algunos conceptos de semántica léxica y de sintaxis en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria. Situación actual y experiencia de aula <i>Mario Antonio Hernández Pérez</i>	127
Aproximación musical al ceceo y seseo en clase de ELE <i>Diego Jiménez Palmero</i>	137
El papel de los corpus de aprendientes de alemán como lengua extranjera en la investigación de marcadores discursivos <i>Bettina Kaminski</i>	149
¿Qué norma enseñar en Japón? La ideología monocéntrica ante la realidad plurinormativa del español <i>Kenta Masuda</i>	161
La enseñanza de las preposiciones españolas a italianos: estudio de campo <i>Giulia Nalesso</i>	173
Análisis lingüístico de la interjección <i>eh</i> y propuesta para su enseñanza en ELE <i>Vanesa Ovejas Martín</i>	187

LINGÜÍSTICA HISTÓRICA

Morfología verbal histórica: un análisis contrastivo entre el catalán y el español <i>Manuel Badal i Bertolín Pau Martín Miñana</i>	201
Historia del arabismo <i>fulano, -a</i> <i>Katharina Gerhalter / Abir Salaaoui</i>	215
Cambios fonéticos y fonológicos en un habla de frontera: el habla de Melgaço de Leite de Vasconcelos a Nuestros Días <i>Joel Alexandre Domingues Alves</i>	233
Diacronía de las partículas ejemplificativas <i>pongamos/pongo por caso</i> (y otras variantes) ¿Una innovación por elaboración?1 <i>María Méndez Orense</i>	243
En torno a la teoría fonológica de Amado Alonso <i>Estrella Ramírez Quesada</i>	257

LEXICOLOGÍA, LEXICOGRAFÍA Y SINTAXIS

El Marcado Diferencial de Objeto en catalán: contextos de aparición y análisis <i>Rut Benito Galdeano</i>	273
El refrán: una unidad plenamente integrada a la lingüística <i>Antonia López</i>	287
Verbos de pensamiento en diccionarios de aprendizaje: análisis contrastivo español-francés <i>Lucía Marco Martínez</i>	301
En torno a las realizaciones: subtipos y características léxico-sintácticas <i>Pilar Morales Herrera</i>	313
A lexical study of differential object marking in Polish <i>Mateusz Pietraszek</i>	327
Análisis léxico de un corpus novohispano: los inventarios de bienes de difuntos del siglo XVI <i>Marta Rodríguez Manzano</i>	341
La reduplicación léxica como mecanismo de subjetivización en español <i>Ewa Urbaniak</i>	353

PRAGMÁTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

Los conectores en el discurso adolescente. Estudio de producciones lingüísticas de la distancia y de la inmediatez <i>Jorge Cano Díaz</i>	367
Caracterización de la macrounidad paratono en el género discursivo entrevista <i>Andrea García Montes</i>	381
Estudio comparativo de la atenuación: castellano-catalán, conversaciones prototípicas-conversaciones periféricas <i>Ángela Magraner Mifsud</i>	397
Mecanismos empleados por estudiantes de Educación Secundaria en Gibraltar para compensar sus carencias léxicas y ortográficas en español <i>Alicia Mariscal Ríos</i>	413

Ciencia y metáfora: algunos apuntes gnoseológicos <i>Israel Salas Llanas</i>	421
Polifuncionalidad de la entonación en la lengua hablada: patrones melódicos y contexto de uso. El caso de la entonación aseverativa <i>Noelia de la Torre Martínez</i>	433
El conocimiento compartido en el discurso de personas con demencia <i>Ana Varela Suárez</i>	447
Metáforas en la proyección positiva de la autoimagen de los partidos políticos en las redes sociales: el caso de <i>Podemos</i> <i>Natalia Wiśniewska</i>	461

POLÍTICA LINGÜÍSTICA

<i>Heritage speakers</i> : clasificar lo asistemático <i>María Carrillo Rivas</i>	477
Socialización bilingüe infantil en Galicia: estrategias de refuerzo de la imagen positiva en el aula de Educación Infantil <i>Marta Díaz Ferro</i>	489
¿Una nación de naciones, un proyecto común multilingüe? El españolismo lingüístico frente a la aparición de los idiomas minorizados en la pantalla pública <i>Beñat Garaio Mendizabal</i>	501
Demostración, cambio de perspectiva y deixis: revisión del <i>rol lingüístico</i> en LSE (Lengua de Signos Española) <i>Ania Pérez Pérez</i>	513

TRADUCCIÓN

Traducción de culturemas religiosos: caso de <i>Pedro Páramo</i> al árabe <i>Najlaa Kounitrate</i>	525
On the variation between <i>if</i> and <i>whether</i> in English and their Spanish equivalents <i>Cristina Lastres-López</i>	539

Aspectos contrastivos de la referencia a clases en español e italiano
Victoria Leonetti Escandell 551

Foundation de Isaac Asimov y la traducción de neologismos en la ciencia
ficción
Robert Szymyslik..... 561



INTRODUCCIÓN

El volumen *Lingüística prospectiva: tendencias actuales en estudios de la lengua entre jóvenes investigadores* contiene algunas de las contribuciones expuestas en el XXXII Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, celebrado en la Universidad de Sevilla durante los días 9, 10 y 11 de noviembre de 2017. De este encuentro, foro de gran valor para la difusión de nuevas –y jóvenes– aportaciones y perspectivas de trabajo, nace el presente monográfico.

Abre el volumen la sección que recoge las dos sesiones plenarias del congreso. En primer lugar, se encuentra “El mito de la desigualdad esencial de las lenguas: aspectos ideológicos y etnocéntricos de la lingüística actual”, conferencia que corrió a cargo del Dr. D. Juan Carlos Moreno Cabrera. En segundo lugar, para cerrar este primer apartado, contamos con la conferencia “Ni somos lo que comemos ni somos lo que hablamos. Aunque somos porque comemos (como comemos) y hablamos (como hablamos). Bases relativistas de la manipulación lingüística y cultural”, impartida por el Dr. D. Francisco José Salguero Lamillar.

Seguidamente, se ofrece la selección de aportaciones que conformaron el programa del congreso. Estas se dividen en seis bloques que surgen de la atención a diferentes disciplinas, como son: 1) Enseñanza de Lenguas; 2) Lingüística Histórica; 3) Lexicología, Lexicografía y Sintaxis; 4) Pragmática y Análisis del Discurso; 5) Política Lingüística; y, por último, 6) Traducción.

Las contribuciones recogidas aquí son solo una pequeña muestra de la gran variedad de temas que se trataron durante los días del congreso, evento en que se propició, como puede comprobarse a lo largo del volumen, la difusión

de nuevas opiniones y temas de investigación. La periodicidad de estos encuentros permite la formación de nuevas redes de trabajo y la puesta en común de experiencias y avances de parte de todos los miembros de la AJL. El rigor científico de los trabajos recogidos también es señal del éxito de este foro.



PLENARIOS



EL MITO DE LA DESIGUALDAD ESENCIAL DE LAS LENGUAS: ASPECTOS IDEOLÓGICOS Y ETNOCÉNTRICOS DE LA LINGÜÍSTICA ACTUAL

JUAN CARLOS MORENO CABRERA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2009 los lingüistas N. Evans y S. C. Levinson publicaron un artículo titulado *The myth of language universals: language diversity and its importance for cognitive science*. En él se ponen en duda los avances más significativos de la lingüística teórica de finales del siglo xx y principios del siglo xxi para resaltar como elementos decisivos la diversidad e inconmensurabilidad de las diferencias gramaticales entre las lenguas del mundo. Para probar sus puntos de vista citan varias investigaciones relativas a lenguas muy poco conocidas o conocidas solo por unas pocas personas especialistas.

En este artículo voy a mostrar que la crítica de Evans y Levinson de los conceptos y supuestos de la lingüística teórica actual, desafortunadamente reafirmada por otras personas especialistas en lingüística, no está fundamentada, contra lo que pudiera parecer en primera instancia, en nuevos descubrimientos y conocimientos propiciados por una reflexión científica mejorada, sino en presupuestos ideológicos y etnocéntricos de un carácter radicalmente conservador, reaccionario y retrógrado que, por desgracia, están cada vez más presentes en la lingüística contemporánea. Estos presupuestos suponen un retroceso en el desarrollo de las ciencias del lenguaje que es necesario frenar e invertir lo antes posible. Las nuevas generaciones de lingüistas habrán de tener un papel decisivo en esta tarea.

2. LA HIPÓTESIS DE PARTIDA

Los autores (E & L, en adelante) enuncian al principio de su artículo la siguiente hipótesis:

The true picture is very different: languages differ so fundamentally from one another at every level of description (sound, grammar, lexicon, meaning) that it is very hard to find any single structural property they share. The claims of Universal Grammar, we argue here, are either empirically false, unfalsifiable, or misleading in that they refer to tendencies rather than strict universals. Structural differences should instead be accepted for what they are, and integrated into a new approach to language and cognition that places diversity at centre stage (E & L 2009: 429).

Lo que en principio debería presentarse como una hipótesis se anuncia simple y llanamente como una verdad objetiva. Las diferencias entre las lenguas son tan radicales en los diversos niveles de descripción que no se puede encontrar ninguna propiedad estructural común. Aquí se mezclan dos cosas muy diferentes: las propiedades de las lenguas y los mecanismos descriptivos que usan las personas versadas en gramática para estudiarlas. Es sabido que los modos de descripción de las lenguas son muy diversos según los diversos enfoques gramaticales. Pero una lengua no cambia sus propiedades estructurales dependiendo del enfoque descriptivo que se utilice.

Se habla de las afirmaciones de la *Universal Grammar* (UG, en adelante), pero aquí ocurre lo mismo. Esta sub-disciplina intenta dar cuenta de los aspectos universales de las lenguas humanas. Para ello, diversas teorías proponen diversas formulaciones: que esas formulaciones sean falsas no contradice la hipótesis de las propiedades universales del lenguaje humano, como hipótesis de trabajo heurística. De hecho, gracias a esta hipótesis se han descubierto muchas propiedades esenciales de las lenguas naturales.

3. ¿DÓNDE ESTÁ LA FACULTAD HUMANA DEL LENGUAJE (FHL)?

Es claramente falso que no existan propiedades universales del lenguaje humano: la doble articulación es una de ellas. No se ha encontrado aún ninguna lengua humana oral o señada que carezca de esta propiedad. Otra propiedad que comparten todas las lenguas es que las reglas gramaticales no están determinadas por el orden secuencial de los elementos que aparecen en las secuencias lingüísticas. No existe ninguna lengua humana natural que tenga una regla gramatical de este tenor: «colóquese en primer lugar aquella palabra que aparezca en cuarto lugar» (véase Moro 2008 y 2016). Otro universal es que

todas las lenguas naturales humanas (tanto las orales como las señadas) tienen palabras y reglas que las combinan para obtener expresiones complejas. Ninguna de estas propiedades son tendencias o tienen excepciones, luego han de suponerse universales.

Por otro lado, hay un error epistemológico grave en esta crítica, ya que la UG no se puede relacionar en modo alguno con las lenguas directamente como hacen E & L, sino con la facultad humana del lenguaje (FHL). De esa facultad humana del lenguaje salen como realización suya las lenguas orales y señadas. Aunque no lo dicen, es posible que E & L piensen que no hay facultad alguna humana del lenguaje, sino que las lenguas surgen de forma arbitraria, ocasional o esporádica como realización de facultades no lingüísticas. Ahora bien, las lenguas mismas son un universal (no existe ninguna comunidad humana sin lengua oral o señada). ¿Cómo dar cuenta de él? ¿Es esto una simple casualidad? De hecho, la misma diversidad lingüística es un universal absoluto, ¿cómo dar cuenta de ella sin ningún tipo de principio universal que la haga necesaria?

E & L enuncian de la siguiente manera lo que ellos consideran una suposición errónea:

The misconception that the differences between languages are merely superficial, and that they can be resolved by postulating a more abstract formal level at which individual language differences disappear, is serious: it now pervades a great deal of work done in psycholinguistics, in theories of language evolution, language acquisition, neurocognition, parsing and speech recognition, and just about every branch of the cognitive sciences (E & L 2009: 429).

Se critica en este pasaje que las diferencias entre las lenguas sean consideradas superficiales y sean disipadas a través de la postulación de un nivel de análisis abstracto. Pero aquí se vuelven a confundir dos cuestiones que deberían estar epistemológicamente separadas. Ninguna persona estudiosa de las lenguas humanas y que considere probada la existencia de universales lingüísticos puede razonadamente argumentar que esto ha resuelto o disuelto la diversidad lingüística. Al revés, surge la interesante cuestión de cómo surge esa diversidad a través de unos elementos comunes. Lo mismo ocurre con otras disciplinas como la biología: el descubrimiento de la célula como componente universal de todos los seres vivos no ha eliminado el estudio de la diversidad biológica; al contrario, lo ha posibilitado y lo ha potenciado de forma mucho mayor que en el caso del estudio de la vida antes del descubrimiento de la célula.

Even scholars like Christiansen and Chater (2008), concerned to demonstrate the evolutionary impossibility of pre-evolved constraints, employ the term Universal Grammar as if it were an empirically verified construct. A great deal of theoretical work within the cognitive sciences thus risks being vitiated, at least

if it purports to be investigating a fixed human language processing capacity, rather than just the particular form this takes in some well-known languages like English and Japanese (E & L 2009: 429-430).

Aquí la referencia a la GU no es a las propiedades universales del lenguaje humano (presentes, por tanto, en todas las lenguas humanas) sino a las construcciones teóricas que las personas especialistas proponen para dar cuenta de ellas, que pueden ser más o menos acertadas. Por otro lado, la GU como hipótesis heurística no es un objeto empíricamente verificable sino un conjunto de supuestos epistemológicos a través de los cuales se pueden hacer predicciones y análisis que habrán de ser apoyados o justificados empíricamente.

En seguida vemos por dónde van los tiros de la crítica de E & L:

As a result, Chomsky's notion of Universal Grammar (UG) has been mistaken, not for what it is – namely, the programmatic label for whatever it turns out to be that all children bring to learning a language – but for a set of substantial research findings about what all languages have in common. For the substantial findings about universals across languages one must turn to the field of linguistic typology, which has laid bare a bewildering range of diverse languages, where the generalizations are really quite hard to extract (E & L 2009: 430).

Esta crítica muestra una radical incomprensión de la lingüística teórica. Una vez que se supone la existencia de la Facultad Humana del Lenguaje (FHL) la única manera de caracterizarla es investigar algunas de las propiedades que comparten todas las lenguas humanas. Ya hemos enumerado algunas anteriormente y las hemos atribuido a alguna de las posibles propiedades de la FHL. En esto nos podemos equivocar, pero ello no significa que no haya propiedades comunes a todas las lenguas humanas. El recurso a la tipología lingüística no es aquí del todo adecuado porque dependiendo de la escuela de análisis esta disciplina hará énfasis o no en la diversidad. Por ejemplo, la escuela de Colonia impulsada por H. Seiler (2000) es tipológica pero incardina toda la variación entre lenguas en unas pocas dimensiones universales. No existe la tipología lingüística como disciplina unitaria y no diversa o diversificada.

De todas formas, hay que tener en cuenta que la distinción clara entre lenguas y FHL a veces denominada lenguaje humano es uno de los avances más importantes de la lingüística y no tiene que ver en absoluto solo con la lingüística chomskiana. G. von der Gabelentz en su importantísimo libro *Die Sprachwissenschaft* (1891) distingue perfectamente entre *Sprachvermögen* (FHL), *Sprache* (lengua) y *Rede* (habla, discurso) y delimita epistemológicamente con claridad y precisión la disciplina denominada por él *einzel sprachige Forschung* (investigación de las lenguas particulares) de la *allgemeine Sprachwissenschaft* (lingüística general), que se ocupa de los aspectos universales de la facultad humana del lenguaje (véase Moreno Cabrera 2017, capítulo 7). Al no

reconocer o partir de esta distinción, E & L retroceden a una etapa en la que la lingüística aún no se había establecido como ciencia independiente.

4. GRAMÁTICA NATURAL Y GRAMÁTICA CULTIVADA

Uno de los rasgos más llamativos de la crítica de E & L es que estos autores parecen no tener en cuenta una distinción crucial entre lo que denomino gramática natural y gramática cultivada (Moreno Cabrera 2018, capítulo 14). Una cosa es la gramática natural, es decir, la competencia lingüística presente en la mente de las personas que hablan y/o entienden una o varias lenguas naturales y otra cosa muy diferente es la gramática cultivada, como un conjunto de conceptos y enunciados teóricos y de reglas formuladas explícitamente con los que las personas que estudian las lenguas humanas intentan describir, explicar y dar cuenta de la gramática natural. No se puede tomar la segunda por la primera. Pues bien, cuando E & L hablan de las categorías y reglas gramaticales de las descripciones gramaticales toman estas como indiscutibles, como elementos de la gramática natural cuando en realidad son elementos de las gramáticas cultivadas. Por ejemplo, las categorías de nombre y verbo no son elementos de la gramática natural sino unas categorías que utilizan las personas estudiosas de la gramática natural para dar cuenta de algunas de las propiedades de ella. Cuando se descubren lenguas que no parecen atenerse a esta distinción esto no significa que esas lenguas *carezcan* de dicha distinción, sino que la definición de ella no es adecuada para dichas lenguas. Esto es esperable dado que estas categorías han sido definidas sobre la base de un modelo de lengua determinado desde su propuesta en la gramática griega clásica (véase Moreno Cabrera 1999).

Fue precisamente Chomsky en su importante libro *Syntactic Structures* (véase Moreno Cabrera 2017, capítulo 13) en los años 50 quien enunció explícitamente esta idea: lo que se propone en la investigación gramatical son teorías sobre la competencia lingüística (la gramática natural) y no exposiciones ateóricas y empíricas de ella. Esta idea, que es del todo independiente de las propias teorías gramaticales específicamente chomskianas, es esencial para entender la lingüística actual y, al parecer, E & L se han quedado varados en la primera mitad del siglo xx.

He aquí lo que afirman al respecto E & L:

A feeling for what a language without a noun-verb distinction is like comes from Straits Salish. Here, on the analysis by Jelinek (1995), all major-class lexical items simply function as predicates, of the type “run,” “be big,” or “be a man.” They then slot into various clausal roles, such as argument (“the one such that he runs”), predicate (“run[s]”), and modifier (“the running [one]”), according

to the syntactic slots they are placed in. The single open syntactic class of predicate includes words for events, entities, and qualities. When used directly as predicates, all appear in clause-initial position, followed by subject and/or object clitics. When used as arguments, all lexical stems are effectively converted into relative clauses through the use of a determiner, which must be employed whether the predicate-word refers to an event (“the [ones who] sing”), an entity (“the [one which is a] fish”), or even a proper name (“the [one which] is Eloise”) (E & L 2009: 434).

Cuando se afirma que hay lenguas que carecen de la distinción entre nombre y verbo se adopta una posición claramente etnocentrista y carente de base científica. Como acabo de decir, la distinción entre N y V, tal como se define en la gramática cultivada occidental basada en un determinado tipo de lengua, pertenece a una teoría concreta de la gramática, es decir, a la gramática cultivada y no a la gramática natural. Esa dicotomía intenta dar cuenta de algunas propiedades de las gramáticas naturales pero su definición puede estar sesgada empíricamente, pues se basa en un determinado tipo de lengua denominada mediante las siglas SAE (*Standard Average European*) propuesto por B. L. Whorf (1939), quien introduce la expresión en los siguientes términos:

The work began to assume the character of a comparison between Hopi and western European languages. It also became evident that even the grammar of Hopi bore a relation to Hopi culture, and the grammar of European tongues to our own “Western” or “European” culture. And it appeared that the interrelation brought in those large subsummations of experience by language, such as our own terms “time,” “space,” “substance,” and “matter.” Since, with respect to the traits compared, there is little difference between English, French, German, or other European languages with the ‘possible’ (but doubtful) exception of Balto-Slavic and non-Indo-European, I have lumped these languages into one group called SAE, or “Standard Average European” (Whorf 1939: 138).

Tal como puse de manifiesto hace tiempo (Moreno Cabrera 1999), la presunta no distinción entre nombre y verbo tiene un claro componente etnocéntrico que se pone de manifiesto cuando se cae en la cuenta de que la propia lengua inglesa presenta una distinción categorial muy débil (es fundamentalmente sintáctica) entre nombre y verbo.

Si se descubren lenguas que no se ajustan a una distinción categorial establecida sobre la base de un determinado tipo de lengua como las lengua SAE, entonces en vez de decir simplemente que esas lenguas no tienen esas categorías, que lo son de la gramática cultivada y no de la natural, habría que replantearse su definición, generalizarla o adaptarla a los nuevos datos empíricos. Y eso es precisamente lo que ha ido haciendo la lingüística contemporánea, que se basa en un presupuesto fundamental: todas las lenguas naturales del mundo

son ejemplificaciones de la misma FHL. Esta suposición ha hecho avanzar la investigación gramatical de forma muy importante desde el punto de vista cualitativo. Lo que proponen E & L es simplemente acumular la diversidad empírica sin intentar darle ningún tipo de cohesión o continuidad, lo que hace que las lenguas sean intrínsecamente diversas, dispares, heterogéneas y heteróclitas y no haya lugar para ningún tipo de generalización científica, de ley general. Estamos ante un enfoque positivista acumulativo que la ciencia moderna hace mucho tiempo que se debía haber superado.

E & L aplican el mismo criterio para las categorías gramaticales en general y enumeran otras categorías aparentemente ajenas a las lenguas SAE.

There are thus languages without adverbs, languages without adjectives, and perhaps even languages without a basic noun-verb distinction. In the other direction, we now know that there are other types of major word-class – e.g., *ideophones, positionals, and coverbs* – that are unfamiliar to Indo-European languages (E & L 2009: 435).

En cuanto a los ideófonos, los autores todavía no se han enterado de que todas las lenguas europeas los conocen aunque sus respectivas gramáticas cultivadas los hayan dejado de lado. Al parecer, desconocen que expresiones como *zigzag* o *tictac*, comunes en muchas lenguas europeas son ideófonos y que hay lenguas europeas como las germánicas, el vasco (Ibarretxe-Antuñano 2017), el letón (Urdze 2010) o el turco (Jendraschek 2002) que son muy ricos en esta categoría gramatical. Por ejemplo, H. Paul en sus *Prinzipien der Sprachgeschichte* (véase Moreno Cabrera 2017, capítulo 6) de 1880 dedica 15 páginas de su libro a este fenómeno en alemán aunque él no utilice esta denominación (él acuñó el término *Urschöpfung* para ella). El problema es que en las gramáticas cultivadas de las lenguas europeas, basadas fundamentalmente en la lengua escrita, se ha omitido esta categoría de la descripción, típica del habla popular no culta.

La única referencia que hacen E & L a esta categoría en inglés es simplemente falsa:

Note that English words like *willy-nilly* or *heeby-jeebies* may seem analogous, but they differ from ideophones in all being assimilated to other pre-existing word classes, here adverb and noun (E & L 2009: 435).

En las lenguas no europeas los ideófonos sí que se pueden asimilar en muchos casos a clases de palabras preexistentes. Por lo que esta diferencia está claramente puesta en cuestión con las investigaciones actuales sobre ideófonos. Por ejemplo, un investigador de la lengua kana de Nigeria (Ikoro 1996: 296-301) afirma que esta lengua tiene adjetivos, nombres y adverbios ideofónicos. Por su parte, Ameka (2001) estudia los ideófonos de la lengua africana eve (Ewe) como pertenecientes a la clase de los adjetivos; Elders (2001) muestra

que en mundango hay verbos, nombres, adjetivos y numerales ideofónicos, lo mismo hace Kabuta (2001) para el ciluba. Además, Schaefer (2001) estudia los adverbios ideofónicos del emái, una lengua africana.

Cosas similares pueden decirse de las otras categorías a las que aluden supuestamente ausentes en las lenguas SAE.

5. LÉXICO Y SINTAXIS

En un recuadro inserto en su artículo, E & L enumeran una serie de rasgos que se consideran universales lingüísticos e incluyen contraejemplos de ellos. Vamos a examinar algunos.

En primer lugar, contra la idea de que todas las lenguas tienen un orden de palabras o afijos de caso para distinguir las funciones sintácticas, aducen (E & L 2009: 431) el análisis de David Gil sobre el indonesio Riau, que intenta mostrar que esta lengua no tiene ni orden de palabras fijo ni marca de caso.

En Moreno y Mendívil (2014: 108-109) se analiza la propuesta de análisis de Gil y se concluye lo siguiente:

Clearly, Gil's analysis is based on purely superficial observations and not on a deep syntactic analysis of Riau Indonesian sentences; yet a deep syntactic analysis is needed, since it is the only factor that could account for the efficient use of this language in everyday life, assuming that its users communicate with each other automatically and without ostensible difficulties in their day to day lives. Without a formal determination of the intended interpretation of apparently ambiguous sentences in Riau Indonesian, this phenomenon is impossible to account for on a rational basis. Surely, then, there is a great deal more to the syntax of Riau Indonesian sentences than Gil's analysis assumes, and a description of this hidden syntax requires a more sophisticated theory of grammatical description than the one used by Gil (Moreno & Mendívil 2014: 109).

Por su parte, en el orden de palabras, como en otros aspectos de la gramática de las lenguas naturales, intervienen al menos dos factores fundamentales: el estructural y el informativo.

Primero, hay que decir que en todas las lenguas naturales orales y señadas se produce una secuenciación de las unidades significativas. Esto es un universal sin posibilidad alguna de excepción. Las relaciones asociativas o paradigmáticas y las secuenciales o sintagmáticas son los dos ejes fundamentales de todas las lenguas humanas naturales en los que estructuran sus procedimientos y expresiones. Esta propiedad no tiene excepción razonable alguna. Es un universal absoluto. Esto lleva a que todas las lenguas naturales, por su esencia y por la propiedad de la doble articulación, tengan un léxico y unas reglas de combinación de ese léxico (la sintaxis) que dan lugar a secuencias de elementos significativos.

La existencia de un léxico y de una sintaxis es un universal absoluto de las lenguas naturales humanas y lo son también los procesos que tienden a uno u otro polo: la gramaticalización y la lexicalización (Moreno Cabrera 2018, capítulo 12).

La disposición sucesiva de los elementos significativos es una propiedad necesaria de las lenguas naturales humanas. No hay lenguas naturales humanas que solo tengan léxico sin sintaxis o sintaxis sin léxico. En todas las lenguas naturales la disposición lineal de los elementos está informada estructuralmente en el sentido de que la relación de sucesión inmediata no es relevante gramaticalmente para ninguna lengua humana. En todas las lenguas los diversos elementos de las secuencias contraen relaciones que sobrepasan la precedencia inmediata.

Hay dos factores que determinan esas relaciones estructurales: las relaciones sintácticas y la disposición informativa de los sintagmas. El primer aspecto es lo que denomino los aspectos formativos del orden de palabras (colocación estructural del sujeto y del objeto) y el segundo, los aspectos informativos (disposición de los sintagmas de acuerdo con conceptos tales como tema y foco) que expongo de forma resumida en Moreno Cabrera (2018, capítulo 4).

El descubrimiento del parámetro OV y VO popularizado por W. Lehmann y J. Greenberg y que aparece ya enunciado en los *Éléments de Syntaxe Structurale* (1959) de L. Tesnière (Moreno Cabrera 2017, capítulo 14) supuso un avance importantísimo en la tipología lingüística, que demostró que las lenguas naturales varían mucho menos de lo que se pensaba. Por otro lado, la disposición informativa de los constituyentes gramaticales siguiendo conceptos como *tópico*, *comentario* y *foco* fueron ya enunciados en la Escuela Lingüística de Praga y han sido desarrollados de forma muy sofisticada en la lingüística contemporánea. Lo que encontramos en las lenguas son diversas interacciones entre estos principios de cara a la linearización del discurso hablado o señalado que dan lugar a clasificaciones tales como lenguas de orden libre de palabras o lenguas de tópico prominente. Pero lo cierto es que todas las lenguas naturales del mundo se pueden analizar de acuerdo con algún tipo de interacción de estos factores.

En las secciones 4, 5 y 6 de su artículo, E & L hacen una serie de consideraciones sintácticas que ponen en cuestión algunas de la hipótesis más interesantes de la teoría sintáctica contemporánea. Vamos a examinarlas en las secciones siguientes.

6. LAS RELACIONES SINTÁCTICAS: EL SUJETO

E & L ponen en cuestión la universalidad de las relaciones sintácticas. De hecho, afirman los autores: «But linguists have also known for some time that the notion “subject” is far from universal, and other languages have come up with strikingly different solutions» (E & L 2009: 440).

Es cierto que la investigación lingüística no es unánime respecto de la definición de esta relación y ello es así porque dicha relación es un elemento de la gramática cultivada que puede servir para dar cuenta de algunos aspectos de las correspondientes gramáticas naturales. Nada garantiza *a priori* que las definiciones actualmente utilizadas de esta relación se correspondan con algo unitario y constante de las gramáticas naturales descritas: podrían surgir estas propiedades de la interacción de una serie de unidades o relaciones más elementales que se combinan de distintas formas en las diversas gramáticas naturales. Así ocurre por ejemplo en la biología: la fisiología de los organismos vivos se deriva de la interacción de una serie de unidades o relaciones elementales que se combinan de diferentes formas para obtener diferentes resultados.

E & L mencionan lenguas en las que la noción de sujeto parece más semántica o pragmática que sintáctica o lenguas en las que esta noción aparece distribuida:

Alternatively, a language may split the notion subject by funnelling all semantic roles into two main “macro-roles” – “actor” (a wider range of semantic roles than agent) and “undergoer” (corresponding to, e.g., the subject of English, *John underwent heart surgery*). The syntactic privileges we normally associate with subjects then get divided between these two distinct categories (as in Acehnese; Durie 1985) (E & L 2009: 440).

Esto es un problema si consideramos que la definición de *sujeto* de las gramáticas cultivadas de las lenguas occidentales es exactamente la que funciona en las correspondientes gramáticas naturales, pero no lo es si proponemos esa definición como una hipótesis de análisis de determinadas propiedades de las gramáticas naturales y no como un elemento de las gramáticas naturales. Es decir, no lo es, si tenemos un enfoque epistemológico y científicamente correcto. Por eso la conclusión de los autores al respecto:

Given languages like Dyirbal, Acehnese, or Tagalog, where the concepts of “subject” and “object” are dismembered in language-specific ways, it is clear that a child preequipped by UG to expect its language to have a “subject” could be sorely led astray (E & L 2009: 440).

Muestra a las claras que los autores no parten de la distinción epistemológica entre los conceptos de la gramática cultivada y los elementos de la gramática natural. No sabemos a ciencia cierta los conceptos o predisposiciones de los que partimos en nuestra infancia para construir la gramática natural de nuestra lengua nativa pero seguro que no son las categorías y procesos formales que proponen las personas especialistas en lingüística, que son creaciones intelectuales a los que las personas en su infancia no pueden tener acceso alguno.

7. LA ESTRUCTURA DE CONSTITUYENTES

En la sección 5, E & L ponen en duda que la estructura en constituyentes de las expresiones lingüísticas sea universal. Afirman los autores que hay lenguas en las que no hay estructura de constituyentes sino dependencias de otro tipo y para ilustrarlo aducen un pasaje del latín escrito clásico, concretamente de Virgilio, que presenta un hipérbaton radical. Al recurrir a la lengua escrita literaria, los autores están poniendo un ejemplo de una lengua artificial no natural, dado que parecen desconocer la diferencia entre las lenguas naturales (que se atienen a los universales lingüísticos) y las lenguas cultivadas, que se basan en elaboraciones culturales de las lenguas naturales que no necesariamente se atienen a las leyes de la UG (véase Moreno Cabrera 2013; y Moreno Cabrera y Mendivil 2014).

Por ejemplo, ninguna lengua natural posee reglas gramaticales que exijan contar el número de sílabas de las oraciones de modo que todos los discursos tengan el mismo número de sílabas o que determinen que todas las oraciones hayan de acabar en la misma sílaba. Esas reglas van contra los principios de la UG. Pero eso no impide que existan esas reglas en la elaboración literaria de las lenguas naturales, como, por ejemplo, en la lengua poética de la cultura occidental.

E & L aducen algunas lenguas indígenas australianas que dicen que presentan orden libre de palabras y, por tanto, que no conocen ningún tipo de constituyente sintáctico. Es evidente que el llamado orden libre de palabras no es una propiedad ni bien definida, ni clara y precisa, dado que lo que muchas veces se considera orden libre no es más que un ordenamiento que no está basado en una determinada función gramatical sino en otra que no se tiene en cuenta o en una interacción entre diversos factores (sintácticos, semánticos y pragmáticos).

El orden libre consistiría en que simplemente se mezclan palabras de modo arbitrario tal como lo podría hacer una cacatúa, sin ningún tipo de generalización gramatical, semántica o pragmática. La mezcla de palabras de forma arbitraria y casual solo se verifica en los procesos de afasias, es decir, en procesos patológicos que afectan a la capacidad lingüística humana.

Un claro universal es que en ninguna lengua del mundo se pueden mezclar o combinar las palabras como cartas en una baraja de forma totalmente aleatoria o arbitraria. Cualquier persona que haya intentado hablar una lengua extranjera europea o indígena de cualquier región del mundo se habrá dado cuenta en seguida de que la mezcla arbitraria de palabras no consigue los efectos deseados. Las personas hablantes nativas reconocen inmediatamente si quien habla domina o no la sintaxis o combinatoria de su lengua. Si el orden de palabras fuera realmente libre... ¿Cómo podrían hacer esto?

Lo cierto es que el concepto de «orden libre de palabras» es muy teórico y se refiere al hecho de que en algunas lenguas, alguno de los factores que regulan el ordenamiento de constituyentes sintácticos no es relevante, lo que en

modo alguno significa que en esas lenguas el orden de los constituyentes o de las palabras sea libre.

En conclusión se puede decir que no existe en ninguna lengua del mundo el orden libre de palabras. Lo absurdo de la argumentación de E & P se deja ver en seguida cuando afirman que lenguas como el ruso son muy similares a las lenguas indígenas que poseen el orden libre de palabras: cualquier persona que estudie ruso e intente hablar o escribir esa lengua se dará cuenta de que hay reglas estrictas de ordenamiento de palabras que muestran constituyentes claramente sintácticos, dado que las reglas de ordenamiento *siempre* se refieren a constituyentes sintácticos.

Los autores dicen que la estructura de constituyentes, como la estructura de dependencias «it is simply one possible way to mark relationships between the parts of a sentence» (E & L 2009: 441). Pero aquí se están confundiendo dos cosas. Constituyentes y dependencias no son propiedades alternativas sino interrelacionadas. Cuando tenemos un constituyente [AB] los elementos agrupados forman una relación de dependencia entre A y B que puede ser de interdependencia o de dependencia polarizada hacia A o hacia B. Otra cosa es que se haga explícita de forma gráfica solo la dimensión horizontal (sucesión) o la vertical (dependencia) o las dos (estructura de árbol). Este aspecto gráfico no pertenece ni a la UG ni a la gramática natural; solo a la gramática cultivada.

Tanto la constituencia como la dependencia lo que muestran es el universal de la estructuración o dependencia estructural de las gramáticas naturales. Ninguna gramática natural de ninguna lengua se limita a unir de forma arbitraria o aleatoria las palabras. Por tanto, la conclusión que extraen los autores según la cual «it follows that any suggestion about UG that presumes the universality of constituent structure will be false» (E & L 2009: 441) es claramente falsa.

8. LA RECURSIVIDAD

En los estudios sobre las peculiaridades del lenguaje humano, se han intentado establecer cuáles son las propiedades de este que lo diferencian de otros medios de comunicación de otras especies animales. Una de las propiedades es la que consiste en decir que el lenguaje humano no está limitado a la producción de un número fijo de expresiones significativas, como ocurre en los lenguajes de los demás animales, sino que puede originar y formar un número ilimitado de discursos explotando la combinación de un conjunto limitado de elementos (las piezas léxicas) para obtener unos resultados abiertos e ilimitados. Esta propiedad ya la había expuesto W. von Humboldt (1767-1835) en sus investigaciones lingüísticas del siglo XIX dentro de lo que se ha denominado *carácter*

creativo de la actividad lingüística. Esta propiedad es de la FHL y, por tanto, toda lengua natural oral o señada la posee.

La recursividad es un aspecto concreto de esta propiedad y tal como explico en Moreno Cabrera (2016: 144-145) se puede entender de dos maneras. Una de ellas es la que acabo de caracterizar ahora: mediante la combinación de elementos léxicos podemos obtener un número ilimitado de expresiones nuevas. Nunca podemos agotar en este sentido las lenguas. Por muchas cosas que se hayan dicho o escrito en una lengua, siempre existe la posibilidad de decir o escribir cosas que no se hayan dicho o escrito nunca (sean recurrentes, originales o interesantes o no, esa es otra cuestión). De hecho, no podemos decir que el español o el inglés, idiomas que llevan siglos produciendo miles de millones de discursos orales y escritos, son lenguas ya agotadas en las que no se puede decir nada nuevo. Por supuesto, esto se debe a que ambas lenguas son realizaciones de la FHL y, por tanto, todas las demás lenguas naturales, que también son realizaciones de la FHL, tienen esta propiedad se usen más o se usen menos.

Hay un segundo sentido del concepto de recursividad, que es el que usan E & L en su crítica. Ahora la recursividad se define como la posibilidad de que un constituyente de categoría X forme parte de un constituyente superior de la misma categoría. Por ejemplo, si decimos *estatua de piedra caliza* sabemos que la expresión completa pertenece a la categoría de SN, es decir, es sintagma nominal, pero vemos que uno de sus constituyentes, es decir, *piedra caliza* también pertenece a esta categoría. Por lo tanto, aquí tenemos un caso de recursividad en este sentido más técnico. Se ha postulado que este tipo de recursividad es característico de FHL y no aparece en otros lenguajes animales. Por ello, afirman E & L lo siguiente al respecto:

In this context where recursion has been suggested to be the criterial feature of the human language capacity, it is important for cognitive scientists to know that many languages show distinct limits on recursion in this sense, or even lack it altogether (E & L 2009: 442).

Los autores primero dicen que hay lenguas en las que la recursividad está minimizada y citan algunas lenguas australianas tales como el bininyí gun-wok o el kayardil. Aseguran que presentan una sintaxis estructurada para minimizar la recursión. Si esto es cierto, entonces se deduce que en estas lenguas no solo existe la recursión, sino que esta es uno de los principios que rigen su estructuración, con lo cual se le da al fenómeno un poder estructurante insospechado hasta ahora. Para demostrar esto aducen una oración en inglés con incrustación doble como *they stood watching us fight* ‘estaban de pie mirando cómo nos peleábamos’ y luego dicen que la manera de expresar esta oración inglesa en bininyí guk-wok se parafrasea como *they stood, they were*

watching us, we were fighting each other ‘estaban de pie, nos miraban, estábamos peleándonos’. En español esta expresión se podría parafrasear como *se quedaron mirándonos mientras nos peleábamos*, en donde solo hay una forma verbal subordinada *mirándonos* y una expresión *nos peleábamos* que en su forma y estructura tiene todas las propiedades de una oración principal. Por tanto, hay menos subordinación que en la expresión inglesa. Una forma más literal como *se quedaron mirándonos peleándonos/pelearnos* no es agramatical pero parece poco idiomática.

Pero lo más curioso de todo es que a continuación dan una forma del bininyí *guk-won* que es *barri-kanj-ngu-nihmi-re* y que parafrasean como «they-meet-eat-ing-go» ‘they go along eating meat’, donde el verbo *eat* aparece subordinado al verbo *ir* en una forma holofrástica. Esto es imposible en inglés y en otras lenguas. La razón no es que el inglés sea más o menos recursivo que esta lengua, sino que las lenguas difieren en el distinto equilibrio entre el léxico y la sintaxis. En bininyí *guk-wok* las formas subordinadas, a tenor por el ejemplo aducido, pueden estar más lexicalizadas que en inglés ya que pueden formar unidades morfológicas. En general, en las lenguas denominadas *polisintéticas* la morfología está más abierta y es más productiva que en las denominadas *analíticas*.

Como es imposible demostrar que estas lenguas indígenas carecen de recursividad, los autores recurren a un subterfugio: en estas lenguas la recursividad está limitada a un grado de incrustación. Aquí están confundiendo de forma probablemente intencionada dos aspectos que desde hace muchos años se han dilucidado y resuelto de forma clara en la lingüística contemporánea. Se trata de la diferencia entre competencia y actuación. Dicho de forma breve y contundente: mientras que la competencia lingüística nos permite generar un número ilimitado de expresiones de una extensión ilimitada, los condicionantes de la actuación nos impiden hacer esto, llevar esto a efecto hasta sus últimas consecuencias. En teoría, cualquier oración o discurso en cualquier lengua humana se puede alargar indefinidamente mediante expresiones tan sencillas como *y además...* seguida de una nueva oración. En teoría, cualquier ser humano podría emitir un discurso de tres millones de palabras. Pero es sabido que hay condicionantes que nos impiden llevar esto a efecto. Tenemos también que respirar, descansar, hacer la comida, comer, dormir, relajarnos, trabajar, ganar dinero, gastar dinero, etc... Esto nos impide explotar hasta las últimas consecuencias las posibilidades de nuestra competencia lingüística.

Con la recursividad y la incrustación pasa lo mismo. Cualquier persona de habla española puede procesar sin problemas una expresión como *la casa del padre de mi vecina*, pero se vería en serias dificultades para hacer lo propio con *la casa del padre de la vecina del hijo de la novia del novio del cuñado del abuelo de la hija del padre de Antonio* y ello no porque carezca del conocimiento gramatical para hacerlo, sino porque existen otras condiciones no estrictamente lingüísticas que no nos permiten procesar estas expresiones

con facilidad. Lo más habitual es que las incrustaciones sean de primer o de segundo nivel; a partir de ahí, las expresiones que presentan incrustaciones de tercer, cuarto o quinto nivel escasean o no aparecen en absoluto.

Si analizamos el habla de una comunidad pequeña, como se hace al estudiar las lenguas indígenas que aducen E & L, difícilmente nos encontraremos como incrustaciones tan complejas como las de la oración española que acabamos de dar en el párrafo anterior, que no deja de ser una elaboración hecha a propósito. Por supuesto, ni en bininyí guk-won ni en kayardil encuentran los autores este tipo de incrustación en el habla espontánea, no elaborada intencionalmente.

Pero intentan demostrar que esta restricción no se debe a condiciones de actuación porque, según ellos, hay una restricción estructural en kayardil que impide que en la subordinación sustantiva haya más de un nivel de incrustación. Consiste en decir que los objetos directos de la subordinada deben marcarse con caso de acusativo y que a este caso no se puede añadir otro caso en la situación en la que ese sintagma desempeñe otra función respecto de un nuevo verbo incrustado. Esta restricción morfológica impide, según ellos más de un nivel de incrustación sintáctica. Pero este argumento solo sería válido para las oraciones subordinadas sustantivas. ¿Se da también con las de otro tipo? Evans, experto en kayardil, se guarda mucho de aducir en este artículo ejemplos de su investigación de campo que pudieran resultar nocivos para su argumentación. Pues bien, en uno de sus trabajos sobre el kayardil (Evans 1995: 409-410) nos proporciona el siguiente ejemplo de:

- (1) Ejemplo narrativo del kayardil
 - (a) (darirra mardalaaja) mutha-wu ngunymurr-u wuran-ku
(El bebé fue embadurnado) mucho-inst grasa-inst comida-inst
 - (a) mak-un-maan-juwuran-ku ngimi-waan-ju wuran-ku
tea-dat-orig-inst comida-inst corteza-orig-inst comida-inst
 - (b) kurdala-thirrin-ju ngimi-wa-jinaba-wu kanthathu-naba-wu
alancear-result-inst noche-orig-abl-inst padre-abl-inst

La traducción de esta expresión que, según Evans, es un discurso espontáneo, no es fácil, ya que presenta subordinación múltiple. La traducción que da Evans es la siguiente (Evans 1996: 410): «The newborn was rubbed with lots of grease, lots of greasy food, with food speared by the light of a bark torch, with food speared at night time, speared by the baby's father at night-time». En castellano podría hacerse la siguiente traducción: 'al bebé lo embadurnaron con toda la grasa de la abundante carne grasienta alanceada por su padre con ayuda de una tea de corcho durante la noche'. En esta expresión tenemos varios niveles de incrustación y, desde luego, no da la impresión de ser el kayardil una lengua especialmente limitada en este sentido.

De todas maneras, para poder generar una incrustación de primer orden simplemente es necesario tener una regla del tipo:

$$(2) [A]_x \Rightarrow [\dots [{}_x B] \dots]_x$$

La incrustación múltiple no necesita una nueva regla, sino la aplicación de esta misma regla al resultado de aplicarla por primera vez. Por tanto, tener una única regla recursiva abre las puertas a la recursividad indefinida y no se ve cómo se puede modificar estructuralmente la gramática para impedir esto. Lo único que se puede impedir es volver a aplicarla al resultado de una primera aplicación. Pero esto solo se puede hacer si existe recursividad: de lo contrario, tal restricción sería inconcebible. Por tanto, las restricciones a la recursividad no solo no la ponen en cuestión como elemento universal, sino que hace que esta universalidad sea aún más evidente.

Como ejemplo ilustrativo de la supuesta no universalidad de la recursividad E & L mencionan el famoso caso del pirahã:

The most radical case would be of a language that simply disallows recursion altogether, and an example of this has recently been given for the Amazonian language Pirahã by Everett (2005), which lacks not only subordination but even indefinitely expandable possessives like *ko'oi's son's daughter* (E & L 2009: 443).

En otro lugar he hecho una crítica de las consideraciones al respecto de Everett, una muestra de la cual es el siguiente párrafo:

Everett dice que la lengua de los pirahãs no tiene recursividad. Sin embargo nos da ejemplos que muestran que esto no es cierto. Por ejemplo, nos da el sintagma *xígatoi xaóxio* y lo traduce como 'la punta de la cola' (Everett 2014: 282). Si la traducción que nos da Everett es correcta, entonces tenemos un ejemplo de recursividad, ya que la expresión compuesta *xígatoi xaóxio* es un sintagma nominal y está compuesta exactamente de dos nombres comunes, que son sintagmas nominales elementales, exactamente igual que *casa de madera* es una sintagma nominal que se compone de un sustantivo *casa* y de otro sustantivo *madera*; en pirahã no aparece en este caso ninguna preposición como en español, aunque en nuestra lengua son frecuentes expresiones como *casa Paco* o *calle Velázquez*, en vez de *casa de Paco* o *calle de Velázquez* (Moreno Cabrera 2016: 145-146).

Un argumento que utilizan E & L para demostrar que la sintaxis no es recursiva es el siguiente. Parten de dos expresiones como las siguientes:

- (3) Dos expresiones propuestas por E & L:
 - (a) Si el perro ladra, se puede asustar el cartero.
 - (b) El perro podría ladrar. El cartero podría asustarse.

Lo que dicen estos autores es que mientras que en la primera expresión hay una incrustación sintáctica, en la segunda no la hay puesto que la incrustación no viene de la sintaxis sino de la semántica o de la pragmática. Pero la cuestión aquí es que ambas expresiones pueden ser concebidas como sintácticas, siguiendo las reglas de la sintaxis. Además, la expresión (3b) indica que podemos obtener un número indefinido de expresiones oracionales complejas a partir de una expresión oracional simple, de manera que tenemos en ella una oración compuesta de dos oraciones simples yuxtapuestas. Para que los dos enunciados de (3b) se puedan concebir como semánticamente o pragmáticamente relacionados antes tienen que verse como constituyendo una unidad sintáctica compleja supraoracional que provoca precisamente la elaboración de esa relación y esto es un hecho de sintaxis, no de semántica o pragmática. Por otra parte, la relación sintáctica existente entre las dos oraciones de (3b) se puede expresar también mediante una conjunción: *El perro podría ladrar y el cartero podría asustarse*. Por consiguiente, queda claro que la recursividad es un fenómeno del todo independiente de la incrustación sintáctica y, por tanto, que el argumento de E & L carece de fuerza probatoria y hace dudosa la siguiente conclusión:

In these cases, the expressive power of language lies outside syntax. It is a property of conceptual structure, that is, of the semantics and pragmatics of language. This is a central problem for the “syntactocentric” models associated with Chomsky and his followers, but less so of course for the kind of view championed by Jackendoff in these pages (see Jackendoff 2003a), where semantics or conceptual structure is also argued to have generative capacity. More specifically, the generative power would seem to lie in the semantics/pragmatics or the conceptual structure in all languages, but only in some is it also a property of the syntax (E & L 2009: 443).

La conclusión general de esta sección de su artículo es expresada por los autores en los siguientes términos:

1. Many languages do not have syntactic constituent structure. As such, they cannot have embedded structures of the kind indicated by a labelled bracketing like [A[A]].
2. Many languages have no, or very circumscribed recursion in their syntax.
3. The cross-linguistic evidence shows that although recursion may not be found in the syntax of languages, it is always found in the conceptual structure, that is, the semantics or pragmatics – in the sense that it is always possible in any language to express complex propositions. This argues against the syntactocentrism of the Chomskyan paradigm (E & L 2009: 443- 444).

La primera de las conclusiones está claramente equivocada, es simplemente falsa. Por lo que se sabe hasta el momento, no hay lenguas naturales que carezcan de estructura de constituyentes o, dicho de forma más exacta, que carezcan de un comportamiento sintáctico regido por criterios estructurales. Por tales no hemos de tener en cuenta los diagramas arbóreos que se usan en los análisis sintácticos, que son procedimientos de la gramática cultivadas y no de las gramáticas naturales, sino las relaciones de dominio e interdependencia entre las palabras que constituyen los discursos de las lenguas naturales espontáneas tanto orales como señadas. Por otro lado, no hay que confundir la expresión morfosintáctica de la incrustación con la incrustación misma, que se da en toda lengua en la que se pueda decir algo tan sencillo como *la barca de madera* o algo equivalente a esto.

El segundo punto es claramente falso, por lo que hemos visto, dado que, a pesar de lo que dicen los autores, no se han encontrado aún ninguna lengua natural que carezca de procedimiento recursivos que, de hecho, son los que permiten que las lenguas naturales sean sistemas humboldtianos, es decir, sistemas que mediante el uso de medios finitos y limitados pueden dar lugar a un número infinito de posibilidades.

El tercer punto establece un universal, pero no lingüístico, sino conceptual. Si la recursividad es un universal conceptual entonces está claro que en todas las lenguas ha de poder expresarse esa recursividad, dado que la FHL está constituida en función de su accesibilidad a las representaciones de la cognición humana. Si no se consideran lo mismo no cabe la menor duda de que lenguaje y cognición está en interrelación permanente y que no podemos concebir uno sin la otra. Por tanto, si como dicen E & L siempre es posible expresar proposiciones compuestas en las lenguas naturales, hay que tener en cuenta que esas proposiciones son obtenibles de forma ilimitada y que las formas sintácticas de expresión son también abiertas y se construyen de forma creativa a partir de un número finito y limitado de elementos. Por tanto, si cualquier proposición compuesta de un número indeterminado de proposiciones se puede expresar de modo composicional a partir de expresiones sintácticas simples (no hay otro modo posible) es clarísimo que esto solo se puede conseguir a través de una sintaxis compositiva recursiva, contrariamente a lo que concluyen los autores. Todo esto es independiente de los mecanismos de expresión morfosintáctica de incrustación que una lengua natural pueda tener.

9. LAS LENGUAS DE SEÑAS

En un recuadro dentro de su artículo E & L mencionan las lenguas de señas como un auténtico desafío a quienes mantienen la existencia de universales del lenguaje humano:

Box 2. The challenge of sign languages. Many proposed universals of language ignore the existence of sign languages – the languages of the deaf, now recognized to be full-blown languages of independent origin (Klima & Bellugi 1979). Studies of, for example, American Sign Language, British Sign Language, and Indo-Pakistani Sign Language (Zeshan 2002) show that these are unrelated, complex systems of their own. They can even be said to have “phonologies” – patterns of hand shape, facial expression, and so on, which, although individually meaningless, can be combined to make morphemes or words (Padden & Perlmutter 1987) (E & L 2009: 438).

Estas apreciaciones son del todo correctas: las lenguas de señas son lenguas humanas naturales totalmente desarrolladas, no meros sustitutos o remedos sustitutivos de las lenguas orales. Este es precisamente uno de los descubrimientos más significativos de la lingüística teórica del siglo xx (véase Moreno Cabrera 2017, capítulo 20).

A continuación, E & L hacen algunas observaciones de interés sobre la fisiología de las lenguas de señas:

When due allowance is made for the manual-visual interface, sign languages seem to be handled by the same specialized brain structures as spoken ones, with parallel aphasias, similar developmental trajectories (e.g., infants “babble” in sign), and similar processing strategies as spoken languages (see Emmorey 2002). The neurocognition of sign does not look, for example, like the neurocognition of gesture, but instead recruits, for example, auditory cortex (MacSweeney et al. 2002; Nishimura et al. 1999). These results show that our biological endowment for language is by no means restricted to the input/output systems of a particular modality (E & L 2009: 438).

Estos hechos nos dan indicios suficientes para pensar que las lenguas de señas son manifestaciones directas, como las lenguas orales, de la FHL. No hay indicios de que existan dos FHL diferentes: una para las lenguas orales y otra para las lenguas de señas. Por consiguiente, ambos tipos de lenguas han de presentar las mismas características universales: doble articulación, combinación de elementos finitos para obtener expresiones de longitud ilimitada (recursión), conexiones con el componente conceptual-intencional y articulatorio-perceptivo, entre otras muchas.

Todo ello nos debería llevar a unas conclusiones que son las opuestas a las que defienden E & L. La FHL es una pero se puede manifestar materialmente de diversas formas (oral, señada, táctil, etc.). Por consiguiente, ahora las diferencias entre las lenguas orales naturales se quedan pequeñas, comparadas con las diferencias que podemos apreciar entre estas y las lenguas señadas. Sin embargo, los avances de la teoría lingüística del siglo xx y XXI nos indican de modo inequívoco que ambos tipos de lengua son manifestaciones directas e igualmente genuinas de la FHL.

Este nuevo enfoque a lo que lleva a es a la necesidad del desarrollo de conceptos más abstractos y potentes para estar en condiciones de explicar la universalidad y la diversidad del lenguaje humano. La diversidad lingüística solo tiene sentido desde ese punto de vista teórico abstracto que sirve para mostrar que todas las lenguas orales y señadas son realizaciones de un mismo tipo de mecanismo semiótico.

La irrupción de las lenguas de señas en la investigación de la lingüística teórica no nos debe llevar a una orientación positivista que nos dice que las lenguas humanas son infinitamente diversas y que no hay ningún tipo de universal lingüístico, lo que equivale a decir que no hay una FHL que se pueda caracterizar de modo mínimamente explicativo.

La idea de E & L de la preeminencia absoluta de la diversidad lingüística procede de la tradición de F. Boas según la cual cada lengua ha de describirse en sus propios términos, sin partir de las gramáticas de otras lenguas. Joos (1957) lo caracteriza de la siguiente manera. Primero nos habla este autor de los principios deductivos e inductivos en la lingüística del siglo xx:

The abandonment of deduction in favor of induction has never been reversed. At first it left the science stripped of general doctrines about all languages. Favorable at the start, this state of opinion could be, and in many older workers actually was, maintained past its function and could become a hindrance to further development (Joos 1958: v).

Esta observación puede considerarse muy oportuna y ajustada a lo que es el desarrollo de una ciencia en la que la observación por la observación puede convertirse en un obstáculo para su desarrollo, tal como se aduce a continuación:

Once a number of unprejudiced description has resulted from it, induction could be applied to those new descriptions too, and general doctrines about all languages could emerge again. It should be clear that these would have a better claim to credence that those founded upon Latin or upon a philosophy (Joos 1958: v).

Pero a continuación Joos nos habla de la tradición boasiana en los siguientes términos:

But the Boas generation had succeeded in their work by rejecting general doctrine; it would have been strange if they could now have reversed themselves and embrace general doctrines again. Their leading principle was that every language has to be explained from the inside out, the explanation being formulated under the logic. Benevolence, of which Boas among others had plenty, was not enough to enable them to adopt new doctrine (Joos 1958: v).

Estos ecos boasianos se dejan sentir en la siguiente afirmación de M. Haspelmath:

Frame-work free grammatical description/analysis is argued here to be superior to framework-bound analysis because all languages should be described in their own terms. Frameworks represent aprioristic assumptions that are likely to lead to a distorted description of a language (Haspelmath 2010: 341).

En un comentario a un trabajo de B. Bloch titulado «Phonemic Overlapping», Joos hace la famosísima afirmación que viene a ser un corolario necesario de la caracterización que acabamos de leer en la cita anterior:

Trubetzkoy phonology tried to explain everything from articulatory acoustics and a minimum set of phonological laws taking as essentially valid for all languages alike, flatly contradicting the American (Boas) tradition that *languages could differ from each other without limit and in unpredictable ways*, and offering too much of a phonological explanation, where a sober taxonomy would serve as well (Joos 1958: 96, cursivas mías).

En esta cita se ve cómo la actitud neobasiana caracterizada lleva de forma innecesaria a poner en duda incluso los avances más revolucionarios de la misma lingüística estructural. Y así ocurre en efecto, tal como podemos ver en los siguientes pasajes de Haspelmath:

If a universal grammar, as envisioned in the Chomskyan tradition, exists, we are still very far from knowing what it is like. Almost every language presents us with new puzzles, with new categories and structures that do not fit into our frameworks. The idea that a single uniform framework could be designed that naturally accommodates all languages is totally utopian at the moment. So instead of fitting a language into the procrustean bed of an existing framework, we should liberate ourselves from the frameworks and describe languages in their own terms (Haspelmath 2010: 346).

I have argued that the set of concepts needed for the description (or analysis) of a language must be constructed separately for each language because *all languages have different structures* (Haspelmath 2010: 364, cursivas mías).

Ambos pasajes muestran un punto de vista profundamente acientífico y reaccionario, tal como ha de deducir quien, leídas las páginas anteriores, esté de acuerdo con lo explicado por el autor del presente artículo.

10. LA DIVERSIDAD ESENCIAL DE LAS LENGUAS

E & L parten del hecho de que la propiedad fundamental del lenguaje humano es su variación esencial; de hecho, este rasgo es el que define las lenguas humanas frente a los modos de comunicación animal:

We detail all these dimensions of variation later, but the point here is this: We are the only known species whose communication system varies fundamentally in both form and content. Speculations about the evolution of language that do not take this properly into account thus overlook the criterial feature distinctive of the species. The diversity of language points to the general importance of cultural and technological adaptation in our species: language is a bio-cultural hybrid, a product of intensive gene:culture coevolution over perhaps the last 200,000 to 400,000 years (E & L 2009: 431).

Esta propiedad se asocia con la idea de una supuesta co-evolución entre genes y cultura, de manera que el lenguaje es una especie de híbrido bio-cultural. Sin embargo, aquí se confunden y entremezclan de forma intencionada dos aspectos que, desde el punto de vista evolutivo, es imprescindible distinguir (Moreno Cabrera 2013; Moreno Cabrera y Mendivil-Giró 2014). Una cosa son las lenguas naturales y otra muy diferente las lenguas cultivadas. Las primeras son totalmente independientes de las culturas y sociedades y se basan, no en principios aprendidos y establecidos culturalmente, sino en propiedades del desarrollo de la mente humana biológicamente determinadas. Los infantes no construyen la competencia natural de su lengua a través de manuales o explicaciones gramaticales por parte de las personas adultas, sino a través de mecanismos de aprendizaje naturales que son independientes de la cultura. Las lenguas naturales no cambian de acuerdo con parámetros culturales establecidos de forma intencionada, sino con parámetros estructurales independientes de la cultura. Por ejemplo, si el latín vulgar, al ir evolucionando hacia las lenguas romances como el italiano, el castellano o el francés ha perdido los casos morfológicos no ha sido por ninguna acción o parámetro cultural, o por ninguna decisión consensuada de forma explícita por nadie, sino mediante una serie de leyes naturales que regulan la interacción entre los diversos niveles lingüísticos y que son totalmente desconocidas para las personas que no se dedican al estudio de la lengua. La pérdida de los casos latinos nada tiene que ver con el declive del Imperio romano, como a veces se ha dicho para el caso de la subordinación:

La parataxis es una característica de toda la simple y libre habla popular. Esta preferencia en el habla popular a favor de la yuxtaposición libre y suelta refleja la menor capacidad del hablante inculto para la conexión lógica de series complejas de pensamientos. La evolución del latín y del francés nos da una excelente ilustración de este fenómeno. Las asociaciones más sueltas y más paratácticas que caracterizaban el latín temprano fueron seguidas por la estructura densamente tejida de la oración del latín clásico. Después, en los últimos siglos del Imperio Romano y de la Edad Media, la mayor parte de los métodos diseñados por el latín clásico, en particular, el uso sutil de las conjunciones, desapareció a su vez. Esto se corresponde con el período de decadencia cultural e intelectual (von Wartburg 1969: 97).

Todo lo contrario ocurre con las lenguas cultivadas, que surgen de forma intencionada y dirigida de determinadas elaboraciones realizadas sobre los productos de las lenguas naturales. Se parte de ellas para elaborar de forma intencionada y culturalmente determinada gramáticas cultivadas compuestas de reglas explícitas que generan un determinado tipo de lengua social, cultural o políticamente aceptado en una determinada comunidad. Aquí estamos en el terreno de la cultura y diversos tipos de sociedad dan lugar a diversos tipos de elaboraciones de las lenguas naturales. Por ejemplo, en las sociedades industrializadas existen determinados modelos de lengua cultivada de naturaleza escrita que se denominan *lenguas estándar*. Por tanto, la supuesta co-evolución entre biología y cultura está claramente mediatizada por un nivel mediador entre la cultura y la lengua natural: el de las lenguas cultivadas. Las que tienen un fundamento cultural son estas; no las lenguas naturales, que son totalmente independientes de la cultura.

Podemos aducir al respecto un texto muy revelador de uno de los autores pioneros de la moderna biolingüística:

Hoy día podemos estudiar culturas que son esencialmente neolíticas en su estado de desarrollo, así como culturas lo suficientemente avanzadas como para desintegrar el átomo y explorar el espacio interplanetario. Sorprendentemente, las lenguas naturales que se hablan a lo largo de este margen de culturas parecen estar basadas en principios similares. Es un hecho empírico que, hoy día, ni los instrumentos utilizados ordinariamente en una cultura dada ni la estructura social asociada a esa cultura puedan proporcionarnos pistas sobre la complejidad de la estructura de la lengua que ahora hablan los individuos de esa cultura. Las lenguas naturales no pueden ordenarse en términos de complejidad. Una tarea compleja debe ser más difícil de aprender que una sencilla y necesitar, por tanto, más tiempo y esfuerzo. Pero todas las lenguas naturales son aprendidas con la misma facilidad por los niños de una cierta edad, lo que parece confirmar la hipótesis de la *igualdad de complejidad* (Lenneberg 1975: 298).

E & L adoptan una postura boasiana típica de la lingüística norteamericana de la primera mitad del siglo xx, ya caracterizada por Joos, como vimos en la sección anterior:

In short, it has proven extremely hard to come up with even quite abstract generalizations that don't run afoul of the cross-linguistic facts. This doesn't mean that such generalizations won't ultimately be found, nor that there are no genetic underpinnings for language – there certainly are. But, to date, strikingly little progress has been made (E & L 2009: 437).

Esto equivale a decir que, en cien años de estudio de las lenguas humanas, apenas se ha ido más allá de la mera taxonomía. Ello es totalmente falso. Los indudables desarrollos de la lingüística teórica de la segunda mitad del siglo xx así lo atestiguan. También vivimos en una época en la que hay más descripciones fiables de las lenguas del mundo que nunca antes en la historia de la Humanidad. La lingüística teórica y empírica ha experimentado un desarrollo espectacular en los últimos cincuenta o sesenta años que hacen incomprensible la afirmación que comentamos.

E & L achacan a la empresa generativista una supuesta falta de atención a la diversidad lingüística y una reducción o eliminación de ella:

The cognitive sciences have been partially immunized against the proper consideration of language diversity by two tenets of Chomskyan origin. The first is that the differences are somehow superficial, and that expert linguistic eyes can spot the underlying common constructional bedrock. This, at first a working hypothesis, became a dogma, and it is wrong, in the straightforward sense that the experts either cannot formulate it clearly, or do not agree that it is true. The second was an interesting intellectual program that proceeded on the hypothesis that linguistic variation is “parametric”; that is, that there are a restricted number of binary switches, which in different states project out the full set of possible combinations, explaining observed linguistic diversity (Chomsky 1981; see also Baker 2001). This hypothesis is now known to be false as well: its predictions about language acquisition, language change, and the implicational relations between linguistic variables simply fail (E & L 2009: 432).

Independientemente de que consideremos acertada o no la empresa generativista, es imposible negar que el estudio de la diversidad lingüística ha sido uno de los motores que han impulsado el desarrollo de esta disciplina. Al principio, el generativismo se centró en el inglés, pero a partir de los años 70 y 80 del siglo pasado, los datos provenientes de lenguas muy diferentes del inglés como el hebreo (lengua a la que el propio Chomsky dedicó su memoria de licenciatura titulada *Morphophonemics of Modern Hebrew*, presentada en la Universidad de Pennsylvania en 1951), el maya, el quechua, lenguas indígenas australianas, lenguas romances, lenguas germánicas, lenguas eslavas,

húngaro, vasco, japonés, coreano, chino entre muchas otras han ido modificando progresivamente los modelos generativistas. El enfoque paramétrico al que hacen referencia E & L es precisamente una de esas modificaciones teóricas que han sido provocadas por la atención dedicada en la empresa generativista a la diversidad lingüística. De hecho, es sin lugar a la menor duda la corriente teórica que más dedicación ha aplicado al estudio de la diversidad morfosintáctica de las lenguas.

Por supuesto, esto no implica aceptar los supuestos y análisis propuestos dentro de esta corriente, pero decir simplemente que su desarrollo ha dado lugar a resultados falsos como hacen E & L no tiene el menor sentido. En esta corriente se han descubierto y descrito multitud de fenómenos lingüísticos de los que antes no se tenía noción alguna. También se han propuesto principios heurísticos con un acreditado poder generalizador y predictivo.

En última instancia, el carácter biológicamente determinado de la FHL a través de una serie de principios universales no solo no contradice la diversidad lingüística, sino que ayuda a comprender sus limitaciones y sus variedades:

Las propiedades biológicas de la forma humana de cognición establecen límites estrictos al margen de posibilidad de variación de las lenguas naturales. Dentro de los límites establecidos, sin embargo, son infinitas las variaciones posibles. De este modo, las formas más externas de las lenguas pueden variar con una libertad relativamente grande, mientras que los rasgos subyacentes permanecen constantes (Lenneberg 1975: 417).

Esta afirmación es un muy buen resumen de la actitud que hay tener ante el estudio de la diversidad lingüística y sitúa la lingüística dentro de la ciencia, tal como observa D. Harbour en su glosa crítica al artículo de E & L:

To reveal the flaw, consider chemistry. Common oxygen-carbon compounds (CO, CO₂) are odorless, colorless gases; but C₃O₂ is a colorless, odorous gas and C₁₂O₉, a white solid. Does such diversity mean these are not all constructed from the same two basic building blocks? No. Chemists simply recognize that atoms combined in surprising ways yield surprising properties. Analogously, linguists seek universal primitives and aim to explain cross-linguistic differences through the different ways these may combine (E & L 2009: 456).

La biología, la química y la física del siglo XX han demostrado más allá de toda duda razonable que todos los seres vivos, independientemente de la inmensa diversidad que presentan, se componen de elementos básicos que comparten una estructura común (las células) y que toda la materia del universo (incluyendo la materia viva) se compone de unos elementos mínimos iguales para toda ella (los átomos). Las combinaciones de una serie limitada de átomos dan lugar a todo el universo conocido con su inmensa, infinitiva y

aparentemente inexplicable variedad. La ciencia ha evolucionado desde una constatación y clasificación de los elementos de la realidad hacia el descubrimiento de una serie limitada de leyes y de elementos que son la base del universo y de su inmensa diversidad. Si pretende ser una ciencia natural (pues estudia las lenguas naturales), la lingüística debería mirarse en el espejo de las disciplinas que he mencionado al principio de este párrafo.

11. CONCLUSIÓN: LOS SIETE PUNTOS DE EVANS Y LEVINSON

E & L, al final de su artículo, enumeran los siguientes puntos a modo de resumen general de sus propuestas:

1. Linguistic diversity is structured very largely in phylogenetic (cultural-historical) and geographical patterns. 2. Language diversity is characterized not by sharp boundaries between possible and impossible languages, between sharply parameterized variables, or by selection from a finite set of types. 3. This kind of statistical distribution of typological variation suggests an evolutionary model with attractors. 4. The dual role of biological and cultural-historical attractors underlines the need for a coevolutionary model of human language, where there is interaction between entities of completely different orders – biological constraints and cultural-historical traditions. 5. The biological underpinnings for language are so recently evolved that they cannot be remotely compared, for example, to echolocation in bats (pace Jackendoff 2002, p. 79). 6. The two central challenges that language diversity poses are, first, to show how the full range of attested language systems can evolve and diversify as sociocultural products constrained by cognitive constraints on learning, and second, to show how the child's mind can learn and the adult's mind can use, with approximately equal ease, any one of this vast range of alternative systems (E & L 2009: 446-447).

La primera conclusión es cierta desde el punto de vista de la lingüística externa pero no lo es desde el punto de vista de la lingüística interna. La distribución geográfica de la diversidad lingüística no tiene absolutamente nada que ver con la diversidad gramatical de las lenguas humanas, ni tampoco tiene que ver la diversidad lingüística con la diversidad cultural. La segunda conclusión es claramente falsa: existen unas fronteras muy claras entre lenguas humanas naturales posibles e imposibles (véase por ejemplo, Moro 2008, 2016). Por poner solo un ejemplo, no hay ninguna lengua natural humana en cuya sintaxis se establezca el número de sílabas que ha de tener una oración para ser correcta gramaticalmente. La conclusión tercera es correcta como una visión de la evolución de las lenguas naturales, pero no contradice en absoluto la existencia de una base común de todas las lenguas naturales humanas: más bien la presupone. La conclusión cuarta intenta establecer una correlación entre los condicionantes biológicos y culturales. Pero esta correlación va solo en un solo sentido: lo

cultural se construye sobre lo biológico, pero no puede modificar esencialmente dicha base biológica. Por poner una comparación fácil de entender: la cocina es la elaboración cultural del alimento, pero por muy elaborada que sea esa cocina, ha de transitar por los estrechos límites biológicos que diferencia aquellas sustancias que son naturalmente digeribles por el sistema digestivo humano de aquellas que no lo son y que son las que determinan las cocinas biológicamente imposibles. La elaboración cultural de las lenguas naturales es similar a la cocina en este aspecto (véase Moreno Cabrera 2013: 43-80). La conclusión quinta es claramente miope. Los basamentos biológicos del lenguaje no solo no son recientes sino que están fundamentados en una evolución de millones de años: no hay un solo elemento biológico de las lenguas naturales que no tenga una historia evolutiva muy dilatada: no parece existir, además, ningún órgano del lenguaje que haya surgido recientemente en términos biológicos. Más bien parece que la FHL surgió de forma emergente (probablemente catastrófica) como un producto (probablemente exaptativo) de una evolución biológica de millones de años (Hauser, Chomsky y Fitch 2002). Los dos grandes desafíos que enuncian E & L en el punto sexto (la explicación de la evolución de la diversidad lingüística y la adquisición natural espontánea de las lenguas) son irresolubles desde el enfoque positivista y empirista que adoptan los autores. Solo un punto de vista hipotético-deductivo como el aplicado en la física, la química o la biología modernas puede ofrecernos oportunidades de desentrañar esos dos grandes desafíos de la lingüística contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

- AMEKA, Felix (2001): «Ideophones and the nature of the adjective class in Ewe», en Voeltz & Kilian-Hatz (eds.): *Ideophones*. Amsterdam: John Benjamins, 25-48.
- ELDERS, Stefan (2001): «Defining ideophones in Mundang», en Voeltz & Kilian-Hatz (eds.): *Ideophones*. Amsterdam: John Benjamins, 97-110
- EVANS, Nick (1995): «Multiple Case in Kayardild: Anti-iconic Suffix Ordering and the Diachronic Filter», en F. Plank (ed.): *Double Case. Agreement by Suffixaufnahme*. Oxford: Oxford University Press, 396-430.
- EVANS, Nick y Stephen LEVINSON (2009): «The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science». *Behavioral and Brain Sciences*, 32, 429-492.
- EVERETT, Daniel (2005): «Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã. Another look at the design features of human language». *Current Anthropology*, 46, 621-646.
- (2014): *No duermas: hay serpientes*. *Vida y Lenguaje en la Amazonia*. Madrid: Turner.
- HASPELMATH, Martin (2010): «Framework-Free Grammatical Theory», en B. Heine y H. Narrog (eds.): *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 341-366.

- HAUSER, Marc, Noam CHOMSKY y William Tecumseh FITCH (2002): «The Faculty of Language: What is It, Who Has It, and How Did It Evolve». *Science*, 298, 1569-1579.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide (2017): «Basque Ideophones from a typological perspective». *The Canadian Journal of Linguistics*, 62(2), 196-220.
- IKORO, Suanu (1996): *The Kana Language*. Leiden: CNWS Research School of Asian, Africa and Amerindian Studies.
- JENDRASCHEK, Gerd (2002): *Semantische Eigenschaften von Ideophonen im Türkischen*. München: Lincom Europa.
- JOOS, Martin (ed.) (1958): *Readings in linguistics. The Development of Descriptive Linguistics in America since 1925*. Nueva York: American Council of Learned Societies.
- KABUTA, Ngo Semzara (2001): «Ideophones in Cilubà», en Voeltz & Kilian-Hatz (eds.): *Ideophones*. Amsterdam: John Benjamins, 139-154.
- LENNEBERG, Eric (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1999): «Nombre, Verbo y Etnocentrismo Lingüístico» en *Homenaje a Jesús Tusón*. Barcelona: Empúries, 232-244.
- (2013): *Cuestiones clave de la lingüística actual*. Madrid: Síntesis.
- (2016): *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza (2ª edición).
- (2017): *Claves históricas de la lingüística actual. 20 siglos de reflexiones sobre el lenguaje a través de 20 referencias fundamentales*. Madrid: Síntesis.
- (2018): *Origen y evolución de la gramática*. Madrid: Síntesis.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos y José-Luis MENDÍVIL-GIRÓ (2014): *On Biology, History and Culture in Human Language. A Critical Overview*. Londres: Equinox.
- MORO, Andrea (2008): *The Boundaries of Babel. The brain and the enigma of impossible languages*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- (2016): *Impossible Languages*. Londres: The MIT Press.
- SCHAEFER, Ronald (2001): «Ideophonic adverbs and manner gaps in Emai», en Voeltz & Kilian-Hatz (eds.): *Ideophones*. Amsterdam: John Benjamins, 339-354.
- SEILER, Hansjakob (2000): *Language Universals Research: A Synthesis*. Language Universals Series, vol. 8. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- URDZE, Aina (2010): *Ideophone in Europa. Die Grammatik der lettischen Geräuschverben*. Bochum: Brockmeyer.
- WARTBURG, Walter von (1969): *Problems and Methods in Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- WHORF, Benjamin Lee (1939): «The relation of habitual thought and Behavior to Language», en John B. CARROLL (ed.): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge (Mass.): The MIT Press, 134-159.

NI SOMOS LO QUE COMEMOS NI SOMOS LO QUE HABLAMOS, AUNQUE SOMOS PORQUE COMEMOS (COMO COMEMOS) Y HABLAMOS (COMO HABLAMOS). BASES RELATIVISTAS DE LA MANIPULACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

FRANCISCO J. SALGUERO LAMILLAR
Universidad de Sevilla

Reason is a very inadequate term with which to comprehend the forms of man's cultural life in all their richness and variety. But all these forms are symbolic forms. Hence, instead of defining man as an *animal rationale*, we should define him as an *animal symbolicum*. By so doing we can designate his specific difference, and we can understand the new way open to man – the way to civilization.

Ernst Cassirer, *An Essay on Man*.

Quiero comenzar este artículo expresando mi agradecimiento a la Asociación de Jóvenes Lingüistas y a los organizadores de su XXXII Congreso, celebrado en la Universidad de Sevilla, por el honor que me hicieron al invitarme para dar la ponencia inaugural, de la cual surge. Su propósito principal es plantear aquellos fundamentos racionales que apoyan la relación que existe entre lengua, cultura y naturaleza humana (centro de un jugoso debate entre biologicistas y culturalistas sobre la esencia del lenguaje), analizar las tesis propias del relativismo lingüístico y cultural, y extraer algunas consecuencias que pueden derivarse de los presupuestos, explícitos o no, en que se basan dichas tesis.

1. LA DICOTOMÍA NATURALEZA/CULTURA

Lo simbolizamos todo –objetos, formas, colores, pasiones, relaciones– y, a la vez, lo categorizamos todo, lo analizamos, lo dividimos en partes y buscamos regularidad en ellas y entre ellas. Somos animales simbólicos, como afirma el filósofo alemán Ernst Cassirer (1944: 26). Y qué duda cabe de que el símbolo

es una parte fundamental de eso que llamamos cultura. Mientras que los animales se rigen por sus instintos y percepciones sensoriales para interactuar con su entorno y con otros individuos de su misma especie o de otras especies distintas, los seres humanos elevamos nuestros instintos y nuestras percepciones a un segundo plano simbólico que se superpone sobre el plano de la experiencia, en el que los significados van más allá de las referencias empíricas para crear un mundo de sentidos nocionales que pueden variar de un lugar a otro del planeta y de un momento a otro de la historia, y por los cuales se rige nuestro comportamiento, tanto o más que por nuestras experiencias directas.

¿Puede un águila dejar de volar majestuosamente por su propia voluntad? ¿Pueden las abejas dejar de hacer panales o las termitas dejar de construir termiteros? ¿Pueden acaso cambiar voluntariamente el diseño de sus panales y termiteros? ¿Puede el león cambiar su dieta y elegir ser vegetariano? El ser humano es capaz de cambiar su hábitat y sobrevolar las tierras donde vive, o bien sumergirse en la profundidad del mar. Puede cambiar el diseño de sus viviendas y adaptarlo a sus necesidades de confort y protección. Puede cambiar su dieta a voluntad, como también puede encontrar nuevas formas de alimentación nada tradicionales. Pero ¿puede dejar de ser un animal simbólico, puede desprenderse de su cultura sin adoptar una vida cultural nueva? ¿Hasta qué punto se enfrentan la naturaleza y la cultura en el ser humano?

Para responder a estas cuestiones, lo primero que hemos de plantearnos es si el ser humano tiene una naturaleza única y bien definida como especie. La respuesta a esta pregunta es compleja por sus implicaciones, que van mucho más allá de los aspectos puramente biológicos, para pasar al plano de las creencias, la ética o la ideología.

Si identificamos la naturaleza con el instinto y respondemos que no, habremos de admitir que el ser humano y su comportamiento no están sujetos a los principios de la evolución, como ocurre con el resto de las especies, sino que depende de la voluntad de los individuos, lo que deriva en la admisión de la intrínseca diferencia entre estos, por lo que algunos especímenes serán mejores y más aptos que otros, que serán inferiores, en función de su comportamiento y sus costumbres.

Al contrario, si consideramos que nuestro comportamiento –alimenticio, sexual, intelectual, comunicativo, etc.– se basa en unos fundamentos biológicos comunes a la especie –en una naturaleza humana–, tendremos que explicar el comportamiento de los individuos y de los grupos sociales en función de unos condicionamientos compartidos por toda la humanidad, y relacionarlos con el entorno en el que estos individuos y estos grupos deben sobrevivir. Lo que no quiere decir que dicho comportamiento venga determinado exclusivamente por tales condicionamientos biológicos, pero sí que no puede ser independiente de ellos.

En este último caso, siempre que admitamos que el comportamiento humano depende de unos condicionamientos biológicos comunes a toda la especie –con lo que se evita establecer diferencias intrínsecamente raciales,

sexuales, étnicas o culturales— y que también admitamos, por tanto, que no hay diferencias sustanciales entre los individuos y los grupos sociales que habitan el planeta, sino que las diferencias se deben a necesidades externas de adaptación al entorno, ¿formaría la cultura parte de la naturaleza humana, se explicaría por ella o bien se contrapondría a ella?

La dificultad que tradicionalmente encontramos para responder a esta pregunta proviene de la confusión entre los planos *etic* y *emic* en la descripción del comportamiento humano. Esta distinción fue propuesta por primera vez por el lingüista norteamericano Kenneth Pike para explicar el comportamiento lingüístico humano y las dificultades de los lingüistas a la hora de establecer teorías correctas sobre las lenguas de pueblos culturalmente diversos. En el plano *etic*, los fenómenos lingüísticos —y culturales— se describen desde una perspectiva externa a los individuos cuyo comportamiento es observado, con una intención de generalidad y objetividad por parte del observador que nunca puede serlo por completo, pues el observador aplica necesariamente categorías lingüísticas y culturales propias a su observación. En el plano *emic*, en cambio, predomina la particularidad del comportamiento lingüístico o cultural observado y la descripción funcional interna de los fenómenos por parte de los propios nativos lingüísticos y culturales, al margen de su comparación con otros fenómenos lingüísticos o culturales externos (Pike 1954: 8-28). Trasladar explicaciones del plano *etic* al plano *emic* o viceversa puede dar lugar a extrañas interpretaciones y teorías sobre el comportamiento de un grupo social cualquiera, como le ocurría a Nancy, el personaje del novelista Ramón J. Sender, con respecto a la lengua y la cultura españolas (andaluzas y sevillanas, por más señas).

No todo puede explicarse en el plano *emic* de los sistemas culturales o lingüísticos. Hay universales humanos, como la facultad del lenguaje, la forma de alimentarse, ciertas creencias o la importancia social de las relaciones sexuales y de parentesco en primer grado. El ser humano es el único animal que habla y utiliza sistemas semióticos gramaticalizados para comunicarse, es el único animal que cocina sus alimentos antes de ingerirlos, el único que tiene médicos —del cuerpo y del alma (chamanes, sacerdotes)— el único que entierra o incinera a sus muertos y les rinde culto y homenaje, el único que estructura sus grupos en función de ciertos tabúes sexuales y sobre las relaciones de parentesco, pero también en función de la cooperación y la división del trabajo... Lo universal que pueda haber tras estos comportamientos se explica en el plano *etic*; lo particular, las diferencias, en el plano *emic*.

Un ejemplo inmejorable de cómo la confusión entre planos puede derivar en teorías inconsistentes sobre la esencia del ser humano nos lo ofrece el naturalismo materialista y mecanicista de ciertas teorías sociales y antropológicas de los siglos XIX y XX. El siguiente texto del filósofo decimonónico Ludwig Feuerbach es una presentación sarcástica del materialismo ingenuo del momento —que bien puede ejemplificarse en los tratados *Physiologie der*

Nahrungsmittel y Lehre der Nahrungsmittel für das Volk de Jacob Moleschott, de gran predicamento en la época—:

Vemos al mismo tiempo a partir de aquí lo muy significativa que es para el pueblo la doctrina de los alimentos, tanto ética como políticamente. Los platos se convierten en sangre, la sangre en corazón y sesos, en pensamientos y credos. La comida humana es el fundamento de la educación y la actitud humanas. Queréis mejorar al pueblo, dadle, en lugar de declamaciones contra el pecado, mejores platos. El ser humano es lo que come. Quien solo disfruta de comida vegetal es solo asimismo un ser vegetal, no tiene ninguna capacidad de acción (Feuerbach 1850 [traducción de José Antonio Marín Casanova]).

El carácter sarcástico de la afirmación «el ser humano es lo que come» — al margen del juego de palabras que esconde el original alemán «Der Mensch ist was er isst»— no siempre fue bien comprendido por el materialismo antropológico y cultural marxista de principios del siglo xx. El siguiente texto de Antonio Gramsci, uno de los más importantes teóricos marxistas de la primera mitad del siglo pasado, así lo atestigua:

Pero, por otra parte, también es cierto que el hombre es lo que come en cuanto la alimentación es una de las expresiones de las relaciones sociales en su conjunto, y cada grupo social tiene su alimentación fundamental; pero al mismo tiempo puede decirse que “el hombre es su vestimenta”, “el hombre es su departamento”, “el hombre es su particular modo de reproducirse, esto es, su familia”, dado que la alimentación, la vestimenta, la casa, la reproducción, son elementos de la vida social en los cuales, del modo más evidente y amplio (o sea, con extensión de masa) se manifiesta el complejo de las relaciones sociales (Gramsci [1948] 1971: 36).

No cabe duda de que el razonamiento de Gramsci se basa en la confusión del plano *etic* —lo que es genérico y universal en las relaciones sociales— y el plano *emic* —lo particular y culturalista—. El hombre —el individuo— no es lo que come, ni su vestimenta, ni su hogar, ni el modo en que se reproduce o se relaciona con otros individuos de su especie, sino que el hombre —la especie— se define frente a otros animales por su peculiar forma de alimentarse, cubrirse el cuerpo, procurarse cobijo y relacionarse dentro de los distintos subgrupos que podemos observar en los grupos humanos. No somos lo que comemos —es una visión materialista ingenua, como queda dicho— sino que somos, entre otras cosas, porque comemos como comemos y porque nos relacionamos de una manera peculiar, seleccionada evolutivamente para la mejor adaptación y supervivencia de los individuos y, por ende, de la especie. Y es innegable que este comportamiento específico forma parte del ser humano en la misma medida que su constitución fisiológica, su sistema inmunitario o sus capacidades

reproductivas, lo que implica que no podemos comprender el comportamiento de los seres humanos al margen de eso que llamamos cultura. Surge, entonces, una hipótesis que la mayoría de los antropólogos y los lingüistas compartimos por igual:

Hipótesis 1. *La cultura es una parte fundamental de la naturaleza humana, que nos distingue de otras especies animales.*

Si asumimos esta hipótesis, entendemos que los distintos grupos humanos desarrollan formas culturales de comportamiento de manera natural, sin posibilidad de que ningún grupo humano viva al margen de algún tipo de cultura, lo que parece estar apoyado por lo que conocemos sobre el comportamiento de nuestra especie en el pasado y en la actualidad. Entonces, debe ser legítimo preguntarse qué efectos tendría influir sobre los cambios culturales que afectan a un grupo en un determinado momento de su historia y, por qué no, plantear la siguiente conjetura:

Conjetura 1. *Si conseguimos cambiar la cultura de un grupo humano en algunos de sus aspectos más importantes, podremos cambiar la naturaleza de los individuos que conforman ese grupo.*

Digamos que la cultura puede ser modificada internamente por la propia acción humana y que realmente esto implica modificar la naturaleza humana. Nos encontraríamos, entonces, ante un caso evidente de autodomesticación, consistente en la reconducción de los impulsos naturales de los individuos mediante sucesivos cambios culturales, pero siempre dentro del grupo, nunca al margen. Por ejemplo, mediante educación –o aculturación, en su caso– se pueden eliminar prácticas como el canibalismo, el incesto, la apropiación por la fuerza de bienes ajenos –lo que incluiría a las mujeres, consideradas por algunos grupos humanos propiedades del varón– etcétera.

Pero, ¿hasta dónde nos llevaría aceptar esta conjetura? Hagámonos una nueva pregunta: ¿hay una única cultura humana con distintas manifestaciones o muchas culturas diferentes no equivalentes? La opinión más generalizada es la de aceptar la diversidad cultural humana, que puede exponerse en forma de tesis:

Tesis 1 (tesis del relativismo cultural). *Actualmente hay –y, probablemente, también en el pasado ha habido– al menos dos grupos humanos A y B con diferentes culturas no equivalentes e irreducibles entre sí.*

A partir de la tesis del relativismo cultural es fácil extraer algunas conclusiones que podríamos tratar como corolarios de dicha tesis:

Corolario 1. *Las distintas culturas humanas no son idénticas ni mantienen relaciones de dependencia entre sí (no están subordinadas ni se explican las unas por las otras).*

Corolario 2. *No todos los seres humanos somos iguales, sino que hay diversidad natural entre los distintos grupos humanos al haber diversidad cultural (a partir del corolario 1 y de la hipótesis 1).*

Es decir, que las diferencias esenciales entre los seres humanos se basarían en sus diferencias culturales –ya que la cultura es fundamental para definir la naturaleza humana, como se ha supuesto antes– y no habría valores generales que permitieran hacer juicios comparativos entre comportamientos culturales distintos, sino que solo cabría modificar o eliminar una cultura mediante reeducación o aculturación en otra cultura diferente.

Parece que es en este sentido en el que debe interpretarse la conocida afirmación orteguiana de que «el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia» (Ortega y Gasset [1935] 1941: VIII); esto es, que más definitoria de nuestra esencia que la historia evolutiva del clado humano –lo que los antropólogos denominan el proceso de hominización– es la historia evolutiva de los grupos sociales en las diferentes etapas y los diferentes grados que hoy conocemos, así como la propia historia cultural del individuo dentro del grupo. Claro que, por otra parte, se hace difícil afirmar que los grupos sociales y los individuos que los componen se encuentran al margen de los condicionamientos biológicos, genéticos, geográficos o climáticos, entre otros, que influyen en gran medida en la historia de esos mismos grupos y en el desarrollo de sus costumbres: alimentación, vestido, mitología, folclore y... ¿lengua? Indaguemos.

2. EL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO

Al igual que la hipótesis que afirma la importancia de la cultura para la naturaleza humana, muchos lingüistas asumen como una tesis incontestable la siguiente:

Tesis 2. *La diversidad lingüística es una manifestación fundamental de la diversidad cultural humana.*

La equiparación entre lengua y cultura es muy habitual en ciertos ámbitos lingüísticos y filológicos, en los que se suele afirmar que estudiar una determinada lengua es estudiar la cultura aparejada. Lo cierto es que la equivalencia no es completa, porque, incluso aunque admitamos esta tesis y entendamos que la lengua es una manifestación de la cultura, no tenemos por qué considerar que la cultura es, asimismo, manifestación de la lengua, sino que podemos

entenderla como una realidad más abarcadora que esta última. En todo caso, la relación entre lengua y cultura es un tópico que no suele negarse. Y, sin embargo, no parece tan directa como algunos piensan. Consideremos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2. *La lengua es el aspecto cultural más influyente en la naturaleza humana.*

Asumimos con ella que la lengua es un aspecto de la cultura, no la cultura misma; pero no un aspecto más, sino el que mejor define la naturaleza del grupo social que la utiliza. Podemos proponer, entonces, la siguiente conjetura e intentar profundizar:

Conjetura 2. *Dadas dos manifestaciones culturales sociales (i. e.: propias de un grupo humano), la lengua y otra cualquiera (v. gr.: el deporte, el folclore, la cocina, la religión...), la lengua es la que más influye en las relaciones que mantienen los miembros del grupo con su entorno natural y social.*

Una gran cantidad de estudios lingüísticos y filológicos que parten de la hipótesis 2 parecen confirmar esta última conjetura, de modo que encontraríamos más elementos sociales y culturales comunes entre dos hispanohablantes cualesquiera de España y Cuba, por ejemplo, que entre un cubano, un jamaiicano y un nigeriano que compartan etnia, origen familiar remoto y creencias rituales de la tradición yoruba. De ahí que la tesis del relativismo lingüístico parezca tan atractiva a muchos:

Tesis 3 (tesis del relativismo lingüístico). «[...] no todos los observadores son guiados por la misma evidencia física a la misma imagen del universo, a menos que sus fundamentos lingüísticos sean similares o puedan calibrarse de alguna manera» (Whorf 1956: 214 [mi traducción]).

He tomado prestadas palabras de Benjamin Lee Whorf para enunciar la tesis del relativismo lingüístico –también llamada a veces *Hipótesis Sapir-Whorf*– que establece *grosso modo* que los hablantes de diferentes lenguas observan e interpretan la realidad de formas distintas. La aceptación de esta tesis, en combinación con las tesis anteriores sobre la importancia de la lengua en la cultura y de la cultura en la naturaleza humana, supone la aceptación de los siguientes corolarios:

Corolario 3: *Lenguas léxica y tipológicamente distintas ofrecen a sus hablantes visiones del mundo diferentes.*

Corolario 4: *Las distintas culturas se relacionan con visiones del mundo diferentes, no equivalentes ni reducibles unas a otras.*

Por lo tanto, aceptar la tesis del relativismo lingüístico conduce lógicamente a aceptar formas culturales y de pensamiento propias de los distintos grupos lingüísticos que de algún modo capturan la mente de los hablantes y distinguen su modo de concebir el mundo del de los hablantes de las demás lenguas. Cada lengua sería, de esta forma, la piedra angular de una cultura humana y de la naturaleza propia de los individuos que forman parte de ella, sin posibilidad de actuar racionalmente fuera de ella.

Esto nos lleva a preguntarnos, entre otras cosas, por cómo se forman los conceptos en la mente de los hablantes y si hablantes bilingües de dos lenguas diferenciadas léxica y tipológicamente tendrían una mente escindida en la que, por ejemplo, fuese posible, por una parte, cuantificar objetos o hacer proyecciones de futuro y, por otra, no. Digamos en ese caso, también por ejemplificar, que un hablante nativo de pirahã –en cuya lengua y cultura, según Daniel Everett, no existe la posibilidad de concebir cantidades concretas ni expresar eventos futuros– se encontraría en un irresoluble debate interior a la hora de expresar su pensamiento si fuera escolarizado en lengua portuguesa. Es por ello, seguramente, por lo que Everett llega a la conclusión de que los hablantes de pirahã solo pueden ser monolingües a causa de su natural limitación cultural, que él describe como «la restricción de la comunicación a la experiencia inmediata de los interlocutores» (Everett 2005: 622).

Pero lo que observamos en el comportamiento comunicativo humano –también entre los pirahã– es que dos individuos que comparten un código –gramaticalizado o no, como en el caso del *pidgin* de base léxica portuguesa usado por los pirahã con los visitantes extranjeros (Gordon 2004; Sakel 2012)– se atribuyen idénticas capacidades cognitivas recíprocamente cuando interactúan mediante dicho código. Por tanto, podemos expresar las relaciones que parece que se dan entre hablantes en la comunicación humana a través de las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3: *La comunicación humana se basa en la atribución de intenciones comunicativas a nuestros interlocutores.*

Hipótesis 4: *La atribución de intenciones comunicativas depende de la atribución de mente a otras identidades.*

Negar cualquiera de estas dos hipótesis supone también la negación de la posibilidad de la comunicación, lo que puede derivar fácilmente en la aceptación de la tesis escéptica radical del solipsismo, ya que, si en el intercambio oral entre dos individuos uno de ellos no atribuye intenciones comunicativas

al otro –se comparta el código o no–, la comunicación se ve imposibilitada necesariamente. Al atribuir intenciones comunicativas a nuestro interlocutor estaremos también considerando sus capacidades de representación mental en un plano de igualdad con respecto a las nuestras. De otro modo, nuevamente la comunicación se volvería imposible. Estas consideraciones nos llevan a proponer la siguiente conjetura:

Conjetura 3: *La capacidad de atribuir mente e identidad –que es fundamental para explicar los procesos cognitivos de descentramiento en el niño y de desplazamiento en el adulto– tiene un fundamento evolutivo en la especie humana y, por tanto, es natural y se da al margen de cada cultura específica.*

En definitiva, tanto la atribución de intenciones comunicativas como la atribución de mente se producirían de forma natural en el intercambio de expresiones lingüísticas, sin verse afectadas de forma significativa por las diferencias culturales entre los hablantes. Estas diferencias llevarían a una mayor o menor comprensión del discurso referido, pero nunca a la incomunicación de ideas, las cuales podrían ser asumidas e interpretadas por los hablantes de distintas lenguas y culturas al acceder al léxico y las estructuras gramaticales de la otra lengua.

Sin embargo, si aceptamos la tesis del relativismo lingüístico y conjeturamos la importancia radical de las categorías léxicas y gramaticales de una lengua en la concepción del mundo y las representaciones mentales de sus hablantes, estos no podrían, definitivamente, comprender realidades inexpressables en su lengua, y, aunque aprendieran cómo expresarlas en otra, tampoco podrían reexpresarlas en la propia.

Estamos, por tanto, ante un dilema: asumir las tesis del relativismo –cultural y lingüístico– y aceptar que lenguas distintas llevan aparejadas culturas también distintas, concepciones del mundo no equivalentes ni reducibles entre sí y una diferenciación esencial en la naturaleza de los individuos que utilizan tales lenguas con respecto a los hablantes de otras lenguas; o bien negar tales tesis y colocarnos en la hipótesis de que existen unos fundamentos biológicos compartidos por todos los seres humanos que condicionan –aunque no determinan– nuestro comportamiento cultural y comunicativo, admitiendo entonces la existencia de aspectos generales que permiten concebir como equivalentes cualesquiera dos lenguas y culturas. En el primer caso, daremos prioridad a una interpretación *emic* de la relación entre lengua y cultura; en el segundo, priorizaremos la interpretación *etic*.

Pero la interpretación *emic* solo es válida, como ya hemos dicho, desde dentro del sistema, es una interpretación funcional que no permite, por su propia naturaleza, establecer principios generales al margen de dicho sistema. Y, por otra parte, es fácil confundir epistemológicamente una mera exposición de

datos (por ejemplo, la descripción de un fenómeno social o de un cierto comportamiento comunicativo) con una explicación funcional de un fenómeno complejo (la descripción *emic* o interna de ese mismo fenómeno). La sola adecuación observacional de las teorías que tienen que ver con el comportamiento humano –incluido todo comportamiento comunicativo o lingüístico– es insuficiente para obtener una explicación científica. No basta con catalogar y clasificar: se debe proponer un modelo estructural y funcional capaz de generalizar y predecir el comportamiento futuro de los usuarios de un sistema y es necesario basarlo en principios generales, principios que no pueden ser internos sino que deben trascender del sistema. El relativismo lingüístico –así como el relativismo social, antropológico y cultural– parte de la catalogación y clasificación de las diferencias, sin llegar nunca a proponer principios generales –no existen, por definición– ni tampoco un modelo explicativo externo al propio fenómeno, que se comprende cerrado y completo, perfecto e inmutable, contra toda evidencia.

3. UN ANÁLISIS DE CASO: GÉNERO GRAMATICAL, SEXISMO Y PROPUESTAS SOBRE LENGUAJE INCLUSIVO

Veamos cómo se manifiesta esta confusión entre planos y cómo influyen las tesis relativistas y el materialismo ingenuo en las propuestas que actualmente se hacen desde la sociología, la psicología o la lingüística para erradicar ciertos comportamientos sexistas en determinados ámbitos sociales. En lo que concierne a la lingüística, me referiré al caso de la lengua española y a la –suelta– cultura aparejada.

Las propuestas sobre el uso inclusivo de la lengua española que han sido elaboradas por administraciones y universidades en los últimos tiempos se basan en un buen número de estudios de género que relacionan determinados comportamientos sexistas –machistas, sería el término más adecuado en mi opinión– que discriminan social y culturalmente a las mujeres. Estos estudios tienen una base sociológica, psicológica, antropológica importante que no está en cuestión aquí. Lo que sí vamos a cuestionar es la base científica y la pertinencia de algunas propuestas lingüísticas que suelen hacerse a partir de análisis que consideramos que no son correctos ni lingüística ni epistemológicamente.

Las propuestas sobre lenguaje inclusivo en español parten mayoritariamente de las siguientes hipótesis lingüísticas:

Hipótesis 5: *La distinción morfológica de género en español clasifica en dos grupos semánticos distintos a hombres y mujeres.*

Hipótesis 6: *La distinción masculino/femenino en español se utiliza de forma ofensiva con la mujer y elogiosa con el hombre.*

Hipótesis 7: *El uso del denominado masculino genérico discrimina a la mujer y la invisibiliza en el discurso.*

La hipótesis 5 es correcta, pero incompleta en su formulación. Es cierto que la marca morfológica de género en español distingue y, por tanto, clasifica a las entidades animadas humanas en dos grupos –solo dos, por cierto– en relación con la condición sexuada de los individuos: masculino para los varones y femenino para las hembras. Pero el género morfológico no es el único mecanismo lingüístico que se usa en español para hacer tal distinción, sino que existen mecanismos léxicos igualmente válidos para esta tarea funcional: *mujer/hombre, vaca/toro, cocodrilo hembra/cocodrilo macho...* Además, el género morfológico se aplica en español tanto a entidades animadas como no animadas, por lo que se trata de un mecanismo gramatical que va más allá de la mera categorización sexual –tan importante, por otra parte, para todas las culturas conocidas, por motivos obvios relacionados con la necesidad biológica de la reproducción. Y, por otro lado, las marcas morfológicas de género trascienden de la mera clasificación sexual de las entidades en diferentes lenguas, como bien es sabido, lo que no implica de ningún modo una indiferencia cultural en relación con las distinciones sexuales de las entidades animadas, ya sean humanas o no.

La hipótesis 6 va más allá de los recursos gramaticales para marcar las diferencias de género en función del sexo y propone un uso semántico abusivo que discrimina el femenino en relación con el masculino. Expresiones como *zorra/zorro* o *mujer pública/hombre público* suelen ponerse como ejemplo, evitándose otras como *de puta madre/de puto padre* o *gitana/gitano*. Este último caso es especialmente interesante, porque muestra que lo que hay tras estos dobletes no es un mecanismo lingüístico, realmente, sino un mecanismo cultural que esconde prejuicios relacionados con el comportamiento humano en relación con la atribución de roles sociales, de modo que aquí en Sevilla, por ejemplo, llamar a una mujer *gitana* –al margen de la denotación étnica más o menos neutra del término– tiene como connotación la belleza o la sagacidad, mientras que llamar a un hombre *gitano* tiene como connotación la falsedad y el engaño. No se trata pues de un mecanismo semántico, sino de un mecanismo extralingüístico que expresa prejuicios sociales y culturales que van cambiando a medida que la propia sociedad cambia.

Finalmente, la hipótesis 7, referida al uso del masculino como forma lingüística genérica, es directamente falsa, pues atribuye intenciones comunicativas inexistentes al hablante, como bien se aprecia en algunos estudios muy bien fundados sobre sexismo y lengua (Márquez Guerrero 2013) en los que

se propone el uso de dobles de género exclusivamente con valor de desambiguación. Es sabido que, como mecanismo lingüístico, el uso del masculino genérico en español se relaciona con la pérdida del género neutro, que sí se daba en latín, y con el origen de las marcas morfológicas de género en las lenguas indoeuropeas. En protoindoeuropeo las marcas de género distinguían entre entidades animadas y no animadas. El género en indoeuropeo, como marca categorial de sexo, surge posteriormente a partir de la conjugación temática *-e/-o* al oponerla a las formas sufijales **-h₂* y **-θ* del protoindoeuropeo. Estas formas acababan dando lugar a formas marcadas en las que **-h₂* pasa a *-a* frente a la forma sufijal *-o* (con variante en *-u*) que sigue presentando la distinción [+animado]/[-animado]. Es el caso de la primera y la segunda declinaciones del latín, de las que proceden la mayoría de las oposiciones morfológicas entre femenino *-la* primera- y masculino *-la* segunda- del español actual, tanto en los sustantivos como en los adjetivos, ya que la tercera declinación da lugar en español a palabras de morfema de género cero, por lo que en ellas no hay distinción morfológica y son indistintamente masculinas o femeninas. Las palabras de la primera declinación en *-a* son, por tanto, las que mantienen la marca original [+animado], en tanto que en la segunda declinación en *-o/-u* se alternan [+animado]/[-animado] (masculino frente a neutro), convirtiéndose en el morfema no marcado con respecto al género. Lo que significa, desde un punto de vista estrictamente gramatical, que es el género femenino el género privilegiado, frente al masculino-neutro, menos visible desde el punto de vista de la distinción.

A pesar de todo lo dicho, aún puede verse justificada la propuesta de usar formas duplicadas en masculino y femenino para evitar la ambigüedad o para hacer consciente al hablante-oyente de la inclusión de entidades de ambos sexos en la referencia discursiva, por ejemplo. Esta propuesta, muy en boga actualmente, parte a su vez de dos presupuestos fundamentales, que también podemos formular con forma de hipótesis:

Hipótesis 8: *Existe un nivel de lengua cultivada que puede modificarse mediante la educación o la imposición normativa –ajena, por tanto, a los mecanismos propios del cambio lingüístico– con el objetivo de provocar cambios culturales e ideológicos permanentes en el hablante.*

Hipótesis 9: *Dichos cambios supondrían modificaciones mentales en los hablantes al impedir o limitar intenciones comunicativas ofensivas o discriminatorias por razón de sexo.*

De aquí que podamos plantear igualmente la siguiente conjetura:

Conjetura 4: *Si eliminamos la distinción de género –mediante la creación de una desinencia artificial o mediante el uso preferente de palabras colectivas*

o epicenas— o bien si evitamos el uso del masculino genérico y si eliminamos del diccionario sentidos ofensivos del léxico, cambiaremos la visión del mundo asociada a la lengua y eliminaremos los prejuicios culturales contra la mujer.

Esta conjetura, junto con las hipótesis 8 y 9, se encuentran en la base teórica fundamental de las distintas propuestas que se hacen en favor del llamado *lenguaje inclusivo* en español y otras lenguas del mismo entorno cultural indoeuropeo. Sin embargo, tanto la conjetura como las hipótesis a partir de las cuales se expresa presentan importantes problemas metodológicos de fondo. En primer lugar, la hipótesis 8 entra en conflicto con la siguiente tesis, a la que podemos denominar *tesis fundamental del cambio lingüístico* o *tesis de Labov* (Labov 1994-2010):

Tesis 4 (tesis fundamental del cambio lingüístico): *Los cambios en los fundamentos tipológicos y estructurales de las lenguas no ocurren por consenso ni por la sola voluntad de los hablantes, sino que están sujetos a la variación lingüística y a motores estructurales internos, cognitivos y sociolingüísticos.*

La aceptación de esta tesis fundamental del cambio lingüístico conduce a la siguiente hipótesis sobre las propuestas de lenguaje inclusivo:

Hipótesis 10: *A lo más que puede aspirar una política de lenguaje inclusivo no discriminatorio es a un uso «artificial» en un registro cultivado de la lengua (v. gr.: el lenguaje administrativo).*

Podemos concluir entonces el siguiente corolario:

Corolario 5: *El uso del lenguaje inclusivo en uno o varios registros especializados no influirá en la visión del mundo de los hablantes ni en la cultura subyacente, pues no se dará en los registros habituales de la comunicación diaria.*

Es decir, las políticas de lenguaje inclusivo no alcanzarían los objetivos manifestados en la conjetura 4, a menos que estas políticas fuesen acompañadas de otras medidas. Esto es lo que se propone, por ofrecer un ejemplo cercano, como políticas activas para favorecer el uso no discriminatorio de la lengua española en la administración y la educación andaluzas, que aparecen expuestas normativamente en el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación* de 2005 y en las recomendaciones realizadas por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AAEE), recogidas en el *II Plan estratégico de Igualdad de Género en educación* de la Junta de Andalucía en 2016. En la medida 2.2 de este plan estratégico se declara la intención de «impulsar y favorecer la práctica escolar inclusiva y equitativa, mediante la utilización de un

lenguaje no sexista en sus expresiones visuales, orales, escritas y en entornos digitales» (Junta de Andalucía 2016: 22). Para ello, la AAEE propone una serie de actuaciones entre las que se encuentra la siguiente: «La Inspección Educativa velará por el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista en los centros docentes» (*ibidem*).

Las cuestiones prácticas que se plantean entonces son bastantes: ¿qué actuaciones deberá llevar a cabo la brigada de inspectores (e inspectoras) que constituyan la llamada «inspección educativa» para velar por que se use un lenguaje inclusivo no sexista en los centros docentes, en las aulas, en el patio, en las comunicaciones entre los (y las) docentes, los alumnos (y las alumnas) y los padres (y madres), y que este uso tenga un resultado satisfactorio con respecto al objetivo de erradicar prejuicios sexistas en los (y las) estudiantes? ¿Qué será necesario hacer para que no se quede en un mero uso artificial de la lengua, en una variedad especializada en un único contexto, el académico? ¿Qué tipo de materiales habrá que usar? ¿Se fomentará solo la literatura (artística o científica) que elija esta variedad de lengua? ¿Cuáles serán los medios facilitados por la administración? ¿Se impondrán textos inclusivos en la enseñanza, se otorgarán premios, se traducirán los clásicos, se restringirá el acceso a la literatura no inclusiva?

Aún más: ¿tiene sentido este uso específico del lenguaje para obtener el resultado deseado del cambio de una mentalidad sexista a una visión del mundo integradora, propuesto por la conjetura 4, si no se aceptan también las tesis relativistas? Y si se aceptan, ¿cómo sería una posible orden de la brigada de inspectores (e inspectoras) que constituyan la «inspección educativa»? ¿Podría ser algo parecido a lo siguiente: «El uso genérico del masculino en el aula por parte del profesorado y del alumnado es absolutamente insatisfactorio. Volver a expresar la idea genérica en términos inclusivos (ver guías de la Junta de Andalucía) y someter esas expresiones a la autoridad superior antes de archivar»?

En el caso de que se considere aceptable una orden de este tipo, quiero hacer ver que he parafraseado intencionadamente una orden de la «policía del pensamiento» ideada por George Orwell en su distopía *Nineteen Eighty-Four* (Orwell [1949] 1982: 39), cuya finalidad no era otra que velar por el uso de la neolengua (*newspeak*):

El propósito de la neolengua no era solamente el de proveer de un medio de expresión para la visión del mundo y los hábitos mentales propios de los devotos del Ingsoc, sino también hacer imposibles todos los demás modos de pensamiento. La intención era que, cuando la neolengua hubiese sido adoptada de una vez por todas y olvidada la vieja lengua, un pensamiento herético –esto es, un pensamiento divergente de los principios del Ingsoc– debería ser literalmente impensable, al menos hasta el punto en el que el pensamiento depende de las palabras (Orwell, *Nineteen eighty-four*, Appendix: *The Principles of Newspeak* [mi traducción]).

Parece claro que, salvando las distancias, el paralelismo es evidente. Si aceptamos las tesis relativistas que hay tras el texto orwelliano, la visión del mundo, las representaciones mentales de los hablantes, el pensamiento, en suma, dependerán del lenguaje que se use. Cambios lingüísticos como los propuestos por las guías de lenguaje inclusivo no sexista fomentarían los cambios culturales necesarios y, por consiguiente, afectarían a la misma naturaleza de los hablantes. Mediante la manipulación del lenguaje, la brigada de inspectores (e inspectoras) manipularían las mentes de los profesores (y las profesoras) y los (y las) estudiantes, haciendo imposible el pensamiento sexista en la próxima generación. Claro que esta idea contiene un claro error, como hemos mostrado antes, pues se confunden los planos *etic* y *emic*, ya que se quiere hacer depender lo que es general –y está relacionado con factores externos al lenguaje– de factores funcionales internos del sistema de una lengua que no pueden explicar por sí mismos lo que de general hay en la cultura y el comportamiento humanos.

Entonces, si las tesis relativistas se basan en una confusión de planos, ¿qué sentido tiene cualquier normativa sobre lenguaje inclusivo no sexista y, sobre todo, cómo podríamos mantener la validez de la conjetura 4? Solo queda una respuesta posible: mediante la educación en nuevos valores. Pero aquí topamos con otro problema que no es menor. Se encuentra expuesto con total claridad en la *tercera tesis sobre Feuerbach* de Karl Marx, revisada y editada por Friedrich Engels en 1888:

La doctrina materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que los hombres modificados son, por tanto, producto de otras circunstancias y de una educación alterada, olvida que precisamente las circunstancias son modificadas por los hombres, y que el propio educador debe ser educado. Por lo tanto, va acompañada por la necesidad de dividir a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (Karl Marx [1845] 1888 [mi traducción]).

Lo que con este texto se pone de manifiesto es que la validez de la conjetura 4 –una vez desechada la tesis del relativismo lingüístico, aunque aceptado el valor educativo de la lengua artificial, denominada lenguaje inclusivo por las guías de uso– depende solo y exclusivamente de un ejercicio de supervisión de la sociedad por parte de individuos que se encuentran *necesariamente fuera* de la sociedad, al margen del sistema de la lengua y de la cultura, por encima de la propia naturaleza humana definida por esa lengua y esa cultura –según la propia conjetura presupone–, lo que recuerda, y mucho, la hipótesis del *Gran Hermano* de Orwell, pero también el papel coercitivo desempeñado por la nomenclatura soviética durante la presidencia de la URSS de Leonid Brezhnev, por poner un ejemplo histórico. El nuevo lenguaje solo podrá incidir en la cultura y la naturaleza de los hablantes por imposición de quien no está

en el mismo plano de naturaleza y cultura, haciendo buenas las palabras que Humpty Dumpty le dirige a Alicia, cuando le dice que «[I]a cuestión [...] es saber quién es el que manda..., eso es todo».

BIBLIOGRAFÍA

- CASSIRER, Ernst (1944): *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven: Yale University Press.
- EVERETT, Daniel L. (2005): «Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Pirahã: Another Look at the Design Features of Human Language». *Current Anthropology*, 46, 621-646.
- FEUERBACH, Ludwig (1850): *Die Naturwissenschaft und die Revolution*. En *Ludwig Feuerbachs Sämtliche Werke*, hg. von Wilhelm Bolin und Friedrich Jodl, Stuttgart 1903-1910, X. Band, S. 3-24.
- GORDON, Peter (2004): «Numerical Cognition without Words: Evidence from Amazonia». *Science*, 15, 496-499.
- GRAMSCI, Antonio ([1948] 1971): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2016): «Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan estratégico de Igualdad de Género en educación 2016-2021». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 41, 12-34.
- LABOV, William (1994-2010): *Principles of Linguistic Change. Vol. 1: Internal Factors* (1994); *Vol. 2: Social Factors* (2001); *Vol. 3: Cognitive and Cultural Factors* (2010). Oxford: Blackwell.
- MÁRQUEZ GUERRERO, María (2013): *Género gramatical y discurso sexista*. Madrid: Síntesis.
- MARX, Karl (1845): «Thesen über Feuerbach». Publicadas en Friedrich Engels (1888): *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie*. Stuttgart: J. H. W. Dietz, 69-72.
- ORTEGA Y GASSET, José ([1935] 1941): *Historia como sistema*. Madrid: Revista de Occidente.
- ORWELL, George ([1949] 1982): *Nineteen Eighty-Four*. New York: Penguin Books.
- PIKE, Kenneth (1954): *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Glendale: Summer Institute of Linguistics.
- SAKEL, Jeanette (2012): «Transfer and Language Contact: the Case of Pirahã». *International Journal of Bilingualism*, 16, 37-52.
- WHORF, Benjamin L. (1956): *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge (Mass.): MIT Press.



ENSEÑANZA DE LENGUAS



MIGRACIÓN E IDIOMAS: NECESIDADES LINGÜÍSTICAS DE PROFESIONALES DEL ÁREA SANITARIA EN EL EXTRANJERO

BLANCA APARICIO LARRÁN
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

63

El objetivo del presente artículo es señalar qué clase de condiciones y dificultades puede encontrarse un profesional del área sanitaria en el momento en el que emigra y accede a un nuevo puesto de trabajo en la nación de acogida. Este tema se ubica dentro del marco de nuestro proyecto de investigación: la enseñanza de la lengua extranjera de especialidad empleada en el área de ciencias de la salud, concretamente en los campos de la medicina y la enfermería, que ya de por sí abarcan toda una variedad de subáreas, si bien no se excluye que las conclusiones derivadas de nuestro trabajo encuentren aplicación en otras especialidades como pueden ser la odontología, la fisioterapia o incluso, ya fuera de las ciencias de la vida, la ingeniería o las matemáticas. Como sujeto que va a beneficiarse de las conclusiones de este estudio, hemos seleccionado al trabajador cualificado migrante que se desplaza de su país de origen en busca de nuevas perspectivas laborales. Por esta razón, la enseñanza de la lengua de especialidad ocurre en un plano dual, entre la lengua materna o L1 y la extranjera o segunda, también llamada L2. Si bien es cierto que existen diferencias entre lo que es estudiar una lengua como segunda o como extranjera (*cf.* Haidl 2003: 33-35), para los fines inmediatos de nuestro artículo no entraremos a considerarla. En definitiva, pretendemos que nuestro sujeto migrante aprenda la lengua de especialidad en el idioma natural del país en el que va a trabajar, proporcionándole los medios para que se defienda en el nuevo entorno de acogida.

La motivación general de nuestro trabajo no es otra que suplir una necesidad histórica que, además, ni siquiera se remonta muy atrás en el tiempo: la crisis económica de 2008. Las consecuencias de esta particular crisis han sido percibidas tanto en los países periféricos del sur de Europa como en los situados más al norte: mano de obra sobrecualificada, jóvenes –y otros que no lo son tanto– perdiendo sus trabajos e incluso recién graduados viéndose sin posibilidades laborales en el futuro próximo. Todo ello tuvo como consecuencia un enorme movimiento migratorio transnacional de sur a norte. En lo que a Europa respecta, cientos de trabajadores empiezan a desplazarse desde los países periféricos hacia Francia, Inglaterra, Alemania, etc. Así, la población de aquellos países que se ven más afectados por la crisis decide probar suerte allí, donde parece que hay más posibilidades de trabajo y de labrarse un futuro profesional.

Para ilustrar este movimiento migratorio y las consecuencias del mismo, tanto en el país de procedencia como en el de recepción, hemos tomado como modelo al trabajador español, específicamente el profesional del campo de las ciencias de la salud: el médico o el enfermero. Esta elección obedece, por un lado, a que en España había –y sigue habiendo– una falta de puestos de trabajo para estos profesionales, y por otro, a que Alemania, precisamente en el área sanitaria, muestra una falta extrema de profesionales que puedan atender a la población¹. Así, un gran número de españoles de estas áreas consideraron sus posibilidades y decidieron desplazarse a Alemania.

Una vez que hemos definido a nuestros sujetos modelo, esto es, médicos y enfermeros españoles con una carrera universitaria, una experiencia y una lengua materna junto a la cultura propias, el paso siguiente es la adaptación al nuevo entorno. En este caso, se trata de una adaptación a varios niveles: por un lado, tenemos a un país distinto, con una lengua oficial única y propia², un clima distinto, una herencia histórica diferente y, por tanto, una cultura que va a diferir en mayor o menor medida de la de nuestro sujeto. Esto es de suma importancia tenerlo en cuenta, pues el poder afrontar con éxito este panorama es lo que va a asegurar las posibilidades de prosperar de dicho sujeto. Aquí hemos de mencionar la existencia de una diferencia significativa entre lo que es el contexto de trabajo y el de la sociedad de acogida: mientras que, en el primero, el trabajador tratará a otros profesionales en un plano de mayor o menor igualdad, en segundo es más general e implica a sujetos que no tienen por qué compartir los mismos fines y antecedentes que nuestros profesionales

1. Existen documentos que animan a las clínicas a dar empleo a enfermeros y médicos extranjeros, como por ejemplo el publicado por la agencia de trabajo alemana, Bundesagentur für Arbeit (*cf.* 2014).

2. De entrada, no comentamos el caso de los dialectos en alemán, que, en algunos aspectos, puede plantear serios problemas al aprendiz de esta lengua.

españoles. Responder de forma positiva ante esta sociedad de acogida puede resultar determinante para que nuestro trabajador prospere, no solo a nivel profesional, sino también en lo que a su propio bienestar general se refiere.

En este punto resulta evidente la importancia que cobra la lengua como herramienta básica que permite interactuar con la sociedad de acogida. La cuestión ahora es determinar qué grado de dominio lingüístico resulta necesario en el caso de nuestros profesionales. Para proporcionar una respuesta a esta cuestión, llevamos a cabo una encuesta con el objetivo de averiguar el perfil de estos profesionales, los médicos o enfermeros españoles. El propósito último es obtener información que nos conduzca a reconocer las necesidades de estos en lo que a la lengua alemana se refiere.

2. ENCUESTA Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS OBTENIDAS

2.1. Confección y envío de los cuestionarios

Un total de 24 sujetos respondieron a la encuesta entre octubre de 2016 y junio de 2017. Al distribuir la encuesta optamos por un muestreo no probabilístico junto a la llamada técnica de muestreo de bola de nieve (*cf.* Martínez-Salgado 2012: 616), seleccionando aquellos lugares en los que se suponía una mayor población de españoles³ y luego, a través de e-mails, de conocidos e incluso de las redes sociales, se intentó alcanzar un mayor número de encuestados y, con ello, una sección más representativa de la población objeto de nuestro estudio. Nos basamos asimismo en una valoración de tipo descriptivo y transversal (*cf.* Casas Anguita *et al.* 2003a, 2003b) a la hora de analizar las respuestas. En cuanto a las preguntas que integraban nuestras encuestas, unas trataban la situación general de los sujetos (sexo, estado civil, edad, estancias previas en el extranjero, etc.) y otras concretaban más en relación con los conocimientos lingüísticos, específicamente el dominio del alemán y luego la propia experiencia en Alemania. Del posterior análisis de las respuestas esperamos determinar el perfil general del profesional español, médico o enfermero, que trabaja en Alemania y conocer aquellos aspectos que van a resultarle de mayor relevancia, no solo de cara a su trabajo, sino también a la hora de integrarse en la sociedad de acogida.

3. Según el documento oficial publicado por la Consejería de Empleo y Seguridad Social de la Embajada de España en Berlín (*cf.* 2014: 6), referidos concretamente al número de españoles inscritos como residentes en Alemania por demarcación consular a fecha de 31 de diciembre de 2014, estas ciudades serían Düsseldorf, Fráncfort, Hamburgo, Múnich y Stuttgart.

2.2. Análisis de la información recopilada

En cuanto a las respuestas obtenidas, comenzando por las generales, constatamos aproximadamente un 80 % de mujeres frente a un escaso 20 % de hombres, cuyos rangos de edad están entre los 22 y los 35 años, por lo que se trata de población relativamente joven. En torno a un tercio de los sujetos encuestados están casados, mientras que poco más de un cuarto de todos ellos –casados o no– tiene hijos. En cuanto a la especialidad ejercida, se aprecian unas proporciones similares a las del apartado sexo, con aproximadamente un 70 % para enfermeros y un 30 % para médicos. La gran mayoría posee título de grado y un año clave en cuanto a la finalización de los estudios es el 2009, precisamente el año más próximo al estallido de la crisis y cercano temporalmente a la implantación de los planes de estudios actuales⁴. Tampoco percibimos diferencias significativas entre las instituciones de procedencia (centros de formación) y de destino (lugares en los que se encuentran trabajando en el momento de dar respuesta), por lo que derivamos que este fenómeno de búsqueda de salidas laborales es más bien generalizado y no asociado a factores regionales. En cuanto al punto sobre si han realizado estancias previas en el extranjero, sorprende que un 50 % –todos enfermeros– no ha salido para nada del país durante el período completo de sus estudios. Tampoco se contabilizan demasiadas respuestas en lo que al seguimiento de formación adicional se refiere, dato que en el caso de un profesional como el de las ciencias de la salud, cuyo campo está en continuo avance, resulta preocupante⁵.

Tras las cuestiones acerca de su situación general, procedimos a inquirir a nuestros sujetos acerca de su dominio de lenguas extranjeras, concretamente la inglesa, por ser actualmente la *lingua franca* en ciencias, y la alemana, la lengua vehicular en el destino de los profesionales. En cuanto al inglés, afirman tener un conocimiento general, si bien se aprecia una proporción considerable tanto en mujeres como hombres la ausencia de un certificado que pruebe tales conocimientos⁶. En cuanto a la propia opinión acerca del domi-

4. El ‘Proceso de Bolonia’ es todavía reciente, por lo que no sorprende que haya más graduados que licenciados o diplomados en la muestra. Para más información consúltese el enlace siguiente: <<http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/01-que-es.htm>> [consultado en octubre de 2017].

5. Esto puede deberse a varios factores: haber finalizado los estudios recientemente y, por tanto, mostrar poca disposición a empezar a estudiar de nuevo, o incluso el no dominar la lengua en la que se imparten los contenidos. Habría que tomar acciones en lo que a este punto respecta, pues un trabajador de este campo debería, en nuestra opinión, poseer las capacidades para seguir formándose, ya sea en su propia lengua materna o no.

6. Hemos percibido estos datos sobre dominios y certificados de inglés como sorprendentes, especialmente por el hecho de que en la reciente implantación del Espacio de Educación Europeo Superior (EEES), a raíz de la declaración de Bolonia, se pretende que los alumnos de las distintas carreras en Europa lleguen a un mínimo de conocimientos en una lengua extranjera

nio en esta lengua, vemos una proporción relativamente grande de sujetos que afirman tener apenas un nivel intermedio, un tres en una escala de 1 como menor a 5 como mayor, así como que ninguno se atribuye el más alto valor en la citada escala. En lo que al alemán respecta, la gran mayoría afirma poseer conocimientos especializados y se aprecia, en primer lugar, que hay más profesionales con certificado de idioma alemán⁷, y en segundo, que la propia opinión sobre los conocimientos es, con diferencia, mucho más positiva que en el caso del inglés.

Como último punto clave de nuestra encuesta, preguntamos a nuestros sujetos acerca de aspectos ya relacionados directamente con su llegada al nuevo país y a su adaptación al entorno. En primer lugar, inquirimos acerca de las razones que les habían llevado a emigrar. Entre las respuestas, encontramos, evidentemente, aquellas relativas a la falta de oportunidades en España, además de la necesidad de profesionales sanitarios en Alemania y la situación económica más favorable en este país. No obstante, destacan el ‘deseo de probar nuevas experiencias’ y la ‘ambición personal’, lo que nos lleva a considerar a nuestros sujetos como personas seguras y dispuestas a arriesgar para progresar en lo profesional y social. En cuanto a la adaptación y a la acogida en el centro de destino, esto es, el lugar donde el profesional va a realizar su labor, las respuestas suelen ser positivas. Ahora bien, las tornas cambian en cuanto a los valores proporcionados en lo tocante a la integración en la sociedad de destino. Además del contraste que representa ello frente a la imagen positiva del entorno profesional, la población femenina en particular presenta unos valores no tan altos como los varones en sus respuestas, e incluso una sección de las encuestadas afirman haber tenido una integración complicada. Este último dato nos lleva a cuestionarnos sobre las razones de tales respuestas y a intentar buscar una solución para evitar que esto ocurra en un futuro. Para terminar, recopilamos información sobre los requisitos lingüísticos, descubriendo que, si bien a nuestros profesionales se les exigía alcanzar primero cierto nivel

(*cf.*: Fuentes González 2013). Además, como bien indica Fuentes González (*cf.*: *ibid.*), el alcance de dicho dominio lingüístico es un asunto que todavía queda por definir claramente, además de las estructuras formativas que han de poner los medios para satisfacer dicha necesidad.

7. No creemos que estos individuos sin certificado de inglés pero sí de alemán hayan estado en posesión de tal certificado antes de obtener el título de grado, ni que mucho menos hayan accedido al mismo mediante la posesión de dicha certificación lingüística, por dos razones: primero, por la escasa cultura de aprendizaje de idiomas que impera tradicionalmente en España, y segundo, porque, además, la lengua teutona no ha disfrutado de una posición tan privilegiada en las secciones relativas a enseñanza de idiomas extranjeros en las variadas reformas educativas españolas –quedando relegada a optativa ‘obligatoria’, en el mejor de los casos, o incluso suprimida–, habiendo consultado el período correspondiente al siglo xx (*cf.*: Morales Gálvez *et al.* 2000: 14, así como 37-38).

de alemán⁸, no todos los sujetos disfrutaron de oportunidades que les facilitaran adquirir las competencias lingüísticas necesarias. Al preguntarles también acerca de aquellos aspectos del idioma que más trabajosos les habían resultado, encontramos que, por un lado, la comprensión escrita era la que menos les costaba, mientras que sí observaban más complicado expresarse de manera escrita, no tanto de forma oral. Por último, mediante una pregunta de redacción libre, descubrimos que, salvo una excepción, los encuestados calificaban a la alemana como una sociedad abierta y preparada para acoger a extranjeros. De cara a la preparación de nuestro currículo de enseñanza de idiomas, podemos hacer uso de estos últimos datos expuestos para superar ideas preconcebidas y prejuicios en lo que respecta a la sociedad de acogida.

Una vez observadas y analizadas todas estas respuestas obtenidas, podemos afirmar que la imagen del profesional español del sector sanitario, que trabaja en Alemania es predominantemente joven y femenino, en su mayoría enfermeros y graduados, y sin demasiadas obligaciones familiares. Estos profesionales proceden de todas partes de España y se distribuyen por todo el territorio alemán. Se trata además de sujetos que, al verse sin posibilidades laborales nada más terminar la carrera, se esfuerzan por aprender un idioma en relativamente poco tiempo para acceder a un puesto de trabajo en el extranjero. Todo ello teniendo presente que no demasiados individuos contaban con experiencia previa en el extranjero y/o no indicaban estar en posesión de conocimientos demasiado avanzados de inglés (la *lingua franca*). No obstante, estos individuos, si bien se suelen encontrar a gusto en el entorno de trabajo, no parecen albergar idéntico sentimiento en lo que se refiera a la sociedad alemana. Por último, en cuanto a los aspectos lingüísticos, recalcamos el hecho de que precisamente es la expresión escrita la que estos profesionales ven como problemática, mientras que la hablada no parece resultarles tan complicada, pues esta última no cuenta con tantas respuestas en este apartado de nuestra encuesta.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Nuestra interpretación de lo expuesto de cara a mejorar la enseñanza de lengua alemana para profesionales del área sanitaria es bidimensional: por un lado, consideramos la contraposición del entorno de trabajo frente al social, pues, según los resultados, parece que nuestros profesionales ven más

8. Por lo menos en Alemania, tener un dominio de un B2 mínimo es crucial para empezar a trabajar, de manera que este dato resulta preocupante. Los profesionales no disponen de primera mano de cursos facilitados por sus respectivos empleadores, por un lado, y en España parece faltar una tendencia por aprender alemán, por otro.

sencillo comunicarse con personas que comparten el mismo nivel de especialización que en el día a día, y por otro, la diferencia entre la lengua especializada y la común, pues será aquí necesario determinar las fronteras del lenguaje especializado de las ciencias de la salud en alemán y en español. En vista de los diversos tipos de comunicación que pueden darse en el propio lugar de trabajo y que varios de estos tipos de comunicación van a tener que ver con personas desde legas en la materia a sin ningún tipo de conocimiento y, además, de todos los estratos sociales, es fundamental que el profesional domine tanto uno o varios lenguajes de especialidad como el común. Asimismo, ha de ser capaz de expresarse a niveles de abstracción distintos en función del o de los interlocutores. Aquí observamos la tarea imprescindible de inculcar a estos especialistas la existencia de variaciones evidentes entre las lenguas que van a emplear, ya sea con especialistas o con aquellos que no lo son tanto. Determinar estos distintos tipos de variaciones⁹ no es tarea sencilla, como varios autores han puesto ya de manifiesto (*cf.* Harslem 2000; Casas Gómez 2003)¹⁰.

Como manera de abordar las dificultades planteadas, sugerimos comenzar por lo evidente: tenemos el perfil de nuestro estudiante, quien ya cuenta con conocimientos en el área de especialidad. Es por ello que se podría empezar por la lengua de especialidad, pues ya tienen el nivel de comprensión y los conocimientos necesarios para comunicarlos. Solo les falta saber cómo expresarlos en la otra lengua. Al tiempo que vayan progresando en esta lengua de especialidad en la L2, pueden ir poco a poco asimilando la lengua extranjera del ámbito común, pues, como indica Cabré, los lenguajes especializados: «están [...] en relación de intersección respecto de la lengua común, con la que comparten características y con la que mantienen una relación de trasvase constante de unidades y convenciones, [...]» (Cabré 1993: 140). Esto implicaría empezar por lo más concreto e ir progresivamente generalizando. Nuestro fin no es la enseñanza de la lengua materna, pues nuestros estudiantes ya saben hablar, ya tienen una lengua y, además, tienen una experiencia en sociedad y un área de especialidad que, en este caso, se trata de las ciencias de la salud. Por ello, un análisis de la lengua objeto de estudio basado en las competencias ya disponibles es perfectamente viable.

9. Para más información sobre la delimitación terminológica en lo que respecta a las lenguas de especialidad y las variaciones lingüísticas, recomendamos consultar el capítulo IV de la tesis de García Antuña, María (2011): *La variación especializada: Caracterización terminológica del léxico específico de la piel*. Tesis doctoral inédita. Cádiz: Universidad de Cádiz.

10. Mientras que, por un lado, Harslem critica la falta de estudios sobre la lengua común que nos permitan diferenciar claramente de las de especialidad (*cf.* 2000: 42), Casas Gómez considera una variación extralingüística o real, junto a la de tipo lingüístico, que: «se ocup[e] de la existencia de lagunas y, sobre todo, de diferencias y variantes reales» (2003: 564).

En base al hecho de que los individuos no parten de cero para aprender una L2, y al análisis de la situación particular detallada anteriormente de los encuestados, proponemos dos aspectos en los que hacer hincapié para nuestra metodología particular: por un lado la motivación, pues, además de la buena opinión en cuanto a la integración laboral y, en parte, social, las respuestas relativas a los principales motivos que han empujado a los españoles a desplazarse describen una imagen positiva del profesional que emigra y al que deberemos apelar especialmente en clase, superando las ideas preconcebidas en relación a los integrantes de la sociedad germanoparlante. Es imprescindible incluir aspectos relativos a la cultura germana y procurar un acercamiento de la misma a la española en clase. Por otro lado, la aplicación de ejercicios de traducción para mejorar la adquisición de la lengua extranjera, en vista de que hace ya tiempo que en este ámbito se ha superado el método conocido como *gramática-traducción* (*cf.* Otero Brabo Cruz 1998; Melero Abadía 2000; Roche 2008: 12-14, entre otros). Actualmente, varios autores han realizado aportaciones significativas para la reintroducción de la traducción en clase de lengua extranjera (*cf.* Carreres y Noriega Sánchez 2013; Leonardi 2014; Widdowson 2014, entre otros). Para un método de enseñanza que se corresponda con la realidad presente de nuestros profesionales, la aplicación de la traducción deberá enfocarse teniendo en cuenta tres puntos esenciales:

1. Comprensión: ya dada, pues partimos de profesionales que conocen su campo de especialidad. Estos trabajadores tienen una formación específica en ciencias de la salud. Además, un elemento clave tanto para traducir con éxito como para adquirir conocimientos nuevos en otra lengua es comprender el texto o situación meta. En este sentido, sería conveniente apoyarnos en la lengua que conocen y en los conceptos asimilados para avanzar en la manera de expresarlos en la otra que están adquiriendo.
2. Comparación: el aprendizaje por contraste es el nivel de adquisición más básico del que disponemos y por el que los infantes comienzan a aprender (*cf.* Varo Varo 2003: 16-18, cit. en Varo Varo 2010: 154)¹¹. En esta línea, no tenemos que andar demasiado lejos para que nuestros futuros alumnos empiecen a progresar en su aprendizaje. Ya disponen de una lengua materna mediante la que se expresan de forma natural. Por contraste, pueden aprender a expresar lo que ya conocen en la L2. Así, en

11. «... las relaciones de contraste aparecen a muy temprana edad, en tanto que el niño percibe las semejanzas más tardíamente» (*cf.* Varo Varo 2003:16-18; cit. en Varo Varo 2010: 154). Así: «[...] el niño aprende en algún momento que ciertos vocablos se relacionan significativamente, incluso antes de conocer su contenido exacto, de modo que puede agruparlos en una misma esfera conceptual. [...] Los agrupamientos semánticos por antonimia son bastante frecuentes y, de hecho, suponen un método de los más importantes en la enseñanza del vocabulario acomodado a la edad mental y desarrollo lingüístico» (Varo Varo 2003: 17).

palabras de Butzkamm: «*Why make them crawl if they can walk?*» (cfr. 2011)¹².

3. Construcción del conocimiento: si partimos de la base conceptual en el área de especialidad de la que disponen, la tarea siguiente es proporcionarles los medios para expresar todo lo que ya saben empleando aquellos de la lengua objeto de estudio. Es por ello que el empleo de traducciones contextualizadas nos puede además resultar de ayuda aquí, pues los términos adquieren un sentido propio si son observados en una situación y contexto específicos (cfr. Casas Gómez 1999: 205-206). Además, resulta más fácil que dos personas que comparten el mismo conocimiento sobre una situación lleguen a entenderse, como afirmaba Vygotsky (cfr. 1988: 236-237), lo que observamos como relevante en el caso de la lengua de especialidad. Este propio autor, figura representativa del constructivismo, defendía igualmente que el éxito en el aprendizaje de una nueva lengua dependía, hasta cierto punto, del progreso alcanzado en la lengua materna (cfr. Vygotsky 1988: 195).

4. CONCLUSIONES

En definitiva, en el presente artículo hemos realizado un repaso de las necesidades lingüísticas que van a presentar determinados usuarios de una lengua extranjera en función de la situación. Para ello, nos hemos servido de las respuestas proporcionadas por un grupo de sujetos representativo de una población específica, los profesionales sanitarios. De estas respuestas, hemos visto que estos sujetos son jóvenes, en su mayoría solteros, ambiciosos y deseosos de poner a prueba sus capacidades profesionales. Sin embargo, arrastran en ocasiones prejuicios sobre la sociedad que les va a recibir y contra los que habrá que luchar. Además, el que hayan completado sus respectivas carreras recientemente, hace que todavía estén familiarizados con el estudio y la capacidad de asimilación de textos especializados de cierta extensión. Si ya están acostumbrados al tratar con textos de estas características y a comprender los mismos, podemos apoyarnos perfectamente en esta capacidad para impartir lengua alemana de especialidad en ciencias de la salud mediante comparación de L1 y L2 a través de la traducción. Vemos esencial

12. «By the time they start with foreign languages at school, children (1) have learnt to conceptualize their world and have fully grasped what language is for and what it can do for them; (2) they have learnt to communicate; (3) they have developed their voice; (4) they have acquired an intuitive understanding of grammar; (5) they have acquired the secondary skills of reading and writing. In acquiring their first language, they have in fact constructed their selves. The [mother tongue] is therefore the greatest asset any human being brings to the task of [foreign language] learning. It provides an indispensable Language Acquisition Support System» (Butzkamm 2011: 2).

ejecutar un análisis de necesidades lingüísticas antes de comenzar a impartir lengua de cualquier tipo. En nuestro caso, aquellas necesidades del trabajador son muy concretas y difieren completamente de las que justifican la estructuración de la típica clase general de iniciación en una lengua extranjera, incluso de la de lengua materna (*cf.* Fluck 1998: 949). Esperamos haber proporcionado con nuestra aportación un argumento importante para, en primer lugar, progresar en la planificación adecuada de la enseñanza de lengua extranjera y ajustada al contexto específico del usuario de dicha lengua, y en segundo lugar, para volver a reintroducir la traducción como forma de mejorar y promover la adquisición de la lengua estudiada, lo cual, por las razones expuestas y gracias a la reconceptualización actual de lo que es realmente traducir y lo que es una traducción (*cf.* Gile 2009; Hurtado Albir 2011; Nord 2011, entre otros), es más que factible y, en nuestra más sincera –y creemos fundamentada– opinión, recomendable.

BIBLIOGRAFÍA

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2014): *Ausländische Pflegekräfte für den deutschen Arbeitsmarkt. Wie die ZAV Ihnen bei der Suche und Einstellung helfen kann. Informationen für Arbeitgeber* [en línea], disponible en <<https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mjqw/~edisp/16019022dstbai685070.pdf>> [consultado en diciembre de 2017].
- BUTZKAMM, Wolfgang (2011): «Why Make Them Crawl If They Can Walk? Teaching with Mother Tongue Support». *RELC Journal*, 42 3, 379-391 [en línea], disponible en <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033688211419830>> [consultado en diciembre de 2017].
- CABRÉ, M^a Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empuries.
- CARRERES, Ángeles y María Ruth NORIEGA SÁNCHEZ (2013): «Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario», en Beatriz Blecua Falgueiras, Sara Borrel, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.): *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, 253-261 [en línea], disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/562312.pdf>> [consultado en octubre de 2017].
- CASAS ANGUITA, Juana, José Ramón REPULLO LABRADOR y Juan de Mata DONADO CAMPOS (2003a): «La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)». *Atención primaria*, 31 09, 143-538 [en línea], disponible en <<http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>> [consultado en marzo de 2016].
- (2003b): «La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II)». *Atención primaria*, 31 09, 592-600 [en línea], disponible en <<http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13048140>> [consultado en marzo de 2016].

- CASAS GÓMEZ, Miguel (1999): *Las relaciones léxicas*. Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie. Band 299. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- (2003): «Hacia una tipología de la variación», en Francisco Moreno Fernández, José Antonio Samper Padilla, María Vaquero, María Luz Gutiérrez Araus, César Hernández Alonso y Francisco Gimeno-Menéndez (coords.): *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, II. Madrid: Arco Libros, 559-574.
- CONSERJERÍA DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA DE BERLÍN LUCK (2014): *Datos estadísticos ciudadanía española en Alemania a 31/12/2014. Estadísticas españoles en Alemania, 1972-2014* [en línea], disponible en <http://www.empleo.gov.es/es/mundo/consejerias/alemania/emigracion/contenidos/estadistica_espanoles_Alemania.pdf> [consultado en diciembre de 2017]
- FLUCK, Hans-R. (1998): «Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung», en Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper, Herbert Ernst Wiegand (eds.), Christian Galinski y Werner Hüllen (colabs.): *Fachsprachen/Languages for Special Purposes*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1. New York/Berlin: Walter de Gruyter, 944-954 [en línea], disponible en <<https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110111019.1/9783110111019.1.13.944/9783110111019.1.13.944.pdf>> [consultado en diciembre de 2017].
- FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel (2013): «De momento, lenguas alla bolognese». *Porta Linguarum*, 19, 239-256 [en línea], disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=535425EA8074239A8186347850A5AC69.dialnet01?codigo=4594822>> [consultado en septiembre de 2017].
- GARCÍA ANTUÑA, María (2011): *La variación especializada: Caracterización terminológica del léxico específico de la piel*. Tesis doctoral inédita. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- HAIDL, Anton (2003): *Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht in der Auslandssituation*. Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 15. Madrid: Editorial Idiomas.
- HARSLEM, Frank J. (2000): «Die Problematik der Fachsprachenabgrenzung». *Bitácora. Revista de la Facultad de Lenguas*, 6, 29-48.
- HURTADO ALBIR, Amparo ([2001] 2011): *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LEONARDI, Vanessa (2014): *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Bern: Peter Lang AG.
- MARTÍNEZ-SALGADO, Carolina (2012): «El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias». *Ciênc. Saúde coletiva*, 17 3, 613-619 [en línea], disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>> [consultado en diciembre de 2017].
- MELERO ABADÍA, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (s.f.): *¿Qué es el proceso de Bolonia?* [en línea], disponible en <<http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/01-que-es.htm>> [consultado en octubre de 2017].

- MORALEZ GÁLVEZ, Carmen, Irene ARRIMADAS GÓMEZ, Eulalia RAMÍREZ NUEDA, Alicia LÓPEZ GAYARRE y Laura OCAÑA VILLUENDAS (2000): *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Gobierno de España – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España [en línea], disponible en <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/8757/19/0>> [consultado en octubre de 2017].
- NORD, Christiane (2011): *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*, 1. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens. Band 32. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- OTERO BRABO CRUZ, María de Lourdes (1998): «Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?», en Tomás Jiménez Juliá, M^a Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda (coords.) y Susana Sotelo Docío (colab.): *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, 419-426 [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf> [consultado en octubre de 2016].
- ROCHE, Jörg ([2005] 2008): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- WIDDOWSON, H.G. (2014): «The Role of Translation in Language Learning and Teaching», en Juliane House (ed.): *Translation: A multidisciplinary approach*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 222-240.
- VARO VARO, Carmen (2003): *La polaridad en el lenguaje*. Documentos de Investigación Lingüística, 8. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- (2010): «El procesamiento de las relaciones léxicas». *Revista española de lingüística*, 40 1, 149-171 [en línea], disponible en <<http://sel.edu.es/rsel/index.php/revista/article/view/79/78>> [consultado en diciembre de 2017].
- VYGOTSKY, Lev S. ([1986] 1988): *Thought and language*. Cambridge/London: The MIT Press.

EL ESPAÑOL DEL COMERCIO. APROXIMACIÓN A UN DISEÑO CURRICULAR DE UN CURSO DE MARKETING PARA ESTUDIANTES TURCOS

MARÍA ELMA CORUJO GONZÁLEZ
Universidad de Economía de Esmirna

1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas para fines específicos constituyen una línea de investigación cuyo recorrido ha ido desarrollándose a lo largo del tiempo, como se puede constatar en la aparición de estudios descriptivos, artículos e investigaciones. Su interés radica en las necesidades percibidas que los estudiantes de una lengua tienen para desenvolverse en los diferentes contextos, académicos y profesionales, en la nueva sociedad de la información y el conocimiento, donde el español, como instrumento de comunicación internacional, ocupa un lugar preeminente.

Casi ninguna de las actividades que componen cualquier clasificación económica escapa al uso de la lengua. «El español se erige como un valor en alza en los distintos ámbitos profesionales y científicos» (García Delgado 2012: 67). Como consecuencia ha aumentado la demanda de cursos destinados a estas lenguas de especialidad, donde los diseños curriculares estándares no son capaces de satisfacer las necesidades específicas que tienen los estudiantes de lenguas de especialidad. El docente se enfrenta a un complejo escenario de enseñanza-aprendizaje que le lleva a diseñar su propio programa.

El español del comercio, dentro de las lenguas de especialidad, es el que más se ha desarrollado. El mundo laboral evoluciona, los perfiles profesionales son dinámicos se transforman para adaptarse al mercado. Este avance hace que algunos patrones asentados en la enseñanza de español como lengua

extranjera, en el campo de los negocios, se hayan quedado obsoletos. La dificultad, en la docencia de las lenguas de especialidad, se encuentra en percibir, entender, adecuar y reaccionar ante estas transformaciones que se incorporan en las instituciones. Lo que hace necesario diseñar currículos, materiales y una metodología en consonancia a las necesidades de los profesionales.

Para la internacionalización de las compañías, Root (1994) estipula que la empresa internacional debe resolver cómo dirigirse a un mercado o cómo ingresar en un país, en términos de plan de *marketing*¹. En este contexto destaca el perfil profesional del agente de *marketing* internacional, quien diseña productos, planea redes y programas promocionales. Para ello considera los valores, rituales, símbolos (lenguaje), creencias, procesos de pensamiento y distancia lingüística (Cateora y Graham 2006: 125). La formación lingüística de este tipo de docente se asume complicada, dada la trascendencia que la lengua tiene como componente cultural de un país o región, para una comercialización eficaz. Las sutilezas del lenguaje pueden plantear importantes inconvenientes a la hora de utilizar específicas marcas o eslóganes.

La expansión del español, debido a varios factores, entre ellos, la cohesión idiomática que está consiguiendo en el mundo hispanohablante, gracias a la política lingüística panhispánica realizada por la Asociación de las Academias de la Lengua Española, el ensanchamiento de las fronteras convencionales y la internacionalización empresarial de las economías más pujantes del mundo hispano, también ha llegado a Turquía. El 3 de octubre de 2013 se firmó un acuerdo de cooperación educativa entre España y Turquía. Dicho acuerdo ha abierto las puertas a una mayor difusión de nuestro idioma. Hoy día hay una gran demanda de cursos de español en los diferentes niveles e instituciones.

Nuestra meta se basa en diseñar un enfoque actualizado creando unos contenidos específicos en cuanto a los principios y fundamentos de la enseñanza del español de los negocios, en el área concreta del *marketing*, para un colectivo de estudiantes turcos, acorde a sus necesidades, con el objetivo de dar una respuesta efectiva como docente.

Para llevar a cabo dicho objetivo, en primer lugar, trataremos la naturaleza de las lenguas de especialidad y el español del *marketing*. Esta materia se divide, a su vez, en varias secciones. Una de ellas ha suscitado numerosas discusiones, la definición de las lenguas de especialidad. Seguidamente se reflexionará sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel del profesor en el español de los negocios. Además, analizaremos el lugar que ocupa el

1. El plan de *marketing* es un documento anual confeccionado por el departamento de *marketing*. Presenta la Misión, la Visión y los valores corporativos, las posibilidades de mercado y de la empresa, los objetivos que se pretenden alcanzar, junto a la estrategia diseñada, los medios tácticos adoptados, el presupuesto de medios y los útiles de control. Es la guía para implementar ejecutar y guiar eficazmente un programa de *marketing* estratégico (Cravens y Piercy 2007: 412-413).

español del *marketing* en el marco de las lenguas de especialidad. Finalmente, se prestará atención al currículo y se examinarán las particularidades del diseño de la programación para este tipo de cursos, estableciendo las pautas para una aproximación al desarrollo de su programación.

2. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Un gran número de autores han intentado dar una definición clara de las lenguas de especialidad; sin embargo, hoy en día, los especialistas todavía no han llegado a un acuerdo. Como apunta Cabré (1993: 132), la discusión histórica en torno a la conceptualización y la definición de los lenguajes de especialidad ha sido polémica y difusa. No es una cuestión simple, ya que las interpretaciones han sido muy diferentes en función de las perspectivas adoptada por los autores que se han acercado al tema.

Las diversas descripciones de las lenguas de especialidad se pueden clasificar en tres aproximaciones, que parten del punto de vista de la relación entre la lengua común y las lenguas de especialidad (Cabré 1993: 133-134). Por un lado, Hoffman (1979) defiende la idea de que las lenguas de especialidad son códigos completos diferenciados de la lengua común. Una segunda aproximación, representada por Rey (1976), Quemada (1978) y Rondeau (1983), consideran las lenguas de especialidad como simples variantes de la lengua general. Estos autores señalan que no existen lenguas de especialidad que estén separadas o aisladas de la lengua general, solamente existen vocabularios específicos para su empleo en ámbitos de especialización; por ejemplo, no existe una lengua propia de la economía, sino dentro de la lengua común un vocabulario específico de la economía. Por último, Varantola (1986), Beaugrande (1987), Picht y Draskau (1985) consideran las lenguas de especialidad como subconjuntos de la lengua común -entendido en sentido global-, que se realizan en determinadas circunstancias comunicativas. Es decir, están delimitados por elementos fundamentalmente pragmáticos.

El criterio y la argumentación que nosotros seguimos y por lo que empleamos la denominación lengua de especialidad es la entendida como «subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas» (Cabré y Gómez de Enterría 2006: 12).

2.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad

El comienzo de la enseñanza de español para fines específicos se identifica sobre los años 80, momento en el que se percibe un aumento de la demanda de

cursos de este tipo, fundamentalmente español comercial. En 1986 España se adhiere a la Comunidad Económica Europea, cuyo acontecimiento favoreció la creciente demanda de este tipo de cursos, cuyo reflejo queda patente en 1987 con la celebración del V Congreso nacional de lingüística aplicada, dedicado a la enseñanza de lenguas españolas con fines específicos. Esta evolución continúa a partir de la década de los 90 especialmente en el campo sanitario, cultural y socioeconómico. En el 2000, se celebra el primer Congreso internacional de español para fines específicos (CIEFE), dando inicio a una serie de congresos en los que los especialistas comporten sus aportaciones al campo, teniendo lugar el último en Ámsterdam en marzo de 2017.

El alza de la demanda de enseñanza del español en el campo de los negocios y los sectores de prestación de servicios (jurídicos, turísticos, negocios, etc.) y en el campo académico originado por los intercambios de docentes y alumnos dentro de la Unión Europea y en el Espacio de educación superior, ha dado lugar a dos amplios ámbitos: español con fines académicos y español con fines profesionales.

2.1.1. *El español con fines específicos: español con fines profesionales (EFP) y español con fines académicos (EFA)*

La expresión española, con fines específicos, se centra en la adquisición de los recursos y habilidades propias de las lenguas de especialidad², es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura propia del ámbito profesional del especialista. Aguirre Beltrán (2012: 13) define el español con fines profesionales de la siguiente forma:

El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional.

2. Cabré señala una aclaración entre los términos lenguas para fines específicos/lenguas de especialidad:

la expresión lenguas de especialidad remite esencialmente al conjunto de los conocimientos morfológicos, léxicos, sintácticos y textuales que, según el tema, conforman el conjunto de recursos expresivos y comunicativos necesarios para desenvolverse adecuadamente en el contexto profesional de dicha especialidad. Hablar, en cambio, de lenguas para fines o propósitos específicos presupone poner el énfasis en el uso efectivo de dichos recursos. Se trata por lo tanto de una cuestión de foco: en el primer caso se centra la atención en el conocimiento de las particularidades de dichos recursos; en el segundo la adquisición de habilidades en el manejo de dichos recursos. (en línea: <<http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>>) [consulta: 2017/12/08].

Los estudiantes de EFP son normalmente adultos que necesitan la lengua para ejercer su profesión y con ello obtener algún mérito, mientras que los aprendientes de EFA son estudiantes universitarios que necesitan la lengua para desenvolverse debidamente en el ámbito académico.

Cabré y Gómez de Enterría (2006: 19) señalan que, si bien no se puede conocer el número de lenguas de especialidad que existen porque el número de temas se amplía constantemente, sí se pueden catalogar por materias (química, balonmano, física, etc.), y bloques de materias (ciencias sociales, ciencias humanas, deportes etc.).

En el presente artículo nos dirigimos a los profesionales del ámbito de los negocios. Hemos diseñado una programación de EFP, cuyo objetivo principal es facilitar su labor profesional a través de la adquisición de los conocimientos, destrezas, habilidades y competencias adecuadas que les permiten comunicarse de manera eficaz en el área del comercio.

2.1.2. El español del marketing

Al hablar del español del *marketing*, es lógico que se relacione con el español de la economía, ya que es una actividad económica. La lengua de la economía se encuadra entre las lenguas de especialidad, por su temática, lo que le confiere carácter científico-técnico específico. Además, es la lengua de un grupo social específico, profesional y académico. Gómez de Enterría (1992: 98) resume estas propiedades refiriéndose a la lengua de la economía como metalinguaje:

(...) la lengua que emplean los economistas puede ser fácilmente encuadrada entre las llamadas lenguas especiales, ya que, como lengua de un grupo social determinado, está afectada por las condiciones específicas que son comunes a dicho grupo. Podremos referirnos a ella como a un metalenguaje porque posee un código distinto del habitual que es preciso interpretar.

Dado que la lengua del *marketing* está incluida en la lengua de la economía (Blanco Canales 1996: 38-39), se puede decir que la lengua del *marketing* también comparte esos rasgos mencionados. Partiendo de esta idea, describimos algunas de sus características. Destacan la presencia de la hipótesis, presente atemporal y deóntico. Verbos impersonales y estructuras impersonales. La pasiva (con ser y con estar), la pasiva refleja y verbos pronominales de sentido pasivo. Los tiempos pasados básicamente para introducir temas, hacer recorridos históricos, etc., pero no en el desarrollo expositivo, donde aparece el presente. En cuanto al infinitivo y el imperativo, aparecen especialmente en el discurso didáctico-pedagógico con el valor de orden y mandato. Es más

frecuente el infinitivo que el imperativo. Por último, respecto al vocabulario del *marketing*, se encuentra gran presencia de términos económicos, así como los mismos procesos de creación léxica: el préstamo, el calco, la composición, la unidad sintagmática o sinapsis; las siglas y los acortamientos (Gómez de Enterría 1992: 87).

3. EL CURRÍCULO Y EL DISEÑO DE PROGRAMACIÓN

Hemos tomado la definición del término currículo a través de la siguiente descripción:

Marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. La coherencia es el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje. (Diccionario de términos clave de ELE, en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm [Consulta: 2017/12/08].

Hasta comienzos de los años 80 la enseñanza de lenguas extranjeras como segunda lengua se ha mantenido ajena a cualquier orientación curricular. En esta década empiezan a incrementar los estudios que responden a una orientación integradora de los planteamientos curriculares en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, uniendo teoría y práctica. Se han realizado un gran número de estudios a lo largo de los años, como los de Stern (1983), Yalden (1983), Dubin y Olstain (1986), Nunan (1988), Rodgers (1989), entre otros. Todo ello nos lleva hoy día a la forma de constituir y sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación en nuestro campo, español con fines profesional, donde el actor principal es el alumno. El enfoque curricular lo que exige es la negociación, colaboración y el compromiso de las partes que intervienen en el proceso.

Para realizar nuestra aproximación, al diseño curricular del curso de *marketing* para estudiantes turcos, hemos seguido los cuatro procesos generales que establece García Santa-Cecilia (2008: 19-28). Primero, se realiza el análisis de necesidades, en segundo lugar, se definen los objetivos, luego hay una selección-gradación de contenidos y selección-gradación de actividades y materiales. Por último, se establecen los procedimientos de evaluación a través

del cual, se completa la organización y diseño de un programa. Este componente lleva una recogida continua y sistemática de información, con el objetivo de rectificar errores y desviaciones, con el fin de reconducir el proceso educativo de forma eficiente para todos los actores implicados.

Respecto a la metodología utilizada, hemos seleccionado el enfoque por tareas³. Este método propone una tarea final y tareas posibilitadoras que transmiten al estudiante los exponentes lingüísticos o funcionales, para la obtención del objetivo final.

3.1. Procesos del desarrollo curricular de EFP

Una de las particularidades más distintivas de la enseñanza especializada es el concepto de finalidad. La finalidad es una noción relacionada con la formación ya que, una vez que se ha constituido con la mayor precisión posible para qué se necesita la lengua, se diseña el curso a medida, lo cual procede de constatar una necesidad.

Los distintos procesos descritos en el desarrollo de un curso, forman una compleja red de relaciones, e interactúan entre sí en un equilibrio, en cuyo eje central se encuentra el análisis de necesidades.

3.1.1. *Análisis de necesidades*

Aguirre Beltrán (2004: 648) define el análisis de necesidades como «el conjunto de procedimientos que permite obtener información sobre lo que un alumno o un grupo determinado de alumnos necesita aprender, o bien sobre sus expectativas o preferencias con respecto a un programa previsto». De acuerdo con Nunan, «estos parámetros comprenden los criterios y fundamentos para la formación de grupos, la selección y secuenciación de los contenidos del curso, la metodología y la frecuencia, intensidad y duración del curso» (1998: 45).

A través del análisis de necesidades se conocen las características biográficas del aprendiente, es decir, las motivaciones extrínsecas, intrínsecas, instrumentales y estilos de aprendizaje. Además, se delimitan las situaciones de comunicación, destrezas, actividades comunicativas y procedimientos, así

3. El enfoque por tareas y la simulación global son valorados como métodos muy apropiados para la participación activa de los discentes en la resolución de problemas profesionales reales, por lo que son considerados los más convenientes y efectivos para la enseñanza de español con fines profesionales (Cabré y Gómez de Enterría 2006; Gómez de Enterría 2006: 51-58, 2009: 113-124).

como los textos, géneros y documentos de los sectores profesionales en los que se debe interactuar (Aguirre Beltrán 2012: 113). Para realizarlo, se pueden utilizar instrumentos tales como entrevistas, análisis de ofertas de trabajo, publicaciones, entrevistas con profesionales o cuestionarios.

Se toma como base el análisis de necesidades para crear un corpus, el cual se diseña a partir de materiales reales. Dicho corpus es el soporte didáctico para recrear situaciones comunicativas reales del campo de especialidad. Como señala Gómez de Enterría (2009: 58-60), el corpus deberá ser compilado en soporte informático, para facilitar el tratamiento de los datos lingüísticos, los cuales deben poseer amplitud y variedad para que este resulte representativo; además, de este modo, el docente podrá añadir siempre que sea necesario textos recientes del campo de especialidad.

4. APROXIMACIÓN A UN DISEÑO CURRICULAR DE UN CURSO DE MARKETING

Para realizar una aproximación a un diseño curricular de un curso de español con fines profesionales en la lengua del *marketing*, nuestras bases estructurales han sido el Marco Común Europeo de Referencia, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y las fases del proceso de planificación internacional (Cateora y Graham 2006).

Antes de empezar una programación, se hace necesario entender el entorno al que nos enfrentamos. Para ello se debe realizar un análisis de dicho entorno.

4.1. Análisis del entorno

España y Turquía firmaron un acuerdo de Cooperación educativa el 3 de octubre de 2013, entró en vigor el 27 de mayo de 2014, hecho que ha abierto las puertas a una mayor difusión de nuestra lengua y la posibilidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de futuras investigaciones.

Para realizar el análisis del entorno, tenemos que conocer cuáles son los factores sociales y educativos del país, el centro educativo donde se impartirá el curso y el perfil del alumnado. Con todos los datos obtenidos y el análisis de necesidades tendremos una visión más completa respecto al contexto y al alumnado objeto del curso.

En cuanto a los factores sociales y educativos, se sabe que en Turquía se tiene una visión muy positiva del mundo hispánico, pero bastante superficial y estereotipada. A través del Ministerio de Educación Cultura y Deporte hemos obtenido datos que muestran la presencia del español en la cultura turca, donde está comenzado a ser cada vez más significativa. Otro indicio son las estadísticas que se publican de comercio exterior donde se puede constatar

una importante actividad comercial entre Turquía y España, siendo esta una de las formas de entrada de nuestro idioma y cultura en el país.

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo turco, han sido el francés, el alemán y el inglés, imponiéndose este último dentro del marco de enseñanza reglada, a raíz de la segunda guerra mundial. Hoy día, sin embargo, Turquía tiene una gran demanda de español como asignatura optativa en detrimento del alemán y el francés. Casi todas las universidades del país ofrecen español como materia electiva, así la Universidad Técnica de Oriente Medio, reconocida por la *Times Higher Education*, entre las cien mejores del mundo, ha visto un incremento muy importante en el número de estudiantes de español. Otro factor relevante es nuestra constatación personal. Impartimos clases de español, como materia optativa, en la Universidad de Economía de Esmirna, donde actualmente contamos con 1.250 alumnos y 12 profesores en el departamento de español. Hemos visto aumentar cada año el número de discentes que optan por aprender español como segunda lengua.

Esta información nos muestra de qué forma crece la demanda de lengua española en Turquía; de ella podemos deducir no solo la importancia de aprender la lengua general en dicho país sino también la de los distintos colectivos profesionales que deberán adquirir el español como lengua de especialidad.

El centro educativo, para ser llevado a cabo este curso, es el Instituto Cervantes de Estambul. Es el único centro oficial del estado español en Turquía. Actualmente se imparten cursos de español general y cursos de especialización.

Respecto al perfil del alumnado, nuestro prototipo es el colectivo de directivos de *marketing*. Los cursos de español para los negocios, y dentro de estos, el aprendizaje de la lengua del *marketing*, se orientan a los diferentes perfiles profesionales de dicho campo. Destacan los cargos de *marketing*, cargos en venta, cargos de venta al por menor, cargos en publicidad, cargos en relaciones públicas. Dentro de dichos principales cargos hay varias subdivisiones, según su área (Jobber y Fahy 2007: 214).

Nuestro prototipo se le supone un nivel de dominio de español B1 (umbral). Por otro lado, tenemos que considerar que el idioma turco es una lengua de raíz uralaltaica, no podemos obviar la dificultad que entraña el aprendizaje de una lengua latina.

4.2. Descripción del curso

El curso tiene una duración de 28 horas distribuidas en cuatro semanas. El grupo será reducido, por lo que el docente podrá seguir la evolución de manera sistemática. Se fomentará la faceta activa, funcional y pragmática de la lengua. Se proporcionará las herramientas necesarias para su desarrollo y se promoverá el aprendizaje cooperativo.

Como ya hemos comentado anteriormente, se parte del análisis de necesidades para tomar decisiones en cuanto a objetivos, contenidos y metodología que estructuran el curso. De los resultados se obtiene unas necesidades objetivas como la necesidad de profundizar en la cultura, hecho que llevará a indagar en el comportamiento, hábitos sociales y uso de la lengua en contextos específicos, en consonancia con el ejercicio de su profesión. Estos profesionales hablan inglés como segunda lengua por lo que tienen estrategias de aprendizaje de idiomas. Además, desean trabajar de forma específica el vocabulario ya que es una gran preocupación a la hora de hablar español. Por último, desean mejorar la competencia comunicativa en la lengua de especialidad del *marketing*.

Respecto a las necesidades subjetivas, es sabido que el alumno turco posee una necesidad subjetiva de orden, por lo que se recomienda un libro diario a través del cual podrá constatar su propia evolución.

Hemos considerado los objetivos generales formulados por Gómez de Enterría (2009: 77-78) establecidos para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad. En cuanto a los objetivos específicos hemos establecido los correspondientes para que el alumno sea capaz de desenvolverse en el campo de actuación del *marketing*.

En cuanto al corpus textual está formado por textos que provienen de los manuales de *marketing*, de la prensa especializada, de revistas, páginas web y contenidos del Máster Oficial en Dirección de *Marketing* que hemos realizado. Hemos seleccionado textos de manuales ya que emplean un léxico más especializado. Siguiendo a Pérez Hernández, (2002: 85) a través de la lectura de los manuales, el lector podrá adquirir tanto el conocimiento, como los términos en su campo de especialidad. En comparación con el léxico de la prensa especializada, el grado de especialidad no es tan alto como el de los manuales, pero tiene una ventaja y es que, cuando llegan las palabras acuñadas recientes de las temáticas específicas, van a aparecer en los artículos de la prensa antes que en los manuales.

Hemos tenido en cuanto la tarea del gerente de *marketing*, que se basa en determinar los mercados meta específicos y la administración del *marketing*, la cual consiste en manipular los elementos de la mezcla del *marketing*.

El curso está estructurado siguiendo las etapas que integran un plan de *marketing* de una organización. El plan de *marketing* es un documento de planificación, define objetivos que deben cumplirse en un periodo de tiempo y las acciones para cumplir dichos objetivos. Tiene el poder de unir y crear equipos. Tiene un carácter colaborativo y participativo. Todas las empresas hacen *marketing*, aunque no quieran o lo ignoren, por lo que es preferible hacerlo a través de este documento de manera ordenada y estructurada.

Nuestra programación propone tres bloques con un total de seis unidades didácticas. Cada unidad está compuesta por una serie de actividades que culminan en una actividad final con un claro fin comunicativo:

- I. Introducción al *marketing*
Unidad 1: Oportunidades y desafíos del *marketing*
- II. Planificación estratégica del *marketing*
Unidad 2: Análisis del entorno de *marketing*: Económico y político
Unidad 3: Análisis del entorno de *marketing*: Cultural
Unidad 4: Estudio del comportamiento del consumidor: Segmentación
- III. Políticas de la mezcla del *marketing*
Unidad 5: Decisiones de productos
Unidad 6: Decisiones de comunicación, precio y distribución

5. CONCLUSIONES

Nuestras reflexiones han sido varias a lo largo del presente artículo. Por un lado, creemos que el docente de lenguas de especialidad tiene que tener un buen conocimiento de las características de estas, pero, además, el amplio abanico de conceptos que se ponen en juego para llevar a cabo la programación de un curso, supone un enriquecimiento personal para el docente que está interesado en realizarlo, como lo ha supuesto para nosotros.

Consideramos que es necesario revisar con mayor detenimiento el papel del profesor y del alumno turco de español con fines específicos. Además, creemos que el acuerdo de Cooperación Educativa entre España y Turquía se convierte en una oportunidad para la continua difusión de nuestra lengua que abre las puertas a futuras investigaciones y a la posibilidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, creemos que utilizar un plan de *marketing* como estructura de un curso o punto de partida, puede acotar y guiar la dificultad del docente interesado en desarrollar un curso de comercialización; ya que, a través de un plan de *marketing*, se pueden adaptar las necesidades del discente según las áreas que requieran más atención o le interesen. Es debido a esto que se puede concluir que, al fin y al cabo, todas las empresas hacen *marketing*.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2004): «La enseñanza del español con fines profesionales», en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1.109-1.128.
- (2012): *Aprendizaje y enseñanza con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de (1987): «Systemic versus Contextual Aspects of Terminology», En Czapa, Hans y Galinski, Christian. (eds.). (1988). 7-24
- CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa (1993): *La terminología: teoría, metodología, aplicación*. Barcelona: Antártida/Empuries.
- (2004): «Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad». *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. [En línea], disponible en <<https://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>> [consultado en diciembre de 2017].
- CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa y Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CANALES, Ana Blanco (1996): *La enseñanza de lenguas especiales a estudiantes extranjeros: el español de la economía*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- CATEORA, Philip y John GRAHAM ([2001] 2006): *Marketing internacional*. México: McGraw-Hill.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997): *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea], disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm> [consultado en diciembre de 2017].
- CRAVENS, David y Nigel PIERCY (2007): *Marketing estratégico*. Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana.
- DUBIN Fraida y Elite OLSHTAIN (1986): *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARCÍA DELGADO, José Luis, José Antonio ALONSO y Juan Carlos JIMÉNEZ (2012): *Valor económico del español: una empresa multinacional*. Madrid: Ariel.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, Josefa (1992): «Las siglas en el lenguaje de la economía». *Revista de filología románica*, 9, 267-274.
- (2003): «Creación léxica en torno a la nueva economía». *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, 3, 203-216.
- (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco libros.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, Josefa e Ignacio RODRÍGUEZ DEL BOSQUE (2010): *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Navarra: Thomson Reuters Aranzadi.
- HOFFMANN, Lothar ([1979] 1998): *Lenguajes de especialidad. Selección de textos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- JOBBER, David y John FAHY (2007): *Fundamentos de marketing*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- LERAT, Pierre ([1989] 1997): *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- NUNAN, David (1998): *Second Language Teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Chantal (2002): «Terminografía basada en corpus: Principios teóricos y metodológicos», Pamela, Faber y Jiménez Catalina (eds.): *Investigar en terminología*. Granada: Comares, 127-166.
- PICHT, Heribert y Jennifer DRASKAU (1985): *Terminology: an introduction*. Surrey: The University of Surrey.

- STERN, Hans Heinrich (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- REY, Alain (1976): *Néologie en marche série b: langues de spécialité 2*. Québec: Gouvernement du Québec.
- RONDEAU, Guy (1983): *Introduction a la terminologie*. Chicoutimi (Quebec): Gaetan Morin.
- ROOT, Franklin ([1986] 1994): *Entry Strategies for International Markets*. New York: Lexington books.
- YALDEN, Janice (1983): *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.
- VARANTOLA, Krista (1986): «Special language and general language: Linguistic and didactic aspects». *UNESCO ALSSED-LSP Newsletter*, 9 (2), 23 Dec., 10-9.



DIFERENCIAS ENTRE *CONQUE* Y EL *PUES* ÁTONO CONSECUTIVOS Y ADAPTACIÓN DE LAS REGLAS PARA SU ENSEÑANZA EN ELE*

FRANCISCO ESCUDERO PANIAGUA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el objetivo de analizar detalladamente las diferencias sintáctico-semánticas de dos nexos de gran uso en la lengua coloquial y adaptar las reglas para el aula de ELE: el *conque* y el *pues* átono. Ambos tienen valores consecutivos, pero se usan en contextos diferentes y aportan información distinta. Así pues, los objetivos pueden resumirse en los siguientes: i) establecer las diferencias tipológicas dentro de todos los usos posibles de ambos nexos, ii) escoger aquellos tipos más significativos y que sean objeto de interés en nuestro análisis y comparación, iii) conocer las reglas de uso sintáctico-discursivo y los valores semánticos, estableciendo las diferencias entre una partícula y otra y iv) adaptarlas para que sean didácticamente aplicables a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

No abundan los estudios que han analizado los usos de *pues* y *conque* de manera comparada, ni tampoco su enseñanza en el aula de ELE. Sin embargo, sí hay muchos que los tratan con exhaustividad por separado. Es cierto que

*El autor de este trabajo es beneficiario de una ayuda FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (referencia FPU15/04710).

no parece que ambos nexos puedan confundirse entre sí, pero las semejanzas son muchas y los aprendices de ELE podrían llegar a sustituir o confundir los usos. Baste con mirar la siguiente tabla¹ (fig. 1):

	<i>PUES</i> TÓNICO	<i>PUES</i> ÁTONO	<i>CONQUE</i>
Átono	–	+	+
Principio	–	+	+
Entre oraciones	–	+	+
Precedido de conjunción	+	+/- ¹	–
Precedido de marcador (<i>bueno</i>)	–	+	+
Precedido de interjección	–	+	+
Seguido de un marcador	–	+	+
Formal	+	+/-	–
Coloquial	–	+	+
Conversacional	–	+	+
Tras una observación	–	+	+

Figura 1: Rasgos de *pues* y *conque*.

Así pues, comenzaremos viendo cómo se han analizado el *pues* y el *conque* desde los estudios gramaticales.

2.1. *Pues*

A propósito del *pues*, podemos afirmar que se ha estudiado exhaustivamente y hay artículos que se dedican por entero a explicar su funcionamiento². Pero antes de adentrarnos en su estudio, conviene identificar aquellos usos que no vamos a analizar:

- 1) Ya que nuestro objeto es el *pues* átono, excluimos el tónico³.
- 2) En segundo lugar, conviene excluir el *pues* con valor causal explicativo⁴.
- 3) Finalmente excluimos el *pues* marcador metadiscursivo conversacional (según la terminología de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999). No obstante, sí conviene presentarlo en la adaptación al aula de ELE,

1. Domínguez García (2002: 412) presenta una tabla donde aparecen varias conjunciones consecutivas entre las que introduce el *conque*, el *pues* tónico y *pues* átono y en la cual se perciben también las semejanzas entre el *pues* átono y el *conque* y las diferencias con el *pues* tónico.

2. Véase Hernando Cuadrado (1994) y Portolés Lázaro (1989).

3. Téngase en cuenta que el *pues* tónico difiere bastante del *conque* como aparece en la tabla anterior.

4. Véase RAE-ASALE 2009: 3463.

porque su valor está presente en el *pues* consecutivo, y por su frecuencia en la lengua coloquial.

En cuanto al *pues* en el que vamos a centrar nuestro estudio, cabe destacar dos cosas de él: la dificultad para incluirlo dentro de un tipo de palabra, y la cantidad de valores y, por tanto, divisiones y subdivisiones que se han hecho.

En cuanto al primer problema, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4065) explican la dificultad de incluir el *pues* comentador dentro de los marcadores del discurso por su excepcional comportamiento, pero niegan que se trate de una conjunción. Por el contrario, el mismo Portolés Lázaro (1989: 129-130) incluye uno de los tipos (consecutivo) dentro de las conjunciones.

Respecto al segundo problema, depende del punto de vista desde el que se analice: Martín Zorraquino y Portolés Lázaro lo incluyen dentro de los marcadores del discurso, como comentador y como consecutivo (aunque se centran más en el tónico). También Fuentes Rodríguez (2009) lo trata como un marcador, pero añade muchos más valores. Santos Río (2003) y Briz *et al.* (coord. 2008) presentan el *pues* como partícula en sus diccionarios. No obstante, Santos Río establece varios subtipos de *pues*, todos ellos como partículas, mientras que Briz *et al.* los tratan como marcadores del discurso y tienden a no establecer subdivisiones, aunque incluye también el *pues* metadiscursivo conversacional en las descripciones. Por otro lado, Montolío Durán (1999: 3643-3736) trata el *pues* procondicionante. En esta línea también se sitúa Flamenco García (1999: 3805-3880), pero con respecto a las concesivas, e igualmente Fuentes Rodríguez, Santos Ríos y Briz *et al.* señalan esta posibilidad también para otro tipo de oraciones adverbiales (causales, temporales...).

2.2. *Conque*

El *conque* es una conjunción que une dos oraciones independientes y que entra dentro de las conjunciones consecutivas. Así, para Álvarez Menéndez (1999: 3739-3084) pertenece al grupo de nexos simples propios de las oraciones consecutivas coordinadas. Por su parte, García Izquierdo (1998: 168) considera que se debe excluir el *conque* de los conectores ilativos. Además, señala que, en relación con los conectores por los que puede ser sustituido, nunca cabe el *pues* «por las posibilidades distribucionales distintas de ambos conectores» (1998: 216). Por otro lado, Escandell Vidal (1999: 3929-3991) y Alonso-Cortés Manteca (1999: 3993-4050) analizan el *conque* como introducción de oraciones interrogativas y exclamativas. Por último, conviene destacar la afirmación de Santos Río de que es «preferentemente de uso coloquial y siempre envuelta en contexto de emotividad» (2003: 279). Además, establece una serie de diferencias de este nexo con *así que*, *luego* y *pues*. En relación

con el *pues*, afirma que *conque* no puede introducir una consecuencia como continuación, aunque sea en tono de replica: «-Tú no lo harías nada bien. – Pues (/ *Conque) hazlo tú» (2003: 280).

3. METODOLOGÍA

Para el análisis de estos nexos, hemos establecido un corpus de hasta 93 ejemplos reales extraídos del *CORPES XXI*. Además de esto, contamos con los que aparecen en los estudios consultados y los creados y reformulados por nosotros mismos. Con todos los ejemplos del corpus se comprobó cuándo era o no era agramatical el uso de los nexos mediante conmutación. Se observaron los casos en los que solo había una de las posibilidades y se compararon con los casos similares para explicar el motivo. Si ambos podían aparecer, se hacía hincapié en el cambio de valor o intención que tendría el hablante. Finalmente, se intentó dar una explicación cuyo resultado son las reglas de uso de *pues* y de *conque*, en las que se recogen todas las diferencias que extrajimos.

Las reglas de uso fueron establecidas de dos formas: 1) mediante la lectura de la bibliografía y posterior comprobación empírica y 2) mediante la formulación de una hipótesis y comprobación empírica y búsqueda de las reglas en la bibliografía.

De este modo se obtuvieron las reglas de uso de *pues* y *conque*, poniendo mucho interés en aquellos matices que no quedasen bien reflejados en las diferentes lecturas relacionadas con el tema, para poder escoger después las reglas adaptadas para ELE. Finalmente, se planteó la propuesta didáctica a partir de estas reglas y la dificultad, contexto y frecuencia de aparición de ambos nexos, teniendo en cuenta cómo habían sido considerados y tratados en ELE.

4. ANÁLISIS DE LOS NEXOS

Dos son los valores que comparten el *conque* y el *pues*; el principal, expresar la consecuencia:

- (1) (a) Y fue que también un año después, viviendo en Berlín, mi alemán ya me permitía leer en su lengua original a Thomas Mann, Heine, Rilke, [...]. *Conque decidí hincarle el diente* a la novela suya que estaba en candelero (Ricardo Bada, *CORPES XXI*).
- (b) Si no te gusta que la gente se baje tus canciones de internet sin tu permiso, *pues no las hagas*, y si no, te fastidias, así es la vida. (Elmundo.es. Encuentro digital con Pedro Guerra, *CORPES XXI*).

El segundo valor destacable es el de introducir una deducción:

- (2) —Mira, Juan, nuestra esquila mortuoria salió en El Sol de Nopalillo.
—*Conque [Pues]* estamos muertos (Homero Aridjis, *CORPES XXI*).

Ahora bien, aquí encontramos una de las principales diferencias. Si en (2) empleamos *conque*, se introduce una deducción evidente, mientras que *pues* introduciría una deducción que no es necesariamente evidente para el interlocutor. O, dicho de otra manera, parece que el *conque* no informa y el *pues* sí.

4.1. Valores del *conque*

En relación con el hecho de que *conque* introduzca consecuencias o deducciones evidentes, no informativas y, por tanto, lógicas, estas no podrán contradecir de ninguna manera lo dicho anteriormente, a diferencia de *pues*:

- (3) —Mira, Juan, nuestra esquila mortuoria salió en El Sol de Nopalillo.
—**Conque/Pues* estamos vivos.

Puesto que lo introducido tiene que ser lógico, evidente y no informativo, puede repetir exactamente la misma información, lo cual no se podría hacer con *pues*:

- (4) —Y tienes razón, no quiero secretos –le dije.
—*Conque/*Pues* no los quieres – [...] (Albán Mora Vargas, *CORPES XXI*).

De todo lo dicho se desprende que si *conque* no responde a la intención primera de informar de una consecuencia o una deducción porque el emisor está en condiciones de extraerla por sí mismo, su enunciación tiene otras funciones, de las cuales mencionaremos las más destacadas:

- Reproche o crítica:

- (5) —¿Le importaría decirlo en voz alta?
—¿Decir qué?
—Que es consciente de la grabación y que da su consentimiento.
—*Conque* ésas tenemos, ¿eh, mi capitán? (Antonio Álamo, *CORPES XXI*).

- Para intervenir o iniciar un (tema de) diálogo:

- (6) Ella fue a la cocina y él quedó a solas con el hombre. Estaba por creer que era ciego o sordomudo, cuando empezó a hablar displicente: “*Conque* usted es el famoso oficial Gómez”. (Ana María Sandoval, *CORPES XXI*).

- Para confirmar una interpretación:

(7) —No es que irá, es que lo llevaremos.
—¿*Conque* lo raptan ustedes? (Francisco Rodríguez de León, *CORPES XXI*).

- Para mostrar que no se comparte una idea⁵:

(8) —¿Tú qué te crees? ¿Que todo es una cuestión de imagen? Pues estás equivocado.
—Ah, ¿*conque* no es cuestión de imagen? Entonces explícame por qué mis amigos y yo no tenemos éxito con las chicas. (Gemma Lienas, *CORPES XXI*).

- Para dar órdenes, sugerir, amenazar...:

(9) Le exijo que cumpla con su deber de caballero, aunque no lo sea. *Conque* o se casa usted con ella como Dios manda o le pego una perdigonada de sal en el culo. (Jaime Salom, *CORPES XXI*).

Cabe destacar, no obstante, que todos estos matices, junto con sus valores de consecuencia y deducción, pueden estar presentes al mismo tiempo.

4.2. Contextos sintáctico-discursivos del *conque*

Conque es un nexos coordinante consecutivo, y por tanto, no tiene movilidad dentro de la oración, aparece siempre introduciendo la segunda cláusula, no puede estar precedido de una conjunción, y no tiene autonomía entonativa. No obstante, puede unir dos oraciones dentro de un mismo discurso, o aparecer al inicio de un turno discursivo, bien como primer elemento, bien tras una interjección o algún marcador del discurso como *bueno*. Por último, puede ir seguido de marcadores del discurso como *en resumen*, *por ejemplo*, *entonces*...

Así pues, convendrá observar los siguientes ejemplos para extraer algunas de las posibilidades sintáctico-discursivas de este nexos:

- (10) (a) Tengo sueño y mañana tengo un examen, *conque me voy a la cama*
(b) Tiene sueño y mañana tiene un examen, *conque se irá la cama*
(c) —Tengo sueño y mañana tengo un examen —**Conque vete a la cama*
(d) —Tengo sueño y mañana tengo un examen —¡*Conque te vas a la cama!*

5. Es muy común que aparezca en forma de pregunta retórica con un matiz irónico.

Cada una de las oraciones introducidas por *conque* expresan, o bien la consecuencia necesaria, o bien la deducción lógica que se formula a partir de la información presentada anteriormente. Además, *conque* puede aparecer tanto en discursos monológicos como dialógicos. Pero lo más destacable es que en el ejemplo (10c) la oración resulta agramatical y no en el ejemplo (10d). Esto se explica con la teoría de la polifonía de Ducrot y las distintas voces que hay en los enunciados: cuando empleamos *conque* se asume lo que dice el interlocutor y se mete dentro de su argumentación. Es como el caso que cita Ducrot sobre la firma de un documento (1986: 198-199). Es decir, que lo que *conque* introduce debe ser producto de una argumentación iniciada y terminada por uno mismo, esté explícita o no, de tal manera que este ejemplo:

- (11) Tal vez te has pensado que haréis fortuna en América, y que volveréis hecha una reina, en un carruaje tirado por caballos blancos. ¿? *Conque* te diré que te equivocas, hija de mala leche. (Jorge Majfud, *CORPES XXI*)⁶.

Debe interpretarse de la siguiente forma para que sea correcto su uso:

- (12) (Digo yo que) tal vez has pensado que haréis fortuna en América, y que volveréis hecha una reina en un carruaje tirado por caballos blancos. (Si vas a América, no vas a hacer fortuna), *conque* te diré que te equivocas.

Puesto que *conque* no puede terminar la argumentación iniciada por otra persona y no puede informar de nada nuevo, jamás podrá responder directamente a una pregunta, aunque sí puede aparecer tras ella:

- (13) —¿Vas a ir al concierto? —**Conque sí / Conque encima curioso*

Finalmente, la oración que introduce *conque* puede tener forma de pregunta (aunque normalmente no pide información) y también puede formar enunciados exclamativos. Incluso puede funcionar como una pregunta exclamativa:

- (14) —Corazón... el director... sí... sí ya me has dicho eso antes, pero si yo soy León, ese tipo es un gorila... me dijo que no somos la Cruz Roja, ni la Policía. [...]
—¿*Conque corazón, mi vida, mi cielo, eh?* ¡A mí jamás me hablas así, infeliz! (Ariel Barria Alvarado, *CORPES XXI*).

6. En el texto original se emplea *pues*.

4.3. Valores del *pues*

En cuanto a los otros usos de *pues* dentro de los discursos monológicos, este puede emplearse para introducir la consecuencia en oraciones causativas. El tipo de causativa más común con la que suele aparecer el *pues* es la oración condicional (1b), pero también puede aparecer con este valor tras causales explicativas no informativas:

- (15) Así que cogí mis maletas y me fui con un administrativo del club al departamento y como no estaba Buba, *pues* escogí yo mismo el dormitorio que quería para mí. (Roberto Bolaño, *CORPES XXI*).

Igualmente puede aparecer antes de la oración principal en temporales y modales (Santos Ríó 2003:538):

- (16) (a) cuando los niños venían tan cansados, *pues* los acostábamos directamente y en paz.
(d) donde la tierra no era buena, *pues* se plantaban mucho más separadas.

Sin embargo, presenta un valor adversativo en oraciones concesivas⁷:

- (17) —¡{Anda/Mira/Cuidado} que se lo he dicho veces! *Pues* sigue sin enterarse!

Al contrario que *conque*, el *pues* no tiene por qué introducir una consecuencia necesaria y lógica, por lo que muchas veces introduce una consecuencia entre las muchas de las posibles que puede haber, sin que se presente como la única posible. Es por ello que puede emplearse como una adversativa, pues uno de los resultados o efectos que puede darse tras la realización de alguna acción es uno no esperado.

En relación con esto, pasamos a explicar algunos de los valores del *pues* cuando aparece en discursos dialógicos; la información que introduce el *pues* informa de algo que se ha dado entre varias opciones posibles⁸. En el siguiente ejemplo caben una opción afirmativa o una opción negativa:

- (18) —¿Has ido al colegio?
—Pues sí/ no

7. El valor es mencionado por Portolés Lázaro (1989: 124-126) siguiendo a Mariner Bigorra y aparece recogida la estructura en Flamenco García (1999: 3805-3880), de quien es el ejemplo siguiente.

8. Recordemos que, a diferencia de *conque*, lo que introduce *pues* es informativo, pero no tiene por qué ser una respuesta lógica y necesaria con relación a lo anterior, y, por tanto, es esperable la multiplicidad de opciones.

Pues bien, el matiz de sorpresa aparecerá cuando la información que introduce es, de entre las opciones posibles, la menos esperable (19a). Y, al mismo tiempo, el matiz de obviedad aparecerá cuando la información que introduce es, de entre las opciones posibles, la más esperable (19b):

- (19) (a) —Si tenías 18 años en 1990, entonces fuiste a la mili ¿verdad?
—*Pues no.*
(b) —¿Qué lees?, preguntó ella, mientras depositaba el chal húmedo sobre el respaldo de una silla. —*Pues, qué va ser, la Biblia*, dijo él, sin apartar la vista de la lectura. (Nelson González Leal, *CORPES XXI*).

Además de esto, hemos encontrado el uso del *pues* para replicar, negar, discutir o contradecir de algún modo lo que dice el interlocutor:

- (20) Carmen: ¿Qué estás diciendo? ¿Qué haces con ese traje? Sácatelo inmediatamente, ese traje no es para ti, no es para nadie.
Francisco: (español) *Pues yo lo uso, señora.* (Lillo, Daniella, *CORPES XXI*).

Y también para cerrar una argumentación o un tema de conversación. Muchas veces este *pues* va precedido del marcador *bueno*:

- (21) Como tantas otras personas yo también fui a ver *Ghost*, no sé si la recuerdan, un éxito de taquilla, aquella con Demi Moore y Whoopy Goldberg, esa donde a Patrick Swayze lo matan [...]. *Bueno, pues a mí (efectos especiales aparte) me pareció una estupidez.* (Roberto Bolaño, *CORPES XXI*).

También puede usarse para intentar iniciar una conversación, como cuando se dice: ‘Pues parece que va a llover’. En este aspecto se parece al *conque*, pero a veces su anormal carácter no informativo puede no pasar desapercibido al interlocutor y resultarle inadecuado. De hecho, la falta de información relevante introducida por este nexo suele ser rechazada por el interlocutor que la escucha en cualquier situación:

- (22) —Mi novia es de Dinamarca
—#Pues entonces tu novia es danesa

De este modo, el *pues* siempre introduce algo que «se presenta como un comentario nuevo e informativamente valioso con respecto del discurso que lo precede» (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4083), y eso se da tanto en el *pues* monológico como en el dialógico. También lo señala Briz *et al.* (coord. 2008: s.v. *pues*):

El miembro del discurso *pues me sentía con mucha ilusión* es una información nueva en relación con lo que le precede. Obsérvese que *pues* no hubiera podido aparecer si propiamente no se hubiera proporcionado una respuesta, es decir si no hubiera habido información nueva: por ejemplo, no es posible una contestación del tipo **Pues ¿puedes repetirme la pregunta?*

Finalmente, *pues* puede introducir enunciados para pedir información o confirmación:

- (23) (a) —No me va a dar tiempo a entregar el trabajo para la clase de lengua
—Pues ¿qué vas a hacer?
(b) Venía a que le prestáramos dinero —Pues ¿no le había tocado la lotería?
(Santos Río 2003: 535)

4.4. Contextos sintáctico-discursivos del *pues*

Ya hemos visto que *pues* puede aparecer tanto de forma monológica⁹ como dialógica¹⁰. Además es polifónico, por lo que puede introducir consecuencias en una argumentación que no ha iniciado el hablante. En estos casos el que enuncia la pregunta puede ser la misma persona que responde (24a, 24b) o no (24c):

- (24) (a) La situación era extraordinaria, capaz de alterarle los nervios al más valiente. ¿Qué hice? *Pues me levanté, [...]*. (Roberto Bolaño, *CORPES XXI*).
(b) ¿Quieren privarme de la vida? *¿Pues tengan, hijos de la chingada!* (Homer Aridjis. *CORPES XXI*).
(c) —¿Qué opinas del turismo que va a La Habana?
—*Pues que son eso, turistas.* (Elmundo.es. Encuentro digital con Zoé Valdés, *CORPES XXI*).

En fin, tiene un valor procondicionante¹¹, es decir, admite la recuperación de una condicional:

- (25) *Bachiller: Así está el país, Maisanta. Así está el país.*
Maisanta: [Si así está el país] Pues lo vamos a cambiar. (Néstor Caballero, *CORPES XXI*).

9. Véanse 15), 16) y 17).

10. Véanse 18), 19) y 20).

11. Véase Montolío Durán (1999: 3711-3716).

También, como ya hemos visto, puede aparecer tras una aseveración o petición/mandato, cuya argumentación no la ha iniciado el que interviene, sino el interlocutor (20) y al final de una argumentación con el fin de cerrarla (21).

5. ADAPTACIÓN DE LAS REGLAS PARA ELE

En cuanto a las reglas para el aula de ELE, es preferible introducir el *pues* marcador discursivo metaconversacional (muletilla). Así, optamos por una subdivisión entre *pues A* y *pues B*, presentando las características funcionales de cada uno de ellos de la siguiente manera:

Pues A: ayuda a mantener, empezar, o terminar el tema de la conversación y hay tres tipos: i) muletilla, ii) *pues* de comienzo y iii) *pues* de cierre.

Pues B: introduce, valora o pregunta información e incluye tres funciones: i) *pues* para informar de algo y responder preguntas, ii) para mostrar acuerdo y desacuerdo y iii) para pedir información.

De esta manera, y vistos los valores de *pues*, se podrá hacer una comparación entre los dos elementos estudiados. Sus diferencias quedan recogidas en esta tabla ya adaptada para los alumnos:

<i>CONQUE</i>	<i>PUES</i>
No introduce información.	Introduce información.
No responde a las preguntas.	Responde a las preguntas.
Pregunta para confirmar.	Pregunta información.
No puede decir algo contrario a lo que dice el interlocutor.	Puede decir algo contrario a lo que dice el interlocutor.
Puede aparecer en un diálogo o unir oraciones principales.	Puede aparecer en un diálogo o después de una oración condicional o causal.
Puede iniciar un tema de conversación.	Puede retomar un tema de conversación.
No puede ir después de <i>y, o, pero, ni...</i>	Solo si se usa como muletilla puede ir después de <i>y, o, pero, ni...</i>
Siempre tiene otras intenciones: orden, sugerencia, advertencia, amenaza, reproche/crítica, de mostrar desacuerdo, burla, ironía, deseo, sorpresa, iniciar un tema, confirmar información (solo en preguntas)...	Puede añadir otras intenciones: orden, sugerencia, advertencia, amenaza, mostrar acuerdo o desacuerdo, deseo, sorpresa, obviedad, retomar un tema, cerrar un tema (<i>bueno, pues...</i>) muletilla...

Figura 2: Diferencias entre *conque* y *pues*. Adaptación de las reglas a ELE.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos comparado *pues* y *conque* desde diferentes puntos de vista, con el fin de comprenderlos mejor y también con el objetivo de saber cómo se los podemos presentar a los profesores y estudiantes de ELE. De este modo, podemos afirmar que tienen similitudes, pero sus usos están bien diferenciados: uno presenta la información como nueva, el otro presenta la información como conocida o que puede ser conocida por el interlocutor y esto es lo que marca la diferencia de contextos en los que pueden aparecer.

Ahora bien, el *conque* está bien delimitado en usos, mientras que *pues* resulta más polivalente y más difícil de describir en todas sus formas. Los autores no coinciden en los valores que tiene, ni en la clase de palabra a la que pertenece.

No obstante, esto no debe impedirnos como investigadores seguir ahondando en su estudio, puesto que pertenece a la lengua actual, y, por tanto, es necesario incluirlo en la enseñanza de ELE. Por ello, concluiré este hueco en blanco que nos deja el *pues* átono citando lo que Portolés ya dijo hace más de dos décadas, citando a su vez a Roulet: «Este acercamiento al conector *pues* presenta una serie propuestas de explicación que deberán ser discutidas, corregidas y completadas; la mayor parte del camino está aún por hacer» (Portolés Lázaro 1989: 133).

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO-CORTÉS MANTECA, Ángel (1999): «Las construcciones exclamativas. La interjección y las Expresiones vocativas» en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva*. Madrid: Espasa, vol. III, 3994-4050.
- ÁLVAREZ MENÉNDEZ, Alfredo Ignacio (1999): «Las construcciones consecutivas» en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva*. Madrid: Espasa, vol. III, 3739-3804.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio, Salvador PONS BORDERÍA y José PORTOLÉS LÁZARO (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea], disponible en <www.dpde.es> [consultado en marzo de 2016].
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2002): *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- DUROT, Oswald ([1984] 1986): *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Traducción de Irene Agoff, Barcelona: Paidós.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1999): «Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos» en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva*. Madrid: Espasa, vol. III, 3929-3991.
- FLAMENCO GARCÍA, Luis (1999): «Las construcciones concesivas y adversativas» en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva*. Madrid: Espasa, vol. III, 3805-3878.

- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de Conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (1998): *Mecanismos de cohesión textual: los conectores ilativos en español*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto (1994): «Sobre el funcionamiento del *pues* en el enunciado discursivo» en *Actas del quinto Congreso Internacional de ASELE*. Santander: ASELE, 43-50.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO (1999): «Los marcadores del discurso» en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva*. Madrid: Espasa, vol. III, 4051-4213.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (1999): «Las construcciones condicionales» en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva*. Madrid; Espasa, vol. III, 3643-3736.
- PORTOLÉS LÁZARO, José (1989): «El conector argumentativo pues». *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 8, 177-133.
- RAE-ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)* [en línea], disponible en <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>> [consultado en febrero-marzo de 2016].
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española.



LA PRESENCIA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LOS MANUALES DE E/LE: NIVEL C1

ISABEL GARCÍA MARTÍNEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

103

El discurso argumentativo es un área de gran interés actualmente en la didáctica de las lenguas materna y extranjera. Por lo tanto, la enseñanza de la argumentación es razonable, necesaria y está más que justificada en el aula de lenguas extranjeras, en este caso, el español, especialmente en el contexto de inmersión, pues está presente en todos los ámbitos y esferas de la sociedad. Saber argumentar tiene una importancia crucial, como indican Camps y Dolz (1995: 7). Sirve para «defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses», además, para un estudiante extranjero puede ser positivo para resolver diferencias con su familia anfitriona, con sus amigos, con los profesores, en su vida cotidiana... y le ayuda a comprender la realidad social, a defender sus ideas, a desarrollar su espíritu crítico, a ser más libre, respetuoso y tolerante, a no dejarse manipular, a tomar decisiones más autónomas, a conseguir acuerdos con los valores democráticos, etc.

Por todo ello, debemos prestar especial atención a este aspecto, como explica D'Agostino (2011: 3): «la conciencia argumentativa solo es posible si los docentes y la metodología de la enseñanza de E/LE focalizan en este aspecto de la lengua y lo capitalizan como una herramienta didáctica». Por consiguiente, afirma que «aprender una lengua segunda o extranjera es también aprender las orientaciones argumentativas que poseen determinadas

unidades». En la lengua hay patrones culturales (*topoi*, término tomado de Aristóteles) y los estudiantes de lenguas extranjeras, en este caso E/LE, necesitan acceder a estos para conseguir una competencia comunicativa eficaz (entendiendo esta como el conjunto de competencia gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística, según el modelo de Bachman 1990). No se debe olvidar que nuestro fin último es desarrollar la competencia comunicativa y que los estudiantes sean eficaces comunicativamente, pero para ello es necesario que desarrollen también la competencia textual y la competencia discursiva, incluida esta última como una más de las competencias pragmáticas, de acuerdo con el MCER. Fernández (2010: 351) afirma que esta competencia implica que los textos, orales y/o escritos, «respondan a un tema y desarrollen una o más funciones, que haya coherencia interna lógica semántica, que tengan en cuenta la situación de comunicación y la cohesión externa». Además, esta autora explica (2010: 379) que «es importante aprovechar la capacidad discursiva que aportan ya los aprendices, favoreciendo sus propias estrategias y potenciando el proceso de *aprender a aprender*».

El objetivo de este artículo es ofrecer los resultados de un análisis de manuales y su correspondencia con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Así, descubrimos las funciones comunicativas relacionadas con la argumentación, los géneros textuales, y su naturaleza, presentes en los libros utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aprendices de español como lengua extranjera. Los resultados son interesantes como punto de partida para detectar fortalezas y debilidades, ya que este artículo forma parte de la etapa previa a una investigación doctoral de mayor calado sobre la argumentación en el aula de E/LE.

2. ¿QUÉ ES LA ARGUMENTACIÓN? ¿QUÉ ES ARGUMENTAR?

El término *argumentar* está recogido en el diccionario de la Real Academia Española de la lengua (2014) y posee las siguientes acepciones: 1. «Aducir, alegar, dar argumentos», 2. «Disputar, discutir, impugnar una opinión ajena» y 3. «Dotar de argumento una historia, un guion, una película, etc.».

De entre todas las definiciones disponibles, entendemos *argumentación*, conforme a Cuenca (1995: 22), como «un fenómeno discursivo complejo que tiene como objetivo convencer a un receptor o auditorio sobre unas ideas o tesis», considerándola como «una característica del discurso humano, que se manifiesta a partir de marcas lingüísticas y discursivas concretas» (1995: 24).

Se puede decir que los antecedentes de la argumentación están en la lógica (el arte de pensar), la retórica (el arte de hablar) y la dialéctica (el arte de la conversación). Este fenómeno comunicativo data del siglo v a. C. en la

Antigua Grecia, concretamente en Siracusa con la creación de la democracia, y aunque pasó un tiempo relegada debido a la concepción cartesiana y al positivismo, en la década de los años 50 del pasado siglo se produjo un auge en sus estudios como consecuencia del paso del totalitarismo y las dictaduras imperantes en Europa a la creación de las democracias modernas.

2.1. La argumentación en la clase de ELE

¿Es lo mismo argumentar para un estudiante asiático que para un estudiante cuya lengua materna sea una lengua romance? Argumentar es un fenómeno discursivo que los aprendientes de una lengua extranjera necesitan, ya que en muchos casos las estrategias de argumentación difieren de una cultura a otra. Drumond y Siqueira (2002: 1) explican que «muchos piensan que saber producir un buen texto argumentativo, sea oral o escrito, está relacionado con simplemente tener la habilidad de manejar bien la gramática de la lengua» y no es solamente eso. Un texto argumentativo entraña un amplio abanico de conocimientos, por ejemplo, los procedimientos de relación textual. Conocer las normas apropiadas de argumentar puede ayudar a los aprendientes a comprender y manejar satisfactoriamente un mayor número de situaciones, evitando choques culturales, errores y malentendidos. Por lo tanto, la pragmática intercultural desarrolla un papel fundamental en la adquisición de la competencia argumentativa, poniendo de manifiesto, como indica Villegas (2016: 81), «la importancia de considerar tanto la cultura meta como la cultura del alumno en el aprendizaje de la L2».

2.2. La argumentación en el nivel C1

Para llevar a cabo este análisis es necesario conocer qué establecen las dos obras de referencia de la enseñanza de español como lengua extranjera, el PCIC y el MCER, con respecto al componente argumentativo.

2.2.1. La argumentación en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

En esta obra directriz de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la argumentación está presente en el epígrafe dedicado a las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, en el destinado a las competencias pragmáticas y en la autoevaluación de *DIALANG*.

Dentro de las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, en las actividades de comprensión de lectura, se proponen escalas ilustrativas de «Leer en busca de información y argumentos», con la presencia para el nivel de C1 del descriptor: «Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas» (2001: 72).

Respecto a las actividades y estrategias de interacción oral, en el apartado de Conversación Formal y Reuniones de Trabajo indica el descriptor «Argumenta su postura formalmente y con convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias» (2001: 78).

Además, dentro de las competencias pragmáticas, en la competencia discursiva, en la organización del texto, indica «conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo, cómo se desarrolla una argumentación» (2001: 120). Por su parte, en la competencia funcional, la argumentación es una de las macrofunciones.

En consideración a las especificaciones de autoevaluación de *DIALANG* de nivel C1, en la expresión escrita explícita «puedo desarrollar una argumentación sistemática, poniendo el énfasis apropiado en los aspectos significativos y presentando detalles relevantes para defenderla» (2001: 223).

2.2.2. La argumentación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes C1 (PCIC)

Para el primer nivel de la etapa avanzada-superior o de uso competente de la lengua, el PCIC especifica aspectos relacionados con la argumentación en el inventario de géneros discursivos y productos textuales, en el inventario de funciones, en el glosario de términos, en el inventario de tácticas y estrategias pragmáticas, así como en el inventario de nociones generales.

En el inventario de géneros discursivos y productos textuales, la argumentación cobra importancia en la estructura textual global de la presentación pública de cierta extensión sobre un tema complejo. En cuanto a la composición escrita, se tiene en cuenta el desarrollo de una argumentación en el apartado de trabajos escolares y académicos. Además, en el apartado 3.6. se trata la Macrofunción argumentativa en C1:

Proceso prototípico	Recursos para desarrollar la argumentación	Inserción de secuencias	Elementos lingüísticos presentes en la macrofunción argumentativa
Cuestión polémica	Presentar una cuestión polémica	Narrativa Descriptiva Expositiva	Deixis personal
Opinión o tesis	Presentar una opinión o tesis		Deixis textual y marcadores discursivos
Regla general	Presentar un argumento		Relación entre enunciados: – Oraciones compuestas por coordinación – Oraciones subordinadas adverbiales
Argumento 1	Presentar una contraargumentación		Cortesía verbal: – Atenuación del acto amenazador – Atenuación dialógica
Fuente	Presentar una regla general		
Contraargumentación	Uso de todo con valor generalizado inespecífico		
Argumento 2	Presentación de una reserva		
Reserva	Ejemplificación		
Conclusión	Cita		

Figura 1: Contenido de la macrofunción argumentativa en C1.

Por su parte, en el inventario de funciones C1 se establece presentar un contraargumento, así como expresar planes e intenciones frustrados con conectores contraargumentativos.

En cuanto al glosario de términos, el PCIC define *conector contraargumentativo* como «conector que presenta el segundo miembro del discurso como atenuador o supresor de alguna de las conclusiones que se pudieran obtener del primero. Por ejemplo, *pero, aunque, no obstante*». Respecto al *operador discursivo de refuerzo argumentativo*, aclara que es un «operador discursivo cuyo significado refuerza como argumento el miembro del discurso en el que se halla inserto frente a otros posibles argumentos. Por ejemplo, *en realidad, de hecho, después de todo*».

En lo referente al inventario de tácticas y estrategias pragmáticas de nivel C1, están presentes los conectores contraargumentativos como marcadores del discurso, con el uso de expresar contraste entre los miembros, introducir un argumento contrario o matizar al primer miembro de la argumentación. Asimismo, también existen los operadores discursivos de refuerzo argumentativo. Además, en el apartado «Conducta interaccional» se considera la atenuación dialógica «para expresar acuerdo parcial, como preludeo a un movimiento contraargumentativo», por ejemplo, «*No es eso exactamente*, es que lo necesito para mañana», «*No, yo no digo que esté mal, pero yo no lo haría*».

Por último, en el inventario de nociones generales C1, en la expresión verbal se encuentra la argumentación.

3. METODOLOGÍA Y MATERIALES

Tras una descripción de sus características externas y macroestructurales (autor, título, editorial, n.º de páginas, año de publicación, composición, etc.), se ha procedido a un análisis de materiales, concretamente de cinco manuales. Para ello, se han observado los métodos examinando los siguientes ítems correspondientes a la argumentación:

- Título de la actividad
- Localización (número de página)
- Destreza/s (comprensión escrita, expresión e interacción escritas, comprensión auditiva o expresión e interacción orales)
- Tipo de actividad (juegos de rol, debates, resolución de problemas, simulaciones, actividades estructurales, búsqueda en textos, etc.)
- Dinámica (individual, parejas o grupal)
- Orientación (inductiva o deductiva)
- Contenidos que se trabajan (lingüísticos o gramaticales, léxicos-semánticos, funcionales y comunicativos, culturales o estratégicos)
- Funciones comunicativas relacionadas con la argumentación (argumentar, debatir, defender una opinión, etc.)
- Género textual (entrevista, juicio, artículo de opinión, texto publicitario, petición, panfleto, texto judicial, negociación, debate, discusión oral, etc.)
- Género oral o escrito

3.1. La elección de manuales

Los manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera de nivel C1 disponibles en el mercado constituyen un volumen de títulos inferior al resto de niveles. Por ello, hemos escogido un manual de cada editorial más representativa y todos ellos con una antigüedad inferior a diez años, oscilando entre el año 2007 y el 2017. El ejemplar que se ha analizado ha sido el libro del alumno, pues es el eje vertebrador del conjunto de materiales de cada colección.

No se trata de menospreciar o criticar el trabajo de estos manuales, pues han sido escogidos por su importancia en el aula de E/LE y por ser una clara referencia en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Se pretende poner de relieve la importancia de la argumentación como una habilidad de uso cotidiano en la vida social de los estudiantes, muchas veces olvidada en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas e, incluso, primeras lenguas, aunque en los últimos años parece haber resurgido.

A continuación se puede consultar una breve descripción de cada uno de los métodos:

Nuevo Prisma C1 (Editorial Edinumen, 2011)

Elaborado por el Equipo Nuevo Prisma y bajo la coordinación de María José Gelabert y Mar Menéndez, consta de 6 niveles, desde el A1 hasta el C2. Cada uno está compuesto por un libro para el alumno y su CD de audio, un libro de ejercicios y su correspondiente CD, un libro del profesor, así como una Guía Maestra Digital. El nivel C1 consta de 192 páginas destinadas a jóvenes o adultos que desean aprender esta lengua.

En cuanto a la metodología, sigue un enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno. Este nivel está dividido en 12 unidades didácticas y un examen final que facilita la preparación al DELE. Se trabajan los contenidos funcionales, gramaticales, los tipos de texto y el léxico, el componente estratégico, así como los contenidos culturales del mundo hispano de forma integrada, así como las destrezas. Por último, la gramática se propone de manera inductiva y deductiva.

C de C1 (Editorial Difusión, 2017)

Sus autores son Rosana Acquaroni, José Amenós, Virginia González, Pedro Gras, Josefina Simkievich, Carmen Soriano e Iñaki Tarrés. Destinado a jóvenes o adultos, está compuesto por un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios, un libro del profesor, una llave USB y material complementario disponible en Internet.

Trabaja un gran abanico de contenidos gramaticales, léxicos, discursivos y pragmáticos con integración de destrezas a lo largo de sus 180 páginas. Su disposición permite trabajar las 16 unidades de forma flexible, así como utilizar la metodología de clase invertida, dando importancia al enfoque léxico. Cada unidad está formada por: «Sección A», para introducir el tema, «Sección B» y «Sección C», que presentan documentos auténticos y están subdivididos en diferentes apartados, y «Sección D», que propone actividades de producción que desarrollan la competencia crítica. Además, todas las unidades se acompañan de una autoevaluación y al final hay un apéndice gramatical.

Vitamina C1 (Editorial Sgel, 2016)

Se trata de un libro del alumno y un apéndice gramatical con ejercicios en un mismo volumen. El audio está disponible en línea. Sus autores son Berta Sarralde, Eva Casarejos, Mónica López y Daniel Martínez.

Está destinado a jóvenes y adultos, y sus 107 páginas se dividen en 12 unidades, en un apéndice gramatical con actividades y en un anexo con transcripciones y soluciones. Dentro de cada unidad se pueden diferenciar algunas partes: la portada, cuatro secciones con cuadros de gramática para abordar un tema y que se pueden trabajar individualmente, actividades de

preparación al DELE y «En acción», una sección con tareas finales. El propio libro se define como un manual basado en un enfoque orientado a la acción.

Sueña 4 Nueva Edición (Editorial Anaya, 2007)

Este manual pertenece a una colección que comienza en el nivel A1 y termina en el C1. Cada uno está compuesto por un libro del alumno con un CD de audio, un cuaderno de ejercicios y un libro del profesor con un CD de audio. Sus autoras son Ana Blanco Canales, M.^a Carmen Fernández López y M.^a Jesús Torrens Álvarez, con la colaboración de M.^a Ángeles Álvarez Martínez.

A lo largo de sus 222 páginas se estructuran 10 unidades y dos anexos, uno de transcripciones y un glosario, con un enfoque comunicativo. Este manual está destinado a jóvenes y adultos y cada unidad se articula en 7 apartados: *Normas y reglas*, que se corresponde con la gramática; *Toma nota*, que trabaja la escritura; *Palabras, palabras*, que presenta el léxico; *Bla, Bla, Bla*, destinado a la conversión y a los contenidos nocio-funcionales; *Suena bien*, para la fonética; *A nuestra manera*, dedicado a la cultura hispanoamericana; y *Recapitulación*, que se presenta como una forma de repaso.

Elelab C1/C2 (Editorial Universidad de Salamanca, 2013)

La colección está formada por 4 volúmenes (A1-A2, B1, B2, C1-C2), acompañados de una guía del profesor y un DVD multimedia, y una gramática. Sus autores son Rebeca Delgado, Daniel Escandell y Maddalena Ghezzi, dirigidos por Emilio Prieto.

Sus 181 páginas se dividen de forma modular en 12 unidades didácticas con un enfoque comunicativo y orientado a la acción. Estas se dividen en *Proyecto*, *Comprensión lectora*, *Comprensión auditiva*, *Formas y recursos lingüísticos*, *Expresión e interacción orales*, *Expresión e interacción escritas* y *Cultura*. El docente puede hacer un curso a medida dependiendo de las necesidades de los estudiantes, jóvenes o adultos. Por su parte, el componente gramatical se trabaja de forma deductiva.

4. RESULTADOS

Para realizar este análisis comparativo se han analizado todas las actividades de los 5 manuales anteriormente especificados y se han encontrado un total de 66 actividades en las que está presente la argumentación. Aquí se presentan de manera resumida los resultados encontrados.

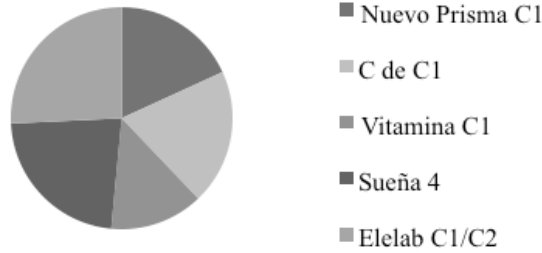


Figura 2: Cantidad de actividades dedicadas a la argumentación.

Nuevo Prisma C1

En este manual se hallan 12 actividades en las que está presente la argumentación. En estas se trabajan principalmente los debates, los textos argumentativos (como la crítica, el artículo de opinión o la carta al director) y los argumentos orales, hay siete géneros orales, cuatro escritos y uno oral-escrito. En cuanto a las funciones comunicativas relacionadas con la argumentación que se trabajan: argumentar a favor o en contra, localizar la tesis, argumentar opiniones, participar en un debate y escribir una crítica o una carta al director.

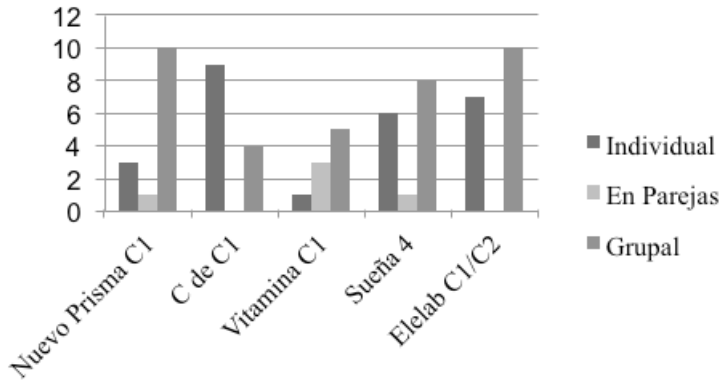


Figura 3: Agrupamiento.

Nota: Dos de las actividades de Nuevo Prisma C1 tienen un carácter mixto: individual y grupal.

C de C1

En este método se han observado 13 actividades en las que se trabaja la argumentación a través de cartas al director y de opinión, debates, artículos de opinión, reseñas y argumentos orales. Hay una preferencia mínima por los géneros escritos (7) frente a los orales (6). Las funciones comunicativas relacionadas con la argumentación que se exponen son escribir cartas al director y artículos de opinión, localizar, clasificar y preparar argumentos, participar en debates, señalar la estructura de una crítica, escribir una crítica y argumentar opiniones.

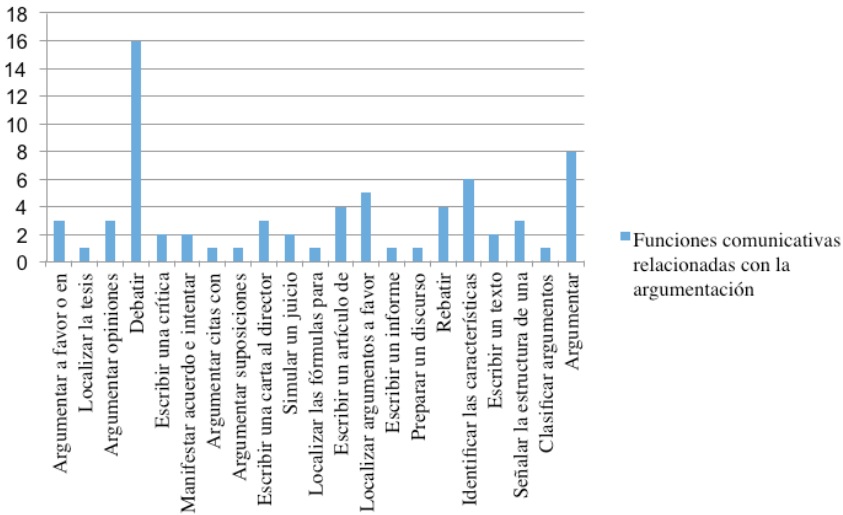


Figura 4: Funciones comunicativas relacionadas con la argumentación.

Vitamina C1

Se constatan 9 actividades que trabajan la argumentación. Los géneros textuales que se proponen para ello son el texto argumentativo, las conversaciones o diálogos, los argumentos y contraargumentos orales y los debates, todos orales a excepción de uno de ellos. En lo referente a las funciones comunicativas relacionadas con la argumentación, se trabajan conversar para llegar a un acuerdo, contraargumentar, escribir un texto argumentativo, argumentar una postura, rebatir y convencer.

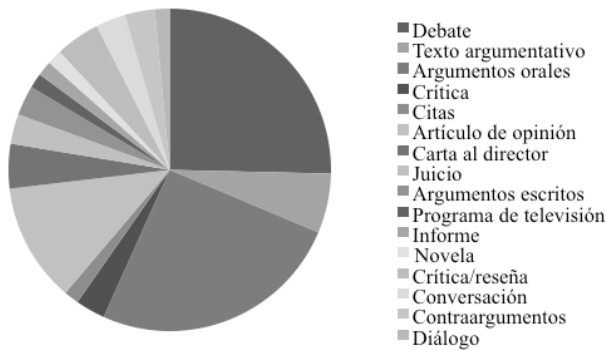


Figura 5: Géneros textuales.

Sueña 4

Se han encontrado 15 actividades en las que la argumentación está presente. En estas, los géneros orales reciben mayor protagonismo que los escritos, ocho actividades frente a siete. Los géneros textuales que se trabajan

son los argumentos orales y escritos, los artículos de opinión o los textos argumentados presentes en novelas, los debates o, incluso, un juicio. Con respecto a las funciones comunicativas relacionadas con la argumentación que se estudian, son argumentar a favor o en contra, localizar argumentos, debatir, identificar en un texto las características de la argumentación, escribir un texto argumentativo o un artículo de opinión y representar un juicio.

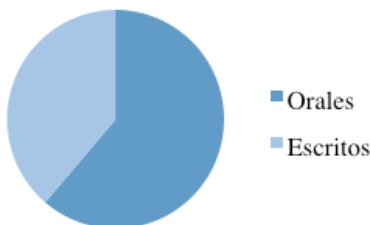


Figura 6: Tipología de géneros.

Nota: Hay un género que pertenece a la oralidad y a la escritura.

Elelab C1/C2

Esta obra contiene 17 actividades con presencia de la argumentación. Once de estas se corresponden a géneros orales, mientras que únicamente seis pertenecen a escritos. Se trabaja una amplia variedad de géneros: debates, juicios, argumentos escritos y orales, discursos, textos argumentativos, programas de televisión, artículos de opinión e informes. Las funciones comunicativas relacionadas con la argumentación que se presentan son debatir, simular un juicio, defender una opinión o argumentar una postura, localizar fórmulas para presentar contraargumentos, escribir un artículo de opinión y un informe, rebatir y preparar un discurso. En este manual cinco de las actividades proponen debatir en clase un tema, aunque formalmente no se trata la argumentación ni las estrategias argumentativas.

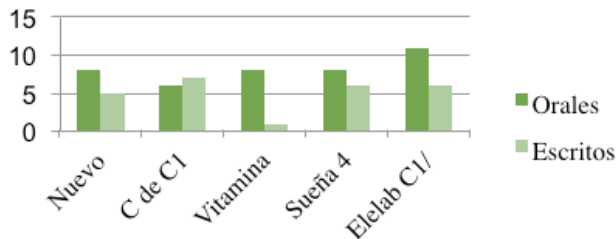


Figura 7: Tipología de géneros por manual.

Nota: Hay un género en Nuevo Prisma C1 que pertenece a la oralidad y a la escritura.

5. CONCLUSIONES

Por una parte, no se han observado grandes diferencias en el tratamiento de este fenómeno discursivo en los distintos manuales, a pesar de que el número de actividades localizadas difiere de uno a otro, siendo Elelab C1/C2 el manual que posee más actividades argumentativas y Vitamina C1 el que menos.

Por otra parte, aunque actualmente es un hecho que la variedad de géneros textuales, reales o adaptados, está presente en la mayor parte de manuales de E/LE, se ha constatado que hay más actividades que incluyen géneros textuales orales, en detrimento de los escritos, destacando especialmente los debates (17 apariciones) y los argumentos orales (17 apariciones).

En cuanto a los mecanismos lingüísticos y discursivos asociados a la argumentación que recomienda el PCIC, se observa una amplia variedad, pero se evidencia la ausencia de otros, por ejemplo, la clasificación de los diferentes tipos de argumentos, la impersonalidad, algunos procedimientos lingüísticos modalizadores, la entonación y el silencio, los operadores discursivos de refuerzo, la deixis o algunos usos de conectores, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMAN (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- CAMPS, Anna y Joaquim DOLZ (1995): «Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual» en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- CUENCA, María Josep (1995): «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación» en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
- D'AGOSTINO, Mariana Andrea (2011): «Argumentación en la enseñanza de ELE avanzado: el para concesivo» en *Signos ELE*, 5.
- DRUMOND ALVES, Sandro Marcio y Valéria Jane SIQUEIRA LOUREIRO (2002): «La enseñanza/aprendizaje de la argumentación a través de las cartas de lectores» en *An. 2 Congr. Bras. Hispanistas*.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2011): *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Sonsoles (2010): «La competencia discursiva» en *Monográficos Marcoele*, 11.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española* (DRAE) 23ª ed. [en línea], disponible en <<http://www.rae.es/rae.html>> [consultado en noviembre de 2017].

VILLEGAS PAREDES, Gladys Luisa (2016): «La pragmática intercultural y la relevancia de la comunicación no verbal en el aprendizaje de ELE» en *Lenguaje y Textos*, 44, 73-82.

VV.AA. (2007): *Sueña 4 C1*. Madrid: Anaya.

VV.AA. (2014): *Elelab C1-C2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

VV.AA. (2016): *Vitamina C1*. Madrid: Sgel.

VV.AA. (2017): *C de C1*. Barcelona: Difusión.



LOS ESTEREOTIPOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y CULTURA ITALIANA EN EL EXTRANJERO

MARZIA GRASSO
Universidad de Sevilla

117

1. REFLEXIONES TEÓRICAS Y UNA PROPUESTA PRÁCTICA EN EL MARCO DE LA METODOLOGÍA TÁNDEM

El presente trabajo aborda el análisis de resultados parciales de una investigación sobre estereotipos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura italiana en el extranjero, cuyo objetivo es intentar dar respuestas a cuestiones como las siguientes:

- 1) ¿De qué modo y en qué medida influyen visiones, preconceptos o estereotipos lingüísticos y culturales en la práctica didáctica del italiano LE¹?
- 2) ¿Por qué es necesario reflexionar sobre los estereotipos italianos que se han perpetuado en la clase de italiano LE?
- 3) ¿En qué medida habría que tener en cuenta estos aspectos en la realización de materiales didácticos para los cursos de italiano LE?

Los resultados y reflexiones que aquí se exponen se basan en la experiencia de coordinación del E-Tándem Español-Italiano llevado a cabo entre la Universidad de Sevilla y la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán².

1. Se utilizará la abreviación LE desde ahora en adelante para indicar la enseñanza y el aprendizaje del italiano como lengua extranjera.

2. La realización de esta experiencia didáctica ha sido posible gracias a la colaboración entre el Vicedecanato de Relaciones Internacionales y Política Lingüística de la Facultad de

Estudiantes de español e italiano LE han participado en este proyecto durante seis meses intercambiándose correos electrónicos con una serie de normas e indicaciones de trabajo.³ La información obtenida por la interacción entre los estudiantes ha sido de gran utilidad en este sentido.

Nuestra investigación quiere abarcar, desde la perspectiva de la didáctica del italiano LE, el estudio de la imagen de los italianos y de la cultura italiana y, sobre todo, sus posibles aplicaciones en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista teórico nos apoyamos en planteamientos sobre la didáctica y la interculturalidad (Balboni 1999; Diadori 2011; Lippmann 2000; Martos Ramos et al. 2011; Sáez Alonso 2006), algunos de los cuales han destacado, desde una perspectiva pedagógica, la importancia de entrelazar y reconsiderar los conceptos de cultura, educación y pensamiento. De hecho, en la enseñanza y aprendizaje inconscientemente se suele recurrir y hacer constantemente referencia a estereotipos, dado que representan el camino más corto para poner en contacto al estudiante con la cultura objeto de estudio.

Cuando se aprenden lenguas y culturas diferentes a la propia, lo que suele ocurrir en la mente tiene que ver más bien con la activación de procesos que llevan a utilizar conocimientos previos, ideas compartidas con los demás, para hacer frente a una carga de nuevas nociones. En ese momento es de gran ayuda poder contar con una serie de ideas generales que puedan simplificar el aprendizaje. Sin embargo, es igualmente importante comprobar y comparar las ideas con los hechos reales y auténticos con el fin de evitar malentendidos, simples generalizaciones y prejuicios.

Antes de pasar a ilustrar ejemplos extraídos de la producción escrita de los participantes en la actividad, que consideramos relevantes para el estudio de las cuestiones anteriormente planteadas, son necesarias algunas observaciones acerca de la noción de estereotipo y de cuestiones metodológicas.

El concepto de estereotipo nace en el contexto de las ciencias sociales y en particular gracias a los estudios sobre los procesos de formación de la opinión pública de Walter Lippmann (1922), que a su vez hacía referencia a una tradición

Filología de la Universidad de Sevilla y la Facoltà di Scienze Linguistiche e Lingue Straniere de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Bajo la dirección y supervisión de la profesora Leonarda Trapassi, (de la Universidad de Sevilla) y la profesora Sonia Bailini (de la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) los estudiantes españoles e italianos han podido llevar a cabo satisfactoriamente esta propuesta didáctica experimental ya utilizada por la profesora Bailini (2016) en un proyecto de investigación, cuyo objetivo era observar el impacto de la reflexión metalingüística entre aprendientes de lenguas afines en la evolución de sus respectivas interlenguas.

3. En una experiencia de telecolaboración similar, Schwienhorst (2007) constata la necesidad de que los participantes en el programa Tandem dispongan de unas normas de trabajo claras desde el principio. De la mano de una experiencia Tandem entre dos centros, uno alemán y otro irlandés, Schwienhorst describe el escaso éxito precisamente por no disponer de unas reglas definidas.

filosófica antigua. Partiendo del hecho de que el término a menudo es confundido y/o identificado con el de prejuicio, Mazzara (1997) subraya las connotaciones sociales explícitas y el uso bastante unívoco del término. En particular hace hincapié en la idea de que la relación cognitiva con la realidad externa no es directa, sino mediada por imágenes mentales de aquella realidad. Los estereotipos por tanto representan una especie de pseudo-ambiente con el que interactuamos, simplificaciones, a menudo groseras y casi siempre rígidas, que se originan por el simple motivo de que la mente humana no es capaz de comprender y retener la gran variedad de matices y la extrema complejidad del mundo. En opinión de Mazzara (1997: 15-16), el mérito fundamental de Lippmann fue anticipar algunos aspectos que resultaron después clave en el análisis de los fenómenos culturales: por ejemplo, el hecho de que este proceso de simplificación de la realidad no ocurre ni accidentalmente ni por una elección individual arbitraria, sino según las modalidades culturalmente establecidas; y la conciencia de que los estereotipos desempeñan una función defensiva para el individuo. Así aclara Mazzara (1997: 16) la interrelación de los conceptos de estereotipo y prejuicio:

[...] el concepto de estereotipo resulta estrechamente relacionado con el de prejuicio y representa su núcleo cognitivo, es decir, el conjunto de elementos de información y creencias sobre una determinada categoría de objetos, reelaborados en una imagen coherente y tendencialmente estable, capaz de sostener y reproducir el prejuicio sobre ellos. Por este motivo, se tiende a identificar los conceptos de estereotipo y prejuicio⁴.

Trasladando esos conceptos al ámbito de las lenguas y culturas extranjeras, resulta interesante analizar no solo la presencia y creación de estereotipos y lugares comunes, sino también las estrategias para desarrollar una postura crítica respecto a ellos. Además, la reflexión sobre estos aspectos es relevante desde un enfoque de tipo intercultural de la enseñanza-aprendizaje. Como refiere Sáez Alonso (2006: 868), ya la Declaración del Consejo de la Unión Europea y de los gobiernos de los Estados miembros (16 de diciembre de 1997) planteó algunos principios y grandes retos de la educación del siglo XXI:

- Las actitudes racistas y xenófobas constituyen un elemento perturbador de la cohesión social.
- La diversidad y el pluralismo se consideran cada vez más como un elemento de enriquecimiento y como una señal de identidad europea.
- Una de las tareas fundamentales de los sistemas educativos es promover el respeto de todas las personas independientemente de sus orígenes culturales.

4. La traducción al español de la cita del texto italiano de Mazzara es de la autora de este artículo.

- Debe mejorarse el conocimiento de la diversidad cultural europea y eliminarse los estereotipos.
- Una forma de medir la calidad de los sistemas educativos en una sociedad pluralista es ver su capacidad para facilitar la inserción social de sus alumnos.
- Los sistemas educativos deberían incrementar sus esfuerzos para fomentar una educación con valores que favorezcan actitudes solidarias, tolerantes, democráticas y de respeto de los derechos humanos.
- Deben promoverse innovaciones educativas y curriculares que contribuyan al desarrollo de valores como la paz, la democracia, el respeto y la igualdad entre culturas, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, etc.
- Deben fomentarse iniciativas que alienten la cooperación entre las escuelas y sus comunidades locales.
- Importancia de la formación del profesorado en todos estos aspectos.

Esta declaración ambiciosa no es sino una forma de reconocer que la enseñanza formal no está adaptada a los cambios sociales y migratorios, y que es necesario moverse de manera urgente hacia un escenario que tenga en cuenta estas características de la sociedad. Pero, ¿cómo trabajar de forma crítica y productiva con estereotipos y generalizaciones dentro de un contexto en el que diversidad y pluralismo se perciban como elementos enriquecedores? ¿Cuáles son las imágenes preconcebidas a las que suelen recurrir los estudiantes de una lengua y cultura extranjera?

Respecto al contexto que nos interesa, no puede pasar desapercibida la existencia de imágenes y visiones estereotipadas de Italia, de los italianos y de su lengua y cultura en el extranjero y, también, de la influencia de los estereotipos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano LE. Como afirma Silvestri (2011) a propósito de la imagen de la lengua italiana en España desde una perspectiva histórico-lingüística, algunos clichés, parecen tener cierta estabilidad hoy en día en el imaginario colectivo, incluso en el marco de los estudios universitarios de lengua, literatura y cultura italianas. Como se verá más adelante en los ejemplos de interacción entre los estudiantes, algunos tópicos que se suelen asociar a la lengua italiana siguen siendo: la expresividad, la musicalidad, la afinidad con el español, etc. Es cierto que la presencia de estereotipos sobre los caracteres nacionales tiene raíces en el pasado y se desarrolla sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XVII, como se puede comprobar en algunos tratados históricos, filosóficos, en textos literarios, en la tradición oral y en los manuales de lenguas extranjeras. Sin embargo, a pesar de la perdurabilidad de los estereotipos del pasado en contextos actuales, para entender la relevancia y vigencia de ellos en la actualidad es necesario analizar también el papel desempeñado por los medios de comunicación, el cine, la publicidad y las redes sociales. Por lo

que se refiere al contexto universitario, no hay que olvidar la experiencia de la interacción con nativos ofrecida por los intercambios de movilidad internacional en los diferentes ciclos educativos, tanto en la universidad de origen, como en estancias de estudio en otras universidades.

2. EL E-TÁNDEM: UN PROYECTO DIDÁCTICO EXPERIMENTAL PARA LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTEREOTIPOS

Para nuestro análisis hemos elegido una actividad que se sitúa en un marco no formal ya que el aprendizaje formal conlleva sin duda unas limitaciones temporales, espaciales e institucionales que impiden una reflexión directa sobre las cuestiones culturales. Además, estas últimas en el contexto formal demasiado a menudo, suelen quedar subordinadas al aprendizaje lingüístico. Por otro lado, hay que añadir que la falta de sistematización de elementos culturales, frecuente en contextos informales, conduce a un aprendizaje lingüístico y cultural no satisfactorio. Por ello el marco de la metodología Tándem (Ojanguren y Blanco 2005; Tejedor *et al.* 2018), que ofrece la posibilidad de un aprendizaje no formal, pero guiado, nos parece el escenario ideal para la reflexión sobre los aspectos de carácter cultural de una lengua. Es de hecho conocido que esta metodología ofrece ese espacio, dado que, no contemplando la presencia de un docente, permite una negociación entre iguales, regida por los intereses propios de los participantes en el intercambio. El objetivo de esta metodología ha sido, desde finales de los años 60 y principio de los 70, promover la educación plurilingüe e intercultural en Europa y se basa en una interacción de tipo conversacional y bilingüe entre estudiantes en igualdad de condiciones, cuya finalidad según Brammerts (2003: 14) «es mejorar la habilidad comunicativa en el idioma materno del *partner*, conocer mejor a este junto a su *background* cultural, aprovechando sus conocimientos y experiencias»⁵. El E-Tándem representa una forma tecnológicamente avanzada del Tándem no oral y no presencial.

Respecto a los contenidos culturales lo interesante en el formato elegido, de producción escrita por correo electrónico, en comparación con el formato de la producción oral, es seguramente la posibilidad que tienen los participantes de reflexionar con más calma sobre los contenidos de los mensajes en el intercambio, por tanto representa un valioso instrumento de innovación educativa para la promoción de aquellas actitudes y valores mencionados antes a propósito de los retos de la educación del siglo XXI.

5. La traducción al español del texto en italiano de Brammerts es de la autora de este artículo.

La actividad propuesta de aprendizaje autónomo guiado, que ha involucrado a once parejas de estudiantes durante el curso académico 2016-2017, ha resultado una herramienta muy valiosa para el análisis de la influencia y del rol de los estereotipos en la enseñanza del italiano como lengua extranjera.

Los estudiantes españoles de Lengua Italiana (B2) y los estudiantes italianos de Lengua Española (B2) estuvieron intercambiándose correos electrónicos a lo largo del curso académico con el fin de mejorar el aprendizaje de la lengua.

Después de la presentación del proyecto y de haber averiguado su experiencia en este tipo de actividad, se suministró a los estudiantes un cuestionario sobre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras. A partir de los resultados obtenidos se formaron las parejas de estudiantes (por afinidad de estilo de aprendizaje, teniendo en cuenta tanto los estilos cognitivos como los rasgos de la personalidad). Cada uno, durante el periodo de intercambio, pudo contar con las correcciones de su compañero/a, las aportaciones de ejemplos concretos del uso de la lengua y tuvo la posibilidad de ver satisfechas algunas curiosidades acerca de la lengua y cultura objeto de estudio. El tiempo de dedicación a la lengua extranjera fue el mismo para que se cumpliera con el requisito de reciprocidad, de modo que los estudiantes pudieran ayudarse mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intercambiando libremente opiniones sobre distintos temas, algunos de los cuales tenían que ver con los estereotipos. A tal propósito, algunas de las cuestiones propuestas fueron:

- 1) Che idea avevate del paese e del popolo di cui state imparando lingua e cultura prima di cominciarne lo studio? / ¿Qué idea del país y de los habitantes de los que estáis aprendiendo idioma y cultura tenáis antes de empezar su aprendizaje?
- 2) E adesso che avete raggiunto un livello intermedio? / ¿Y ahora que habéis alcanzado un nivel intermedio?
- 3) Pensate che nei manuali di lingua e cultura straniera ci siano stereotipi e luoghi comuni e che questi possano influire sull'apprendimento? / ¿Pensáis que en los manuales de lengua y cultura extranjera hay estereotipos y clichés, y que estos influyen en el aprendizaje?

Al supervisar los correos electrónicos de estos estudiantes de nivel intermedio de español e italiano se han obtenidos algunos datos interesantes. Recopilando y analizando los textos, se ha podido notar cómo los estudiantes españoles respecto a estereotipos italianos hacen referencia a diferentes ámbitos, algunos muy comunes en el imaginario colectivo sobre Italia. Los ejemplos⁶ que

6. Los ejemplos transcritos han sido extraídos directamente de los mensajes de los estudiantes españoles sin ser corregidos.

se presentan, extraídos del corpus⁷ de correos electrónicos de los estudiantes españoles, son de tipo lingüístico (1), cultural (2) y social (3):

- (1) (a) Penso anche che *gli italiani parlino abbastanza forte e facciano molti gesti con le mani*.
(b) Riguardo agli stereotipi sugli italiani in Spagna ad esempio; si crede che per parlare italiano bisogna *soltanto aggiungere alla fine delle parole la vocale /i/ e parlare come si stessi cantando*. Però chi studia italiano sa che non è così facile.
(c) Poi pensiamo che spagnoli e italiani ci assomigliamo tanto! Nel senso che parliamo molto, sempre a voce alta, siamo molto aperti e ci piace conoscere gente nuova... Si dice anche che *gli italiani "parlano con le mani"* perchè fate tanti gesti con le mani mentre parlate.
- (2) (d) Parlando di Italia, prima di andare, la prima cosa che io pensavo era *mafia, pizza, pasta*. Principalmente è questo quello che si pensa più di Italia qui in Spagna, e personalmente io ho potuto testare che lì si mangia più la pasta que qua la paella.
(e) Quando si parla d'Italia normalmente si pensa che si mangia sempre la *pizza* e la *pasta*, questo stereotipo è simile allo stereotipo spagnolo di che noi mangiamo sempre la paella e beviamo sempre anche la sangria.
(f) Altro stereotipo sarebbe del cibo, si pensa che gli italiani mangiano la *pasta* e la *pizza tutti i giorni*, o che bevono il *caffè a qualsiasi ora*.
- (3) (g) Generalmente, non conosco molti stereotipi d'Italia. Alcune volte ho scoperto che c'è "*rivalità*" *tra il nord e il sud* hahahaha, ma penso di questo solo lo pensano alcune persone.
(h) Quando abbiamo parlato degli stereotipi a lezione ho sentito che *gli italiani conducono male* e che per esempio *gli autobus non sono puntuale*. Altro stereotipo molto comune è che *tutti gli italiani sono donnaioli*, che *tutti sono belli e che tutti si vestono alla moda*.
(i) Degli italiani si pensa che *guidano pericolosamente*, che *gesticolano molto*, che sono *appassionati di calcio* (come gli spagnoli) ... Che il prototipo del *uomo italiano è un "latin lover"*, che è sempre flirtando con le donne, che *gli uomini italiani si preoccupano ancora di più de se stessi che le donne*.

Solo dos de los estudiantes hacen referencia a estereotipos que hemos denominado "positivos" (4) porque implícitamente representan un estímulo e incentivo al estudio del italiano:

- (4) (j) Io penso che *italiani e spagnolo siamo molto simile*.
(k) *L'Italia è la culla del arte*.

7. Los corpus, que comprenden los correos electrónicos intercambiados entre los estudiantes españoles e italianos del E-Tándem, serán publicados en la plataforma para el análisis de corpus <<http://corespiyorcite.altervista.org>>.

Nadie responde a la segunda cuestión propuesta, excepto uno de los estudiantes que propone definiciones y características de los italianos o rasgos específicos (que hemos considerado en el conjunto positivos) (5) vistos desde una perspectiva personal, fruto de una convicción reforzada en el curso de los cuatro años de estudio:

- (5) (l) La mia idea per l'Italia e gli italiani è la stessa da sempre. So che *gli italiani sono laboriosi e coraggiosi, orgogliosi di appartenere ad un paese unico, ma con una mentalità continentale*, contemporaneamente. Lo studio mi ha rafforzato in questo pensiero.

Casi todos hacen referencias y comparan los estereotipos con situaciones vividas en Italia y/o experiencias personales de contacto con los italianos. Algunos declaran que son imágenes y preconceptos que suelen circular en el extranjero y entre grupos de jóvenes (6). Y, por eso, son considerados generalizadores, exagerados y muchas veces falsos:

- (6) (m) Questo video l'ho guardato nel primo anno d'italiano quando il professore parlava sugli stereotipi!!! Penso che *gli stereotipi sono delle cose "comune" quando non si conosce molto delle culture degli paesi*, ma non quasi sempre sono vero. *Si pensi in gli stereotipi come qualcosa divertente è meglio*, perché molte persone pensano che sono pregiudizi e non è vero.
- (n) È certo che *io ho sentito che gli spagnoli e gli italiani si assomigliano nel loro carattere*: parlano a voce alta, sono molto ospitali, pigri, gli piacciono la festa... *Ma questo sono soltanto stereotipi, non si devono assumere come reale*. Per avere una opinione reale si devono essere in contatto continuo con la cultura della quale si parla.
- (ñ) Sono d'accordo con te quando dici che *questi stereotipi servono per fare autocritica sul nostro atteggiamento ed abitudini, ed un modo di sapere la visione generale che si ha della nostra società e perché*.

Dos hacen referencia al uso de contenidos estereotipados en los manuales de italiano (7) para extranjeros y en las clases de idiomas diciendo, en el primer caso, que sirven como apoyo en el aprendizaje porque se refieren a las costumbres. Sin embargo, en el segundo ejemplo, se comenta que se podría ir más allá de las imágenes habituales ligadas a la lengua y cultura italiana para profundizar en aspectos lingüísticos y culturales menos conocidos como los dialectos y las diferencias regionales:

- (7) (o) *Io non vedo stereotipi in quei libri*, ma se ci sono, secondo me *servono come un sostegno perché se riferiscono all'abitudini*. Comunque, se mi

sbaglio, è quasi lo stesso per me. Imparo di qualsiasi cosa italiana, soprattutto da quattro anni fa.

- (p) *Comunque non penso che i manuali di lingua facciano vedere tutte queste cose...e mi sembra molto triste perché c'è molto di più apparte la pizza e la pasta.*

Aunque estos ejemplos representan un corpus todavía limitado, nos han servido en primer lugar para conocer cuáles son y a qué tipología pertenecen los estereotipos más difundidos en el imaginario de los estudiantes españoles de italiano LE (en el ámbito universitario), y en segundo lugar para comprobar cómo la interacción y el contacto directo con la cultura estudiada a través del compañero/a nativo/a son elementos clave para el desarrollo de la competencia intercultural.

La experiencia realizada por los participantes en el Proyecto E-Tándem ha mostrado cómo, en el contexto de un aprendizaje no formal, se puede trabajar y reflexionar sobre preconceptos, ideas estereotipadas y lugares comunes bastante difundidos. Se ha podido comprobar el hecho de que cada uno, en su autobiografía de aprendizaje, ha tenido experiencia de ciertos estereotipos y gracias a las tareas propuestas se ha invitado a los participantes a reflexionar no solo sobre la lengua y el estilo de aprendizaje, sino también sobre la manera en la que van evolucionando los estereotipos e ideas preconcebidas, con la actividad Tándem, a través del contacto con la lengua y cultura.

Estos ejemplos se integrarán con datos procedentes de intercambios lingüísticos y culturales de nuevos proyectos Tándem y formarán parte de un corpus más amplio. La investigación se completará con entrevistas a alumnos y profesores y el análisis de los manuales de italiano para extranjeros más utilizados en los últimos diez años en España. Todo esto con el fin de detectar cuáles son los elementos estereotipados que, desde el punto de vista del desarrollo de la competencia intercultural, no son productivos o sobre los que se debería trabajar de forma crítica. Utilizando también nuevas herramientas, proyectos o materiales multimedia que puedan incentivar la construcción de la competencia comunicativa intercultural y el desarrollo de las habilidades interculturales previstas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa (MCER).

Se trata, como sugiere Balboni (1999), de diferenciar entre los estereotipos y los tipos sociales reales a partir de la cultura cotidiana auténtica, impulsar de ese modo el desarrollo de actividades a través de las cuales, según el propio Balboni (2015), los docentes puedan enseñar a observar las diferencias comunicativas entre culturas para que el sistema de intercambio funcione, y quien aprende y utiliza un idioma llegue a reforzar algunas de las habilidades del *saber hacer* como la capacidad de superar la modalidad de relaciones estereotipadas.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILINI, Sonia (2016): *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- BALBONI, Paolo Ernesto ([2002] 2015): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- (1999): *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BRAMMERTS, Helmut, Mike CALVERT y Karin KLEPPIN (2003): «Obiettivi e percorsi nella consulenza individuale», en Georg Hehmann y Donatella Ponti (eds.): *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*. Torino: Trauben.
- DIADORI, Pierangela (2011): *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- LIPPMANN, Walter (2000): *L'opinione pubblica* (Cesare Mannucci trad.). Roma: Universale Donzelli. (Obra original publicada en 1922).
- MARTOS RAMOS, José Javier, Leonarda TRAPASSI, Isabel GARCÍA ADÁNEZ y Víctor Manuel BORRERO ZAPATA (eds.) (2011): *Diálogos interculturales: lenguas, literaturas y sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- MAZZARA, Bruno Maria (1997): *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: il Mulino.
- OJANGUREN, Ana y Margarita BLANCO HÖLSCHER, (coords.) (2005): *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de investigación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- SÁEZ ALONSO, Rafael (2006): «La educación intercultural». *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- SCHWIENHORST, Klaus (2007): *Learner Autonomy and CALL Environments*. New York: Routledge.
- SILVESTRI, Paolo (2011): «L'immagine dell'italiano in Spagna fra passato e presente». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XL, 3, 423-439.
- TEJEDOR, José María, José Javier MARTOS RAMOS y Leonarda TRAPASSI (2018): *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria*. Berlin: Peter Lang.

ALGUNOS CONCEPTOS DE SEMÁNTICA LÉXICA Y DE SINTAXIS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. SITUACIÓN ACTUAL Y EXPERIENCIA DE AULA

MARIO ANTONIO HERNÁNDEZ PÉREZ
Universidad Autónoma de Madrid

127

1. INTRODUCCIÓN

La distancia que separa la investigación teórica de las aulas escolares permite suponer que existen logros de la primera que, por dificultad, inconveniencia u otros motivos, no han penetrado suficientemente en la enseñanza secundaria. En efecto, si se observa la evolución de las teorías formales impulsadas a partir del generativismo, se podrá encontrar que ciertos conceptos básicos y sencillos sólidamente establecidos en la investigación se encuentran rara vez en los temarios de la educación secundaria.

Académicos universitarios y profesores de lenguas en secundaria han señalado esta situación desde diferentes perspectivas: algunos han tratado de mostrar la falta de precisión de algunas definiciones gramaticales en los libros de texto (Eguren y Fernández Soriano 2006; Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo 2012; Hernández Pérez 2015) en los que, por ejemplo, aparecen amalgamadas definiciones semánticas y sintácticas en los apartados de gramática. Otros también han creado y/o participado en un grupo de trabajo y en sesiones de conferencias (Groc 2014) en las que se ha tratado de poner en contacto a distintos profesionales de la docencia (así como futuros profesores) de los ámbitos universitario y preuniversitario con el objetivo de promover dicha actualización científica e impulsar un enfoque para el aprendizaje de la gramática más reflexivo y científico, tratando así de superar la visión reductora de la sintaxis que a veces se ha observado en la enseñanza escolar (Bosque y Gallego 2016).

En particular, se ha hablado con especial intensidad del vínculo que el predicado mantiene con sus argumentos, de la naturaleza de estos últimos y de los papeles (semánticos) que estos realizan en la predicación¹. También el aspecto léxico² ha sido uno de los conceptos que han adquirido gran importancia con el paso de los años en la investigación lingüística (de Miguel 1999, 2004). Tanto es así que algunos autores han distinguido entre una estructura argumental y otra estructura eventiva en sus propuestas gramaticales (Pustejovsky 1995) como propiedades del léxico de suma importancia para la sintaxis. No obstante, en esta ocasión no nos circunscribiremos al ámbito de la semántica léxica. En efecto, tanto las relaciones predicado-argumentales como el aspecto denotado por el evento son centrales en el intenso debate que se ha generado sobre distintos fenómenos relacionados con lo que se ha venido denominando ‘interfaz entre el léxico y la sintaxis’, por lo que podemos considerar que la importancia de estos conceptos es asumida en la investigación gramatical más allá de la semántica léxica. En consecuencia, tanto las posturas lexicistas (de Miguel 1999, 2004; Pustejovsky 1995) como las posturas más dependientes de la sintaxis (Borer 2005; Pérez Jiménez y Moreno Quibén 2005) aluden frecuentemente a estas nociones, diferenciándose en su opinión sobre el locus de las mismas (en el léxico o en la estructura).

Además de la importancia teórica, está ampliamente documentado que tanto la estructura argumental como el aspecto léxico se manifiestan de forma muy prematura en las primeras etapas de adquisición de una lengua (Bickerton 1981; Radford 1990; Andersen y Shirai 1994; Vainikka y Young-Scholten 1996, 2010; Ojea 2001; Shirai 2003) some of which were elaborated in an article in Behavioral and Brain Sciences (1984. Por lo que es posible considerar que pueden ser conceptos relevantes en las primeras aproximaciones escolares a la reflexión gramatical tanto en las clases de lengua materna como en las lenguas extranjeras.

La legislación educativa que ha estado en vigor en los últimos 20 años (LOE y LOMCE) recoge gran parte de estos contenidos (Gobierno de España 2006a, 2006b, 2013, 2014). Sin embargo, existen evidencias que demuestran que estos conceptos no están todavía plenamente desarrollados en la realidad de las aulas, al menos en la Comunidad de Madrid. A los argumentos aportados por Hernández Pérez (2015) podemos añadir el análisis de algunos materiales más como reflejo de la realidad de las aulas: los manuales escolares gratuitos de la Marea verde (Marea Verde 2014; Calvo Giménez *et al.* 2015; Guerra del Castillo *et al.* 2015; Asensio García *et al.* 2015; García Alonso *et al.* 2015; Estudillo Herrera *et al.* 2017), asociación de profesores de secundaria en defensa de

1. Por razones de espacio, aquí nos referiremos a estos conceptos de forma generalizada como estructura argumental.

2. Utilizaremos en adelante el concepto de aspecto léxico por conveniencia, pero no es mi intención entrar en un debate sobre el locus de dicho rasgo, sino utilizar dicho concepto como idea relevante y transversal entre distintas posturas académicas.

la educación pública que ofrecen libros de texto gratuitos. Se trata de manuales no hechos por editoriales sino por profesores de secundaria para profesores de secundaria. Aun tratándose de materiales de calidad y constante actualización, estimamos que los conceptos relacionados con la estructura argumental (argumentos, adjuntos y papeles semánticos) no aparecen suficientemente desarrollados, y los relativos al aspecto no incluyen el aspecto léxico. Por lo que podemos deducir que se trata de conceptos no muy habituales en las aulas de secundaria.

La hipótesis que se defendemos es que algunos conceptos que algunos investigadores atribuyen a la semántica léxica y otros a la sintaxis y que no suelen incorporarse a los contenidos de lengua en secundaria (papeles semánticos, relaciones predicado-argumento y aspecto léxico), combinados con conceptos metalingüísticos ya perfectamente asentados en dicha etapa educativa (sujeto, predicado, sintagma, complemento, transitividad, etc.), redundan en una mejora de la generación de este conocimiento transversal entre las distintas asignaturas de corte lingüístico. En particular, de su incorporación se verían especialmente beneficiadas las asignaturas de lenguas extranjeras.

2. OBJETIVOS DE LA PRUEBA

Para defender este punto de vista hemos realizado una investigación en un centro escolar de secundaria de Madrid capital. Se ha tratado de ver la incidencia de la reflexión explícita sobre el aspecto y sobre las relaciones predicado-argumento en el aprendizaje y el uso del *passé composé*, tiempo del pasado en francés. Es sabido que el francés dispone de dos verbos auxiliares para formar sus tiempos compuestos (*être* y *avoir*), y que a nivel teórico se ha debatido mucho sobre la implicación de la telicidad (valor aspectual) así como de la agentividad (valor temático-argumental) en su distribución. De hecho, se ha utilizado a menudo como uno más de los diagnósticos interlingüísticos del fenómeno de la inacusatividad. Suponemos que un conocimiento explícito (pero adaptado) de estos valores mejora el resultado de los estudiantes en el uso del pasado en francés en el contexto de la educación secundaria.

Para averiguarlo escogimos dos grupos de segundo de ESO que cursaban Francés como asignatura optativa. Ambos recibieron primeramente una instrucción escolar sobre la formación del *passé composé* basada en reglas mnemotécnicas muy habituales, y solo se insistió gramaticalmente en los conceptos de transitividad e intransitividad. Las reglas mnemotécnicas consistían en la enseñanza de las habituales imágenes en las que un personaje realiza una serie de acciones con una serie de verbos determinados, que son precisamente la mayoría de los que se conjugan habitualmente con el verbo *être* (*naître*, *aller*, *monter*, *arriver*, *entrer*, *sortir*, *descendre*, *tomber*, *mourir*, *venir*, *rester*).

Posteriormente se realizó un primer test (2) a ambos grupos para establecer un punto de partida común en el que iniciar una formación diferenciada. Tras este test, comenzaron a seguir dicha formación diferenciada durante un mes. El grupo investigado recibió instrucción específica sobre los papeles semánticos, los predicados y los argumentos, así como el aspecto léxico. Se les hizo distinguir entre agente y paciente, así como entre actividades sin delimitación inherente y otras acciones que necesitan de un fin o delimitación inherente para poder darse. Estos conceptos fueron enseñados en las clases de Lengua Castellana y Literatura. Posteriormente, en las clases de Francés, se retomaron estos conocimientos y se reutilizaron para reflexionar sobre la formación del *passé composé*. Se enseñó a los alumnos la relevancia de la valencia verbal, de la telicidad y de la agentividad en la selección de un determinado auxiliar u otro. El grupo de control, en cambio, recibió una formación más tradicional en la que se siguió insistiendo en la diferencia entre transitividad e intransitividad y en la lista mnemotécnica de verbos seleccionadores de être. Un mes más tarde, todos volvieron a realizar un test en las mismas condiciones (3) y se compararon los resultados.

3. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

Ambas pruebas (test 1 y test 2) constaban de 20 oraciones que los alumnos debían completar con un verbo en *passé composé*. El verbo en cuestión era proporcionado en infinitivo entre paréntesis (1) junto con el participio pasado (para evitar respuestas en blanco). La principal diferencia entre ambos test radicaba en que en el segundo se añadía una línea de puntos bajo cada oración en la que el alumno debía explicar brevemente por qué había elegido être o avoir como auxiliar para dicha oración.

(1) Mon frère par les escaliers. (TOMBER-tombé)

.....

Entre las 20 oraciones de ambos test encontramos oraciones transitivas, intransitivas con verbos transitivos prototípicos, verbos pronominales (con el clítico *se*), verbos inacusativos prototípicos conjugados con être (un argumento, sujeto aparentemente no agentivo y culminación aspectual o no homogeneidad), verbos habitualmente intransitivos inacusativos que se presentan transitivizados (2 argumentos y sujeto agente) y verbos prototípicamente inergativos (monoargumentales que denotan algún tipo de actividad y con un sujeto aparentemente no agentivo). También se introdujeron algunos enunciados poco frecuentes pero posibles para descartar la posibilidad de que les fueran familiares por haber sido vistos en clase o en otros contextos.

- (2) Test 1:
- Nous de la musique. (ÉCOUTER-écouté)
 - À Paris, ils sur la tour Eiffel. (MONTER-monté)
 - Comment est-ce que tu tes vacances ? (PASSER-passé)
 - Ils dans tous les parcs de Madrid. (COURIR-couru)
 - Vous beaucoup de livres. (LIRE-lu)
 - Le touriste la frontière. (PASSER-passé)
 - Elle chez elle à minuit. (RENTREER-rentré)
 - Il pendant des heures. (MARCHER-marché)
 - Le facteur la lettre à l'expéditeur. (RETOURNER-retourné)
 - Je Camille dans la voiture de son père. (VOIR-vu)
 - Ils les mains avant manger. (LAVER-lavé)
 - Vous tard. (SE COUCHER-couché)
 - Il avec ma sœur pendant une heure. (SORTIR-sorti)
 - Mon père les escaliers. (DESCENDRE-descendu)
 - Nous une voiture. (ACHETER-acheté)
 - Il en parachute. (SAUTER-sauté)
 - Il une montagne. (ESCALADER-escaladé)
 - Il dans la glace. (SE REGARDER-regardé)
 - La pluie (TOMBER-tombé)
 - Ils en 2016. (SE MARIER-marié)

- (3) Test 2:
- Mon cousin de la musique pendant ses vacances. (ÉCOUTER-écouté)
 - L'ours la montagne. (DESCENDRE-descendu)
 - Le ministre de la défenseen février. (DÉCÉDER-décédé)
 - Ils trop de bonbons. (MANGER-mangé)
 - L'ours..... de la montagne. (DESCENDRE-descendu)
 - Nous sur Internet. (NAVIGUER-navigué)
 - Le client de l'hôtel ... la clé de sa chambre par la Poste. (RETOURNER-retourné)
 - Le lutteur tous ses adversaires. (TOMBER-tombé)
 - Mon frère par les escaliers. (TOMBER-tombé)
 - Nous un ordinateur. (ACHETER-acheté)
 - Ma sœur ses devoirs. (TERMINER-terminé)
 - Jeanla clé. (OUBLIER-oublié)
 - Un hommehier. (MOURIR- mort)
 - Les troupes de l'ennemi lentement. (AVANCER-avancé)
 - Marie un film. (VOIR-vu)
 - Jean très tard aujourd'hui. (SE COUCHER)
 - Mon pèrela voiture du garage. (SORTIR-sorti)
 - Vous le film. (AIMER-aimé)
 - La lettre en France. (RETOURNER-retourné)
 - Jeanprofesseur de Français. (DEVENIR-devenu)

Se trata, por tanto, de producciones que no son ni espontáneas ni semi-espontáneas (Ellis y Sheen 2006; Nassaji y Fotos 2011), pero que reflejan claramente una conciencia lingüística que trata de influir en su educto.

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos han sido divididos en tres partes: la evolución de cada grupo respecto al primer test, la evolución comparada de ambos grupos y los resultados por conjuntos de oraciones.

En cuanto a la evolución individual, el grupo sujeto a la investigación mostró un 62,6% de aciertos en el primer test y un 76,9% en el segundo, lo que muestra una evolución individual de 14,3%. El grupo de control mostró un 67,1% de aciertos en el primer test y un 70% en el segundo, presentando una evolución³ individual de 2,9%.

En cuanto a la evolución comparada, el grupo investigado obtuvo un 4,5% por debajo del de control en el primer test, por lo que partió con una ligera desventaja. En el segundo test, el grupo investigado superó al de control en un 6,9%.

Respecto a los resultados por conjuntos de oraciones, aquí nos centraremos únicamente en los datos aportados por el test 2, resumidos en Fig. 1.

Conjuntos de oraciones	Resultado test 2
Con verbos transitivos: Ej: <i>Ils ont mangé trop de bonbons.</i>	-1,1%
Con verbos pronominales: Ej: <i>Jean s'est couché très tard aujourd'hui.</i>	6,6%
Verbos habitualmente intransitivos inacusativos que se presentan transitivizados (2 argumentos y sujeto agente): Ej: <i>Le lutteur a tombé tous ses adversaires.</i>	18%
Verbos inacusativos prototípicos conjugados con être. (un argumento, sujeto aparentemente no agentivo y culminación aspectual o no homogeneidad): Ej: <i>Un homme est mort hier.</i>	15,9%
Verbos prototípicamente inergativos (monoargumentales que denotan algún tipo de actividad y con sujeto aparentemente no agentivo): Ej: <i>Nous avons navigué sur Internet.</i>	-4%

Figura 1: Resumen de datos obtenidos por conjuntos de oraciones.

3. Llevaremos a cabo una diferencia porcentual entre ambos grupos. Así, si los dos obtienen el mismo resultado, el porcentaje es 0%. Un resultado positivo indica un porcentaje a favor del grupo investigado. Un resultado negativo indica un porcentaje en el que el grupo de control supera al investigado.

5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, los datos comparados del test 2 parecen indicar una mejora del grupo de investigación sobre el de control. Los resultados de la batería de oraciones con verbos transitivos y con verbos pronominales no parecen arrojar diferencias importantes entre ambos (-1,1 % y 6,6 %). Creemos que esto es debido a que la formación de los alumnos de ambas clases al respecto ha sido similar. El grupo investigado sabía diferenciar entre verbos con distinta valencia. Pero el grupo de control, utilizando una terminología más tradicional en el sistema escolar, también conocía la diferencia entre verbos transitivos e intransitivos. En cuanto a las oraciones con verbos pronominales, estos siempre se conjugan con el verbo *être* en francés, por lo que no les ha hecho falta recurrir a su conocimiento sobre el aspecto o los papeles temáticos para resolver las tareas encomendadas.

La batería de oraciones con verbos frecuentemente intransitivos inacusativos que aquí se presentan transitivizados parece evidenciar otra tendencia distinta: la diferencia entre ambos grupos es mayor (18 %) resultando mejores los datos de la clase investigada. En este sentido, creemos que, a pesar de que todos los alumnos estaban preparados para interpretar que en un enunciado transitivo (que presenta un complemento directo) no puede aparecer el auxiliar *être*, el grupo investigado parece haber movilizado mejor sus recursos metalingüísticos. Interpretamos que esto se debe a que estos alumnos han podido contrastar la falta de agentividad del sujeto en estos entornos transitivos. Por tanto, el grupo investigado parece sacar mejor provecho de sus conocimientos explícitos.

La batería de oraciones con verbos inacusativos prototípicos conjugados con *être* también parece señalar un mejor aprovechamiento de estos conocimientos por parte del grupo investigado (15,9 %). Sus respuestas sobre la reflexión que les ha motivado a elegir el verbo auxiliar mencionaban frecuente la telicidad y las dudas que tenían sobre la agentividad del sujeto. En cambio, en el grupo de control lo habitual era simplemente hacer mención a la lista mnemotécnica de verbos que habitualmente se conjugan con *être*.

Las oraciones con verbos inergativos parecen mostrar la tendencia inversa (-4 %), contradiciendo los datos presentados hasta ahora. Una posible interpretación de este dato es que uno de los verbos utilizados en estos enunciados (el verbo *avancer*) les ha parecido confuso debido a que este no respondía claramente a los test a los que los alumnos le sometían. Es decir, los resultados individuales del verbo *naviguer* (3,9 %) siguen siendo mejores en el grupo investigado, pero los resultados de *avancer* (-12 %) son llamativamente inferiores: el verbo *avancer* es un verbo que plantea dudas en cuanto a su telicidad, ya que parece comportarse como una actividad, como lo demuestra su respuesta al test de la paradoja imperfectiva: si se interrumpe el evento

de avanzar, el sujeto ha avanzado, lo que no sucede con los verbos télicos, tanto si tienen duración como si no: si se para de *comer un bocadillo*, no se ha comido un bocadillo, si se para de *morir*, no se muere. Del mismo modo, en francés *si on arrête de mourir, on ne meurt pas. Si on arrête de manger un sandwich, on n'a pas mangé de sandwich.*

La comparación de los datos generales es semejante a los análisis de los conjuntos de oraciones que expusimos anteriormente: el grupo investigado parece mejorar respecto al de control. La evolución de este primero es relevante teniendo en cuenta el breve periodo de tiempo transcurrido entre ambas pruebas. Por lo tanto, creemos que la investigación que hemos iniciado está ofreciendo datos que apoyan nuestra hipótesis. No obstante, aún quedan datos por analizar con más detalle en esta prueba, así como de otras que también se han llevado a cabo recientemente en otros centros con otro tipo de alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, Roger y Yasuhiro SHIRAI (1994): «Discourse Motivations for Some Cognitive Acquisition Principles». *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 133.
- ASENSIO GARCÍA, Montse, Caridad CANOREA SALAZAR, Luis CLEMENTE MARTÍN, Teresa COSTANA MEDRANO, José Ramón FRANCO RODRÍGUEZ, Carmen GALERA, Silvia GARCÍA MENÉNDEZ, Belén GONZÁLEZ MEGÍAS, Jaime GONZÁLEZ GALILEA, Susana GUERRA DEL CASTILLO, Amparo KREYSA, María Josefa MESA MARTÍN, Jesús María MUNIOZGUREN LAZCANO, Ignacio NICOLAS CAMPOY, Tortosa ESTRELLA ORDIÑANA, Verónica PALELLA FORTES, Nadia SAFFOURI MARTÍN, María Rosa SANZ MARTÍNEZ, Gemma SERRANO RODRÍGUEZ, María Jesús RAMÍREZ GARCÍA, Sara-Altair RODRÍGUEZ PALACIOS, María Victoria SÁNCHEZ CUBAS, Soledad SÁNCHEZ MULAS y María Pilar VAL ROMERO (2015): *Lengua castellana y Literatura 1o Bachillerato* [en línea] disponible en <<http://www.apuntesmareaverde.org.es/>> [consultado en octubre de 2017].
- BICKERTON, Derek ([1981] 2016): *Roots of Language*. Berlin: Language Science Press.
- BORER, Hagit (2005): *Structuring Sense II: The Normal Course of Events*. Oxford: OUP.
- BOSQUE, Ignacio y Ángel GALLEGO (2016): «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 2(54), 63-83.
- CALVO GIMÉNEZ, Inma, Belén GONZÁLEZ MEGÍAS, Raquel MARTÍN CORONADO, Jesús María MUNIOZGUREN LAZCANO, Nadia SAFFOURI MARTÍN, María Rosa SANZ MARTÍNEZ, Sara-Altair RODRÍGUEZ PALACIOS y Nerea PASCUAL FERNÁNDEZ (2015): *Lengua y Literatura 2º ESO* [en línea] disponible en <<http://www.apuntesmareaverde.org.es/>> [consultado en octubre de 2017].
- EGUREN, Luis y Olga FERNÁNDEZ SORIANO (2006): *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.

- ELLIS, Rod (2005): «Principles of instructed language learning». *System*, 33, 209-224.
- ELLIS, Rod y Younghee SHEEN (2006): «Reexamining the role of recasts in second language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 576-600.
- ESTUDILLO HERRERA, Gema, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Raquel MARTÍN Coronado, Jesús María MUNIOZGUREN LAZCANO, Manuel POLANCO PÉREZ, Nadia SAFFOURI MARTÍN, María Rosa SANZ MARTÍNEZ, Enrique TRIGUEROS GARCÍA y María Pilar VAL ROMERO (2017): *Lengua y Literatura 1º ESO* [en línea] disponible en <<http://www.apuntesmareaverde.org.es/>> [consultado en octubre de 2017].
- GARCÍA ALONSO, Olga, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Jesús María MUNIOZGUREN LAZCANO, Verónica PALELLA FORTES, Manuel POLANCO PÉREZ, María Jesús RAMÍREZ GARCÍA, Nadia SAFFOURI MARTÍN y María Rosa SANZ MARTÍNEZ (2015): *Lengua castellana y Literatura 2º Bachillerato* [en línea] disponible en <<http://www.apuntesmareaverde.org.es/>> [consultado en octubre de 2017].
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2006a): «Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación». *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- (2006b): «Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*, 5, 677-773.
- (2013): «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa», *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921.
- (2014): «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato». *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169-546.
- GROC (2014): *Gramática Orientada a las Competencias* [en línea], disponible en <<http://groc.info/es/>> [consultado en octubre de 2017].
- GUERRA DEL CASTILLO, Susana, Isabel HERNÁNDEZ SANDOICA, María Belén MARCOS BLANCO, Raquel MARTÍN CORONADO, Jesús María MUNIOZGUREN LAZCANO, Verónica PALELLA FORTES, Nerea PASCUAL FERNÁNDEZ, Nadia SAFFOURI MARTÍN, María Rosa SANZ MARTÍNEZ y Enrique TRIGUEROS GARCÍA (2015): *Lengua y Literatura 3º ESO* [en línea], disponible en <<http://www.apuntesmareaverde.org.es/>> [consultado en octubre de 2017].
- HERNÁNDEZ PÉREZ, Mario Antonio (2015): *Gramática universal y lenguas extranjeras: la instrucción en lengua materna y la transferencia de los contenidos teóricos al aprendizaje de lenguas extranjeras. Situación de la enseñanza secundaria en la Comunidad de Madrid* [en línea], disponible en <<https://libros.uam.es/?pre ss=tfm&page=catalog&op=book&path%5B%5D=361#downloadTab>> [consultado en octubre de 2017].
- MAREA VERDE (2014): *Lengua y Literatura 4º ESO* [en línea], disponible en <<http://www.apuntesmareaverde.org.es/>> [consultado en octubre de 2017].
- MIGUEL, Elena de (1999): «El aspecto léxico», En Ignacio BOSQUE, Ignacio y Violeta DEMONTE (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 2977-3060.
- (2004): «Qué significan aspectualmente algunos verbos y qué pueden llegar a significar». *ELUA*, Extra 2, 167-206.
- NASSAJI, Hossein y Sandra FOTOS (2011): *Teaching grammar in second language classrooms*. New York: Routledge.

- OJEA, Ana (2001): «El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica de un sujeto monolingüe de español». *Revista Española de Lingüística*, 31(2), 413-430.
- PÉREZ JIMÉNEZ, Isabel y Norberto MORENO QUIBÉN (2005): «Argumentos a favor de la centralidad de las nociones aspectuales en la interficie léxico-sintaxis: la correlación telicidad-inacusatividad en español», En Juan Cuartero Otal y Gerd Wotjak (eds.): *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*. Berlin: Franck & Timme, 197-212.
- PUSTEJOVSKY, James (1995): *The Generative Lexicon*. Cambridge: MIT.
- RADFORD, Andrew (1990): *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford: Blackwell Publishing.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, Francisco J. y Susana RIDAO RODRIGO (2012): «Función, forma y significado: La mezcla de criterios en los análisis sintácticos». *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 1(1), 131-141.
- SHIRAI, Yashuiro (2003): «The acquisition of tense-aspect morphology and the regular-irregular debate». *ZAS Papers in Linguistics*, 29, 195-209.
- VAINIKKA, Anne y Martha YOUNG-SCHOLTEN (1996): «The early stages in adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers». *Second Language Research*, 12, 140-176.
- (2010): «All acquisition begins with the projection of a bare verb phrase». *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 332-339.

APROXIMACIÓN MUSICAL AL CECEO Y SESEO EN CLASE DE ELE

DIEGO JIMÉNEZ PALMERO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El estudio teórico-práctico que presentamos analiza el segundo reajuste de sibilantes, considerado uno de los principales cambios lingüísticos, y lo adecua para su enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ello nos acercaremos al fenómeno a través de la literatura científica y ofreceremos una propuesta didáctica para tratar los conceptos del seseo, ceceo y distinción con el alumnado de ELE que, posteriormente, se ha puesto en práctica con una muestra de 15 participantes que deberá ser ampliada en futuras investigaciones para corroborar los resultados significativamente positivos obtenidos.

El estudio se plantea siguiendo una inquietud científica cada vez con mayor auge en las recientes investigaciones (Narbona Jiménez *et al.* 2011; Narbona Jiménez 2013) y también con un compromiso didáctico en la medida que pretende facilitar al estudiante la comprensión del reajuste de sibilantes.

El principal objetivo de este estudio es contribuir a una mejor comprensión de la relevancia del segundo reajuste de sibilantes por parte de estudiantes de ELE del nivel B según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Entre los objetivos específicos resaltan:

- a) Comprender la terminología específica.
- b) Practicar una destreza básica como la comprensión oral.
- c) Especificar las diferencias (seseo, ceceo y distinción) que el alumnado ELE puede encontrarse sobre el fenómeno.

Además, es preciso que nos planteemos conocer y analizar la literatura escrita sobre el reajuste de sibilantes, describir su proceso histórico realizando un estudio gramatical y ofrecer actividades adecuadas acordes para el aprendizaje del fenómeno y su puesta en práctica.

El proceso metodológico utilizado ha sido una primera parte de fundamentación teórica a través de la consulta sobre la literatura escrita acerca del fenómeno objeto de estudio. A su vez, planteamos un resumen esquematizado de los fenómenos adaptados al nivel B del Marco Común Europeo de Referencia Lingüística (2002) siguiendo las indicaciones de reconocidos expertos (García Doval *et al.* 2004).

Así, la siguiente figura (fig. 1) plasma los distintos niveles comunes de referencia que se contemplan desde el Consejo de Europa (2002) y entre los que se encuentran nuestros destinatarios, los usuarios independientes, que son, a su vez, desglosados en dos subniveles, umbral y avanzado:

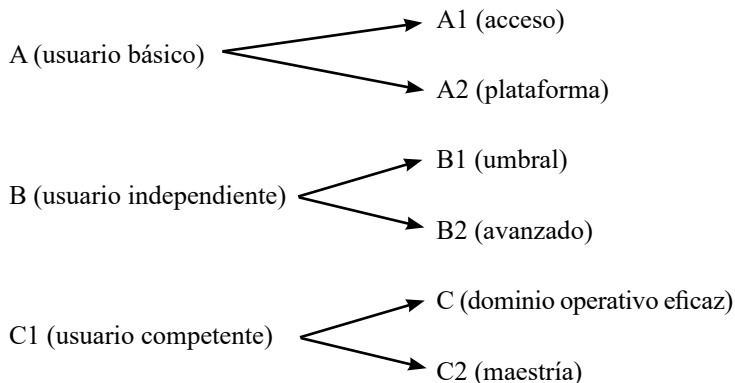


Figura 1: Niveles comunes de referencia. Fuente: Consejo de Europa (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [en línea], disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco> (Traducción y adaptación española de la *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe, 2001) [consultado en noviembre de 2017].

El artículo se complementa, en una perspectiva aplicada, con una propuesta didáctica testada con la muestra de alumnos del nivel B que proceden de Estados Unidos y cursan sus estudios en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. Para ese último fin, se ha realizado un trabajo de búsqueda y localización de ejemplos actuales de canciones que utilicen seseo, ceceo y distinción, que finaliza con una propuesta de tres canciones en las que se pueden observar las distintas realizaciones.

2. REAJUSTE DE SIBILANTES. TEORÍA ADAPTADA AL NIVEL

En el orden conceptual, debemos diferenciar entre los procesos fonológicos y fonéticos. La fonética corresponde al análisis de los sonidos del lenguaje humano y sus propiedades, mientras que la fonología se centra en las reglas de combinación de dichos sonidos.

En muchas ocasiones, se engloban todos los fenómenos dentro del apartado fonético-fonológico. No obstante, se debe precisar que existen diferencias, porque en el cambio fonológico se altera el inventario básico de fonemas y son regulares (Ariza 2004).

Por tanto, debemos señalar que los fenómenos lingüísticos del seseo, ceceo y distinción se encuadran dentro de la clasificación fonológica, al igual que otros como la velarización y aspiración de la /x/ o, la aspiración de la f inicial latina /f-/ , a diferencia de otros del tipo aspiración de /-s/ en posición implorativa, pérdida de la /d/ en posición intervocálica y final, confusión y neutralización de los fonemas líquidos /l/ y /r/ en posición implorativa o el conocido yeísmo, que se enmarcan dentro de los cambios fonéticos.

Una vez clasificado nuestro fenómeno como proceso fonológico, podemos comenzar señalando que el reajuste de sibilantes comenzó en el siglo XIV y final de la Edad Media y se estabilizó en los Siglos de Oro. Es un fenómeno muy importante para la historia de la lengua española debido a las importantes repercusiones que comporta, siendo determinante para la distinción entre el seseo, ceceo y distinción (Alvar 1972).

Si nos acercamos a los expertos, debemos conocer que «en el nivel fonético-fonológico, los Siglos de Oro se presentan como una época clave entre el sistema fonológico medieval y el actual. El cambio de mayor relevancia afecta al grupo de fonemas sibilantes y palatales del castellano medieval» (Pons Rodríguez 2010: 220). No obstante, «algunos, como el toledano Covarrubias, se aferrarán aún en el XVII a las viejas distinciones medievales» (Cano Aguilar 1998 [2008]: 238).

Lo que ocurrió es que se produjeron dos fenómenos, que son el ensordecimiento y la pérdida de la africación, que afectan fundamentalmente en las sibilantes. Tal y como señala Ariza (2008), se generaliza el ensordecimiento en el siglo XVI. De todos modos, debemos advertir que la extensión del ensordecimiento se produjo irradiado desde Aragón y Castilla la Vieja (Lapesa [1942] 1981).

En concreto, nosotros analizamos el segundo reajuste fechado en el s. XVI, pero no es el primero, ya que en época de Alfonso X, el Sabio, se produjo el primero, momento en el que la lengua se asentó después de operado el proceso evolutivo del latín al romance.

Todo se estabilizó en el siglo XVI con el segundo reajuste, que es el que da lugar a lo que hoy conocemos como seseo, ceceo y distinción. Se eliminaron grafías y fonemas, quedándose con un sistema reducido y simplificado.

Cronológicamente, por tanto, las referencias generalmente aceptadas sostienen la existencia de algunos testimonios en el s. XIV, importantes desarrollos a lo largo del s. XV y madurez del fenómeno en el s. XVI. A partir de la creación de la Academia, que se fecha en el s. XVIII, la lengua quedó fijada, lo que hace más difícil que el sistema cambie. No obstante, debemos tener siempre presente que las lenguas se encuentran en constante proceso de evolución.

A continuación, desglosamos esquemáticamente los fenómenos ocurridos para una comprensión adaptada al nivel de los destinatarios (fig. 2):

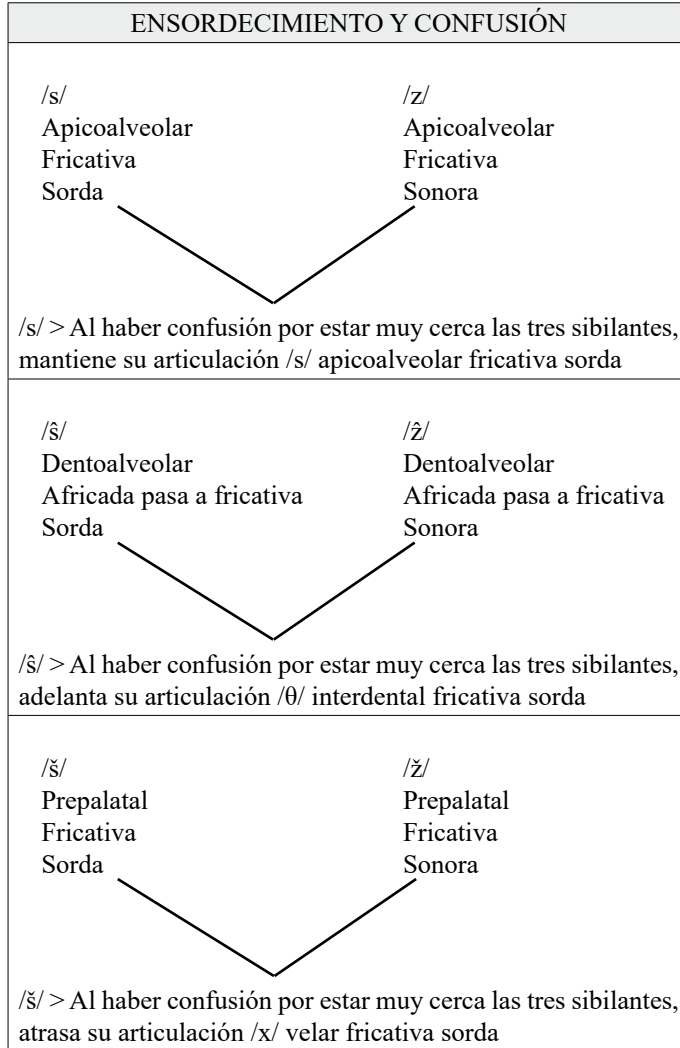


Figura 2: Ensordecimiento y confusión.

2.1. Seseo/Ceceo/Distinción

El proceso que ocurrió fue un cambio en el modo de articulación de la pareja de dentoalveolares. Además, también se perdió el rasgo de sonoridad y se produjo un cambio en el punto de articulación.

Todo ello provocó, además, la aspiración y la oposición del seseo y ceceo. En las hablas del sur, la velar /x/ se realizó como aspirada [h]. La norma sevillana es distinta, ya que antes de que llegara la pérdida de la sonoridad, hubo un cambio en el sur debido a que la dentoalveolar y la alveolar se confundieron, quedando el seseo o el ceceo. Además, hubo distribución social distinta, siendo el seseo propio de hablantes urbanos, mientras que el ceceo se asimiló al ámbito rural.

A continuación, desglosamos esquemáticamente los fenómenos ocurridos para una comprensión adaptada al nivel de los destinatarios (fig. 3):

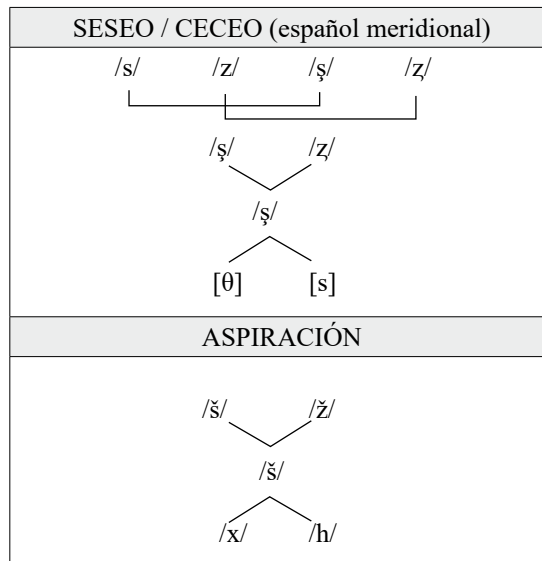


Figura 3: Seseo/ceceo y aspiración.

Resulta significativo hacer constar el predominio generalizado del seseo en América, ya que la conquista de la época parte de Sevilla. Por tanto, es característico de todos los hablantes hispanoamericanos por realización intermedia y por ser la norma sevillana, aunque debemos advertir que «presenta una gran variedad de realizaciones, en su mayoría siseantes» (Aleza y Enguita 2002: 68). De cualquier modo, como nos recuerda uno de los principales investigadores de la materia del español de América, Alvar (1996: 4), «no hay un español de España frente a otro español de América, sino que cada uno de esos dominios está vinculado a motivos geográficos, sí, pero también a otros sociales o históricos».

No obstante, lo importante es conocer el hecho de poder encontrarse las distintas realizaciones y saber que todas ellas son igualmente correctas y válidas. De esta manera, podremos empezar a conseguir la extinción de los tan habituales prejuicios lingüísticos en este tema, ya que, por razones de prestigio, se identificaba la lengua culta castellana con la norma. No obstante, la Asociación de Academias reconoce que el español cuenta con una norma policéntrica (Rodríguez Maldonado 2008).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación presentamos la propuesta didáctica para tratar los conceptos del seseo, ceceo y distinción en la clase de ELE. Seguimos una caracterización típica, comenzando por una ficha introductoria al estilo de las realizadas en la revista RutaELE¹:

- Nombre de la actividad: Aproximación musical al ceceo y al seseo.
- Motivación: como docentes de ELE en Sevilla debemos preocuparnos por que nuestros estudiantes conozcan la realidad que se encontrarán fuera de las aulas. Además, es conveniente que conozcan todo el proceso, ya que muchos de ellos utilizarán sus conocimientos en diferentes zonas geoculturales de América.
- Nivel: como ya se ha anticipado en la parte teórica, se plantea la actividad para un nivel B (Consejo de Europa 2002).
- Destinatarios: alumnos estadounidenses que cursan sus estudios en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla.
- Duración: 1 hora.
- Objetivos: mejorar la comprensión de la relevancia del segundo reajuste de sibilantes y percibir las diferencias entre el seseo, el ceceo y la distinción.
- Destrezas: comprensión oral.
- Contenidos: plano fonético-fonológico. Segundo reajuste de sibilantes. Seseo, ceceo y distinción.
- Dinámica: individual.
- Material y recursos: fotocopias de las canciones, ordenador, proyector y conexión a internet (Youtube² y letras musicales³).

1. Rutaele (2017): Ficha introductoria [en línea], disponible en <<http://www.rutaele.es>> [consultado en diciembre de 2017].

2. Youtube (2017): Canciones [en línea], disponible en <<http://www.youtube.com>> [consultado en noviembre de 2017].

3. Música.com (2017): Letras canciones [en línea], disponible en <<http://www.musica.com>> [consultado en noviembre de 2017].

- **Secuenciación:** El docente, en primer lugar, hace una explicación del reajuste⁴ de sibilantes centrándose, en concreto, en el seseo, ceceo y distinción. Si es posible, se acompaña con ejemplos reales de personas seseantes, ceceantes y distinguidoras para que los alumnos comprueben en el acto las diferencias. Se debe tener en cuenta que la inclusión de este tipo de fenómenos y su tratamiento en una clase de ELE no ha sido contemplada en las programaciones curriculares en el pasado, aunque, actualmente, encontramos trabajos que ponen de manifiesto su necesaria implantación (De Cos Ruiz 2006).

A continuación, comienza la prueba con la entrega al alumnado de un documento con el nombre de las tres canciones que van a escuchar, en el que tienen que responder debajo de cada uno especificando si la canción utilizaba seseo, ceceo o distinción. Posteriormente, con un ordenador con conexión a internet⁵ se escucha la canción y, durante ese tiempo, pueden ver la letra con la grafía normalizada.

Las canciones seleccionadas aparecen reflejadas en la fig. 4:

Fenómeno	Seseo	Ceceo	Distinción
Artista	Carlos Baute	El Koala	David Bustamante
Canción	En el buzón de tu corazón	Soy albañil	No soy un supermán

Figura 4: Muestra canciones.

La elección ha seguido un proceso exhaustivo, siguiendo los parámetros de actualidad y gustos musicales juveniles por ser la edad media que tienen los destinatarios. La mayor dificultad se ha encontrado a la hora de conseguir canciones con ceceo. Probablemente, se deba al estigma social que todavía tiene este fenómeno adscrito a lo rural.

Se reproducen las canciones dos veces para ofrecer a los alumnos dos oportunidades, tal y como se hace en los exámenes oficiales de comprensión auditiva. Una vez entregado el ejercicio, se vuelve a reproducir las canciones pero con las letras proyectadas en la pantalla principal del aula. Por tanto, son los propios alumnos con la ayuda del docente los que corrigen el ejercicio. De esta manera, vuelve de nuevo a la teoría, formando un círculo explicativo, con los puntos exactos en los que se puede observar la aparición del seseo y

4. Para ello, se toma como base la parte teórica anterior adaptada a su nivel.

5. El equipamiento técnico debe ser el adecuado y funcionar de manera correcta para poder realizar la actividad en condiciones normales.

el ceceo en dos de las canciones y la manera en la que no aparece en ningún momento para la que distingue.

Finalmente, la evaluación de la actividad corresponde al profesor, puntuando los aciertos para la nota final del curso pero sin olvidar que es un ejercicio con un porcentaje de acierto del 33 por ciento, por lo que es conveniente ampliar las explicaciones teóricas con otros ejercicios prácticos que complementen lo visto en clase, como, por ejemplo, los ejercicios de aproximación al español hablado en Andalucía dentro de la propuesta didáctica de Mendoza Puertas (2010).

4. RESULTADOS

Esta propuesta didáctica ha sido testada para corroborar o refutar su validez. Para ello, se realizó con una muestra de 15 alumnos estadounidenses que cursan sus estudios en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla a través de los cursos concertados. Todos ellos con estudios de nivel universitario y con una media de tiempo cursando español entre 4 y 5 años. Además, se tantearon sus conocimientos iniciales sobre el tema para comprobar que no conocían la distinción entre los fenómenos lingüísticos de estudio.

Por tanto, con una metodología cuantitativa gracias a la muestra de alumnos que cursan la asignatura «Fonética correctiva y conversación», hemos corroborado inicialmente la eficacia de la propuesta didáctica, ya que los resultados de este proyecto son, a priori, positivos, obteniendo un 60% de aciertos.

Un dato que llama poderosamente la atención fue que solo fallaron los situados en las últimas filas de la clase. Este hecho puede estar motivado por una posible escucha de peor calidad del audio.

El 100% de los alumnos consiguió aprobar la asignatura a final de curso, obteniendo una nota media de 8,93 y siendo la máxima calificación un 9,8 sobre 10 puntos. Estos datos tan positivos nos confirman que aprendieron las distinciones de estos fenómenos siendo, sin duda, esta propuesta didáctica un motivo más para el aprendizaje.

Además, esta actividad fue una de las mejor valoradas de todo el curso. Probablemente, este hecho se deba al poder de la industria musical para amenizar distintos contextos, y del que el mundo educativo debería aprovecharse para mejorar el rendimiento y motivación de nuestro alumnado. Gracias a plataformas como Youtube tenemos la posibilidad de manejar una serie de recursos didácticos que debemos implementar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mejías Borrero (2009: 666), investigador que también trabaja con estudiantes norteamericanos, señala que estos valoran positivamente el aprendizaje de los rasgos propios del andaluz, motivado por inmersión cultural y el interés por variedades americanas que comparten rasgos con la andaluza.

Todos estos aspectos coinciden con la opinión de los estudiantes que han conformado nuestra muestra en este proyecto.

5. CONCLUSIONES

Cada vez se tiene más presente que las variedades lingüísticas del español deben formar parte del programa curricular en la clase de ELE. No obstante, se mantienen ciertas dificultades como algunas de las señaladas por Ros Piqueiras (2008), entre las que destacan la elección de un modelo lingüístico que puede deberse, incluso, a las actitudes y creencias tanto de profesores como de estudiantes.

Este trabajo contribuye a nivel teórico a una mejor comprensión de la importancia de la lingüística, concretamente, en su aplicación de adquisición de segundas lenguas y, de manera específica, en la enseñanza de aspectos fonético-fonológicos.

Además, contribuye también a nivel práctico, ya que realiza una propuesta didáctica que es, relativamente, sencilla de poner en práctica para los profesores de ELE con cualquier tipo de alumnado.

Por tanto, es necesario que se siga profundizando en este tipo de trabajos que otorgan una mayor visibilidad a los fenómenos examinados. Nuestro estudio, que ya ofrece datos favorables y coincidentes en su discusión con otros autores, ofrece una propuesta didáctica que habrá que seguir contrastando con un mayor número de muestra.

No cabe duda de que este trabajo se encuentra sujeto a algunas limitaciones que, a su vez, se convierten en futuras líneas de investigación. Además de una ampliación de la muestra, la propuesta necesita un equipamiento técnico que no todas las aulas y centros poseen. Finalmente, sería conveniente incrementar la muestra de canciones para señalar las diferencias entre el seseo, ceceo y distinción. En este sentido, se encuentra cierta dificultad para las canciones ceceantes, probablemente debido al estigma social en el que se encuentra ese fenómeno. Una línea futura de investigación interesante puede consistir en probar el mismo procedimiento con un alumnado de otros países y no, exclusivamente, de Estados Unidos. Por otra parte, convendría distribuir aleatoriamente y contrabalancear la ubicación de los estudiantes en filas y asientos para controlar las posibles deficiencias de audición. También resultaría interesante llevar a cabo elementos de gamificación (Werbach y Hunter 2014) para completar el ejercicio e, incluso, probar la revolucionaria metodología del *Flipped Learning* o *Flipped Classroom* (Bergmann y Sams 2012), también conocida como clases al revés, en la que el alumnado toma el protagonismo con la figura del profesor como guía orientador. En este caso, los estudiantes podrían buscar, como ejercicio, otras canciones que utilizarán seseo, ceceo y distinción.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEZA, Milagros y José María ENGUITA (2002): *El español de América: aproximación sincrónica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ALVAR, Manuel (1972): «A vueltas con el seseo y el ceceo». *Románica*, 5, 41-57.
- ALVAR, Manuel (1996): *El español de América. Manual de Dialectología Hispánica*. Madrid: Ariel.
- ARIZA, Manuel (2004): «Revisión del cambio fonético y fonológico». *Lexis*, XXVIII 1-2, 7-27.
- ARIZA, Manuel (2008): *El comentario filológico de textos*. Madrid: Arco/Libros.
- BERGMANN, Jonathan y Aaron SAMS (2012): *Flip your classroom: reach every students in every class every day*. Washington DC: ISTE.
- CANO AGUILAR, Rafael (1998 [2008]): *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco/Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [en línea], disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco> (Traducción y adaptación española de la *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe, 2001) [consultado en noviembre de 2017].
- DE COS RUIZ, Francisco Javier (2006): «Las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: Aplicación a la modalidad oral andaluza». *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (redELE)*, 5 [en línea], disponible en <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:19c4c024-9cc5-49b1-b04f-b517bd7f0276/2006-redele-6-05decos-pdf.pdf>> [consultado en diciembre de 2017].
- GARCÍA DOVAL, Fátima; Carmen GUILLÉN; Manuel GONZÁLEZ PIÑEIRO; Javier GIONZÁLEZ PORTO; Isabel SERNA y José Manuel VEZ (2004): «Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos». *Porta Linguarum*, 2, 69-92.
- LAPESA, Rafael ([1942] 1981): *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos. Biblioteca Románica Hispánica.
- MEJÍAS BORRERO, Manuel (2008): «Aspectos prácticos de la enseñanza de la fonética del español y de la variedad andaluza a estudiantes norteamericanos», en Agustín Barrientos, José Carlos Martín, Virginia Delgado y María Inmaculada Fernández (eds.): *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 659-668.
- MENDOZA PUERTAS, Jorge Daniel (2010): «Aproximación al español hablado en Andalucía en el aula de ELE. Una propuesta didáctica». *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (redELE)*, 18 [en línea], disponible en <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e80c4752-fe7f-4588-b9e1-edc5751319aa/2010-redele-18-02mendoza-pdf.pdf>> [consultado en diciembre de 2017].
- MÚSICA.COM (2017): Letras canciones [en línea], disponible en <<http://www.musica.com>> [consultado en noviembre de 2017].
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (2013): *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio; Rafael CANO AGUILAR y Ramón MORILLO-VELARDE PÉREZ (2011): *El español hablado en Andalucía*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- PONS RODRÍGUEZ, Lola (2010): *La lengua de ayer*. Madrid: Arco/Libros.
- RODRÍGUEZ MALDONADO, Antonio (2008): «¿Qué norma enseño? El profesor de E/LE y la selección de un corpus lingüístico», en Agustín Barrientos, José Carlos Martín, Virginia Delgado y María Inmaculada Fernández (eds.): *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 659-668.
- ROS PIQUERAS, María Dolores (2008): «La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía». *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*, 12 [en línea], disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6853028e-b1cf-4dcd-844d-d3bccf4b97f1/2011-bv-12-23ros-piqueras-pdf.pdf>> [consultado en diciembre de 2017].
- RUTAELE (2017): Ficha introductoria [en línea], disponible en <<http://www.rutaele.es>> [consultado en diciembre de 2017].
- WERBACH, Kevin y Dan HUNTER (2012): *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- YOUTUBE (2017): Canciones [en línea], disponible en <<http://www.youtube.com>> [consultado en noviembre de 2017].



EL PAPEL DE LOS CORPUS DE APRENDIENTES DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA INVESTIGACIÓN DE MARCADORES DISCURSIVOS

BETTINA KAMINSKI
Universidad de Sevilla

1. EL CONCEPTO DE MARCADOR DISCURSIVO ENTRE LAS TRADICIONES LINGÜÍSTICAS: UNA INTRODUCCIÓN

En primer lugar, hay que hacer notar que existen distintos planteamientos de análisis de los marcadores de discurso en la lingüística hispánica frente a la alemana. Históricamente el análisis de los marcadores discursivos comenzó en la Lingüística Hispánica en los años setenta con la lingüística textual que dio primeros resultados en los años ochenta con los trabajos de Catalina Fuentes (1987) sobre los *enlaces extraoracionales* y de Mederos Martín con su obra sobre los *procedimientos de cohesión en español actual* (1988, citado en Blühdorn *et al.* 2017: 15). Por el contrario, la Germanística inició un primer acercamiento a partir de primeros análisis del lingüista Karl Ferdinand Becker en los años ochenta desde un análisis formal-sintáctico refiriéndose a este fenómeno como *partícula* (*ibid.*: 9). Anteriormente, y durante décadas, nadie se había interesado de este modo por los denominados «Läuse im Pelz unserer Sprache» (Reiners 1944), es decir «piojos en la piel de la lengua». No obstante, y aún con los primeros acercamientos de la mano de Becker, la teoría de las meras palabras-llena-hueco (Füllwörter) dejaba marcada su reputación y persistía durante mucho tiempo en las gramáticas alemanas como un elemento superfluo.

El análisis de los marcadores discursivos alemanes como lo conocemos actualmente no se instaló hasta principios del siglo XXI. Hoy día se diferencia

del concepto prevalente en la Lingüística Hispánica sobre todo por su enfoque interaccional-pragmático. En consecuencia, la gran mayoría de los lingüistas alemanes (Gohl/Günthner 1999; Imo 2016) limitan su uso casi exclusivamente a la lengua oral, mientras los marcadores españoles se pueden apreciar tanto en la lengua oral como en textos escritos. Así pues, muchos autores alemanes restringen los marcadores a expresiones metapragmáticas que se encuentran preferiblemente en la periferia inicial (Vor-Vorfeld) del enunciado, siendo elementos semánticamente vacíos, y sintáctica y prosódicamente aislados (Imo 2016). Aquí se presenta quizás la discrepancia más importante entre las dos tradiciones lingüísticas. La Lingüística Alemana se guía en sus investigaciones mayoritariamente hacia una definición caracterizada por procesos de interacción oral, esto tiene como consecuencia que elementos como conectores textuales no son catalogados como marcadores. Otras partículas descartadas por muchos autores son los conectores temporales (Blühdorn *et al.* 2017: 23), dado que no modifican o estructuran actos de habla sino sucesos, por ejemplo en una narración. Además, se argumenta que guardan algo de valor semántico, siendo esto algo atípico e inaceptable con relación al concepto de marcador. Aparte de ciertos conectores, también se discute la exclusión de las partículas modales, marcadores epistémicos, interjecciones, *question tags* y responsivos para la categoría de marcador discursivo (*ibíd.*).

Por tanto, no es de extrañar que igualmente el origen de los marcadores discursivos alemanes siga manteniendo el debate. Imo (2016: 7-8) señala, por ejemplo, la existencia de tres grupos de marcadores discursivos: aquellos que tienen su origen en conjunciones coordinantes y subordinantes, los que provienen anteriormente del grupo de los adverbios o partículas y un último grupo que engloba expresiones o frases fijas. Sin embargo, se han observado también ejemplos de posibles marcadores discursivos provenientes de adjetivos, sustantivos o verbos, como, por ejemplo en *klar und gut* (bueno), *Mensch* (tío), o verbos como *schau* o *guck* (mira) (Blühdorn *et al.* 2017: 20). Curiosamente, se ha podido demostrar que *Mensch* como marcador puede ocupar tanto la posición inicial de una enunciado como la posición final, eso sí, estando siempre en la periferia.

Debido a que siguen apareciendo este tipo de excepciones, convierte en controversia las existentes teorías sobre las características de los marcadores alemanes. Por último, no sólo la categorización, el origen y la posición sintáctica plantean una y otra vez nuevos enfoques en el análisis de este fenómeno, sino también la pregunta por sus funciones concretas en el marco de la interacción oral. De ahí resulta lógico que a causa de las discrepancias teóricas no se han conseguido tipologías funcionales exhaustivas ampliamente aceptadas por la comunidad científica como es para el caso de los marcadores españoles y sus clasificaciones por Martín Zorraquino y Portolés (1999) o López Serena y Borreguero Zuloaga (2006).

2. EL ANÁLISIS DE DATOS DE APRENDIENTES EN EL ESTUDIO DE LOS MARCADORES DE DISCURSO

2.1. Estado de la cuestión

La rama del análisis de datos de aprendientes de lengua extranjera nace en la década de los noventa de la mano de Sylviane Granger, que inicia por primera vez una compilación del primer corpus internacional de aprendientes del inglés (International Corpus of Learner English) (Sánchez Rufat 2015). En particular, la metodología se nutre del análisis contrastivo, análisis de errores y análisis de la interlengua, que finalmente desembocó en el actual estudio de la adquisición de segundas lenguas. Ahora bien, se trata de una colección de textos en soporte electrónico algo particular que conlleva una serie de problemas frente a los corpus de lengua de nativos. Consecuentemente, muchos estudios han preferido los datos guiados, descartando la obtención de datos de usos lingüísticos naturales¹.

Por lo que respecta al acceso público a los corpus para el estudio de la adquisición del alemán, Schmidt (2010) señala un déficit claro para la investigación lingüística. Si bien existen diversos proyectos para la grabación y anotación de datos de aprendientes, estos suelen emplear en su mayoría una base empírica insuficiente y un número de individuos muy limitado. Además, la autenticidad de los datos sobre todo en manifestaciones de la lengua oral es un punto cuestionable que dificulta sin duda una generalización de los resultados.

Para cambiar esta situación nacieron en los últimos años dos proyectos prometedores. Uno de ellos es el corpus GeWiss de la Universidad de Leipzig, que ofrece un acceso público a transcripciones de más de 130 horas de grabaciones provenientes del aula universitaria, exámenes orales y presentaciones de aprendientes de alemán con distintas lenguas maternas. No obstante, no deja de representar una colección de datos mayoritariamente monológica y de lenguaje académico producida en un espacio público institucional. Se echan en falta, sin embargo, referencias de interacciones más coloquiales. Esto lleva al proyecto europeo *L3Task*, llevado a cabo entre 2013 y 2016, que se centró en la creación de intercambios lingüísticos online no guiados entre estudiantes para las lenguas alemán-español y alemán-chino. Una elaboración de un amplio corpus accesible de estas grabaciones se encuentra actualmente aún en preparación. Sin embargo, gracias a una colaboración entre la Universidad de Jena y las Universidades de Sevilla y Valladolid en el marco de este mismo proyecto, el presente artículo dispuso de aproximadamente de 17 horas grabadas de conversación entre 14

1. Sánchez Rufat (2015: 71), destaca la dificultad de trabajar con datos no experimentales y la falta de formación de los lingüistas en el uso de las metodologías informatizadas para su trabajo con datos naturales a gran escala.

parejas en un intercambio lingüístico alemán-español para su análisis. A la luz de las consideraciones hechas hasta aquí, cabe dirigirse ahora a la principal pregunta de este artículo.

2.2. ¿Qué pueden aportar los datos de un corpus de aprendientes de alemán para el análisis de marcadores alemanes?

Con respecto a esta cuestión se han consultado varios estudios realizados sobre marcadores en otros escenarios e idiomas que son de interés para el objeto de investigación. Para llevarlos a este terreno los alimentaremos con ejemplos del corpus, estableciendo tres secciones en el marco de la hipótesis. De este modo, el análisis de corpus de aprendientes proporcionaría:

- 1) Información de carácter general, indicios para la exclusión o inclusión de ciertos elementos en la clase de marcador, evidencia de funciones concretas en la interacción
- 2) Información de carácter contrastivo: evidencia de equivalencias y diferencias entre marcadores de distintos idiomas, conocimiento para su traducción
- 3) Información en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras, ponen hincapié en problemas, necesidades y falta/mejora de materiales didácticos

2.2.1. Información de carácter general

Para ilustrar el primer ejemplo de seis de esta primera sección sobre el tipo de información en general, cabe mencionar un artículo de Maschler (1994). En este se indica en conversaciones bilingües hebreo-inglesas que incluso hablantes competentes bilingües cambian de idioma al verbalizar un marcador de discurso, por lo que sugiere que se trata de elementos distintos y unificados, adscribiéndoles la función de señalar la dimensión metapragmática (1994: 329, 357):

Metalanguaging of boundaries can be accomplished through the use of discourse markers, accompanied by the strategy of language alternation, this suggests that they are perceived as a distinct and unified category: the category of utterances used to metalanguage discourse boundaries.

De hecho, es frecuente observar el fenómeno de la alternancia en pleno curso de una conversación coincidiendo casi exclusivamente en dos casos: o bien con una búsqueda de una palabra que al no encontrarla se realiza en español

o en el uso de un marcador. En todos los ejemplos A representa el hablante no nativo y B el hablante nativo.

- (1) 037 A: hatten (-) hm:: nein (.) hatten wir ja (.) eine: (.) abendessen.
038 (0.88)
039 A: un::
040 (0.99)
041 A: über weihnachten (.) *no*?
042 (1.03)
043 A: [(ok)]
044 B: [aha]

Aquí hay que hacer hincapié en dos cuestiones. Primero, la aparición del marcador *no* indica la misma estrategia señalada por Maschler, es decir, A logra comentar su propia producción entrando en la dimensión metadiscursiva. Así pues, comprueba sin lugar a dudas si ha verbalizado su mensaje correctamente y si es entendido por B. Segundo, resulta interesante que Maschler adscribe la característica alternante a los marcadores discursivos. Esto llevaría en este caso a la suposición de que los *tag questions* (marcadores comprobativos) deberían ser aceptados como candidatos para la categoría de marcadores en alemán.

Otro punto de vista interesante a tener en cuenta con respecto a los casos de alternancia de idioma proviene de un estudio de Matras (2000, citado en Fox Tree 2010: 13) que adscribe a los marcadores la función de recurso cognitivo en la producción del mensaje. Estas «huellas de producción» aparecieron según el autor en casos en los que hablantes nativos de lengua alemana usaban *na* en conversaciones inglesas con sus interlocutores de habla inglesa, sugiriendo que sirven para fines de producción, como herramienta de apoyo mental. En varios ejemplos también destacan dichas huellas de procesos de cognición:

- (2) 162 A: alquilan;
163 B: JA (-) ja (.) mieten (.) mie[ten.]
164 A: [mie]ten *ah vale okay o sea* mieten okay (-) äh mieten eine: (.) ein
hause?
°h und da:::nn (-) (schnalzt mit der zunge) äh ka äh::n (.) sie kaufen
essen (.) trinken-

Parece interesante observar los marcadores intercalados entre la repetición de la palabra *mieten* (alquilar), siendo este un vocabulario que A acaba de aprender de B. En este caso se podría interpretar un esfuerzo mental de interiorización de la palabra acompañado por las huellas de producción *ah vale okay* y *o sea* en la lengua nativa del hablante que parecen apoyar el proceso de cognición. Esta es una función de los marcadores hasta el momento poco

mencionada y valorada, y que tan sólo puede observarse en discursos con hablantes de distintos idiomas maternos, como proporcionan los corpus de aprendientes.

Llegados a este punto, también vale la pena entrar en un aspecto de controversia: la pregunta por la legitimidad de definir los marcadores siempre como componentes totalmente opcionales en el plano de un discurso. En particular, autores como Blühdorn *et al.* (2017) o Brinton (1996, citado en Castro 2009) abogan por su papel como elemento pragmáticamente obligatorio. Por lo que se refiere a esta perspectiva, son especialmente útiles los estudios con datos de aprendientes para poder demostrar que la falta de un marcador lleva a malentendidos y altera la interacción fluida. En cuanto al análisis de los datos, hemos podido detectar varias situaciones de un obvio infrauso que podrían interpretarse como peligro para el transcurso de la conversación, como se observa el en siguiente ejemplo del corpus.

- (3) 22 A: AH okay <<lachend> besser hehe > °hh
 23 B: hehe
 24 XX (klick)
 25 A: ges[te:rn]
 26 XX: [(Mitteilungssignal)](klicken)
 27 A: (.) mi:t hm meine:r mitWOHNerin (.) äh:m
 28 B: ja?
 29 A: (ant)
 30 (2.0)
 31 B: wo?
 32 A: (-) GESTern in: (.) zuHAUse;

En la línea 25 observamos un brusco cambio de tema, es decir, una típica digresión, sin la introducción de un recurso necesario para su interpretación, como puede ser un marcador de la clase de los digresores. Como consecuencia, el interlocutor parece algo desorientado e inicia una estrategia de solicitud de información con *ja?* y *wo?*. En este caso observamos una infracción en el plano de la organización discursiva por falta de un marcador. Sin duda, si A hubiera utilizado un digresor para comunicar su cambio de tema, habría facilitado una interpretación óptima de lo comunicado a B. En efecto, son los corpus de aprendientes los que pueden proporcionar este tipo de infrausos. Con relación a esta casuística para la lengua inglesa, Hansen (1998: 199, citado en Buysse 2010: 462), subraya que los marcadores «son menos significativos, pero ciertamente mucho más difícil de resolver que el uso incorrecto de una palabra de contenido».

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, cabe mencionar la importante función de los marcadores discursivos en el proceso de negociación del sentido y por tanto en la prevención de malentendidos. A este respecto, no es

de extrañar que Martos y Kaminski (2016: 118) demostraran en un estudio reciente un destacable sobreuso de marcadores comprobativos, confirmativos y de recepción en transcripciones del presente corpus de aprendientes en e-tándem. De hecho, en pocas situaciones comunicativas es tan esencial la constante y estrecha colaboración entre los hablantes en relación al proceso de negociación y co-construcción del discurso como en un intercambio lingüístico. En otras palabras, esto lleva a destacar una vez más su importancia en la dinámica discursiva.

- (4) 030 A: <<zögernd> eine ARbeit >?
 031 (0.86)
 032 A: äh:
 033 B: ach für die SCHUle meinst du?
 034 A: JA (.) geNAU.
 035 XX ((klickt))
 036 B: ah oKAY j[a,]

Otra observación apreciable con relación a los casos de infra- y/o sub-usos en estudios con datos de aprendientes es el aspecto de las preferencias o rechazo en relación a ciertos tipos de marcadores. Concretamente, Müller (2005) llegó a señalar en una investigación con aprendientes de inglés que los conectores suprasegmentales se usaban con facilidad, incluso para funciones discursivas no adecuadas frente a una notable carencia en el uso de marcadores interpersonales o metadiscursivos que se realizaban preferiblemente en la lengua materna del hablante. A nuestro modo de ver, estos resultados proporcionarían un posible argumento a favor de la opinión extendida en el marco de la Lingüística Alemana. Hay que recordar que se descarten los conectores textuales y temporales de la categoría de marcadores discursivos, denominándolos «Konnektoren», una clase comprendida como bien distinta del concepto del «Diskursmarker». Precisamente, también en estos datos se pueden encontrar con facilidad conectores temporales, sobre todo el conector *dann*:

- (5) 053 A: ja (.) haben wi::r (.) viel wei:n geTRUNKen;
 054 A: [(lacht)]°hh und dann äh::m (-) (Geräusch) sind WIR (-) super betrunken.
 055 B: [(lacht)]

En resumen, por lo que concierne esta primera sección de ejemplos, es posible rastrear una serie de nuevos enfoques acerca de las funciones y de la categorización del marcador alemán a raíz del análisis de datos de aprendientes. A continuación, se presentarán aspectos relacionados con el estudio contrastivo de los marcadores discursivos.

2.2.2. Información de carácter contrastivo

En un reciente estudio de un corpus de intercambio lingüístico alemán-italiano Kotthoff (2015) se pone el foco de interés en las interferencias de estilos de conversación entre las lenguas con relación al sobreuso de señales de recepción. En concreto, comenta en su análisis, un sobreuso remarcable por parte de los hablantes italianos en alemán, lo que indicaría la transferencia de frecuencia de estos elementos discursivos típicos para el alto grado de implicación en italiano frente al alemán (Erickson 1986, citado en Kotthoff 2015). Lo mismo podemos observar para el español:

- (6) 011 B: UND was hast gemacht?
012 (1.01)
013 A: pff[f]
014 B: [Wochenende?]
015 (0.85)
016 A: VIEle: dinge;
017 (1.68)
018 B: <<lachend> ja >?
019 (0.3)
020 A: [/(lacht) JAjaja;]
021 B: [GLAUB ich dir;]

Mientras que en español no es tan inusual escuchar un *sí sí sí* como respuesta prototípica a una pregunta, en alemán puede ser entendido fácilmente como una estrategia de persuasión para convencer al interlocutor de la veracidad absoluta de lo comunicado, como señala la reacción algo exagerada de B a esta falsa persuasión con *glaub ich dir (te creo)*. Consecuentemente, no cabe duda de que a través del análisis de la lengua de aprendientes de otros idiomas maternos, como puede ser por ejemplo en japonés, chino o árabe, podrían surgir nuevas perspectivas al sujeto de investigación que finalmente recaería en la reflexión sobre nuestro propio sistema lingüístico.

Del mismo modo, el análisis contrastivo con datos de aprendientes facilita la detección de partículas universales y compartidas entre la lengua nativa y la L2 del aprendiente. Aquí baste como muestra la observación de un uso lexical y pragmáticamente correcto de ciertos marcadores en niveles de competencia bajos como puede ser un A2 o un B1.1. Los resultados del presente estudio muestran un exitoso uso de marcadores cuando la forma y la función se parecen en ambos idiomas. Esta circunstancia se puede observar con los marcadores de *ah vale* (español) y *ah okay* (alemán). Entre los datos de esta investigación, *ah okay* está omnipresente como señal de recepción adecuadamente utilizado.

- (7) 022 A: ah okay <<lachend> besser hehe > °hh
023 B: hehe

Un estudio más exhaustivo podría revelar más equivalencias y usos compartidos. Así ocurre con las conjunciones *pero* (español) y *aber* (alemán), que como marcadores pueden utilizarse para ganar tiempo en la producción discursiva e indicar al mismo tiempo la continuación en el turno del hablante:

- (8) 172 A: *aber*
173 (1.02)
174 A: äh:: andere leute (-) äh gehen in eine DISCO: (-) ja?
175 (1.35)
176 B: aha
177 A: (-) aber äh:::m (schnalzt) antes (.) como se dice antes?
178 (0.81)
179 B: früher

Aquí se observa cómo el hablante A se sirve de *aber* para indicar la intención de seguir hablando aparte, o mejor dicho, justo por su sufrida búsqueda de palabra en su turno. Aquí *aber* no ejerce como conjunción adversativa, sino como mero recurso de organización discursiva. Por lo que se refiere a la detección de universales, esta favorecería estudios sobre la compleja traducción de estos elementos.

Ahora bien, en cuanto al análisis de diferencias, son los errores cometidos por los no-nativos los que pueden indicar disimilitudes en uso, formas y función de marcadores. Así Fox Tree (2010: 14) formula su hipótesis de que «markers that serve a function in a primary language [...] will be carried over into a speaker's second language». Para corroborar su teoría, este autor cita un estudio de Waltereit (2002) que encontró un sobreuso de *let us say* en aprendientes italianos de inglés. Este fenómeno se puede deducir de una falsa transferencia del marcador *diciamo* que tiene dos funciones en italiano: aparte del significado traducible de *let us say* también funciona como conector que señala que una oración tiene relación con la siguiente. Sin duda, hay que hacer notar que este tipo de análisis lleva a reflexionar nuevamente sobre las posibles funciones de nuestros marcadores alemanes a fuerza del contacto con otros idiomas en los corpus de aprendientes.

2.2.3. Información en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras

Por lo que concierne al estudio de la adquisición de lenguas extranjeras, el análisis de los corpus de aprendientes facilita, sin duda alguna, la localización de áreas de dificultad, como hemos visto en infrausos y sobreusos. Como bien

indica Leech (2001: 339, citado en Sánchez Rufat 2015: 76): «corpus based interlanguage analysis enables us to identify areas of difficulty which are not derivable from Ns corpora alone».

Sin embargo, aparte de localización de errores, vale la pena destacar también la posibilidad de valorar positivamente la competencia del hablante, dado que, como Schiffrin (2001, citado en Castro 2009: 75) indica: «DMs tell us not only about the linguistic properties [...], but also about the cognitive, expressive, social and textual competence of those who use them.» En consecuencia, esto significaría para el ámbito de la didáctica de un idioma que la demostración de un uso adecuado de estos elementos en los aprendientes debería llegar a ser valorado positivamente, por ejemplo en la evaluación de exámenes orales donde hasta el momento se suele centrar todo en el uso adecuado de vocabulario y gramática. Es más, se ha visto que estos elementos suelen ser más difíciles de adquirir por lo que su uso en el idioma puede llegar a ser un signo de progreso significativo en el aprendiente.

En cualquier caso, la propia enseñanza de los marcadores discursivos en el aula de idioma sigue siendo un aspecto algo impreciso y por tanto necesario de mejorar. Así pues, Pascual Escagedo (2013) llegó a demostrar en su corpus que si bien los estudiantes italianos de español hacían uso de *bueno*, lo realizaban de manera diferente frente a los nativos: estos lo empleaban sobre todo para recapitular, cerrar el discurso y reformular mientras que los italianos lo utilizaban mayoritariamente para la toma de turno. En cualquier caso, parece interesante que los italianos lo usaban sin haber recibido ninguna instrucción explícita, aunque esto justificaría aún más su tratamiento en clase como asunto de capital importancia para adquirir competencia discursiva y pragmática. Por último, vale la pena reflexionar sobre su introducción en los materiales didácticos. Por lo que se refiere a este punto, los autores y editores de manuales de textos deberían prestar especial atención a la naturalidad de los textos. Una advertencia representa sin duda un estudio de Müller (2005, citado en Buysse 2010: 464), que demostraba que los datos de aprendientes de inglés carecían del uso de *so* frente a *well* cuando una posterior investigación en los materiales didácticos utilizados en clase revelaba que *well* estaba sobrerrepresentado en los manuales. Esta situación ilustra a la perfección el impacto que puede tener un tratamiento inadecuado y reclama al mismo tiempo la indiscutible toma de conciencia para mejorar la introducción de los marcadores discursivos como fenómeno lingüístico.

3. CONCLUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue destacar la utilidad de los datos de aprendientes de lengua extranjera para la investigación lingüística, en concreto, en el estudio de los marcadores discursivos para la lengua alemana. Este

enfoque reivindicativo nace a raíz del escaso consenso que existe en el ámbito germanohablante acerca de la definición y delimitación del concepto de «Diskursmarker».

Asimismo, este artículo ha tratado de ilustrar el enorme valor que representan los corpus de aprendientes a la hora de comprender ciertos mecanismos discursivos y culturales en un idioma, basándonos siempre en el caso de los marcadores. En definitiva, teniendo en cuenta la falta de consenso sobre el concepto de *Diskursmarker* en el marco de la Lingüística Alemana, debemos reconocer el papel de los corpus de aprendientes como una contribución válida en la investigación de marcadores del discurso y no sólo exclusivamente en el estudio de la adquisición de lenguas extranjeras. No se puede negar que todavía queda mucho que aportar, ya que los marcadores representan una herramienta clave para los aprendientes de alemán y como tal deberían ser tratados en el aula. Futuras investigaciones podrían tratar preguntas concretas como por ejemplo, ¿a partir de qué nivel y de qué manera (inductiva, deductiva, implícita, explícita) habría que insertarlos en los manuales de texto y por tanto en el aula de alemán como lengua extranjera? Estamos convencidos de que el análisis de la lengua del aprendiente también podrá arrojar luz a estas cuestiones.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÜHDORN, Hardarik *et al.* (2017): «Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick», en Hardarik Blühdorn, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer, Thomas Spranz-Fogasy (eds.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 7-48.
- BRINTON, Laurel (1996): *Pragmatic markers in English. Grammaticalization and discourse functions*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- BUYSE, Lieven (2010): «Discourse markers in the English of Flemish university students», en I. Witczak-Plisiecka I. (ed.): *Pragmatic Perspectives on Language and Linguistics. Volume I: Speech Actions in Theory and Applied Studies*. New-castle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- CHAPETON CASTRO, Claudia Marcela (2009): «The Use and Functions of Discourse Markers in EFL Classroom Interaction». *Profile*, 11, 57-78.
- ERICKSON, Frederick (1986): «Listening and speaking», en Deborah Tannen, James E. Alatis (eds.): *Languages and Linguistics: The Interdependence of Theory, Data and Application*. Washington DC, 294-319.
- FOX TREE, Jean E. (2010): «Discourse markers across speakers and settings». *Language and Linguistics Compass*, 3, 1-13.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1987): *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- GOHL, C. y S. GÜNTNER (1999): «Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache». *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 18 (1), 39-75.

- HANSEN, Maj-Britt Mosegaard (1998): *The Function of Discourse Particles. A Study with Special Reference to Spoken Standard French*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- IMO, Wolfgang (2016): «Diskursmarker: grammatischer Status, Funktionen in monologischen und dialogischen Kontexten- historische Kontinuität». *SPIN-Arbeitspapierreihe (Sprache und Interaktion)*, 65, 1-36.
- KOTTHOFF, Helga (2015): «Gemeinsames Hämmern von Schwertern? Über Hörverstehen und seine Kundgabe im fremdsprachlichen Kontext», en A. Rössler, A. y V. Da Silva (coords.): *Interaktion – Fremdsprachen – Kultur*. Berlin: Tranvia, 155-180.
- LEECH, Geoffrey (2001): «The role of frequency in ELZ: new corpus evidence brings re-appraisal». *Foreigns Language Teaching and Research*, 33 (5), 328-339.
- LÓPEZ SERENA, Araceli y Margarita BORREGUERO ZULOAGA (2010): «Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita», en Óscar Lourda Lamas y Esperanza Acín Villa (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco, 415-495.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO (1999): «Los marcadores del discurso», en Ignacio Bosque y Voileta Demonte (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
- MARTOS, Javier y Bettina KAMINSKI (2016): «Marcadores discursivos y Alemán como Lengua Extranjera: uso en aprendientes de alemán en un escenario online sincrónico». *Revista Philologia Hispalensis*, 25, 103-122.
- MASCHLER, Yael (1994): «Metalinguaging and discourse markers in bilingual conversation». *Language in Society*, 23, 325-66.
- MATRAS, Yaron (2000): «Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers». *International Journal of Bilingualism*, 4(4), 505– 528.
- MEDEROS MARTÍN, Humberto (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular.
- MÜLLER, Simone (2005): *Discourse markers in native and non- native English discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- PASCUAL ESCAGEDO, Consuelo (2013): «Análisis del marcador discursivo bueno en las conversaciones de estudiantes italianos y españoles hablando en español». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- REINERS, Ludwig (1944): *Deutsche Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa*. München: Beck.
- SÁNCHEZ RUFAT, Anna (2015): «La Investigación de Corpus de Aprendientes y el desarrollo de los estudios de la interlengua del español». *Language Design*, 17.
- SCHIFFRIN, Deborah (2001): «Discourse markers: Language, meaning and context», en D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.): *The handbook of discourse analysis*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 54-74.
- SCHMIDT, Karin (2010): «Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung», en Yadigar Eđit (ed.): *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur: Tagungsbeiträge; XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20. - 22. Mai 2009*. Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası, 555-573.
- WEGENER, Heide (1999): «Zur Grammatikalisierung von Modalpartikeln», en I. Barz y G. Öhlschläger (eds.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 37-55.

¿QUÉ NORMA ENSEÑAR EN JAPÓN? LA IDEOLOGÍA MONOCÉNTRICA ANTE LA REALIDAD *PLURINORMATIVA* DEL ESPAÑOL

KENTA MASUDA
Universidad de Barcelona

1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA INTERNACIONAL

En el mercado globalizado de hoy en día, el número de hablantes, así como su perfil económico, parecen influir notoriamente para determinar la relevancia de un idioma. De esta suerte, si bien la globalización no deja de ser una ideología de corte capitalista y liberal, gracias al prestigio que tiene como activo económico, el español, con más de 21 millones de alumnos de E/LE, constituye la segunda lengua más importante en el ámbito internacional, tal como pone de relieve el último informe anual del Instituto Cervantes, en el que prevé que esta lengua que hoy en día cuenta con casi 572 millones de hablantes con distinto grado de dominio llegará a tener 754 millones en 2050¹ (2017: 5-14, 26-27, 43). Ante esta realidad imperante, se empezó a poner énfasis en los beneficios funcionales que ostenta el español para los interesados en su adquisición como lengua internacional; en concordancia con lo dicho, la Universidad de Oxford (s.f.) atribuye el gran auge que experimentaron los estudios hispánicos en las universidades británicas en las últimas décadas a una apreciación generalizada de la magnitud del español como una «world language»: así, respaldado también por la diversidad que representan las culturas hispanas, inclusive las estadounidenses, puede estimarse que el interés del aprendiz de las futuras generaciones se

1. Incluyendo los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de E/LE (Instituto Cervantes 2017: 5-6, 9).

enfocará cada vez más hacia el continente americano por su crecimiento demográfico y económico, lo cual obligará al docente a replantear la selección de la variedad castellana como el único modelo lingüístico, visto que, como remarca Moreno Fernández (2010: 96), el español de la antigua metrópoli suena local y particular al oído de los hispanoamericanos.

En efecto, un reciente estudio, *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, coordinado por Chiquito y Quesada (2014), constató que los criterios ideológicos valorativos como ‘lengua correcta’ varían en función de la procedencia geográfica del sujeto, ya que se está desarrollando «un creciente conocimiento de que cada país hispanohablante tiene también su propia identidad lingüística» (2014: 16). A saber, aunque es altamente discutible a qué se hace referencia, por ejemplo, con la abstracción del ‘español de España’ –que presupone una hipotética cohesión lingüística nacional monolítica–, parece evidente que los 572 millones de hablantes que pertenecen a entidades sociopolíticas dispares no comparten el mismo ideal lingüístico, y que no tiene alcance universal la percepción de la variedad castellana como la única legítima por su reconocimiento histórico como cuna de la lengua (*cf.* Torres 2013). Es decir, en términos más técnicos, los hispanohablantes se integran en diversas comunidades de habla donde el criterio para medir el prestigio vertical o manifiesto (que se asocia al uso lingüístico correcto o normativo determinado socialmente) no coincide. En respuesta a esta tendencia centrífuga, la actual *política lingüística panhispánica* que sustentan la RAE y la ASALE pone en pie de igualdad las diferentes normas *cultas* del español sin hacer alusión a una variedad en particular para su configuración normativa; pero volviendo al tema que nos ocupa, en la práctica docente de E/LE, el profesor se enfrenta a menudo a una importante falta de orientación sobre cómo atender en el aula a la realidad *polinormativa* del español, ya que, tal como Andión (2007, 2008a) o Moreno Fernández (2000, 2010) advierten en repetidas ocasiones, la cuestión en torno a ‘qué español enseñar’ suele soslayarse por su naturaleza interdisciplinaria.

2. ¿UNA ENSEÑANZA PANHISPÁNICA DEL IDIOMA?

A pesar del importante vacío teórico que acarrea, lo cierto es que, cuando se pretende satisfacer las necesidades del aprendiz del siglo XXI, no debería acomodarse con la enseñanza de ‘un español prestigioso’, sino plantearse la posibilidad de ofrecer una formación alternativa que permitiera favorecer la construcción de una actitud empática y flexible entre los alumnos: el perfil ideal de un profesor *panhispánico*, por ende, es aquel que maneja conocimientos teóricos y estrategias de comunicación transcultural (*cf.* Rico Martín 2009) para evitar que el aula se convierta en un lugar de reproducción de

actitudes o creencias negativas hacia diferentes normas *cultas* del español. Sin embargo, en la práctica, tanto los docentes más actualizados como los especialistas en esta materia son conscientes de que todavía se sitúan lejos de alcanzar esta meta, ya que, entre otras cuestiones teóricas², una enseñanza propiamente *panhispánica* del idioma requiere una exhaustiva incorporación curricular de su variación que se extiende por encima de las distribuciones dialectológicas convencionalmente aceptadas, como es, por ejemplo, la oposición genérica del español ‘europeo’ y ‘americano’. Dicho lo cual, cabría poner en tela de juicio la rentabilidad y la efectividad de tal aproximación didáctica al *panhispanismo* –cuya correcta concepción va mucho más allá del ideal de *un estado, una norma*–, pues se corre el riesgo de generar confusiones innecesarias entre los principiantes sobre la unidad básica que mantiene la lengua española³: así, se trataría de una actitud ‘idealista’, a saber, un producto de la corrección política, cuando el profesorado no dispone del conocimiento dialectológico y sociolingüístico necesario y recurre sin más al método de *hay que respetar todos los dialectos*.

Sin duda, una educación que no atiende a la variación lingüística puede llevar a actitudes sesgadas entre los alumnos. Pero, aunque no nos corresponde extendernos sobre este punto, conviene recordar que ningún especialista conoce toda una lengua ni está libre de prejuicios lingüísticos, aunque estos pueden ser mitigados. Además, en realidad, cuando la enseñanza de una lengua viva se efectúa mediante la educación sistematizada y tiene como objetivo dotar al alumno de una lengua cultivada coherente, el docente, tanto el de la lengua materna como el de la extranjera, debe encaminar al aprendiz hacia una concepción del saber no solamente lingüístico sino también extralingüístico, que incluye aspectos como las ideologías acerca del uso de diferentes variedades, una información indispensable para el desarrollo de competencias socioculturales en el alumno⁴. En consecuencia, no debe obviarse el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras implica la exportación de formas determinadas de cultura y conocimiento (Macedo *et al.* 2005: 54), de ahí que la

2. Ante todo, el *panhispanismo* constituye una política lingüística intrínsecamente ideológica (cfr. Moreno Cabrera 2014), cuya norma consensuada por el conjunto de las 23 academias representa una abstracción arbitraria de la variación diatópica. Esto, a menudo, supone una reducción de la compleja realidad lingüística que se traza a nivel intra o transnacional, aspecto al que nos hemos referido en el párrafo anterior.

3. Además, la presentación indiscriminada de elementos lingüísticos de diferentes variedades puede ser causa de un habla incoherente por parte del alumno. A propósito, el Instituto Cervantes (s.f.) considera que cualquier norma *culta* es válida en el examen de DELE, siempre y cuando su uso por el candidato sea coherente.

4. Con respecto a esta materia, es primordial recordar que, en España, los libros de texto de Lengua y Literatura Castellana a menudo transmiten una visión sesgada e interesada a la hora de exponer su diversidad, donde se proyecta la variedad noroesteña como estable, ajena a la evolución (Méndez García de Paredes 2009: 292-293; 2013: 297), cuya ejemplaridad como estándar supone un desafío identitario para los hablantes de modalidades meridionales del país en cuestión.

selección misma del modelo lingüístico para la enseñanza de una LE nunca se asuma, por definición, como una acción ideológicamente neutral.

A partir de estas consideraciones, puede definirse el aula de una LE como un escenario privilegiado para el *input* multidimensional, en el que el alumno extranjero asimila una serie de conocimientos compartidos por los hablantes competentes en el idioma objetivo. De hecho, el aula se convierte en el único lugar para dicho proceso socializador cuando no se tiene contacto con la lengua meta fuera de clase, de modo que constituye un marco idóneo para analizar las actitudes aprendidas por parte del aprendiz. En virtud de ello, abordamos un estudio empírico en el ámbito de E/LE en Japón, para conocer qué se enseña sobre la diversidad diatópica del español y sus significados socioculturales, así como para examinar cómo afectan el modelo empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actitudes del docente a la formación de estas por parte del alumno extranjero (Masuda 2014).

3. METODOLOGÍA Y ESTUDIO EMPÍRICO

Para la medición de las actitudes que existen en el aula de E/LE en Japón, confeccionamos dos encuestas anónimas bien diferenciadas, una para los alumnos y otra para los profesores nativos y japoneses. Como modelo para la elaboración del formulario, adoptamos algunas preguntas empleadas en Andión (2013), que es el único estudio previo de carácter similar al nuestro; asimismo, por la dificultad que conlleva tabular respuestas abiertas, los estímulos fueron mayoritariamente preguntas cerradas. Conviene remarcar que el componente que se persigue observar en este estudio no corresponde al conocimiento lingüístico de los sujetos, sino a sus actitudes⁵; por lo cual, para analizar las preferencias o creencias que se tienen, listamos una serie de términos calificativos cargados de connotaciones ideológicas, tales como ‘lengua prestigiosa’ o ‘auténtica’, a los que los encuestados tuvieron que asociar diferentes variedades⁶. Por otra parte, entre diferentes propuestas de zonificación, decidimos aplicar la de Moreno Fernández (2000, 2010) que distingue 8 áreas principales para asignar normas *cultas*. A continuación, colocamos las opciones en orden alfabético para no condicionar la respuesta (andaluz, andino, austral, canario, caribeño, castellano,

5. A pesar de que existen dos grandes grupos de definiciones de actitud, entre los cuales se distinguen caracterizaciones *mentalistas* y *conductistas*, autores como López Morales ([1989] 2004: 288) consideran un modelo propiamente *mentalista* que distingue tres subcomponentes como el más recurrido: el cognitivo (sabiduría y conocimientos sobre convenciones sociales); el afectivo (emociones y sentimientos unidos al objeto evaluado); el conativo (disponibilidad para reaccionar ante cierto estímulo).

6. Cabe especificar que se les dio la oportunidad de seleccionar más de una opción preestablecida, con una indicación expresa.

chileno y mexicano-centroamericano), a las que añadimos ‘otro’ para que los encuestados pudieran mostrar su desacuerdo con esta zonificación y dejar cualquier comentario u observación.

Para la realización del estudio a los aprendices, elegimos la *Universidad Kansai Gaidai*, la cual abarca el mayor número de alumnos de E/LE en el Departamento de Filología en Japón. Con la ayuda de algunos profesores nativos del centro, llevamos a cabo la encuesta durante una semana del mes de diciembre del año 2013 para grupos bien diferenciados, que constan principalmente de los matriculados en asignaturas de Español Oral de distintos niveles. Paralelamente, decidimos tomar como informantes a los profesores tanto nativos como japoneses de E/LE pertenecientes a centros dispares, pero limitándonos a los que desarrollaban su actividad docente en algún departamento de Filología Hispánica o de Estudios Hispánicos. Solicitamos la participación en la encuesta al mayor número posible de profesores de todo el país, cuya recogida se realizó de forma anónima por correo ordinario. Finalmente, nuestro corpus de estudio reunió una cantidad significativa de respuestas facilitadas por 142 alumnos y 45 profesores, mediante las cuales desarrollamos un análisis cuantitativo y cualitativo.

De acuerdo con nuestro corpus, mientras que casi todos los alumnos encuestados habían tenido profesores de diversos orígenes y su interés a menudo se dirigía hacia el continente americano por motivos referidos más arriba, hubo una actitud generalizada que asociaba el español de Castilla la Vieja con el de mayor prestigio. Cabe especificar que esta iba más allá de una predilección por ‘el español de España’, cuando algunos opinaron textualmente que el mejor español se hablaba en Valladolid o en Salamanca, mientras por otra parte recogimos unos duros comentarios hacia el español hablado en zonas bilingües, sobre todo, en Cataluña. Esta ideología altamente centrípeta concuerda con las actitudes negativas mostradas hacia otras normas *cultas*, las cuales recibieron una escasa atención por sus rasgos discrepantes de ‘la norma’ que habían aprendido en el aula.

En cuanto a las actitudes de los docentes encuestados, pese a su variada procedencia geográfica, estas coincidían con las del aprendiz, pues no recogimos ninguna opinión negativa hacia la variedad castellana; por ejemplo, esta fue calificada como la más importante, prestigiosa, prototípica y auténtica, mientras que no disgustó a ningún sujeto. En cambio, las variedades *cultas* fónicamente innovadoras fueron evaluadas negativamente, entre las cuales se incluyen las dos variedades internas de España (andaluza y canaria). A propósito, merece una atención especial que los docentes encuestados se mostraron más inclinados a la norma castellana que los alumnos en algunos aspectos; por ejemplo, frente al 72,7% de los profesores japoneses (PJ) y el 52,2% de los profesores nativos (PN) que consideraba favorable que sus alumnos aprendiesen la variedad castellana, el 43% de los aprendices encuestados se mostró

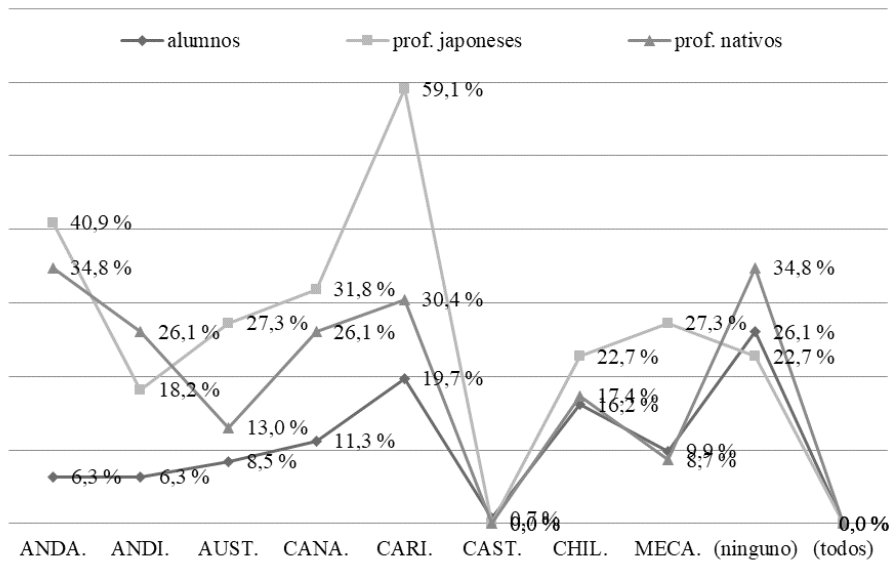


Figura 1: Las variedades calificadas como ‘no prestigiosas’.

interesado en adquirir específicamente esta variedad. Análogamente, pero en sentido inverso, mientras que el 40,9% de los PJ y el 34,8% de los PN aceptó que el andaluz no tenía prestigio, solamente el 6,3% de los alumnos estuvo de acuerdo con ello (*Vid.* Fig. 1)⁷. Efectivamente, este fenómeno fue observado globalmente, ya que, por lo general, el docente mostró más abiertamente sus actitudes negativas que el alumno, de ahí que el colectivo más ‘prejuicioso’ se caracterice por ser profesores no nativos.

Por otra parte, resulta llamativa una correlación nada casual entre las actitudes del docente japonés y sus alumnos en cuanto a la ‘autenticidad’. Como puede apreciarse en la figura 2, cuando la variedad castellana es ‘auténtica’ para el 68,2% de los PJ, los que marcaron la casilla descendieron hasta el 17,4% en el caso de los PN: en esta ocasión, la actitud del primer grupo se asemeja a la de los aprendices encuestados, pues el 58,5% de ellos aplicó dicha calificación.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Entre numerosos indicios que apuntaban a una promoción de la norma castellana como el único modelo de referencia en el aula japonesa, puede afirmarse

7. Las siglas aplicadas para los gráficos son las siguientes: ANDA: andaluz; ANDI, andino; AUST, austral; CANA, canario; CARI, caribeño; CAST, castellano; CHIL, chileno; MXCA, mexicano-centroamericano.

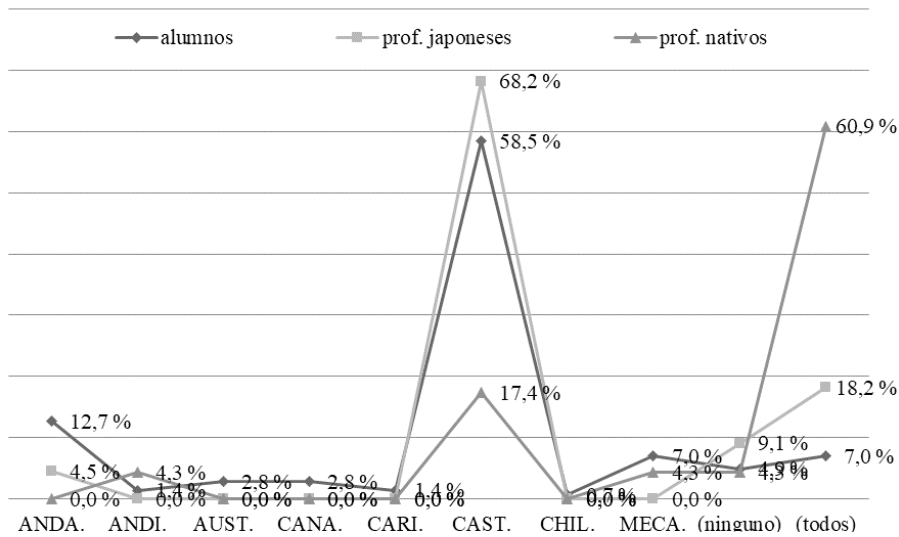


Figura 2: Las variedades calificadas como ‘auténticas’.

convincientemente que, muy lejos del ideal que persigue una enseñanza *panhispánica* a la que nos hemos referido en párrafos anteriores, la variación diatópica que se produce entre diferentes normas *cultas* del español resulta indiferente para la comunidad de los profesores de E/LE en Japón; asimismo, puede interpretarse que sus actitudes repercuten manifiestamente en una paulatina asimilación de las mismas por parte del alumno. En lo referente a esta transmisión de ideas y creencias, a nuestro entender, el profesor japonés protagoniza el proceso al compartir la misma LM con el aprendiz: el japonés constituye una lengua altamente centripeta, cuya cohesión se mantiene mediante una serie de creencias que facilitan a sus hablantes atribuir criterios ideológicos valorativos como ‘autenticidad’, ‘belleza’ o ‘pureza’ a su modalidad estándar, pese a que estamos haciendo referencia a un idioma codificado recientemente (*cf.* Suzuki 2003, Masuda 2014).

Al parecer, esta condición que tiene presencia en el aula de E/LE en el país nipón favorece una concepción monocéntrica del español, a menudo con ayuda de materiales didácticos elaborados en japonés; en realidad, conforme con el resultado obtenido en nuestro estudio empírico, dos profesores de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Millanes Díez y Romero Díaz (2014: 1), sostienen que «[l]a variedad utilizada en la enseñanza del español en Japón es fundamentalmente la castellana», por lo que los libros de texto utilizados en distintas universidades niponas reflejan las características diatópicas de dicha variedad. Por lo cual, tanto el pronombre personal de segunda persona del plural y sus respectivas conjugaciones verbales como la realización del fonema /θ/ son introducidos e interpretados como ‘la’ norma estándar, que corresponde

en la mayoría de los casos al ‘español de España’, al que se contraponen ‘el español de América’, caracterizado por la ausencia del pronombre *vosotros* y el seseo. Es decir, por una probable interferencia de la ideología de *un estado, una norma* que persigue el nacionalismo lingüístico japonés antes referido, las otras variedades normativas de España, concretamente la andaluza y la canaria, son ignoradas *a priori*, y el español hablado en el Nuevo Mundo se presenta como una mera desviación de ‘la’ norma, a la cual se asocia la voz ‘auténtica’.

Ahora bien, tal aproximación pedagógica monocéntrica podría observarse abundantemente si realizáramos estudios similares en contextos homoglosicos (como el aula de E/LE en México D.F. o en Buenos Aires), donde sería natural la selección de la variedad local que rodea a los aprendices como modelo por la dependencia del entorno. Pero, ya que el ‘sentido común’ en cuanto al prestigio lingüístico puede diferir en función de factores diatópicos (*Vid.* Punto 1), dentro del actual marco pluricéntrico del *panhispanismo*, los docentes y las instituciones educativas que se encuentran en contextos heteroglosicos (fuera del ámbito hispanohablante) tienen la obligación de tomar decisiones en cuanto a la fijación del modelo lingüístico que controle el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual viene a ser condicionado por diversas circunstancias, tales como la proximidad geográfica, los vínculos históricos o los intereses económicos que mantienen en un contexto dado con el mundo hispanohablante (Andión 2008b: 20-21).

En atención a lo anterior, advertimos que el fenómeno observado en el aula japonesa de E/LE es poco natural, al contemplar que el vínculo histórico o comercial entre Japón y España no ha sido tan estrecho como a veces se supone⁸. A su vez, más allá de la relación nipona-hispanoamericana representada en la inmigración japonesa en países como Perú o Argentina, el actual lazo económico entre los estados que comparten el océano Pacífico es remarcable, los cuales negocian un acuerdo de libre comercio⁹. En efecto, según el *Informe sobre el comercio exterior* publicado por *Japan External Trade Organization* (JETRO 2017), los 5 principales países de habla hispana a los que Japón exportó en 2016 fueron los siguientes (unidad: millardos de dólares): México (10,7); Panamá (5,6); España (2,8); Chile (1,6); Colombia (0,9). De igual modo, Japón importó la siguiente cantidad desde estos 5 países hispanos: México (5,8); Chile (5,4); España (3,7); Puerto Rico (EE. UU.) (2,0); Perú (1,3). Como se aprecia con claridad, la presencia latinoamericana en el comercio exterior japonés es una realidad muy poco desdeñable a la

8. La relación bilateral hispano-japonesa tiene su comienzo con la llegada de la primera misión diplomática nipona a Sevilla en 1614, de ahí que el rey Felipe VI la calificase de «antigua y profunda» en su última visita a Japón. Sin embargo, no puede afirmarse que haya existido un activo intercambio sociocultural entre ambos países lejanos, razón por la que los japoneses solo hablan de España en términos de tópicos clásicos, representados en toros y flamenco, y viceversa.

9. El *Acuerdo Transpacífico de Cooperación Económica* (TPP).

hora de seleccionar el modelo lingüístico para la enseñanza de E/LE en Japón. Asimismo, si los profesionales en el país del sol naciente apelan al tradicional modelo lingüístico sin investigar previamente las necesidades de los alumnos –sea por comodidad o por falta de dominio teórico sobre la política *panhispánica*–, les convendría replantear la actual aproximación monocéntrica.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El objetivo de esta comunicación ha sido poner en cuestión la ideología monocéntrica frente a la realidad plurinormativa de la lengua española. Hemos señalado que tal visión consolidada en el ámbito de E/LE puede llevar a actitudes sesgadas entre los alumnos, de ahí que hayamos definido el modelo ideal del profesor *panhispánico* como quien maneja conocimientos teóricos y estrategias de comunicación transcultural evitando que el aula se convierta en un escenario de reproducción de concepciones negativas hacia diferentes normas *cultas* del español. Más adelante, a partir del análisis desplegado sobre nuestro estudio empírico realizado en Japón, hemos destacado que se halla una posible discrepancia entre las necesidades prácticas del aprendiz nipón, condicionadas por el estrecho vínculo económico entre su país y el continente americano, y la aplicación pedagógica de la visión propiamente dicha, que consiste en arrinconar la diversidad lingüística y promocionar la adquisición de la variedad centro-norteña peninsular como la única ejemplar. Para concluir, cabe mencionar que la figura del docente adquiere una mayor relevancia cuando se trata de la enseñanza de una LE en contextos heteroglósicos, por lo que este debe asumir su responsabilidad a la hora de otorgar una importancia específica a un modelo lingüístico en concreto. En definitiva, tal decisión no debe tomarse de manera apresurada, sino que necesita justificarse con qué fundamento cada profesor opta por la enseñanza de una variedad y no de otras vigentes, si es que aspira a acercarse al ideal de la enseñanza *panhispánica* del idioma. Pero, por encima de ello, es indiscutible que esta materia merece recibir una atención académica más rigurosa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2007): «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE». *ELUA: Estudios de Lingüística*, 21, 21-34.
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2008a): «La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad», en Antonio Moreno

- Sandoval (coord.): *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*, 1-14 [en línea], disponible en <<http://www.llff.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG10.pdf>> [consultado en noviembre de 2013].
- (2008b): «Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26.
- (2013): «Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes». *Revista signos*, 46, 82, 155-189.
- CHIQUITO, Ana Beatriz y Miguel Ángel QUESADA PACHECO (eds.) (2014): *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (Bells, 5, 1). Bergen: Universitetet i Bergen [en línea], disponible en <<http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0>> [consultado en diciembre de 2014].
- INSTITUTO CERVANTES (2017): *El español: una lengua viva. Informe 2017* [en línea], disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf> [consultado en diciembre de 2017].
- INSTITUTO CERVANTES DE BERLÍN (s.f.): *Diplomas oficiales de Español DELE* [en línea], disponible en <http://berlin.cervantes.es/es/diplomas_espanol_dele/info_dele.htm> [consultado en diciembre de 2017].
- JETRO (2017): *ドル建て貿易概況 [Informe sobre el comercio exterior con denominación en dólares]* [en línea], disponible en <<https://www.jetro.go.jp/world/japan/stats/trade/>> [consultado en diciembre de 2017].
- LÓPEZ MORALES, Humberto ([1989] 2004): *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- MACEDO, Donald, Bessie DENDRINOS y Gounari PANAYOTA (2005): *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Editorial Graó.
- MASUDA, Kenta (2014): *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón: Influencia de la actitud monocéntrica hacia la LM ante la adquisición de la LE*. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB [en línea], disponible en <<http://hdl.handle.net/2445/59063>> [consultado en diciembre de 2016].
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, Elena (2009): «La proyección social de la identidad lingüística de Andalucía. Medios de comunicación, enseñanza y política lingüística», en Antonio Narbona Jiménez (coord.): *La Identidad Lingüística de Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, 213-319.
- (2013): «La enseñanza de la lengua en Andalucía y el andaluz en los medios de comunicación», en Antonio Narbona Jiménez (coord.): *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 257-329.
- MILLANES DÍEZ, Javier y Juan ROMERO DÍAZ (2014): «El español en Japón: qué y cómo se enseña». *V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, 1-20 [en línea], disponible en <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a5635150-88c4-46d9-8592-a22f1c8b6842/23--el-espanol-en-japon--millanesjavier-pdf.pdf>> [consultado en diciembre de 2017].
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2014): *Los dominios del español*. Madrid: Euphonía Ediciones.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- OXFORD UNIVERSITY (s.f.): *Modern Languages: Spanish* [en línea], disponible en <<https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/modern-languages/modern-languages%3A-spanish?wssl=1>> [consultado en diciembre de 2017].

- RICO MARTÍN, Ana María (2009): «El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad», en Agustín Barrientos Clavero *et al.* (coords.): *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, 2, 721-738.
- SUZUKI, Yoshisato (2003): つくられた日本語、言語という虚構 [*El japonés, lengua ficticia*]. Tokio: Editorial Ubun.
- TORRES TORRES, Antonio (2013): «Del castellano de ‘un pequeño rincón’ al español internacional». *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, 205-224.



LA ENSEÑANZA DE LAS PREPOSICIONES ESPAÑOLAS A ITALIANOS: ESTUDIO DE CAMPO

GIULIA NALESSO
Università degli studi di Padova

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inscribe en el ámbito de la didáctica de ELE, y trata, como dice el título, la enseñanza de las preposiciones españolas a italianos.

Después de introducir los objetivos, se reseñan el marco teórico y el método elegidos para la encuesta, se presentan los datos –cualitativos y cuantitativos–, y tras ofrecer una breve propuesta didáctica se acaba con las conclusiones finales.

2. OBJETIVOS

Se exponen los resultados de un estudio de campo sobre el aprendizaje y el uso de las preposiciones españolas por parte de aprendices italianos, con la finalidad última de limitar el alto número de errores y favorecer la adquisición. En efecto, a menudo se detectan fenómenos de fosilización y de interferencia interlingüística debido tanto a la afinidad de los idiomas en cuestión –español e italiano– como a la metodología de enseñanza (Calvi 2004; Matte Bon 2004). En este último sentido, a pesar de las propuestas clásicas basadas en patrones gramaticales, esta investigación tiene la ambición de contribuir a su tratamiento léxico en línea con otros trabajos en este ámbito, entre otros Koike (2001), Baralo (2004), Higuera García (2006), Penadés Martínez (2012) y las aportaciones sobre el italiano de Jiménez Molina (2007, 2012, 2017).

3. MARCO TEÓRICO

Efectivamente, la adquisición del régimen preposicional es más controvertida de lo que parece (Bosque 2001; Lenarduzzi 2007) porque hay, además de la aceptada implicación sintáctico-sintagmática, una implicación semántica en el uso de las preposiciones. Es más, se comparte la hipótesis de que el lenguaje está constituido por segmentos léxicos prefabricados, «chunks» (Lewis 1993) o «conjuntos» (Gómez Asencio 2015), que un individuo utiliza cuando habla o escribe y que simplifican los procesos de memorización a largo plazo, pese al hecho de que parezca más difícil a corto plazo, ya que no se trata de aprender palabras sino de dirigir la atención del aprendiz hacia aquellos conjuntos que suelen aparecer juntos, puesto que la palabra no es aun la unidad de nivel léxico¹.

En esta línea, es posible aplicar el «principio de idiomaticidad», o de «fijación semántica», a la enseñanza de los regímenes preposicionales, lo cual implicaría la superación del «principio de selección libre» que, contrariamente y simplificando, concibe la lengua como un sistema de reglas gramaticales y sintácticas en el que se encajan las palabras (Sinclair 1991).

Por ejemplo, un extranjero al aprender un verbo lo fija en su memoria con su estructura léxico-conceptual, su significado, su función y su configuración sintáctica yendo más allá de la información gramatical, lo cual sugiere su interrelación con el léxico y su dependencia de él. Pues bien, es más rentable para el estudiante no nativo aprender conglomerados de ‘sustantivo (o verbo) + preposición’ fijados en la norma, ya que no son palabras aisladas, sino que han de ser utilizadas juntas.

Asimismo, es sabido que no es fácil distinguir entre un verbo pronominal o un verbo con pronombre gramaticalmente innecesario (*acordarse de*, *acordar*, *recordar*) o bien aprender que hay verbos que cambian de significado según el régimen preposicional (*estar para*, *estar por*), o que introducen el argumento con preposición (*soñar con*). Por estas razones es preciso que el alumnado reflexione sobre tal diferencia, que causa muchos errores, en particular debido a su LM (por ejemplo, errores como **recordar de*, **ir en*, **soñar de*, **soñar 0* son frecuentes en aprendices italianos)².

A este propósito, el Instituto Cervantes, tras una revisión del *Plan Curricular* (2006), subraya en sus indicaciones didácticas que el tratamiento de las

1. A este propósito se señala la definición de las preposiciones compuestas, concebidas como segmentos fijos y prefabricados: «agrupaciones de palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones, como *a causa de*, *en orden a*, *por culpa de*, *bajo pena de*, etc.» (RAE 2010: 560)

2. Se utilizan ‘*’ y la cursiva para destacar un error.

preposiciones se desarrolla en diferentes apartados, además de la gramática: en la sección de vocabulario y en la de funciones comunicativas

Puede llamar la atención el que no se haya dado un tratamiento específico e individualizado a las preposiciones, tradicionalmente incluidas en la descripción gramatical. Esto se debe a que el inventario parte de la base de que el tratamiento de las preposiciones, en la perspectiva del enfoque general de los Niveles de referencia para el español, debe ser abordado desde un punto de vista léxico más que estrictamente gramatical.

(Instituto Cervantes 2006)

4. METODOLOGÍA

La investigación se ha realizado a partir de un pequeño corpus (1.974 palabras), que cuenta con diez redacciones, cuya extensión oscila de 140 a 250 *tokens*, escritas por diez estudiantes de ELE de nivel B1-B2³, nativos italianos, procedentes del segundo año de grado en *Lingue e letteratura moderne* y *Mediazione linguistica e culturale* de la Universidad de Padua (Italia), recogidas durante un examen de lengua en el mes de mayo de 2016.

Antes de la fase de redacción se explicó que se requería un texto de máximo 250 palabras, escrito sin el uso de diccionarios o de otros recursos, en un intervalo de tiempo de media hora. Cada alumno podía elegir la temática que prefería entre: un viaje que le había gustado, el comentario de un artículo de periódico español o el resumen de un cuento. Se trataba de poner en práctica los conocimientos desarrollados sobre argumentos ya trabajados en aula (la *consecutio temporum* de los pretéritos pasados, el empleo de indicativo/subjuntivo y la capacidad de resumen).

Como ya se ha dicho, el objetivo de la encuesta es observar y comentar los errores en el uso de las preposiciones, con el fin de ofrecer una muestra de la competencia en ELE del estudiante italiano en un nivel intermedio, lo cual confiere carácter preestratificado al estudio, llevado a cabo sin tener en cuenta ningún dato personal-informativo de los informantes (nombre, edad, sexo, nivel de conocimientos generales⁴) además de la LM –italiano– y nivel de ELE –B1-B2–.

3. El nivel de ELE de los informantes ha sido determinado tomando como referencia la gradación propuesta por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) con el fin de proporcionar indicaciones en torno a las competencias que tenían desarrolladas a la hora de escribir los textos.

4. Cabe precisar que al ser estudiantes de los mencionados cursos conocían por lo menos otra lengua extranjera, además del español, pero esta variable no se ha considerado en el presente estudio.

En lo que atañe a la metodología, se ha procedido, ante todo, con el análisis de los errores⁵ encontrados durante las fases de corrección de los textos y, luego, con el análisis contrastivo de las interferencias entre italiano y español y, por fin, el análisis de la interlengua.

Por ende, se han explicado y analizado los errores con el objetivo de proponer algunas estrategias ajustadas a las necesidades del alumnado encuestado, como se verá en la última sección. Entre muchos criterios taxonómicos tenemos las propuestas de Azevedo (1980), Fernández (1991), Bueno González, Carini y Linde (1992), Whitley (2004); en esta investigación se han aplicado las pautas de Santos Gargallo (2004: 404-406), según la cual el análisis es de tipo interpretativo y los errores pueden agruparse conforme a diferentes criterios:

- criterio lingüístico: los errores pueden ser de adición, de omisión, de selección falsa (confusión al interior de una misma categoría), de colocación falsa (incorrecto orden sintagmático) y de yuxtaposición (unión de dos términos o frases sin tener en cuenta los nexos)
- criterio etiológico: los errores son de tipo interlingüístico (por interferencia de la L1 o de otras LE/L2 conocidas), intralingüístico (por incomprensión de las reglas de la LE/L2) y de simplificación (una estrategia para evitar el error)
- criterio pedagógico: errores transitorios, permanentes o fosilizados

En cuanto a las causas, se tienen en cuenta:

- la distracción (cansancio físico o mental, ausencia de motivación)
- la interferencia (aplicación de estructuras de la L1 u otras LE/L2)
- la traducción (traducción literal de una forma o estructura de la L1 a la L2/LE)
- la hipergeneralización (aplicación de una regla en casos donde no se aplicaría)

5. RESULTADOS

5.1. Análisis cualitativo

Empezando por el análisis cualitativo, *vid.* Fig. 1, en general, los errores más difundidos son los que siguen.

5. Es preciso señalar que la perspectiva teórica desde la cual se aborda el análisis concibe los errores, fundamentalmente, como fuente de reflexión para la investigación. Campillos Llanos (2014) percibe el error igualmente en su artículo «Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus».

En primera instancia, se ha detectado cierta confusión y uso inexacto del régimen *ir + a + lugar* (28%), y más generalmente del complemento de movimiento (**trasladarse en* en vez de *trasladarse a*). Con una perspectiva léxico-semántica, este uso de la locución puede considerarse como error de aplicación de la combinación léxica, debido al significado que conlleva. Es más, se trata de un error probablemente intralingüístico de selección falsa, debido a no conocer o no haber entendido que la preposición *a* designa destino e implica un movimiento, en efecto, se han encontrado, entre otras, las siguientes frases erróneas:

- (1) *Desde el momento en el que ella *se trasladó en* Madrid de Paris y empezó ir a la escuela.
- (2) *La familia de Guadalupe *se había trasladado en* Europa.
- (3) *Fui *en* Londres, *en* Paris, *en* Firenze pero tendría gana de *ir en* España para aprender la lengua y para visitar lo que estoy estudiando en la universidad.

Asimismo, se ha encontrado:

- (4) *Su padre *había sido embajador a* Paris.

Que supone un error de tipo interlingüístico causado por una transferencia negativa de la L1 ya que, en español la forma correcta sería *en Paris*, la cual indica un estado estable.

En segunda instancia, se han hallado problemas de elección entre *por* y *para* (27%) debidos a errores intralingüísticos:

- (5) *Nunca he viajado sola, *nunca he vivido sola para* seis meses y nunca había imaginado ganar la beca.
- (6) *Después, continué el paseo y llegué a un sitio *muy famoso para* hacer compras.
- (7) *Habría querido montar *encima por* ver la ciudad pero ya había cerrado.

Posiblemente los alumnos no saben que *para* expresa, entre otros muchos valores: destino en sentido físico y figurado; límite en el destino y en el tiempo; finalidad; propósito; utilidad; orientación; destinatario; mientras que *por* indica ubicación aproximada espacial; duración; complementos de tránsito; complementos de causa; complementos de agente; complementos de medio; complementos de manera; complementos de cantidad; complementos de precio.

Además, tampoco conocen ciertos regímenes fijos, como *por venganza* que en español requiere necesariamente la preposición *por*, confundiéndolo con el propósito de la acción:

- (8) *El quería pegarlo *para* venganza, pero el otro hermano lo asustaba.

Sin embargo, ha habido también algunos errores interlingüísticos, causados por transferencia negativa de la L1

- (9) *Algunos días después fui a Granada donde visité la maravillosa Alhambra, *una residencia construida de los árabes*.

Por último, otro error frecuente ha sido la omisión del acusativo personal *a* (12%), por no haber entendido o no conocer el uso del acusativo preposicional. Puesto que este uso no está presente en italiano y, por consiguiente, resulta problemático para los aprendices que tienen esta LM:

- (10) *Era mucho tiempo que *no veía mi amiga*.
(11) **He conocido chicos españoles e ingleses*.

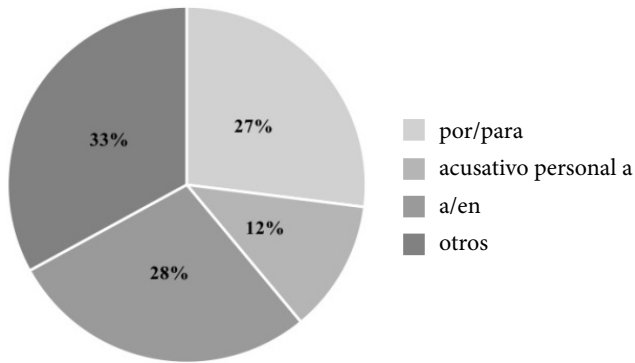


Figura 1: Análisis tipológico de los errores.

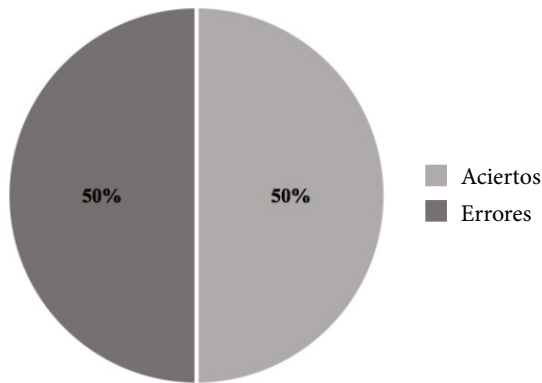


Figura 2: Porcentaje de aciertos y errores en el uso de ir + a + lugar.

Asimismo, se destaca un fenómeno repetido en la mitad de los textos del corpus, *vid. Fig. 2*: el uso erróneo de **ir + en* a la hora de indicar un

movimiento, en vez de *ir + a*: **fui en Londres*; **fui en Paris*; **ir en esta ciudad*; **ir en España*, como se desprende de los ejemplos anteriores. Es preciso subrayar la presencia de este error común: no es poco que el 50% de los usos de esta locución sean incorrectos. Efectivamente, parece que muchos estudiantes la utilicen transfiriendo la estructura italiana correspondiente, lo cual hace pensar que la expresión del complemento de movimiento en español no les ha quedado clara y, por cierto, debe ser trabajado más, quizás de manera diferente, para que no se fosilice en niveles más avanzados.

En conclusión, esto permite razonar sobre la fase de interlengua de los participantes, *hic et nunc*: de manera global se ha detectado una etapa común en el grupo, la cual reflejaría una «competencia transitoria» (Corder 1967). Se trata de un nivel intermedio, donde la mayoría de los aprendices sabe escribir correctamente en español, pero todavía le falta fluidez, no ha interiorizado algunos rasgos del idioma y sigue expresándose mediante un sistema aproximado, combinando reglas y formas correctas con usos erróneos. En efecto, pese al buen nivel de ELE compartido, se ha observado la presencia de otros errores que manifiestan fenómenos de transferencia negativa del italiano:

— errores de selección léxica con el verbo *haber*

- (12) *Guadalupe era exótica, sus ojos eran achinados, su nariz un poco aguilena y *había los labios carnosos*.

— errores de elección de vocabulario de la LM

- (13) *Las *vicendas* del padre no interesan el protagonista.
(14) *Era la primera vez que *cogebo* el *aereo*.

— errores morfosintácticos y ortográficos, en particular relacionados con las conjugaciones, las concordancias y los acentos

- (15) *Me gustaría viajar con mi novio para compartir todo lo que veo, todo lo que aprendo porque *cuentar* no es la misma cosa.
(16) *Era la primera vez que *cogebo* [...] y que *visitabo* esta ciudad.
(17) *Visitamos los varios mercados de la ciudad como Camden Town, el mercado “Notting Hill” y el mercado de *los flores* y aunque los varios *jardinios*.
(18) **Habemos* comido el *clasico* desayuno inglés y otros platos de la tradición.

Aún más, teniendo en cuenta que la interlengua se divide en tres fases (inicial, intermedia y avanzada), tal como ha sido definida por Selinker (1972), los encuestados se encuentran entre un estadio asociativo (intermedio) y un estadio autónomo (avanzado). Efectivamente, en la etapa intermedia los aprendices empiezan a familiarizarse con las nociones adquiridas durante

el estadio cognitivo (inicial). Sin embargo, mientras que profundizan en sus conocimientos, surge gradualmente una interlengua caracterizada por la corrección autónoma de errores. De ahí, predomina una estrategia de implementación de informaciones nuevas que se ajustan a los esquemas mentales ya existentes, esto es, se corroboran las hipótesis en el *output*. Mientras que, en lo que atañe a la fase avanzada el aprendiz ya ha desarrollado sus destrezas comunicativas y, por consiguiente, los errores que solía cometer desaparecen: se trata de un proceso de elaboración, en el que puede usar la lengua objeto de modo automático para sus propósitos comunicativos y procesar las informaciones nuevas paralelamente al uso de tal lengua. Por lo tanto, se confía en que la interlengua esté en evolución hacia el nivel más avanzado.

5.2. Análisis cuantitativo

Pasando al análisis cuantitativo, *vid.* figs. 3 y 4, aunque un solo alumno no haya cometido ningún error (redacción 9), en general el nivel de dominio de los estudiantes es bueno ya que sobre un total de 254 preposiciones utilizadas solo 40 son errores (16%):

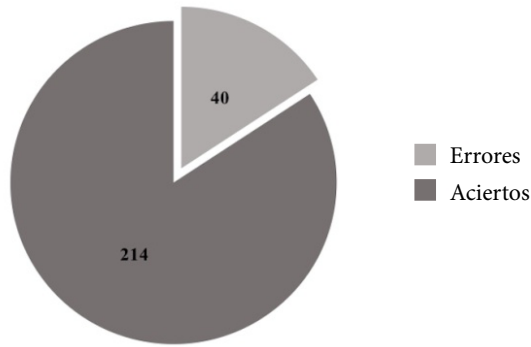


Figura 3: Número de aciertos y de errores totales.

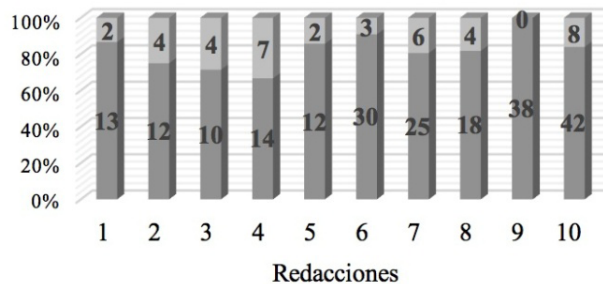


Figura 4: Número de aciertos y de errores en cada texto del corpus.

Además, la fig. 5 destaca que los aprendices cometen en mayor cantidad errores intralingüales (66%) causados por dificultades de la lengua española; pero al mismo tiempo se observan no pocos errores interlingüales (34%) ocasionados por la interferencia de la LM.

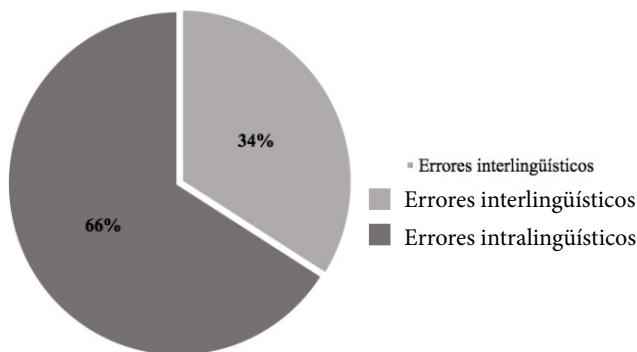


Figura 5: Porcentaje de errores interlingüísticos e intralingüísticos.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Antes de terminar, a partir del breve contenido teórico de este trabajo y de su parte empírica, se ha realizado una propuesta didáctica con el fin de reforzar el aprendizaje. Se ha diseñado una batería de actividades para los encuestados, fijada en el uso de las preposiciones que han provocado más dificultades.

Cada una de las tres unidades didácticas se dedica pormenorizadamente al uso de una preposición, o par de preposiciones, a fin de estudiarla específica y detenidamente.

Sin embargo, es útil recordar que no se quiere trabajar desde una perspectiva gramatical, sino desde un enfoque léxico fundado en unidades complejas, confiando en que su aplicación en las aulas de ELE dé los resultados esperados. Según los patrones del mencionado enfoque, los ejercicios son de tipo inductivo: se facilita a los estudiantes un *input* a partir del cual deberían ser capaces de comprender y aplicar las reglas. De esa forma, podrán observar cómo se usan; plantear hipótesis de funcionamiento y practicar sus conocimientos. En síntesis, los ejercicios propuestos en aula se articulan en actividades que prestan especial atención a los siguientes contenidos:

- la preposición *a* en el acusativo de persona español
- los usos de *por/para*
- los verbos de movimiento con la preposición *a*

7. CONCLUSIONES

Tal y como se ha visto, el sistema preposicional español es tan complejo que causa muchas dificultades a los estudiantes no nativos. En efecto, se ha reforzado la idea de que constituyen uno de los aspectos gramaticales que presenta mayores problemas para su adquisición por parte de hablantes no nativos, donde a menudo se fosilizan los errores y al que se le presta mucha atención:

[...] de todas las disimetrías que existen entre el español y el italiano es éste, probablemente, el ámbito más estudiado y mejor descrito. Constantemente se insiste en las diferencias que existen en el uso del subjuntivo o del condicional entre el español y el italiano, en las diferentes maneras de expresar lo que en italiano se expresa con *c'è / ci sono* de las que dispone el español, o en las dificultades que plantea el uso de las preposiciones o de las perífrasis verbales, por poner tan sólo algunos ejemplos.

(Matte Bon 2004: 10)

Esta investigación, por ende, ha permitido reflexionar sobre el uso de las preposiciones mediante un estudio de campo, a partir del cual se ha diseñado una batería de actividades.

En primer lugar, tras la reseña de las contribuciones teóricas se ha destacado la utilidad de acercarse a un enfoque léxico e innovador en lo que atañe al tratamiento de las preposiciones, que prevé la eliminación de la dicotomía gramática/léxico ya que la mayor parte de la práctica gramatical tradicional es en realidad práctica del léxico, fundada en el principio de idiomatidad. Por fin, considerando que los segmentos lingüísticos no pertenecen al nivel gramatical sino al vocabulario, es necesario reflexionar sobre la conveniencia de enseñar combinaciones léxicas, en vez de palabras aisladas, ya que esta aproximación metodológica presenta múltiples ventajas:

- evita causar errores léxicos
- coadyuva al almacenamiento de palabras en el lexicón mental
- mejora las destrezas lingüístico-comunicativas del aprendiz.

En segundo lugar, una vez concluido el análisis de los datos, se puede afirmar que la interferencia no es la única ni tampoco la principal causa de errores. Además, los errores más frecuentes son el uso de **en* en lugar de *a* con verbos de movimiento (28%); la selección falsa de *por/para* (27%); la omisión de la preposición *a* en el acusativo de persona español (12%).

Para terminar, se ha propuesto una serie de actividades sobre las preposiciones que han causado más dificultades, pero en este estadio de la investigación falta el análisis empírico en torno a la eficacia de tal propuesta: se trata de un paso obligado en trabajos posteriores. Asimismo, sería interesante

incluir el análisis del fenómeno inverso, como plantea Solsona Martínez (2005, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008, 2010) en sus estudios en torno a la adquisición de preposiciones italianas por parte de hispanófonos, de lo cual se facilitaría la posibilidad de cotejo entre «el español de los Italianos y el italiano de los Españoles» (Bailini 2016), que queda como reto para el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- AZEVEDO, Milton (1980): «The Interlanguage of Advanced Learners: an Error Analysis of Graduate Students' Spanish». *IRAL*, 18, 217-227.
- BAILINI, Sonia (2016): *La interlengua de lenguas afines el español de los Italianos, el italiano de los Españoles*. Milano: LED.
- BARALO, Marta (2004): «La interlengua del hablante no nativo», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.): *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 369-387.
- BOSQUE, Ignacio (2001): «Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites». *Lingüística española actual XXIII/1*, 9-40.
- BUENO GONZÁLEZ, Antonio; CARINI MARTÍNEZ, Judith Anne y LINDE LÓPEZ, Ángeles (eds.) (1992): *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*. Granada: Universidad de Granada.
- CALVI, Maria Vittoria (2004): «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano». *RedELE*, I.
- CAMPILLOS LLANOS, Leonardo (2014): «Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus». *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 16, 5-27.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (Traducción del Instituto Cervantes (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [consultado en junio de 2017].
- CORDER, Stephen Pit (1967): «The Significance of Learners' Errors». *IRAL*, 5, 161-170.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1991): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (versión completa inédita): Universidad Complutense de Madrid.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2015): «Las unidades de la sintaxis», en Félix San Vicente (dir. y coord.); Carmen Castillo Peña; Ana Lourdes De Hériz; Hugo Lombardini (eds.): *GREIT – Gramática de referencia de español para italofonos*, Bologna: Clueb, 879-909.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [consultado en junio de 2017].

- JIMÉNEZ MOLINA, Antonio (2007): *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE*. Diploma de Estudios Avanzados, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- (2012): *Adquisición de las preposiciones ‘por’ y ‘para’: análisis de errores e interlengua en estudiantes italianos de Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- JIMÉNEZ, Antonio (2017): «Jerarquía de aprendizaje: un caso práctico con “por” y “para”». *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 22, 1-15.
- KOIKE, Kazumi (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- LENARDUZZI, René (2007): «Preposiciones y modalidad», en Félix San Vicente (ed.): *Partículas / Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: Clueb, 71-88.
- LEWIS, Michael (1993): *The lexical approach*. Hove: LTP.
- MATTE BON, Francisco (2004): «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia». *RedELE*, 0.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2012): *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004): «El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.): *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 391- 409.
- SELINKER, Larry (1972): «Interlanguage». *International review of Applied Linguistics*, X, 209-231. disponible en <<https://www.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage>> [consultado en junio de 2017].
- SINCLAIR, John (1991): *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SOLSONA MARTÍNEZ, Carmen (2005): «Asimilación de las preposiciones propias italianas por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/LE: estrategias, errores y posibles causas», en Mercedes Arriaga Flórez et al. (eds.): *Italia-España-Europa: Literaturas comparadas, Tradiciones y Traducciones. Actas del XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Italianistas*, I. Sevilla: Arcibel, 705-716.
- (2007a): *Análisis de Errores y de la Interlengua en el aprendizaje de las preposiciones italianas por parte de hispanohablantes*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
- (2007b): «Cómo se asimilan las preposiciones propias italianas? Acercamiento a la cuestión a partir del análisis del *output* de aprendices hispanohablantes de italiano/LE en la primera fase de su interlengua». *Philologia Hispalensis*, 21, 37-57.
- (2007c): «Dificultades de las preposiciones propias italianas con valor temporal para el aprendiz hispanohablante», en Félix San Vicente (ed.): *Partículas/*

Particelle. Estudios de Lingüística contrastiva español e italiano, Bologna: CLUEB, 123-147.

- (2007d): «Análisis del proceso de aprendizaje de una L2: el caso de las preposiciones italianas *da* y *di* por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/LE», en Ricardo Mairal *et al.* (eds.): *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas. Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA, UNED, Madrid, 2006*. Madrid: UNED, 477-484.
 - (2008): «El aprendizaje de las preposiciones italianas por parte de hispanohablantes: el caso de la preposición *su*», en Inés Olza Moreno; Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (eds.): *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 797-809.
 - (2010): «Indicadores de adquisición: los errores en el proceso de aprendizaje de la preposición italiana *tra/fra* italianas por parte de hispanohablantes». *Stvdium. Revista de Humanidades*, 16, 287-307.
- WHITLEY, Stanley (2004): «Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español». *Hispania*, 87,1, 163-172.



ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LA INTERJECCIÓN EH Y PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA EN ELE*

VANESA OVEJAS MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid

1. RAZONES PARA EL ESTUDIO DE LA INTERJECCIÓN EN ELE

Según el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (2013), la competencia pragmática, en la que entraría el dominio de las interjecciones, se integra dentro de la competencia comunicativa junto con la competencia lingüística y la competencia sociolingüística. Por otro lado, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) se incluye la interjección eh dentro del inventario de ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’ y ‘Funciones’. Esta aparece en distintos niveles, según su función, desde el A1 hasta el B2, pero no aparecen todos sus usos y si lo hacen, no siempre se encuentran bien delimitados. Además de su entrada en los dos documentos de referencia para la enseñanza de la lengua española, resulta innegable la presencia continua de los elementos interjectivos en general y, en concreto, de la unidad eh en un registro coloquial. Por esta razón, conviene que los aprendices sepan interpretarlas y emplearlas para dotar su discurso de una mayor adecuación al contexto.

Añadido a lo anterior, cabe destacar que todas las lenguas tienen interjecciones, pero no son universales en su forma: Qué sensible, ¿eh? frente a Oh,

* La autora de este trabajo es beneficiaria de la ayuda FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (referencia FPU16/03877).

sensitive, ¿uh?; ¡Uy! No pasa nada en lugar de Oups, c'est rien¹. Estos ejemplos demuestran la importancia de integrar una enseñanza explícita de estas unidades en la medida en que el acceso a su significado y uso pueden resultar complicados para los estudiantes, sobre todo si lo hacen de forma autónoma. El docente debe realizar una labor de documentación previa para conocer las posibles equivalencias y diferencias entre las interjecciones de la L2 y la L1, ya que aquellas coincidentes pueden introducirse fácilmente en niveles bajos o mencionarse sucintamente. Por el contrario, aquellas que difieran en su significado o significado necesitarían una mayor atención.

En suma, este trabajo se centra en el estudio de los diferentes usos de la interjección eh. Esta es una de las más productivas en español y posee usos y características muy diferentes, lo que podría implicar una dificultad para los estudiantes de español como lengua extranjera.

2. CONSIDERACIONES Y RASGOS DE LA INTERJECCIÓN

Desde los inicios de la historia de la gramática, la interjección ha sido objeto de diversas opiniones en cuanto a su estatus gramatical. Estas consideraciones pueden resumirse en tres posturas: la interjección forma parte de la gramática, bien como clase de palabra –Dionisio de Tracia o Nebrija (1492) entre otros–, bien como subclase dentro del adverbio para los gramáticos latinos o la Nueva gramática de la lengua española (2009). Por otra parte, se concibe dentro del estudio gramatical como un elemento oracional con sujeto y verbo elididos (Vosio 1635; Andrés Bello 1860; Alarcos Llorach 1987); y, por último, se considera que está fuera de la gramática por no ser un elemento del lenguaje humano o ser una voz natural (Brocense 1587; Lope Blanch 1956).

La clasificación tradicional divide las interjecciones en propias, las que únicamente son interjecciones (eh, ah, uh, uy), e impropias, las que provienen de otras clases de palabras y que han pasado a funcionar como interjecciones por gramaticalización (vaya, joder, hombre). Dentro de esta división, la interjección que estudiamos en detalle –eh– forma parte de las primeras, por lo que describimos los rasgos de estas, aunque, en muchos casos, puedan extrapolarse al segundo tipo.

Así pues, respecto a su fonética, la mayoría de las interjecciones propias son monosilábicas (ay, eh, hum...) y siguen el esquema silábico (C)V(C) (Alonso Cortés 1993: 4029). En cuanto a sus rasgos prosódicos, «las interjecciones se suelen pronunciar con una línea tonal y una intensidad características»

1. Todos los ejemplos han sido extraídos de la versión paralela del corpus checo (korpus.cz), en la que se da acceso a documentos en versión original y las traducciones realizadas a distintas lenguas.

(NGLE 2009: 2487). En líneas generales, su modalidad enunciativa es exclamativa (¡eh!, ¡ah!, ¡joder!) y, en menor medida, interrogativa (¿eh?, ¿vale?). No obstante, en el caso de *eh*, predomina la segunda.

En la bibliografía más consultada sobre estas unidades (Almela Pérez 1990; Alonso Cortés 1993; López Bobo 2002; NGLE 2009) se señala la invariabilidad como su principal rasgo morfológico. Por tanto, son unidades no articuladas –en términos de Martinet–.

Por otra parte, la interjección funciona como un modificador oracional, por lo que se sitúa en la periferia de la oración, y aparece en dos contextos sintácticos generales: constituye un enunciado por sí misma, o bien forma parte de un enunciado más amplio, en posición periférica y solo en ciertas excepciones establece relaciones sintácticas con otros elementos, en cuyo caso forma una frase interjectiva (Alonso Cortés 1993).

Según Karl Bühler (1967), la función del lenguaje es tripartita: expresiva, apelativa y representativa. Las interjecciones se encargan de las dos primeras y en ningún caso cumplen la función representativa, que, por otro lado, constituye, junto a la ausencia de fuerza ilocutiva² en el significado codificado (Alonso Cortés 1993: 4035), la principal diferencia con las onomatopeyas, generalmente incluidas dentro de las interjecciones.

La ausencia de la función representativa conlleva que su significado sea de tipo procedimental y no conceptual³. Para entender de qué modo se manifiesta y codifica en el lenguaje este tipo de información, utilizamos la propuesta de Leonetti y Escandell (2002), basada en la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986), en la que plantean la existencia de unidades procedimentales especializadas en cada uno de los procesos inferenciales implicados en el acto comunicativo.

Para estos autores, las interjecciones se encargan de restringir las explicaturas de alto nivel, es decir, de caracterizar el enunciado como «realización de una determinada intención comunicativa y como expresión de una determinada actitud hacia aquello que enuncia» (Leonetti y Escandell 2002: 2). En consonancia con la terminología de Austin (1955), la interjección manifestaría la fuerza ilocutiva del hablante.

2. Austin (1955) introduce tres actos de habla que se producen al emitir una oración: el acto locucionario, que afecta al contenido proposicional; el acto ilocucionario, que se centra en la actitud del emisor sobre el mensaje; y el acto perlocutivo, que trata el efecto que se quiere producir en el receptor.

3. De acuerdo con Escandell y Leonetti (2002), la semántica conceptual estudia el significado de unidades que hacen referencia a nociones extralingüísticas, mientras que la semántica procedimental se encarga de las unidades que añaden información sobre cómo interpretar las unidades con las que coaparecen.

3. ANÁLISIS DE LOS VALORES DE USO DE LA INTERJECCIÓN *EH*

En este apartado describimos los valores de *eh*, según sus rasgos prosódicos, su posición enunciativa, el tipo de discurso⁴ en el que se inserta y su función pragmática. Para esta clasificación hemos partido de la información presente en el Diccionario de partículas de Santos Río (2003) y el Diccionario de partículas discursivas del grupo Val.Es.Co, que, a su vez, ha sido contrastada con el análisis de los ejemplos extraídos del *CORPES XXF* y la propia introspección. Para delimitar valores nos hemos fijado, en última instancia, en la distinción de su función pragmática.

En primer lugar, se utiliza con función apelativa como llamada de atención al oyente:

- (1) —¡Eh, vos! –gritó–, ¿la señorita Amelia está ahí?⁶ (Liliana Heker, *CORPES XXI*)

Tal como se observa en el ejemplo, ocupa la posición inicial en el discurso y posee una entonación exclamativa. Este uso suele ir acompañado de un vocativo que permite al oyente reconocer al referente con una mayor precisión, o un imperativo (‘¡Eh, escucha!’).

Aunque *eh* se enmarca fundamentalmente en la función apelativa, hay casos en que se acerca más a la esfera del hablante. De acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4199), este uso se identifica con su carácter de marcador metadiscursivo que sirve para acumular y procesar la información. Sin embargo, a nuestro juicio, sigue cumpliendo la función de interjección y, en este contexto, se utiliza para introducir la declaración que la precede como premisa incuestionable. En ambos contextos ocupa la posición final con respecto al miembro del discurso al que modifica. Véanse estos dos ejemplos:

- (2) —¿Conque no tenías llaves, eh, mamón?
—Y es verdad, no las tengo. (Lola Beccaria, *CORPES XXI*)
- (3) Había que ir al colegio ¡eh! / se iba al colegio. (*PRESEGAL, CORPES XXI*)

4. Para establecer el tipo de discurso hemos seguido la teoría de la argumentación de Ducrot (1984), que distingue entre discurso monológico y dialógico.

5. El *CORPES XXI* reúne textos escritos y orales procedentes de España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial, producidos entre los años 2001 y 2016. Hemos optado por este corpus porque contiene las muestras de lengua española más actuales y, por tanto, susceptibles de enseñarse en el aula de ELE. Por otra parte, hemos trabajado con todos los resultados en los que aparecía la interjección estudiada sin tener en cuenta las posibles divergencias existentes entre la lengua oral y la lengua escrita, puesto que los fragmentos de textos escritos analizados reproducen discursos orales. Asimismo, si bien es muy probable que las interjecciones sean susceptibles de presentar variaciones diatópicas en español, no hemos encontrado diferencias significativas en la interjección estudiada en este trabajo.

6. Para una explicación detallada de la elección de los ejemplos, véase en todos los casos la nota 5.

Según el Diccionario de partículas discursivas del español, el uso de la interjección en estos pares es diferente. Para sus autores, en el primer caso el hablante «apela al oyente de manera reforzada que confirme, ratifique o acepte lo dicho o lo que el hablante le pide, con frecuencia un cambio de actitud, de forma expresa o sobrentendida» (Briz *et al.* 2008). Por el contrario, el segundo «reafirma lo que el propio hablante dice a la vez que parece llamar la atención del oyente para que se alíe con él» (Briz *et al.* 2008). Según las descripciones dadas y los ejemplos propuestos por estos autores, la diferencia principal se encuentra en que el primero es dialógico y el segundo monológico.

Sin embargo, en (2) cabría reconsiderar si realmente el hablante, cuando emplea la interjección, solicita una respuesta o si, en cambio, simplemente reafirma lo dicho con una intención determinada. Si aceptamos esta última posibilidad, el emisor del mensaje enuncia una premisa sobre la que está totalmente seguro, es decir, no necesita ninguna confirmación. Por tanto, la interjección sirve, al igual que en (3), para llamar la atención sobre la veracidad y pertinencia de lo dicho. Esto queda demostrado con la introducción del marcador *conque*, que introduce un enunciado en el que se presenta una información evidente para el oyente (Santos Río 2003).

Así pues, si retomamos el ejemplo (2), los participantes en la conversación saben con seguridad que B ha olvidado las llaves y A enuncia esta información consabida por ambos con la intención de recriminar o advertir al oyente sobre su comportamiento. Este último tiene la opción de contestar afirmativamente a lo preguntado o aseverado por el hablante, pero en ningún caso es necesario, como se demuestra en este otro ejemplo:

- (4) LECUMBERRI: Conque un zafarrancho, ¿eeeh? Ahora mismo nos vas a explicar cuántos lesionados dejaste tumbados en el bar.
BUCARELI: Pues unos cuantos, que se tropezaron solitos. (Jorge Kuri, *CORPES XXI*)

Tras la interjección, Lecumberri continúa su discurso sin necesidad de una respuesta. La intervención del receptor no responde a la premisa modificada por la interjección *eh*, sino a la continuación del mensaje del emisor (*ahora mismo nos vas a explicar [...]*).

Por consiguiente, si volvemos al par propuesto al principio de nuestra argumentación, en ambos enunciados el hablante introduce una premisa ('el oyente tiene las llaves'; 'había que ir al colegio') y no se espera una contestación por parte del receptor porque es consabido por los interlocutores que el contenido del enunciado modificado por la interjección es cierto. Por tanto, en ambos casos *eh* afecta a toda la premisa inmediatamente anterior reafirmando su veracidad y advirtiendo al oyente de la misma, de tal manera

que puede parafrasearse el contenido del mensaje como ‘Pongo de manifiesto que tenías llaves’ / ‘Pongo de manifiesto que había que ir al colegio’.

En el caso de que se refiera a las acciones del oyente, con frecuencia se interpreta como una amenaza, sugerencia o recriminación. Así, en *¿Conque no tenías llaves, eh, mamón?* El hablante reprocha al oyente que se haya olvidado las llaves. Este uso de *eh* mantiene numerosas similitudes con la interjección *ay* cuando funciona como advertencia. No obstante, responden a diferentes restricciones. Véase el siguiente ejemplo:

- (5) Saúl a partir de ahora serás Saoul Saoul cien decibeles de sexappeal, sexappeal, *¿le gusta tener sexappeal?*, pero *¡ay!* De que uses tu poder de mala manera porque serás quemado apartado excomulgado y ahora ¡¡tres pases y un toque! (Benjamín Galemiri, *CORPES XXI*)

Al igual que en (2), el hablante advierte sobre un hecho. Sin embargo, *ay* se combina siempre con una condicional en la que una de sus partes está elidida, por lo que la interjección guía al oyente a inferir una información implícita y en ningún caso la sustituye. De este modo, en (5) la oración causal no constituye la apódosis de la condicional, sino que explica la información elidida y recuperada gracias a las instrucciones de la interjección. Es más, la condicional puede formar una frase interjectiva (Alonso Cortés 1993) únicamente con la condicional (*pero ¡ay de que uses tu poder de mala manera! Porque [...]*) y nunca podría incluir la oración causal.

Por otro lado, la introducción de *eh* en el ejemplo anterior resulta extraña si no está presente, a su vez, la interjección *ay*: *¿si usas tu poder de mala manera, ¿eh?* Pero sí *ay de que uses tu poder de mala manera, ¿eh?* Esto se debe a que el *¿eh?* modifica a una oración anterior cuya información debe estar completa. Por esta razón, la segunda modificación es gramatical. La presencia de *ay* exige que el oyente recupere la información necesaria para obtener el sentido completo de la oración; necesario, a su vez, para la presencia de *eh*.

Otro uso de la interjección *eh* corresponde a su empleo como recurso fáptico:

- (6) —*¿Quién era, eh?* —me preguntaron ansiosos— Qué quería. [sic] (Rafael Hernández Rodríguez, *CORPES XXI*)

El contenido introducido por *¿eh?* en este caso podría parafrasearse como ‘Te he hecho una pregunta’. No reafirma la veracidad del mensaje, sino que llama la atención del oyente sobre el acto ilocutivo de requerir una información determinada. Este tipo de *eh* se introduce a continuación de la pregunta a la que modifica y posee una entonación interrogativa. A diferencia del caso anterior, en (6) sí se solicita la intervención del oyente ante una pregunta de la que se desconoce la respuesta.

En cuanto a los dos últimos valores de esta interjección, el *eh* cumple dos funciones cuando se utiliza en su modalidad interrogativa y en el discurso dialógico como respuesta del oyente ante el mensaje del emisor:

- (7) —¿A qué viaja al puerto?
—¿Eh?
—¿A qué viaja al puerto? (Martín Solares, *CORPES XXI*)
- (8) BENJAMIN: (Va hacia la escalera, sube, lo agarra del cuello y le saca la máscara.) ¿Vos le sacaste los dientes a la vieja?
AGUILA: ¿Eh?
BENJAMIN: Antes que le pusieras la tapa al cajón, la vieja tenía los dientes puestos, yo la vi, con estos ojos, yo la vi... Y ahora los tiene el Rulo.
(Cristina Merelli, *CORPES XXI*)

La interjección que nos ocupa cumple dos funciones análogas en (7) y (8), y en ambos casos la interjección aparece de forma aislada en el enunciado. No obstante, encontramos una serie de diferencias significativas: en (7) hay un fallo en el canal, por lo que el oyente solicita la repetición del mensaje sin necesidad de aclaraciones o reformulaciones. Por el contrario, en (8) lo dicho se escucha a la perfección y el problema se encuentra en la comprensión del contenido. Así pues, en este último caso se requiere que el oyente aclare una parte o la totalidad del mensaje.

Finalmente, conviene mencionar que con frecuencia se repite la interjección o se realiza un alargamiento vocálico que no cambia en ningún caso los valores que hemos expuesto a lo largo de este apartado, sino que los enfatiza, como se observa en el siguiente caso con respecto a la función apelativa del *eh*:

- (9) —¡Eh, eh! Considera que ese periódico es atrasado. (Francisco Nieva, *CORPES XXI*)

Una vez descrita esta interjección, añadimos la siguiente tabla para facilitar la consulta de sus valores y características, en la cual se incluye información sobre su función pragmática, su posición enunciativa, el tipo de discurso en el que se inserta y sus rasgos prosódicos (fig.1):

	Función	Posición enunciativa	Tipo de discurso	Rasgos prosódicos
(1) Eh	Llamar la atención del oyente	Inicial	Dialógico	Exclamativo
(2) Eh	Presentar la declaración anterior como premisa incuestionable	Final	Monológico y, en menor medida, dialógico	Interrogativo y exclamativo
(3) Eh	Llamar la atención del oyente sobre la fuerza ilocutiva del mensaje	Final	Dialógico	Interrogativo
(4) Eh	Solicitar la repetición de la totalidad o una parte del mensaje	Inicial	Dialógico	Interrogativo
(5) Eh	Mostrar extrañeza ante el mensaje	Inicial	Dialógico	Interrogativo

Figura 1: Clasificación de valores de *eh*.

4. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA INTERJECCIÓN *EH* EN ELE

Las últimas perspectivas de la enseñanza del español como lengua extranjera han incluido progresivamente el componente pragmático en el aula. Sin embargo, todavía queda mucho trabajo por hacer, tanto en los documentos de referencia en ELE como en los materiales didácticos. En este apartado proponemos algunas sugerencias para enseñar la interjección *eh* –u otras– en el aula, y así desarrollar la competencia pragmática de los estudiantes de español.

4.1. Propuesta para la enseñanza de *eh* en el aula de ELE

Debido a las particularidades pragmáticas de la interjección, resulta conveniente que su enseñanza esté inserta en un contexto bien delimitado. Al tratarse de unidades con un significado procedimental, el acceso al significado resulta más complicado que en otras unidades de contenido léxico. Asimismo, en esta especificidad contextual es necesario que se identifiquen adecuadamente los rasgos prosódicos de la interjección, ya que *eh* cambia su valor en función de su entonación y, además, posee autonomía entonativa debido a que es un elemento periférico en la sintaxis de la oración.

De esta manera, nuestra propuesta tiene en cuenta que se cumplan las condiciones establecidas en el párrafo anterior y sigue la secuencia: sensibilización e identificación de usos, interiorización y fijación y, por último, producción en contexto. Asimismo, sería eficaz enseñarla junto a otras interjecciones propias

con valores cercanos en su uso, por ejemplo *ah*, y debido al tipo de discurso en el que se insertan, en una clase de destrezas orales dedicada al español coloquial.

Para la primera fase de aprendizaje, resulta sumamente útil la utilización de fragmentos audiovisuales, debidamente seleccionados, en los que la interjección *eh* aparezca en contexto y en los que se escuche la entonación a la que va aparejado cada uso. Así, el profesor podría mostrar el papel de la interjección en conversaciones coloquiales y, a la vez, los estudiantes identificarían los valores de *eh* en el diálogo tras la escucha y la lectura de la transcripción, y con ayuda de una tabla como la que se muestra en la que se recojan sus usos:

Llamar al oyente
Manifestar que no has escuchado el mensaje
Presentar lo dicho como incuestionable
Manifestar que no has comprendido el contenido del mensaje

Figura 2: Tabla con usos para los estudiantes.

Una vez clasificada en los valores pragmáticos determinados, la atención se centra en los contextos sintácticos y en la interiorización y fijación de su uso. Para esta fase del aprendizaje, proponemos ejercicios de corte más estructuralista en los que el alumno tenga que elegir en un diálogo entre una o más interjecciones en función del contexto sintáctico y pragmático, así como decidir sobre la entonación usada en cada valor. Como soporte para esta actividad, podrían utilizarse plataformas como Facebook, ya que el discurso escrito de esta red social se entrelaza con los rasgos de la conversación oral.

Por último, en la fase de producción el profesor evaluaría si los aprendices han comprendido todos los rasgos de cada valor interjetivo y si son capaces de emplearlos de forma adecuada. Las actividades de producción más adecuadas serían aquellas en las que se permita al alumno libertad de elección en la creación del discurso, pero, a su vez, se introduzcan instrucciones sobre la fuerza ilocutiva asociada a cada valor interjetivo. Estas marcas en una actividad como la de *role-play* se pueden integrar mediante verbos performativos (*manifestar incompreensión para el eh* que exige la reformulación o aclaración de lo dicho o *advertir para el eh* referido al oyente), o verbos psicológicos para las interjecciones con función expresiva (*sorprenderse para ah*).

5. CONCLUSIONES

La productividad y complejidad de la interjección *eh* en el español, unida a las diferencias existentes entre lenguas, exigen una enseñanza explícita de la misma con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los

aprendientes de español. Para ello hemos realizado un análisis lingüístico que nos permitiese elaborar una propuesta de enseñanza coherente y detallada.

El análisis de los ejemplos extraídos del *CORPES XXI* y la información obtenida a partir de la bibliografía nos han permitido establecer un total de cinco valores de uso para la interjección *eh* en función de cuatro criterios que consideramos fundamentales para describir los elementos interjectivos. Así pues, en cuanto a su prosodia, es fundamentalmente interrogativa. En cuanto al tipo de discurso en el que se inserta, resulta predominantemente dialógico, debido a su especialización en la función apelativa de la comunicación. En relación a su posición enunciativa, unos valores se sitúan al inicio y pueden aparecer aislados o seguidos de una aclaración; otros en posición final respecto a la proposición a la que modifican. Por último, hemos señalado cinco funciones pragmáticas, en función del valor actitudinal del emisor y la respuesta requerida por parte del receptor.

En la segunda parte orientada a su enseñanza en ELE, hemos propuesto una secuenciación tripartita para su identificación, interiorización y fijación y producción. Además, hemos descrito en cada una de las fases los tipos de actividades más adecuadas a nuestro juicio para su aprendizaje.

El estudio de las interjecciones se encuentra aún muy limitado respecto a otros elementos ya no de la gramática, sino también de la pragmática, como son los marcadores discursivos, de los que poseemos una amplia bibliografía. Por esta razón, nos parece necesario seguir ahondando en las características de estas unidades. Esto permitirá el desarrollo de propuestas didácticas orientadas a la enseñanza y aprendizaje de las mismas en el ámbito de ELE. Sin lugar a dudas, las interjecciones resultan sumamente útiles en la comunicación, además de para mejorar la competencia del hablante, como estrategia para facilitar la comprensión de otros elementos de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMELA PÉREZ, Ramón (1990): *Apuntes gramaticales sobre la interjección*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ALONSO CORTÉS, Ángel (1999): “Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, vol. III, 3994-4050.
- AUSTIN, John (1962): *How to do things with words*. London: Oxford/New York: Oxford University Press.
- BELLO, Andrés (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- BRIZ, Antonio, Salvador PONS y José PORTOLÉS (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas*, [en línea], disponible en <www.dpde.es> [consultado en febrero de 2017].

- BÜHLER, Karl (1961): *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de occidente.
- DUCROT, Oswald (1984): *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- ESCANDELL, María Victoria y Manuel LEONETTI (2004): «Semántica conceptual / semántica procedimental». *Actas del V Congreso de Lingüística General*. León: Arco Libros, 1727-1737.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [consultado en febrero de 2017].
- INSTITUTO DEL CORPUS NACIONAL CHECO: *Corpus paralelo InterCorp*, [en línea], disponible en <<http://www.korpus.cz/intercorp>> [consultado en febrero de 2017].
- LOPE BLANCH, Juan Miguel (1956): «Sobre el valor gramatical de las interjecciones». *Antología del México City College*, 47-60.
- LÓPEZ BOBO, María José (2002): *La interjección: aspectos gramaticales*. Madrid: Arco Libros.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, [en línea] (2001): disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf>. [consultado en febrero de 2017].
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO (1999): “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. Vol. III, 4051-4214.
- NEBRIJA, Antonio (1492): *Gramática de la lengua castellana*. Ed. Galindo Romeo y Ortiz Muñoz. Madrid: Junta del Centenario.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*, [en línea], disponible en <<http://www.rae.es>> [consultado en febrero de 2017].
- SALVÁ, Vicente ([1830] 1835): *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. París: Librería de los SS. Don Vicente e hijo.
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso - Española.
- TORRES SÁNCHEZ, María Ángeles (2000): *La interjección*. Cádiz: Universidad de Cádiz.





LINGÜÍSTICA HISTÓRICA



MORFOLOGÍA VERBAL HISTÓRICA: UN ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE EL CATALÁN Y EL ESPAÑOL

MANUEL BADAL I BERTOLÍN
PAU MARTÍN MIÑANA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La flexión verbal es un punto clave en las gramáticas y, a veces, crea dificultades para los aprendices de una lengua. Es obvio que tanto el español como el catalán poseen irregularidades verbales. Ahora bien, la primera persona del presente de indicativo en castellano no suele llevar a confusión, excepto en algunos casos: por ejemplo, de *yacer*, ¿*yazco* o *yazgo*?; de *adecuar*, ¿*adecúo* o *adecuo*? o de *ansiar*, ¿*ansío* o *ansio*? Además, en el catalán la cuestión se complica a causa de la diversificación dialectal que este tiempo y persona sufre a lo largo de su evolución, así como su reflejo en el presente de subjuntivo.

Este trabajo se centrará en el estudio histórico de la morfología verbal en la primera persona del singular del presente de indicativo y todas las personas del presente de subjuntivo de la primera conjugación. El objetivo principal será confrontar la evolución del catalán y del español para intentar explicar la fijeza de la flexión verbal española en los tiempos y personas que se estudian frente a la diversidad que acoge hoy en día el catalán.

LATÍN	ESPAÑOL	CATALÁN				
		Balear	Valenciano	Central	Noroccidental	Rosellonés
CANTO	<i>canto</i>	<i>cant</i>	<i>cante</i>	<i>canto</i>	<i>canto</i>	<i>canti</i>

Figura 1: Evolución de la primera persona del presente de indicativo de la primera conjugación en español y catalán.

LATÍN	ESPAÑOL	CATALÁN	
		Catalán general	Valenciano
CANTEM	<i>cante</i>	<i>canti</i>	<i>cante</i>
CANTES	<i>cantes</i>	<i>cantis</i>	<i>cantes</i>
CANTET	<i>cante</i>	<i>canti</i>	<i>cante</i>
CANTEMUS	<i>cantemos</i>	<i>cantem</i>	<i>cantem</i>
CANTETIS	<i>cantéis</i>	<i>canteu</i>	<i>canteu</i>
CANTENT	<i>canten</i>	<i>cantin</i>	<i>canten</i>

Figura 2: Evolución del presente de subjuntivo de la primera conjugación en español y catalán.

Las figuras 1 y 2 presentan los étimos de los verbos latinos y sus respectivas evoluciones en español y en catalán. Se observa, pues, que el español apenas se aleja del latín, salvo la segunda persona del plural. En cambio, el catalán se muestra sujeto a alomorfas que en la actualidad están asociadas a la variación diatópica de dicha lengua. Cabe añadir que las alomorfas pueden emerger dentro de la estructura de cualquier lengua.

En definitiva, aunque en ocasiones se considere el catalán como parte de la Iberorromania y especialmente cercano al español, este dato nos puede ayudar a concebir el catalán como una lengua de base galorrománica. Así, la observación léxica permite concluir que el catalán, el occitano y el francés pertenecen a un mismo diasistema, el “latín gálico”, ya que comparten una serie de características de índole fonética, morfológica, sintáctica, lexical, etc. (Colón 1993: 17). Así pues, uno de los comportamientos que sitúan claramente el catalán dentro de la Galorromania está ligado al cambio fonológico que tratamos, puesto que tendrá importantes repercusiones en la evolución de su flexión verbal: nos referimos a la caída de las átonas finales (o apócope extrema), con excepción de /a/, que afecta al francés, occitano, catalán, retorrománico y lombardo, es decir, todas las lenguas románicas situadas en los territorios vinculados al imperio de Carlomagno.

En concreto, en este estudio se analizan las variantes morfológicas en las marcas flexivas del siglo xv a partir de un volumen de los *Sermons* de san Vicente Ferrer (1998), dominico valenciano, y la colección de *Sermones*

atribuidos a Pedro Marín (1990). Con este análisis, podremos comprobar el estadio en que se sitúa el catalán medieval y constatar si este se ha mantenido en relación con el castellano, o bien, ha seguido transformándose con el paso de los siglos.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta investigación parte de los cambios fonológicos que tendrán lugar en catalán frente al carácter conservador del español, como los que veremos a continuación. El cambio fonológico que se analizará es, concretamente, la caída de vocales finales a excepción de *-a*, cuyas consecuencias tienen gran trascendencia en la constitución de una lengua románica, ya que generan ambigüedades y rompen la estructura analógica. Dentro del panorama centrorrománico, la manifestación de la apócope salvo *-a* se observa en francés, occitano, catalán, sursilvano y algunas hablas del norte y sur de Italia (Recasens i Vives 2017:61), e incluso se halló en el español también a través del fenómeno de la apócope extrema¹. Aun así, como se ha advertido, el presente estudio se centrará en el mencionado cambio fonológico tomando como base la lengua catalana del siglo xv, que tendrá importantes repercusiones en la evolución de la flexión verbal, como veremos en los siguientes apartados.

Avanzamos, a modo de ejemplo, que en relación con la primera persona singular del presente de indicativo, mientras que el español mantendrá la estabilidad de la marca *-o* (*yo canto, yo pienso*), el catalán eliminará la marca propia para esta persona (siguiendo el ejemplo, *jo cant, jo pens*) e iniciará un intento de resolver este problema. En definitiva, la falta de una marca de persona y tiempo obligará a la lengua a encontrar diferentes soluciones que conducirán hacia las escisiones propias de la variación diatópica catalana.

3. EL CAMBIO MORFOLÓGICO

3.1. Las modalidades de cambio morfológico

Antes de avanzar, cabe reconocer las tres modalidades diferentes de cambios morfosintácticos que se producen en las lenguas naturales. Por un lado, hay procesos de morfologización que generalmente consisten en el reanálisis de

1. Aunque en español la sílaba cerrada es menos frecuente que la sílaba abierta, hasta mediados del siglo xv la apócope de *-o* y *-e* se impuso en palabras como *capellán, apóstol...* e incluso entre los siglos ix y xiii se registra la apócope extrema; por ejemplo, *nuefo mont* (Ariza 2012).

reglas fonológicas históricas como reglas morfológicas. Por ejemplo, como explica Martínez Camacho (2007: 179-180) la palabra *campesino* se reanalizó como *camp-esino*, a imitación de *montesino* (< *montés*), en lugar de construir *camp-ino*. Y lo mismo ocurre con *fealdad* frente a *beldad*. Por otro lado, existen procesos de gramaticalización que dotan a una unidad léxica de una función gramatical. Este es el caso de adverbios como *encima* (< *en+cima*) o conectores como *sin embargo* (< *sin+embargo* ‘obstáculo’) (Garachana Camarero 1999).

Por último, tenemos la analogía, que consiste específicamente en la generalización de formas existentes en la gramática en casos en los que no existían inicialmente. Volvemos a ejemplos que expone Martínez Camacho (2007: 186) en relación con las formas documentadas *andé* en lugar de *anduve*. Así pues, como hemos podido observar en los ejemplos, cabe tener en cuenta que este último mecanismo de cambio, la analogía, es el que se constituirá como fundamental y de mayor importancia para justificar los cambios que se analizarán en esta investigación.

3.2. La Morfología Natural

Según el lingüista Jerzy Kuryłowicz (1949), para que se produzca un cambio analógico es necesario que los términos que participan mantengan algún tipo de relación gramatical. Por otra parte, gracias a Wheeler (1992), tenemos la primera gran aportación teórica en catalán con relación al concepto de analogía. Dicho autor defiende que los cambios analógicos se justifican por la necesidad de aligerar alguno de los problemas psicológicos o psicolingüísticos que los paradigmas flexivos plantean al hablante del idioma.

Un modelo teórico más inclusivo es el de la Morfología Natural. Esta teoría trata de organizar los paradigmas flexivos y los cambios que se suelen producir. Tiene como objetivo explicar las tendencias universales en la estructuración interna de las palabras, los procesos de formación de estos y los cambios analógicos a partir de principios cognitivos generales, llamados ‘principios de naturalidad’. En concreto, el presupuesto básico del modelo de la Morfología Natural se basa en la idea de que los paradigmas tienden a evitar situaciones marcadas y a optimizar su estructura. Los principios de optimización morfológica se clasifican en dos grandes bloques: por un lado, las tendencias independientes de cada sistema lingüístico y, por otro, las tendencias dependientes de los sistemas lingüísticos.

3.2.1. Los principios de naturalidad independientes del sistema

Dentro de estos principios es necesario diferenciar, primero, entre los que remiten al universal de Humboldt y, después, los que remiten al marcaje de las categorías morfosintácticas.

- a) El principio de transparencia favorece los paradigmas sin ambigüedades ni fusiones. De este modo, las lenguas buscan soluciones ante las ambigüedades, como la que se producía en la forma *es* en la segunda y tercera persona del verbo *ser*, puesto que venían de ES y EST, respectivamente. Finalmente, la segunda persona cambió a *eres*, proveniente del futuro latino ERIS.
- b) El principio de uniformidad, que favorece los paradigmas sin variantes alomórficas. Por eso aparecen los casos de *andé* en castellano y *goed* en inglés, frente a los conservadores *anduve* y *went*.
- c) El principio de iconicidad, relacionado con las diferencias de marcaje funcional existentes entre las categorías morfosintácticas y con la tendencia, muy generalizada, a que estas diferencias de marcaje funcional se conviertan en diferencias de marcaje formal. Por ejemplo, se relaciona habitualmente *-b-* como la forma propia del imperfecto porque toda la primera conjugación contiene la bilabial.
- d) El último principio independiente, también relacionado con el marcaje, tiene que ver con la aceptabilidad del sincretismo en ciertos contextos. Por esta razón el castellano puede tener numerosas formas verbales que pertenecen a la primera y tercera persona en subjuntivo (como *cante* o *cantara*), de la misma manera que *cantaría*.

3.2.2. Los principios de naturalidad dependientes del sistema

Los principios dependientes están relacionados con las propiedades gramaticales o formales que son características de cada sistema lingüístico:

- a) Por un lado, el principio de congruencia del sistema favorece los paradigmas que se organizan de manera uniforme y sistemática, de acuerdo con los parámetros morfológicos de la lengua. Por ello, el castellano cambió la acentuación del imperfecto de indicativo de la 4ª y 5ª persona latina. En lugar del acento paroxítono colocado en la terminación (CANTABÁMUS, CANTABÁTIS) se regulariza y sitúa el acento en el lexema como las demás personas: *cantába(m)*, *cantábas*, *cantába(t)*, *cantábamu(o)s*, *cantába(t)is*, *cantában(t)*.
- b) Por otro lado, el principio de estabilidad de las clases flexivas, que favorece las clases flexivas motivadas independientemente, así como los paradigmas organizados a partir de sistemas implicativos generales.

Esto sería por lo que en los futuros que contenían N'R se estabilizó la epéntesis de la /d/ (*tendré, valdrá, pondrás...*) frente a otras soluciones que la lengua da en este caso como es la metátesis: *yerno* (< GENERU), *tierno* (TENERU)...

4. RESULTADOS

4.1. El presente de indicativo

El primer análisis es el de las formas de primera persona del presente de indicativo de la primera conjugación. A través de *Los sermones atribuidos a Pedro Marín* hemos comprobado la solidez que supone la -o en español (*conosco, digo*). En cambio, en los *Sermons* se ha podido examinar un cambio desde las formas etimológicas sin marca flexiva (*trop* 'encuentro', *pens* 'pienso') hacia la introducción, aún tímida, de la marca que caracteriza actualmente la primera persona del presente de indicativo de la primera conjugación en valenciano: la -e (*preÿque* 'predico' en lugar de *preic* o *predic* o *cure* 'curo' en lugar de *cur*).

∅	-e	-o
<i>ador</i> 'adorno', <i>certifich</i> 'certifico', <i>deman</i> 'pido', <i>gós</i> 'oso', <i>man</i> 'mando', <i>pens</i> 'pienso', <i>perdó</i> 'perdono', <i>prech</i> 'ruego', <i>trop</i> 'encuentro'.	<i>acabuce</i> 'zambullo', <i>cure</i> 'curo', <i>maravelle</i> 'maravillo', <i>pense</i> 'pienso', <i>preÿque</i> 'predico'.	<i>declaro</i> 'declaro', <i>mato</i> 'mato'.

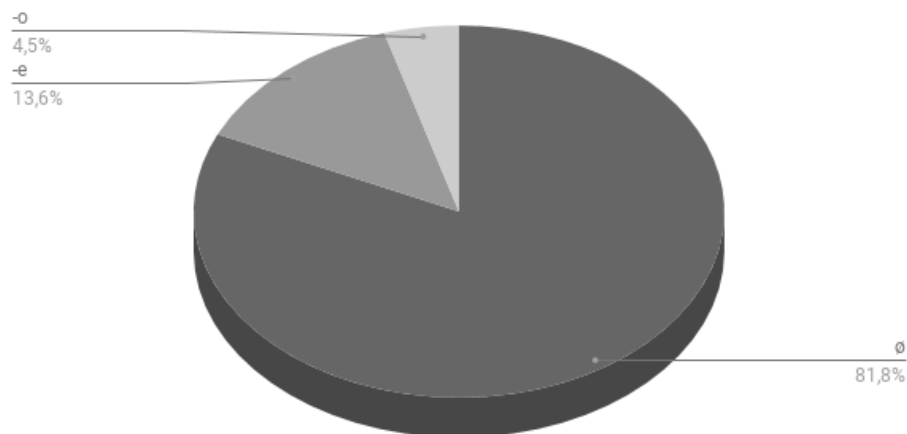


Figura 3: Formas de primera persona del presente de indicativo registradas en el corpus.

Así pues, la variación que hallamos en esta persona se debe relacionar con la necesidad de optimizar el paradigma flexivo y con los conflictos de naturalidad que surgen entre las diversas tendencias hacia la optimización morfológica y fonológica. En este sentido, frente al español, la pérdida de vocales átonas finales diferentes de *-a* provocó en catalán que la primera persona del presente de indicativo de la primera conjugación quedara sin desinencia (*jo cant* ‘yo canto’). Por lo tanto, el morfema cero diferenciaría esta primera persona del resto. No obstante, este proceso generaba conflictos de naturalidad morfológica, ya que lo que se ganó en el ámbito perceptivo y articulatorio se perdió en el ámbito de la sistematicidad y la transparencia de los paradigmas flexivos.

En primer lugar, frente al español, en el catalán hay opacidad entre la primera persona del presente de indicativo ante la primera y la tercera del presente de subjuntivo, a causa de la caída de vocales átonas finales diferentes de *a*. Mientras que el español toma la *-o* (*conosco, digo*) para primera persona del singular del presente de indicativo y la *-e* etimológica para la primera y tercera persona de los verbos de primera conjugación (*falle, considere, llame, vse...*); en catalán la primera persona del presente de indicativo y la primera y tercera del presente de subjuntivo de la primera conjugación quedan sin marca flexiva por la caída ya mencionada, es decir, se produce un sincretismo de las tres formas al mismo tiempo, como podemos comprobar en la obra estudiada (por ejemplo, *jo cant, que jo cant, que ell cant*). En segundo lugar, al contrario del español, que mantiene una vocal final, en catalán existe irregularidad en relación con el número de sílabas. La primera persona del presente de indicativo presentaría una sola sílaba (*cant*, no es tan estable como el castellano *can-to*), frente a las demás personas que tenían dos sílabas: *can-tes, can-ta, can-tem, can-teu y can-ten*. Y, en tercer lugar, se genera una serie de formas de primera persona acabadas en la vocal *-e* como epéntesis², puesto que aparecía cuando el radical verbal acababa en un grupo consonántico complejo, por ejemplo, *parle* (‘hablo’), en lugar de *parl*, o *compre* (‘compro’), en vez de *compr* (Pérez Saldanya 2013: 132-133).

A pesar de esto, respecto a la frecuencia de uso, en los textos estudiados de los *Sermons* se promueve, más bien, el mantenimiento de las formas con sufijo cero, del tipo *jo cant*, forma viva en las Baleares. Así que, ¿cómo es posible que el valenciano generalizara la marca *-e*? La tendencia que había en la tercera persona del presente de indicativo que cerraba *-a* en *-e* desaparecería (*ell cante*) y establecería la marca *-e* en la primera persona del presente de indicativo (*jo cante*) y la marca *-a* en la tercera (*ell canta*). No

2. Cabe añadir, además, que la *-e* es el soporte epentético básico del catalán, como también puede observarse en grupos complejos de sustantivos; por ejemplo, ARB(O)R(E) > *arbr* > *arbre* (Pérez Saldanya 2013: 132).

obstante, la *-e* como vocal de soporte no podía triunfar en todo el catalán, ya que en algunas variedades diatópicas existía un sincretismo con la tercera persona del presente de indicativo: en el noroccidental a causa de la marca *-e* (*ell cante*) y en el oriental por la neutralización de átonas que hace confundir la *-a* y *-e* átonas en [ə]³.

En definitiva, para evitar el sincretismo de la *-e* como marca tanto de primera como de tercera persona, el territorio insular regresó al morfema cero, sin marca, mientras que el catalán general optó por la desinencia *-o*.⁴ Esta es la marca de la gran parte del territorio catalanohablante (*jo canto*), que, a diferencia del valenciano, se extendió hacia las otras conjugaciones (*jo perdo* ‘yo pierdo’, *jo dormo* ‘yo duermo’). En definitiva, mientras que la marca *-o* se constituye desde un principio como una estructura fonética estable en el castellano, para el catalán general se trató de un recurso para acabar con el sincretismo producido por la marca *-e*.

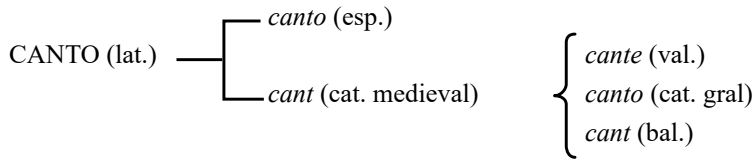


Figura 4: Esquema de la evolución de la desinencia de la primera persona del presente de indicativo de la primera conjugación en español y catalán.

4.2. Las personas rizotónicas del presente de subjuntivo de la 1ª conjugación

En catalán la caída de átonas finales había provocado que las tres personas del singular del presente de subjuntivo perdieran su desinencia vocálica: *que yo cante*, *que tú cantes* y *que él cante* frente a *que jo cant*, *que tu cants* y *que ell cant*. Por otro lado, en castellano no existe este problema porque no pierde la desinencia: la toma del presente de subjuntivo latino en la primera conjugación: *cante(m)*, *cantes*, *cante(t)*, *cantemo(u)s*, *cante(t)is*, *canten(t)*. De esta manera, nuevamente, frente a la firmeza del español, las anomalías que tienen lugar en los paradigmas medievales catalanes de subjuntivo son iguales que las que se han comentado anteriormente para la primera persona

3. Para más información sobre la neutralización de átonas en catalán, se recomienda consultar Veny (2015).

4. También en los sustantivos tiene lugar este fenómeno: el sincretismo que surgió entre el masculino y femenino plural acabado originalmente en *-es* (por ejemplo, *franceses*) se resolvió cuando el masculino tomó *-os* (*francesos*).

del presente de indicativo. Así pues, el catalán halla opacidad (es decir, ambigüedades), desnivel silábico (menos sílabas que en el resto de personas) y, en definitiva, falta de uniformidad en el presente de subjuntivo. Y, en consecuencia, las soluciones que se adoptaron fueron, en parte, similares a las comentadas en la primera persona del presente de indicativo de los verbos de la primera conjugación, de manera que se creó sincretismo en las personas del singular de ambos tiempos.

Tras el recuento en los *Sermones atribuidos a Pedro Marín* no encontramos ninguna anomalía: *curs*, *alcances*, *perdones*, *falle*, *considerere*, *llame*, *use*, *falle*, *declare*, *signifique*, *represente*, *tome*, *esforce*, *signifiquen* y *aprieten*. De hecho, no hallamos ningún cambio con la actualidad, excepto los arcaísmos fonéticos, propios de textos del medioevo; por ejemplo, la F-etimológica de *falle* en lugar de *halle* o la falta de diptongación en *esforce* frente al actual *esfuerce*. En cambio, en los *Sermons* se concluye que la generalización analógica de *-e* y su reanálisis como marca de presente de subjuntivo está más avanzada en la tercera persona en comparación con la segunda, como vemos en las tablas. En valenciano, finalmente se expandiría la forma etimológica *-e* para la primera conjugación.

∅	-es	-os
<i>curs</i> ‘curses’, <i>dóns</i> ‘des’, <i>guards</i> ‘guardes’, <i>perdons</i> ‘perdones’, <i>tochs</i> ‘toques’.	<i>demanes</i> ‘pidas’, <i>derroques</i> ‘derroques’, <i>turmentes</i> ‘atormentes’.	<i>muntos</i> ‘montes’.

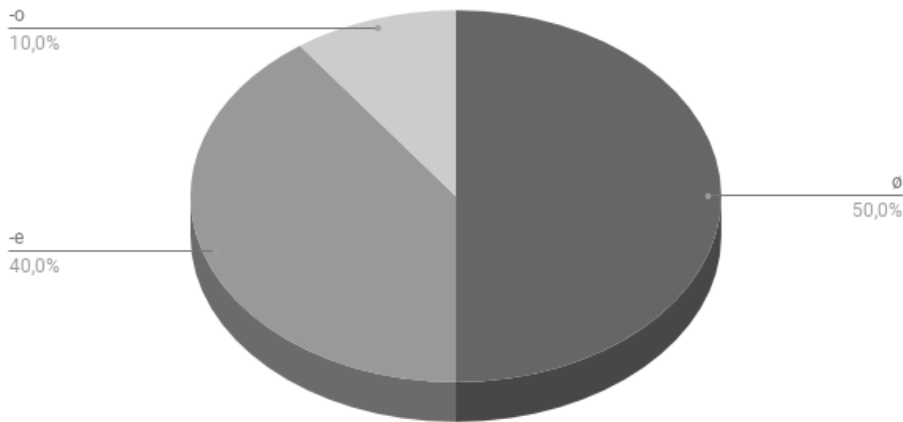


Figura 5: Formas de la segunda persona del presente de subjuntivo registradas en el corpus.

∅	-e	-o
<i>acab</i> ‘acabe’, <i>aconsol</i> ‘consuele’, <i>ajud</i> ‘ayude’, <i>deman</i> ‘pida’, <i>dó</i> ‘dé’, <i>dón</i> ‘dé’, <i>gós</i> ‘ose’, <i>govern</i> ‘gobierne’, <i>guard</i> ‘guarde’, <i>man</i> ‘mande’, <i>perdó</i> ‘perdone’, <i>tir</i> ‘tire’.	<i>concorde</i> ‘concuerde’, <i>demane</i> ‘pida’, <i>fique</i> ‘ponga’, <i>humilie</i> ‘humille’, <i>il-lumene</i> ‘ilumine’, <i>incline</i> ‘incline’, <i>lexe</i> ‘deje’, <i>nomene</i> ‘nombre’, <i>porte</i> ‘lleve’, <i>preserve</i> ‘preserve’, <i>refrene</i> ‘refrene’, <i>serve</i> ‘sostenge’, <i>tire</i> ‘tire’, <i>torne</i> ‘vuelva’.	<i>conservo</i> ‘conserve’, <i>dexo</i> ‘deje’, <i>passo</i> ‘pase’, <i>salvo</i> ‘salve’.

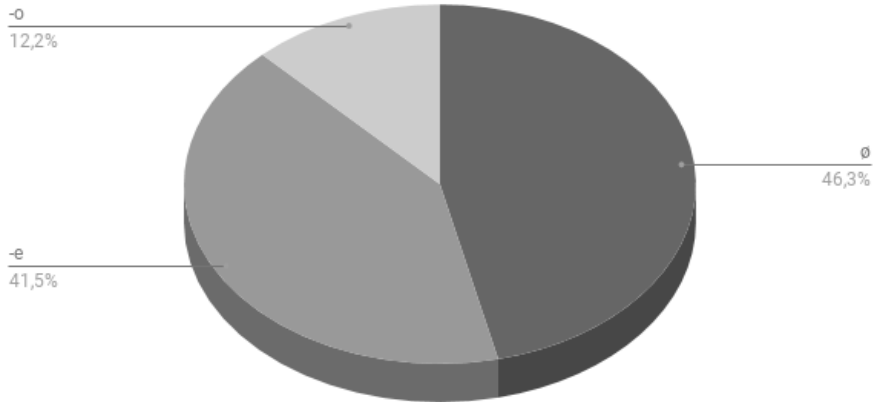


Figura 6: Formas de tercera persona del presente de subjuntivo registradas en el corpus.

Ahora bien, podemos percatarnos de que la coda de la segunda persona (es decir, la *-s*), que le aporta complejidad frente a la coda de la tercera persona, debería favorecer que se difundiera antes la marca *-e-* en la segunda que en la tercera persona. No obstante, esto no se ve corroborado por los datos extraídos, así que podemos plantear la hipótesis de que el factor más importante no es el fonológico, sino el morfológico. Concretamente, se trata de la necesidad más fuerte de dotar de marca específica de modo la persona no marcada.

Como ocurre actualmente en valenciano, la *-e* como marca de presente de subjuntivo de la primera conjugación añadía el sincretismo entre indicativo y subjuntivo en la primera persona (*jo cante* y *que jo cante*) y, también, en la segunda (*tu cantes* vs. *que tu cantes*), así como en la mayoría de dialectos, como el noroccidental (que hacía *ell cante*) o el bloque oriental (que confundía *-a* y *-e* átonas). ¿Por qué triunfa en valenciano la solución etimológica al estilo del español? Porque este dialecto acabará por utilizar *-a* para tercera persona del presente de indicativo (*ell canta*) y *-e* para tercera persona del subjuntivo (*que ell cante*) y no producía sincretismo.

En el resto de dialectos catalanes se produjeron innovaciones morfológicas posteriormente, incluso la marca de *-o* que aún hoy se detecta en el noroccidental. Aunque las formas de subjuntivo en *-o* son tan antiguas como las

formas de primera persona del presente de indicativo con *-e*, probablemente no dejó nunca de sentirse como una forma coloquial poco apta para la escritura. Tal como señala Pérez Saldanya (2013: 159), la solución final del catalán general fue la propia del occitano y el gascón occidental, entre otros:

Una tendència molt generalitzada en diferents llengües romàniques consistí a introduir innovacions morfològiques per tal de reemplaçar la desinència *-e* per un altre afix transparent i generalment uniforme en totes les conjugacions; en català, aquest és el cas de les desinències *-i* (<*-ia*), *-o* i *-iga*.

Aunque son básicamente estables la preservación de las formas etimológicas en valenciano y la reducción a *-i* (<*-ia*) en el catalán oriental, en noroccidental cuenta con otras variantes, como la mencionada *-o*, o también *-a* (Pérez Saldanya 2013: 163-168).

latín	español valenciano	catalán general
CANTEM	<i>cante</i>	<i>canti</i>
CANTES	<i>cantes</i>	<i>cantis</i>
CANDET	<i>cante</i>	<i>canti</i>
CANTEMUS	<i>cantemos</i>	<i>cantem</i>
CANDETIS	<i>cantéis</i>	<i>canteu</i>
CANDET	<i>canten</i>	<i>cantin</i>

Figura 7: Esquema de la evolución de la desinencia presente de subjuntivo de la primera conjugación en español y catalán.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos comprobado las diferencias verbales que genera la estabilidad etimológica frente al cambio analógico. Esta es la primera conclusión que se obtiene al comparar las desinencias verbales de la primera persona del presente de indicativo y la flexión del presente del subjuntivo en español y catalán. La constitución fonética dispuso el camino que emprendió cada lengua a la hora de construir las desinencias de los verbos mencionados. En el caso del español, la mayoritaria conservación de la *-o* y *-e* átonas finales, tras el retroceso de la apócope extrema, consolidó pronto la marca de *-o* para primera persona del presente de indicativo (*conosco*, *digo*) y *-e* para las personas del presente de subjuntivo de la primera conjugación (*declare*, *alcances*, *aprieten...*). En cambio, el catalán, por la caída de las vocales átonas finales a excepción de *-a*, inició una serie de cambios morfosintácticos cuya modalidad más importante es, sin duda, la analogía. Dichos cambios desembocaron en diferentes soluciones dialectales.

En el habla que se refleja en los *Sermons*, se halla aún una tímida generalización de la *-e* como soporte de la primera persona. El triunfo de la *-e* tendrá lugar cuando se deje de lado el fenómeno que cerraba la marca de tercera persona *-a* en *-e*, puesto que ya no se generará el sincretismo (por ejemplo, *jo cante* y *ell cante*) que sí observamos en el texto analizado. De hecho, se registra en más ocasiones la *-e* que la *-a* para las desinencias de tercera persona. Sin embargo, la marca *-a* de la tercera persona será la que acabe triunfando en el territorio correspondiente a la diócesis de Valencia. Por tanto, la vocal *-e* se extenderá rápidamente como marca de primera persona y en el siglo xv triunfará en valenciano.

Así pues, no es de extrañar que en los *Sermons* la presencia de formas con el afijo *-e* sea anecdótica frente a las formas sin marca, puesto que evitaban el sincretismo a que nos hemos referido. Eso sí, la desinencia sin marca de la primera persona no era estable, ya que podían existir grupos complejos que exigían un soporte vocálico (como *compr*). En relación con esto, se detecta también en el texto la nueva terminación *-o* (*compro*), pues servía para acabar con dicho sincretismo. A pesar de que el balear prefiriera suprimir la vocal de soporte, la *-o* será la solución del catalán general, puesto que el sincretismo con la tercera persona permanecía en el noroccidental, donde continuó con el fenómeno de cierre de *-a* átona final a *-e*, y en el bloque oriental, porque se confundía *-a* y *-e* átonas.

Por otro lado, el segundo gran tema analizado han sido las formas rizotónicas del singular del presente de subjuntivo de los verbos de primera conjugación. Se produjeron innovaciones morfológicas a raíz de la elisión de átonas finales, pues era necesario dotar de marca flexiva al presente de subjuntivo. En este análisis hemos dado cuenta de que la marca *-e* se encuentra en proceso de expansión, pues se encuentra en un número más elevado de verbos diferentes. Por consiguiente, este cambio se relaciona con el principio de iconicidad ya tratado: el subjuntivo es un tiempo marcado frente al indicativo, no marcado y, por tanto, es necesario que adquiera una marca flexiva que lo identifique. Por ello, se trata directamente de un proceso morfológico más que fonético.

Como conclusión global, hemos podido constatar que es necesario analizar cada aspecto de la morfología histórica con atención y precisión, ya que intervienen muchos factores en su evolución, así como el retroceso de unas determinadas formas. De hecho, en el trabajo se ha visto cómo la primera persona del presente de indicativo, ya desde bien temprano, se producen evoluciones diferentes dependiendo del habla. Esto se debe a que los rasgos especialmente fonéticos de cada evolución condicionan el uso de una forma u otra, pero es necesario entender que cada proceso tiene repercusiones morfológicas.

Por último, cabe indicar que, aunque algunos tiempos se muestren más reticentes al cambio que otros, en todos la forma innovadora se refleja en clara expansión, de manera que el texto de los *Sermons* plasma un momento decisivo para los cambios morfológicos en la desinencia de las formas verbales analizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIZA, Manuel (2012): *Fonología y fonética históricas del español*. Madrid: Arco Libros.
- CÁTEDRA, Pedro M. (1990): *Los sermones atribuidos a Pedro Marín*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- COLÓN, Germà (1993): *El lèxic català dins la Romània*. Valencia: Universitat de València.
- FERRER, Vicent (1988): *Sermons*, 6. Barcelona: Barcino.
- GARACHANA CAMARERO, Mar (1999): «Los procesos de gramaticalización». *Moenia*, 5, 155-172.
- KURYŁOWICZ, Jerzy (1949): «La nature des procès dits “analogiques”». *Acta lingüística*, 5, 15-37.
- MARTÍNEZ CAMACHO, José Carlos (2007): «Observaciones sobre el papel de la analogía en los procesos morfológicos». *Revista de investigación lingüística*, 10, 173-191.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel (2013): *Del llatí al català. Morfosintaxi verbal històrica*. Valencia: Universitat de València.
- RECASENS I VIVES, Daniel (2017): *Fonètica històrica del català*. Barcelona: Institut dels Estudis Catalans.
- VENY, Joan (2015): «Català occidental/català oriental, encara». *Estudis Romànics*, 37, 31-65.
- WHEELER, Max W. (1992): «La conjugació valenciana: geografia, diacronia i psicologia», en Antoni Ferrando Francés (coord.): *Miscel·lània Sanchis Guarner*, 3. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 425-458.



HISTORIA DEL ARABISMO *FULANO*, -A

KATHARINA GERHALTER
Universidad de Graz

ABIR SALAAOUI
Universidad de Oviedo/
Universidad de Jendouba

215

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la historia de la voz *fulano*, un Arabismo en español. El estudio comparativo de sus usos actuales en español y en árabe, así como –en la medida de lo posible– de su desarrollo diacrónico, se centra, por un lado, en la polisemia de esta voz y, por otro, en su estatus gramatical. Pretendemos ver qué usos comparten ambos idiomas y cuáles son los desarrollos particulares en cada lengua. En primer lugar, nuestro estudio lexicográfico está basado en diversos diccionarios y gramáticas del árabe y del español. En segundo lugar, consultamos dos corpus: para el árabe, nos basaremos en ejemplos procedentes del *ArabiCorpus* (Universidad Brigham Young)¹; para el español, usaremos el *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico* (= *CDH*). Todos los ejemplos citados en este trabajo provienen de estos corpus.

1. El *ArabiCorpus* (<<http://arabicorpus.byu.edu/search.php>>) es un corpus que incorpora diferentes muestras del árabe estándar y del árabe egipcio procedentes esencialmente de la prensa escrita, de las obras de literatura moderna, de fuentes de árabe premoderno, etc. Este proyecto fue dirigido por Dilworth Parkinson, profesor en la Universidad de Brigham Young (EE.UU.).

2. EL ORIGEN DE *FULANO*: EL SUSTANTIVO فُلَانٌ [FULĀNON] EN ÁRABE

Para el análisis de esta voz árabe, conviene mencionar brevemente la diversificación de la lengua árabe, que se plantea desde tres niveles: primero, el árabe clásico surge con la expansión del imperio árabe musulmán y con la voluntad de conservar la pureza de la lengua del Corán en el s. II. El imperio árabe llegó hasta la península ibérica e incorporó gran parte del actual territorio español entre los siglos VIII y XV. En segundo lugar, el árabe moderno estándar se sometió a un proceso de normalización y simplificación lingüísticas y, a partir del s. XIX, se emplea en la literatura moderna, en los discursos oficiales y en las noticias. En tercer lugar, hay que tener en cuenta las variedades locales, o sea, el árabe que se habla en cada región o país y que se usa principalmente en la comunicación oral. Sin embargo, con la aparición de Internet y de las redes sociales, los hablantes empiezan a usar las variedades locales en la comunicación escrita.

Las gramáticas del árabe clásico siguen una misma tradición y concuerdan en que la raíz de la palabra فلان [fulānon] es ف ل ن [f l n] (Ibn al-Manzūr 2008: 11, 224; al-Iṣfahānī 2009: 645; Ibn Zakariyyā 1979: 4, 448). Los gramáticos modernos que se dedican al estudio de la lengua árabe estándar no introducen cambios en cuanto a las definiciones y a los usos recopilados en las obras lingüísticas del árabe clásico.

Los términos فلان [fulān] y su variante femenina فلانة [fulāna] designan individuos y sustituyen a nombres propios de seres humanos (Ibn Manzūr 2008: 11, 224; al-Hamīrī 1999: 8, 5248). Esto es, se suelen emplear como pronombres con el fin de evitar cualquier especificación y para no mencionar el nombre de una tercera persona en la conversación, como se observa en estos ejemplos sacados del *arabiCorpus*:

- (1) فالأستاذ (فلان) الذي درّسه في الصف الثاني الابتدائي كان دائم التحمّم، مكفهر الوجه، منقبض في ثنّاي الصدّف.

Es que el profesor fulano que le dio clases en el segundo de primaria, fruncía el ceño permanentemente, deslumbraba la cara y contraía sus músculos.

- (2) حدّثنا العباس بن عثمان الدّمشقي، حدّثنا الوليد بن مسلم، حدّثنا عيسى بن عبد الأعلى بن أبي فروة، حدّثني إسحاق بن أبي طلحة، عن أنس، قال: مرّ رسول الله صلى الله عليه و سلم بقبة على باب رجل من الأنصار، فقال: ما هذا؟ قالوا: قبة بناها فلان، قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: كل مال يكون هكذا، فهو وبال على صاحبه يوم القيامة، فيبلغ الأنصاري ذلك، فوضعها فمرّ النبي صلى الله عليه و سلم بعد، فلم يرها، فسأل عنها، فأخبر أنه وضعها لما بلغه عنك، فقال: يرحمه الله، يرحمه الله.

Al-‘Abbās Ibn ‘Otmān ad-Dīmašqī contó que el Profeta (s. a. s.) pasó delante de una cúpula y en la puerta había un hombre de los Anṣār, y él preguntó: “¿qué es esto?”. Respondieron: “una cúpula construida por fulano”; y dijo el Profeta

(s. a. s.): “Todo dinero es así, y es una carga para el propietario en el Día de la Resurrección”; Así que al-Anṣārī llegó a eso. Pasó el Profeta (s. a. s.) después, y no lo vio, preguntó acerca de eso, entonces él le dijo que había quitado la cúpula por los ecos que recibió. Él dijo: “Dios tenga misericordia de él”.

Mientras que varios lingüistas consideran que el término فلان [fulān] es una metáfora (Ibn as-Sarrāḡ 1997: 1, 396; Al-Fayrūzabādī 2005: 1222; Ibn Manzūr 2008: 11, 224), para Al-Iṣfahānī, gramático del siglo XI, es un apodo para designar a un ser humano (2009: 645). Además, az-Zaḡāḡ, un autor del siglo X, menciona la expresión بنو فلان [banū fulān] «hijos de un tal» (Ibn Manzūr 2008: 11, 224), mediante la cual el hablante se refiere a la pertenencia a una tribu a la cual se prefiere no nombrar:

- (3) أخبرنا هناد بن السري في حديثه ، عن أبي الأحوص عن الأشعث ، عن أبيه عن رجل من بني يربوع قال أتينا رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وهو يكلم الناس فقام إليه ناس فقالوا يا رسول الله هؤلاء بنو فلان الذي قتلوا فلانا فقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) لا تجني نفس على أخرى.
Hanad Ibn al-Sari cuenta –hablando de Abī al-Aḥwaṣ– que al-Aṣ‘aṭ narra que, según su padre, un hombre de la tribu de Banī Yorbū ‘ dijo dirigiéndose a la gente: “venimos a pedir consejo al Mensajero de Allāh (la paz sea con él)”. Se le acercaron unas personas y dijeron: “¡Oh, Mensajero de Dios! Estos son hijos de fulano que mataron a fulan.” El Mensajero de Allah contestó: “no se agrade uno al otro”.

La palabra فلان [fulān] es invariable en número, según Ibn Barrī, autor del siglo XII (Ibn Manzūr 2008: 11, 224). Es decir, no admite la forma dual ni tampoco el plural cuando se usa como pronombre:

- (4) (a) خرج فلان (Salió fulano.)
(b) خرجا فلانان* (Salieron dos fulanos.)
(c) *خرجوا أفلانة* / *فلانون*

2.1. El sustantivo الفلان [al-fulān] / الفلانة [al-fulāna] ‘animal’

La palabra فلان tiene un segundo significado, según Ibn Manzūr (2008), autor del siglo XIII, al-Hamīrī (1999), autor del siglo XII, y al-Iṣfahānī (2009). Este segundo uso se da a la hora de asociar dicho vocablo con el artículo determinado ال [al-], sea en masculino o en femenino, y se emplea con el fin de aludir a los animales. Eso quiere decir que, al añadir el artículo definido al-, ambas voces (el masculino [al-fulān] y el femenino [al-fulāna]) pasan a ser apodos para los animales:

- (5) (a) ركب الفلان (*Montó encima de un animal (macho).*)
(b) حلبت الفلانة (*La hembra fue ordeñada.*)

2.2. Las variantes de فُل [fulu] como forma apelativa

Existen variantes de la voz فلان [fulān] que sirven como apelativo o exclamativo. Sin embargo, los autores y gramáticos no siempre están de acuerdo sobre la morfología de los diversos usos y significados. Todo ello es el resultado de la dicotomía en el análisis lingüístico de la lengua árabe existente entre estudiosos de las escuelas gramaticales *kufi* y *basorí*. Algunas variantes siguen siendo vigentes hasta la actualidad y perviven también en las distintas variedades locales del árabe.

Tanto Ibn as-Sarrāġ (1997) como dos autores del siglo xv, as-Suyūṭī (1995) y al-Azharī (1964), consideran que la forma فلان [fulān] se apocopa y se convierte en فُل [fulu]. Se trata de un uso específico para llamar la atención del interlocutor. O sea, la forma فُل [fulu] es de carácter apelativo, lo cual explica que la expresión يا فلا [yā fulā] –siendo يا [yā] una interjección equivalente a ‘oh’– encierra el mismo valor (Ibn as-Sarrāġ 1997: 1, 396). Este uso específico aparece en exclamaciones y apelaciones:

- (6) (a) يا فلا اجلس و خاطبه *Oh, fulano* (forma apocopada [yā fulā])! *Siéntate y habla con él.*
(b) يا فل أدخل *Oh, fulano* (forma apocopada [fulu]), *entra!*

Además, Ibn as-Sarrāġ (1997) añade que en algunos casos la palabra فُل [fulu] puede aparecer en enunciados afirmativos. No obstante, az-Zaġāġ (Ibn Manzūr 2008: 11, 224) sigue a Sībawayh (1996), autor del siglo viii, y opina que la forma فُل [fulu] es sinónima de فلان [fulān] solo en usos poéticos:

- (7) في لجة، أمسك فلان عن فل.
Aparta fulano [fulān] de fulano [fulu] en medio del ruido de la guerra.

Al-Mubarrad (Ibn Manzūr 2008: 11, 225), autor del siglo ix, parte de los usos del dicho término por la tribu de *Banū Asad* en Irak y considera que el uso de فُل [fulu] en vez de فلان [fulān] en la expresión قُل يا فُل [qol yā fulu] ‘di, fulano’ no es una apócope, sino que se trata más bien de una palabra con un significado propio e independiente. Al-Azharī (1964) concuerda con al-Mubarrad y observa, además, que los *Banū Asad* usan فُل [fulu] de manera invariable tanto en singular, dual, plural como en femenino; pero menciona que otros hablantes del árabe concuerdan esta voz con el sujeto cuando está en la forma dual, plural o en femenino. En cuanto a la concordancia morfológica,

Ibn Bozroğ (Az-Zubaydī, 1968) opina que فُل [fulu] se emplea como sustantivo tanto para el singular, el dual y el plural; se trata, pues, de una palabra invariable:

- (8) (a) فل ذهب الى الهند. (*Fulano [fulu] se fue a la India.*)
 (b) فل ذهبوا الى الهند. (*Fulano [fulu] se fueron (los dos) a la India.*)
 (c) فل ذهبوا الى الهند. (*Fulano [fulu] se fueron a la India.*)

La forma femenina de فُل [fulu], según Ibn Bozroğ (Az-Zubaydī, 1968), es فلانة [fulāna]. No obstante, constata que los hablantes de la tribu de *Banī Tamīm* recurren a la forma فلانات [fulānāt] para designar la forma en femenino:

- (9) (a) يا فل أقبل. (*Fulano (forma apocopada [fulu]), ¡ven!*)
 (b) يا فلانة أقبلي. (*Fulana [fulāna], ¡ven!*)
 (c) يا فلانات أقبلي. (*Fulana [fulānāt], ¡ven!*)

Sībawayh (1996) incide en que otros hablantes usan فُل [fulu] para el singular masculino, para el dual masculino y para el masculino plural; mientras que el femenino singular es فلة [fula / fulaton], para el femenino dual se usa la palabra فلانا [fulātā] y para el femenino plural فلات [fulāt].

Ibn Barrī (Ibn Manzūr 2008: 11, 224) afirma, además, que la palabra فُل [fulu] no constituye una apócope, ya que solo admite una terminación con سكون [sukūn] (◌) que se pone encima de la ل [l] y si fuera un apócope admitiría la posibilidad de llevar una فتحة [fatha] (◌) o una ضمة [ḍamma] (◌) encima de la ل [l]. Al-Azharī (1964), por su parte, explica el proceso seguido por algunos hablantes: esta forma representa un apócope, ya que se procedió a la eliminación de la ن [n] del فلان [fulān] y la ا (vocal larga) por ser una letra con سكون [sukūn]; después, se agregó una فتحة [fatha] o una ضمة [ḍamma] a la ل todo ello siguiendo las reglas del apócope en la lengua árabe clásica:

- (10) (a) فُل [ful]
 (b) فُل [fulu] / فل [fulu]

Sībawayh (1996) considera inadecuado afirmar que dicho vocablo sea un apócope e incide en que constituye una fórmula de uso común en la apelación. Sin embargo, se puede emplear en otros contextos no apelativos, como los usos poéticos mencionados anteriormente. La palabra فُل [fulu], para dicho gramático, es un sustantivo cuando aparece en un enunciado apelativo y fuera de este contexto no se puede considerar como un sustantivo (1966: 246). Además, tiene su forma femenina فلة [fula] en enunciados apelativos:

- (11) (a) يا فل اجلس هنا (*¡Fulano! (forma apocopada [fulu]), siéntate aquí.*)
 (b) يا فلة اجلسي هنا (*¡Fulana! (forma apocopada [fula]), siéntate aquí.*)

2.3. Usos del diminutivo

La forma diminutiva de فلان [fulān], según al-Farāhīdī (2003) autor del siglo VIII, es فلين [fulayyen]. No obstante, opina que al seguir el mismo análisis analógico que se emplea para la palabra إنسان [insān] cuyo origen es إنسيان [insiyyān] y del cual se forma el diminutivo أنيسان [unaysān], el diminutivo de فلان [fulān] tiene que ser فلينان [fulayyān]. Este lingüista afirma que el uso de la expresión فل بن فلين [ful ibn fulayyen] es sinónima de la expresión حي بن بي [ḥayy ibn bayy] o حيان بن بيان [ḥayyān ibn bayyān]. Esta expresión significa literalmente «fulano hijo de fulanito», es decir, se desconoce la persona de la que se habla y se desconoce a su padre. Hemos de constatar que esta expresión se considera de uso poco común en el árabe clásico y estándar. Al-Farāhīdī (2003) es el único lingüista que cita y analiza en su obra tal expresión.

2.4. Usos del adjetivo فلاني [fulānī]

El adjetivo فلاني [fulānī] no se documenta en los principales diccionarios del árabe clásico y tampoco aparece en las obras gramaticales tradicionales. Aun así, constatamos su existencia a partir de algunos ejemplos del corpus consultado. Por lo tanto, su uso parece ser más reciente. El adjetivo فلاني [fulānī] procede de فلان [fulān], al que se añade el sufijo ي [-ī], que indica, en este caso, pertinencia. Este adjetivo, equivalente al español ‘tal’, se usa para indicar una persona o un lugar que se opta por no comunicar al interlocutor:

- (12) وأظهرت القراءة العلمية للكتابات على الكسر الفخارية ان الدكتور الفلاني كان يستخدم مخيلته (a) الخسبة...

Las lecturas científicas de las escrituras halladas en los fragmentos de cerámica muestran que tal doctor usaba su imaginación.

(b) تعال نختلف أن البلد الفلاني أجمل من البلد الفلاني ولكننا نتفق أن كلا البلدين جميل
Vamos a estar en desacuerdo con que tal país es el país más hermoso; pero estamos de acuerdo en que ambos países son bonitos.

2.5. Usos de فلان en el árabe tunecino actual

En el árabe estándar actual, se siguen usando فلان [fulān] y فلانة [fulāna] con los valores que acabamos de describir. En el árabe tunecino, una de las variedades actuales, existe la misma voz con algunas alteraciones fonéticas, tales como el femenino فلانة [flēna] y las variantes فلتان [faltān] para masculino y فلتانة [faltāna]

[faltēna] para femenino. Igual que en el árabe clásico, esta voz se usa en el tunecino actual con el fin de designar una persona ausente en la conversación y que por cualquier razón se opta por no nombrarla, es decir, para mantener el anonimato:

- (13) (a) كلمت فُلانُ (*Hablé con fulano.*)
(b) ريت فُلانة (*Vi a fulana [flēna].*)

El uso del adjetivo فُلاني [flēnī] existe también en el árabe tunecino; de hecho, se usa la expresión فُلان الفُلاني [flēn al-flēnī], tanto en masculino como en femenino:

- (14) مشيت بقضية مع فلان الفلاني (*Fui a arreglar unas cosas con fulano de tal.*)

No obstante, se perdió el uso del sustantivo precedido por el artículo الفلان [al-fulān] y الفلانة [al-fulāna], o sea, que ya no existe el uso referido a animales.

3. ANÁLISIS DE *FULANO* EN ESPAÑOL

Esta voz se prestó al árabe hispánico como *fulan* (DLE 2014). Fonéticamente, apenas sufre cambios, ya que فُلان [fulān] no cuenta con fonemas que requieran una adaptación a la fonología española. Al contrario de muchos otros vocablos de origen árabe, *fulano* no incorpora el artículo árabe *al-*, ya que como pronombre que sustituye a un nombre, en árabe aparece sin artículo. Con artículo, designa a animales, pero este no es el uso que pasa al español. *Fulano* no pertenece a los campos principales de préstamos léxicos del árabe (tales como sustantivos concretos del campo de la guerra, las ciencias, la economía, el comercio, la casa, etc.), sino que es de los pocos términos con un significado abstracto y gramatical que se prestaron del árabe al español. Por ejemplo, Lapesa (1981: 138) califica el árabe *fulān* ‘uno, cualquiera’ como «indefinido».

Las primeras documentaciones de *fulano* en textos castellanos datan del siglo XII, según el Corominas y Pascual (1997) y según las documentaciones en el *CDH*. Sin embargo, la fecha del préstamo probablemente fue ya anterior, aunque no se puede datar concretamente. En el *CDH*, la frecuencia de uso de *fulano*² va disminuyendo constantemente desde la Edad Media hasta la actualidad, como indica de frecuencia normalizada (*vid.* Fig. 1):

2. Buscamos *fulano* como lema, por lo tanto, los resultados incluyen variantes como *fulan*, formas flexionadas (*fulanos*, *fulana*, etc.) y diminutivas (*fulanito*, *fulanita*, etc.).

Período	Número total de ocurrencias	Frecuencia normalizada (por millón de palabras)
1064-1500 (medieval)	834	19,06
1501-1700 (siglos de Oro)	1.435	14,52
1701-1800 (español moderno)	138	7,54
1801-1900 (español moderno)	413	8,02
1901-2005 (español contemporáneo)	1.179	5,72

Figura 1: Frecuencia del lema *fulano* en el CDH, dispersión diacrónica³.

La voz *fulan* se adapta a la morfología española: se añade el morfema de flexión *-o / -a*, aunque en las primeras documentaciones en el CDH predomina todavía la variante *fulan*, también con acento gráfico: *fulán*. Según Alonso (1958), *fulan* se usa entre los siglos XIII y XV. Esta variación desaparece, por lo tanto, después del medieval y, efectivamente, la última documentación de la variante *fulan* en el CDH data alrededor de 1500.

3.1. *Fulano, -a* como pronombre que sustituye a un nombre propio

En este uso, *fulano, -a* refiere a una persona cuya identidad se ignora o no se quiere decir (Maldonado González 1999; DLE 2014). Al sustituir cualquier nombre propio, se trata de una forma pronominal (Casado-Velarde 2000: 188). Es el uso más frecuente desde las primeras documentaciones y aparece predominantemente en textos jurídicos, como ilustran estos ejemplos:

- (15) (a) Qui mulier forzare o metiere son sí per desornal. la peche C e VIII moravidís, e la mulier que forzada fuere deforas de billa venga rascada o bozes metiendo e diziendo: “*fulán* –per suo nomine– lo fizo”, delante el júdez diziendo e delante III bezinos (c1235 Anónimo, *Fuero de Alcalá*).
- (b) Aquest de qui se clama bien puede meter procurador en so logar. en tal manera que lo meta procurador ante la iusticia & ante buenos omnes. por si & en so logar. & diga assi; jo *fulan* meto a *fulan* por mi procurador contra *fulan* qui me demanda tal demanda (1247 Anónimo, *Fueros de Aragón*. BNM 458).

Como muestran los ejemplos citados, *fulano* se usa para sustituir el nombre de cualquier persona desconocida o hipotética (‘quien sea’) en los ejemplos o en las fórmulas del discurso jurídico, no se refiere a una persona concreta. *Fulano* alude a un referente indeterminado, hipotético. Asimismo,

3. Sacamos los números de la función «estadística» que ofrece el CDH para las búsquedas por lema.

en los siguientes ejemplos, *fulano* se usa como sustituto del nombre propio en las palabras rituales de un acto religioso:

- (16) E dévese fazer este matrimonio por palabras de presente, que diga assí: “Yo, *fulano*, tomo por muger e por esposa a *tal*”, e ella diga; “Yo, *fulana*, tomo por marido a *fulano*”. E si son palabras de futuro non es matrimonio, ante dize el derecho que son desposaias (1325 Pedro de Cuéllar, *Catecismo*).

Como muestra este ejemplo –y otros que citaremos más adelante–, *fulano* alterna con el pronombre demostrativo *tal*, que engloba el mismo valor.

En los diccionarios consultados en el *NTLLE*, la primera mención de *fulano* es de Antonio de Nebrija (1459): «*fulano*, nombre propio en común». La definición que más se repite en varios diccionarios es la de Covarrubias (1611): «termino que usamos para suplir la falta del nombre propio que ignoramos o dejamos de exprimir por alguna causa». En la definición de Joaquín Domínguez (1853), encontramos una alusión a los contextos en los que *fulano* se usa típicamente: «nombre propio de un sugeto imaginario que se presenta como tipo en las comparaciones, suposiciones, ejemplos, etc.». Este uso es el que observamos en las fórmulas jurídicas y religiosas citadas.

Al tomar la misma posición que los nombres propios, *fulano* aparece también precedido de los mismos presentadores: *señor / don / tío / san / capitán*, etc. (Casado-Velarde 2000: 187). Este uso aparece en el siglo XIII:

- (17) (a) Dissol luego el rei: “*Don fulán*, ¿qué buscades? / ¿Qué present me traedes? (1246-1252 Gonzalo de Berceo, *Los Milagros de Nuestra Señora*).
(b) et quiere seer su vasallo, deuel vesar la mano et dezir estas palabras: “*Sennor don Fulano*, beso uos la mano et so vuestro vasallo”. (1327-1332 Juan Manuel, *Libro de los estados*)

En suma, el uso más frecuente de *fulano, -a* como pronombre en las primeras documentaciones es el de una especie de comodín para el nombre propio de una persona hipotética. El significado de *fulano* como pronombre es meramente gramatical, ya que posee un significado categorial (Casado-Velarde 2000: 188), es decir, no tiene un significado léxico. En este sentido, se integra en el paradigma de los pronombres: *tal, este, aquel, ella, alguien, alguno, cualquiera*, etc.

Además, *fulano* puede reemplazar solamente una parte del nombre, cuando sí se conoce el apellido o una parte del nombre de una persona concreta. Este uso es posterior y en el *CDH* se documenta por primera vez en el siglo XVI:

- (18) Envió para que las llevase un muy amigo suyo, llamado *fulano de Arbolancha*, vizcaíno, que había con él andado en aquellas estaciones (1527-1561 Fray Bartolomé de las Casas, *Historia de las Indias*).

Como muestra este ejemplo, el uso de *fulano* se extiende a un contexto nuevo: no solo se emplea como tipo o nombre hipotético en fórmulas, sino que reemplaza el nombre propio de personas concretas y conocidas por el hablante. En este sentido, *fulano* aparece predominantemente en el discurso directo citado, cuando se elude el nombre que apareció originariamente, como explica este lexicógrafo del siglo XVII:

- (19) Estos pronombres *fulano*, i *zitano* son mui usados i propios de la lengua Castellana, en Latin no los ai⁴; [...]. Pertenezzen solamente á personas onbre i muxer, i hazese la menzion por ellos de personas cuios nonbres no dezimos, aunque los sepamos, porque no inporta dezillos, ó porque no se nos acuerdan, ó los queremos encubrir, i los callamos de industria; esto es quando segunda vez rreferimos algun cuento, ó caso que nos contaron, i nos dixeron los nonbres de. las personas, ó nos hallamos en él, i las conozimos, i lo contarnos á otro, como diziendo: io dixi al xuez que *fulano* i *zitano* lo vieron, i se hallaron, alli *fulana* i *zitana*. Dase en esto á entender que al xuez dixi los nonbres mesmos de las personas, aunque no los rrepite á quien digo el negozio, sino en su lugar digo *fulano*, i *zitano*, i *rroviñano* (1625 Gonzalo Correas, *Arte de la lengua española castellana*).

3.2. *Fulano, -a* como adjetivo

En español, *fulano* se usa también como adjetivo, con valores paralelos a otros adjetivos como *tal*, *dicho* o *determinado*, que siempre se anteponen a un sustantivo. Este uso es más escaso, pero aparece en las primeras documentaciones en el siglo XIII:

- (20) (a) Et mandó llamar al lobo çerval, et veno ant' él, et díxole: – ¿Qué fezistede la carne que te yo mandé guardar? Et dixo él: – Dila a *fulano cozinero*. [...]
Et yo quiero ir buscar aquella melezina que me dixeron por llevarla conmigo al lugar que nos mudaremos. Et dixo el marido: – ¿Et qué es? Dixo la fenbra: – Un peçe de los peçes de *fulana isla*, que ninguno non lo conosçe sinon yo (1251 Anónimo, *Calila e Dimna*).
- (b) pero avn es en ygnorança a muchos glosadores qual razon causo que *fulanos tribus* estouiesen a la parte donde los levitas dauan la bendiçion (1422-1433, Mose Arragel de Guadalfajara, *Traducción y glosas de la Biblia de Alba*).

4. Esta alusión parece indicar que los lexicógrafos del siglo XVII no tenían conocimiento del origen árabe de *fulano*.

El adjetivo *fulano, -a* ‘dicho, tal, determinado’ indica referentes determinados, concretos y específicos (‘determinados tribus’, ‘una determinada isla’) de los cuales no se conoce el nombre propio o se oculta. Solamente en *fulano cocinero* sería posible una interpretación indeterminada: ‘un cocinero cualquiera, desconocido’. Como adjetivo, *fulano* igualmente alterna con *tal*, que también se usa como adjetivo:

- (21) e dévenlo enbiar al rrey que es su sennor natural e dével dezir estas palabras el que ge lo aduxiere: “Sennor, *fulanos cavalleros*, vasallos de *tal* rrico omne, que vos echaestes de tierra, vos enbian estas suertes que ganaron cada uno dellos de *tal* corredura que fizieron en *tal* logar (1356 Anónimo, *Fuero viejo de Castilla*).

También aparece en combinación con el artículo. En este ejemplo, *la fulana cosa* ‘dicha cosa, tal cosa’ se refiere a algo que se dijo anteriormente:

- (22) qual quier cosa que acuerden desta espeçia. dizen que conujene ser asi/ & puede ser que sera asi/ & non es ser *la fulana cosa* asi mas pertenesçiente que ser asi sin acatar alo que es enel eser delas cosas (1419-1432 Pedro De Toledo, *Guía de los Perplejos de Maimónides*).

Entre los diccionarios consultados, solamente Corominas y Pascual (1997) mencionan que «en el siglo XIII *fulano* se empleaba todavía como adjetivo». El uso medieval de *fulano* como adjetivo queda anticuado (Casado-Velarde 2000: 184). Las últimas documentaciones de *fulano* como adjetivo antepuesto a un sustantivo en el *CDH* son de finales del siglo xv.

El adjetivo *fulano* también aparece en combinación con nombres propios, con el valor de ‘un tal, un cierto’. En este caso, no se refiere a una persona desconocida o hipotética, sino a alguien cuyo nombre se conoce y se dice explícitamente. Por lo tanto, funciona igual que el adjetivo demostrativo *tal*, que aparece en referencia a personas o bien poco conocidas o bien que se acaban de mencionar (*DLE* 2014). Mientras que *tal* se conserva actualmente, este uso de *fulano* se mantiene solamente hasta el siglo XVIII:

- (23) (a) el Conde de Aguilar [...] empezó a formar procesos contra el piloto, que era *un fulano Conrado*, flamenco, que yo conocía muy bien, pues había sido esclavo en Argel en mi tiempo y era muy buen piloto y capaz (1705, Raimundo De Lantery, Memorias).
(b) Otra soberana hechura del Señor crucificado que se venera en la iglesia del Señor San Juan de Dios, cuyo origen dice haber oído decir haberlo dado *un fulano Andrés García* para la portería de dicha iglesia, en cuya portería se renovó su majestad (1743 Anónimo, «Jurisdicción de San José de Toluca del estado y marquesado del Valle» [Relaciones geográficas del Arzobispado de México]).

Además, el uso adjetival de *fulano* sobrevive actualmente en algunas variedades del español americano (Casado-Velarde 2000: 184). Como muestran estos ejemplos, *fulano* se conserva como adjetivo que remite a un referente mencionado anteriormente:

- (24) (a) Teniendo el Comendador Mayor (Ovando) un hombre loro por cozinero, tenía para que llebasen las ollas e sartenes e aparato de cozina 20 o 30 indios, en lugar de mulos, e si con alguno se enojaba, el dicho negro o loro echaba mano de un puñal que tenía, e cortábale la cabeza, e esta pena le daba, e si le dezían por que lo hazía, dezía él que no le había dado sino una bofetadilla: en tal que se traía por Refrán en esta isla: “Dios te guarde de la bofetadilla de *fulano loro*...” (1883-1954 Emilio Rodríguez Demorizi, «Comienzos del refranero americano», República Dominicana).
- (b) En días pasados me contó uno de un pollito. Andaba *el fulano pollito* piteoteando entre las matas, y de pronto siente un golpe en la cola (1991 Ednodio Quintero, *La danza del jaguar*, Venezuela).

3.3. *Fulano* como sustantivo

Fulano empieza a usarse también como sustantivo con el significado de ‘individuo, persona sin nombre’. En el *CDH*, las primeras documentaciones de *fulano* con un determinante (por ejemplo, artículo o demostrativo) son del siglo XVI, por lo tanto, parece tratarse de un uso posterior que deriva del uso de *fulano* como pronombre:

- (25) (a) Bien se podrá creer que *aquel fulano* (que por su honor no quiero nombrar), por ventura no quisiera ser nascido por no rescebir la confusión que allí rescibió (1527-1561 Fray Bartolomé de las Casas, *Historia de las Indias*).
- (b) Por cierto que el hombre más ruin y para menos que llevó Cortés consigo fue *un Fulano*, porquero mío, y que si yo allá fuese no osaría prenderle por la mano, cuanto más por la barba (1560 Francisco Cervantes de Salazar, *Crónica de la Nueva España*).

Mientras que en el ejemplo 25a, el emisor deja claro que conoce el nombre, pero no lo dice por respeto, en 25b, *fulano* aparece en un contexto peyorativo. El sustantivo *fulano* admite, pues, varios matices semánticos, siendo el peyorativo especialmente frecuente en la actualidad. Las primeras menciones del uso despectivo en los diccionarios aparecen en relación con el diminutivo:

- (26) (a) *Fulanillo* y *zutanello* por menosprecio, no dignándonos de señalar por sus nombres, y así vale tanto como gente ruin, de la cual se hace poco caso (Covarrubias, 1611: *Tesoro de la lengua castellana o española*).
- (b) *fulano* – un tal [...] / *fulanillo* y *çutanillo* – diminutivs, se disent par mépris pour des gens de petite qualité & de néant (Francisco Sobrino, 1705: *Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa*),
- (c) *fulanito*, -ta – diminutivo de *fulano*, que se usa hablando de algún niño o de persona poco apreciable (RAE, 1732: Diccionario de Autoridades).

A pesar de que las formas diminutivas *fulanito* y *fulanillo* aparecen en varias obras lexicográficas desde siglo XVII, su documentación en el *CDH* es muy escasa. Eso parece indicar un uso extendido de las formas diminutivas con valor despectivo en la lengua hablada y, sobre todo, en el registro coloquial, que no queda reflejado en los textos del *CDH*.

En las pocas entradas en el *CDH*, *fulanito* sustituye, por un lado, como pronombre al nombre propio de un niño y, por otro, también aparece con el matiz despectivo:

- (27) (a) y fue el caso que oía hablar todos los días de aventuras escandalosas, y de los amores de *Fulanito* con la *Menganita*⁵, y le pareció en resumidas cuentas cosa precisa para hombrear enamorarse (1832, Mariano José De Larra, «El casarse pronto y mal»).
- (b) ¿No creéis que me la merezco más que *el mamarracho ése de Fulanito*, que le va a cortar las dos y el rabo gracias a estas manitas que hacen milagros? (1970 Antonio Díaz-Cañabate, *Paseillo por el planeta de los toros*).

Los valores semánticos del diminutivo son diversos (Alonso 1961; Martín García 2016): por un lado, indica empequeñecimiento objetivo. Éste sería el caso de *fulanito* / *fulanillo* cuando se refieren a niños. Por otro lado, el diminutivo conlleva valores emocionales y afectivos, tanto positivos (cariño) como negativos (desprecio). Todos estos valores son posibles en *fulanito* y *fulanillo*. Igual que cualquier nombre propio con sufijo diminutivo (*Juanito*, *Anita*, etc.), *fulanito* o *fulanillo* puede adquirir un matiz cariñoso o un matiz despectivo, según la situación comunicativa.

Mientras que el uso peyorativo y despectivo de *fulanito* y *fulanillo* se menciona ya en diccionarios del siglo XVII, en *fulano*, -a esta acepción no se reconoce por los diccionarios hasta el siglo XX (Moliner 1991; *DLE* 2014). Consiguientemente, el valor despectivo parece surgir principalmente asociado al diminutivo,

5. *Mengano* también es de origen árabe: del ár. hisp. *man kân*, y este del ár. clás. *man kân* 'quien sea' (*DLE* 2014). Tanto *mengano* como *zutano/citano* (de origen incierto) aparecen frecuentemente en una serie enumerativa con *fulano* (Casado-Velarde 2000).

aunque acaba por contaminar también la forma no diminutiva. El valor despectivo de *fulano* se basa principalmente en la ostentación de nombres y apellidos nobles, cuando aparece en la combinación con títulos (*don, señor...*). En este ejemplo, se critican las personas que presumen de su título aristocrático:

- (28) Y, subiéndose más en cólera, dijo que mirasen en ello, y verían que de muchos santos que de pocos años a esta parte había canonizado la Iglesia y puesto en el número de los bienaventurados, ninguno se llamaba *el capitán don Fulano*, ni *el secretario don Tal de don Tales*, ni el Conde, Marqués o Duque de tal parte, sino fray Diego, fray Jacinto, fray Raimundo, todos frailes y religiosos (1613 Miguel De Cervantes Saavedra, «El licenciado vidriera» [Novelas ejemplares]).

En cambio, en el siguiente ejemplo, se desacredita a una persona de la cual no se conoce su nombre por no ser lo suficientemente noble e importante:

- (29) Verdaderamente, ¿qué hombre de algún juicio al ver dos escritos que mutuamente se contradicen en cuestiones de hecho, uno firmado de un religioso adornado de muchos títulos honrosos, logrados por su religión y por una universidad, otro firmado de un escritor, de quien solo sabe que se llama *don Fulano de tal*, no dará más crédito al primero que al segundo? (1733 Benito Jerónimo Feijoo, *Theatro Crítico Universal o discursos varios en todo género de materias, para desengaño de errores comunes*, V).

En el español contemporáneo, el uso despectivo aparece, sobre todo, en combinación con un demostrativo como *ese*, que generalmente indica menosprecio respecto de algo o alguien cuando se pospone (DLE 2014):

- (30) ¿Me queréis decir qué culpa tenemos nadie de que El..., bueno, *el fulano ése*, fuera un desgraciao? (1988 Ana Diosdado, *Los ochenta son nuestros*).

Fulano incluso llega a usarse como insulto para el interlocutor. Se atribuye directamente a la 2.^a persona en la situación comunicativa:

- (31) VIAJERO Según y como se mire... Lo mismo puede ser usted un verdadero capitán como ser *un fulano de la calle* que hace las veces de tal, y hasta ser un actor contratado al efecto (1990 Virgilio Piñera, *El viaje*).

Consecuentemente, el sustantivo *fulano* desarrolla un significado semántico pleno. Ya no es un pronombre meramente gramatical, sino que ha adquirido un significado léxico: ‘individuo despreciable’. Este significado se puede atribuir a un referente concreto e incluso al interlocutor presente en

la comunicación. Además del cambio categorial, hay un cambio semántico: originariamente, *fulano* se refería a una persona indeterminada. Sin embargo, cuando se aplica a una persona determinada y concreta, adquiere un matiz despectivo, ya que implica tratar esta persona como una cualquiera o desconocida, que no merece ser llamado por su nombre propio. Este desarrollo parece estar relacionado con el diminutivo, que –aparte de un valor afectivo-cariñoso– el diminutivo también puede expresar menosprecio, restando importancia a alguien al empequeñecerlo.

Este desarrollo es propio del español, ya que no existe en árabe un matiz despectivo. Recordemos que el uso de *fulano* con artículo determinado, *al-fulan*, se refiere a animales. Son dos usos independientes que no parecen estar relacionados.

3.4. El desarrollo semántico de *fulana* (> ‘prostituta’)

Un desarrollo peculiar del matiz despectivo se da en el sustantivo femenino *fulana*. En los diccionarios, se define como ‘mujer de mala vida, despectivo genérico de mujer’ (Alonso 1958) o ‘prostituta’ en un sentido despectivo y coloquial-informal (DLE 2014; Maldonado González 1999; Moliner 1991). Este uso también es propio del español, no existe en árabe.

En los primeros testimonios, *fulana* se usa con el mismo valor que *fulano*, sin ninguna valoración negativa, como se observa en el ejemplo 16 citado más arriba. Es a partir del siglo xv cuando aparecen ejemplos en los que *fulana* aparece en un contexto peyorativo y despectivo. Sin embargo, este valor surge del contexto, no del lexema *fulana* en sí:

- (32) Diciendo una muger vieja y fea a un señor de título desta corte que se quería casar en Baldemoro, respondió: – No en balde moro se tomaría quien con vos se casaría, *Señora Fulana* (1593 Lucas Gracián Dantisco, *Galateo español*).

En el siglo xvii, encontramos las primeras referencias en las que *fulana* puede interpretarse como ‘prostituta’ o ‘mujer de mala vida’:

- (33) (a) Ha de quedar [con] Dios en adelante convertido en otro penitente: los hermanos lloran, que él lllore; aman, rezan, andan descomidos, no comen, todo eso ha de hacer, porque ya no es quien antes era, sino justo. El otro que la mujer mala le dijo: Mirad que soy *fulana* (él habiase entrado monje), respondió: No soy *fulano* (1603-c1607 San Juan Bautista de la Concepción, *Pláticas a los religiosos*).
- (b) ¡Grande mysterio, gran secreto encierra / quando traen tres hermanas compañía, / qué, un pueblo dividido siempre yerra! / Hazen ganacia de mayor

quantía; / más que *fulana* suena *las fulanas*: / tan necia es la vulgar visoñería. / Son la hermandad de amor tales hermanas, / que prenden con cuydado y diligencia / siendo ellas salteadoras inhumanas. (1614 Alonso Jerónimo De Salas Barbadillo, *La ingeniosa Elena o La hija de Celestina*).

Es difícil de determinar cuándo se consolida el uso de *fulana* ‘prostituta’, ya que solamente aparece citado en los diccionarios actuales y es en los ejemplos del siglo xx cuando parece haberse consolidado y automatizado el significado ‘prostituta’:

- (34) Si lo supiera Emilio esto que me has hecho, tratarme como a *una fulana*, hacerme pasar esta vergüenza. Tú te crees que yo soy como la animadora (1958 Carmen Martín Gaité, *Entre visillos*).

Estamos ante un caso de especialización semántica hacia un significado más delimitado, que supone a la vez un cambio semántico peyorativo: ‘mujer indeterminada, hipotética, desconocida’ > ‘mujer despreciable’ > ‘prostituta’. Este significado es el que mayor carga semántica conlleva, ya que ha acumulado el mayor número de rasgos semánticos: [individuo] + [despreciable] + [prostituta].

Fulana se ha convertido, por lo tanto, en un sinónimo despectivo de *prostituta*. La acepción peyorativa de *fulana* ‘prostituta’, en ocasiones suele evitarse mediante el diminutivo (Casado-Velarde 2000: 186). Es decir, para evitar evocar la asociación de ‘prostituta’, se suele recurrir a la forma diminutiva *fulanita* cuando se quiere activar el significado original: ‘mujer o chica sin nombre, desconocida’. Por lo tanto, las connotaciones de *fulanita* son más neutras que las de *fulana*, se refiere a una niña sin nombre:

- (35) En Turégano leí yo unos epitafios, que luego Ramón Gómez de la Serna, a quien se los di, publicó en uno de sus libros. Decía uno: “Aquí yace Carmencita Pérez, de doce años, que murió aplastada por una vaca.” Y otro: “Aquí yace el feto Rodríguez.” Miguel Utrillo contó una de las noches que vino por la tertulia esta buena esquila de “La Vanguardia”: “*La niña Fulanita de Tal*, ha subido al cielo desde Caldetas” (1952 Antonio Díaz-Cañabate, *Historia de una tertulia*).

En este sentido, hay un desplazamiento semántico y una reorganización interna del campo léxico: el matiz despectivo y peyorativo surge primero en el diminutivo (*fulanito*, *fulanillo*) y se extiende posteriormente a los sustantivos escuetos. A partir de ahí, el sustantivo femenino *fulana* desarrolla otro significado peyorativo: ‘prostituta’. Al lexicalizarse el uso de *fulana* ‘prostituta’, el diminutivo *fulanita* recupera y retoma el uso originario neutro, que actualmente no tiene connotaciones peyorativas.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión resumimos y comparamos los usos principales de esta voz en árabe y en español:

- a) En árabe clásico y moderno estándar, فلان [fulān] –cuya variante femenina es فلانة [fulāna]– se usa como pronombre que sustituye a un nombre desconocido o que no se quiere mencionar. Este uso es el que se presta al español. En español medieval, *fulan/fulano* se usa también como adjetivo (‘tal, dicho’), un uso que solo se mantiene marginalmente hasta la actualidad.
- b) Además, en árabe se usan formas apocopadas como فُل [fulu] a modo de apelativo en exclamaciones para llamar la atención. Este uso no se encuentra en español.
- c) En árabe clásico, los sustantivos الفلان [al-fulan] y الفلانة [al-fulana] se usan con artículo y denominan a animales (machos o hembras). En cambio, los sustantivos españoles *fulano* y *fulana* se usan para personas y frecuentemente con un significado peyorativo (‘un ser despreciable’, ‘una mujer prostituta’).

Como muestran los datos cuantitativos, el uso de *fulano* en español disminuye constantemente desde la Edad Media hasta la actualidad (vid. Fig. 1). Probablemente, esta caída se debe, por un lado, a la pérdida del uso adjetival y, por otro, a la generalización de las connotaciones despectivo-peyorativas que impide que *fulano* siga alternándose libremente con el pronombre y adjetivo *tal*. Al adquirir un significado más concreto y delimitado, los posibles contextos de uso de *fulano* se limitan.

BIBLIOGRAFÍA

- IBN AL-AṬĪR (s.f.): *النهاية في غريب الحديث والأثر*، المكتبة الإسلامية: د.م.
- ALONSO, Amado (1961): «Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos», en Amado Alonso (ed.): *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 195-229.
- ALONSO, Martín (1958): *Enciclopedia del idioma: Diccionario histórico y moderno de la lengua española (siglos XII al XX) etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano*. Madrid: Aguilar.
- AL-ASTARABĀDĪ (1962): *رضي الدين محمد بن الحسن الأسترابادي النحوي، شرح شافية بن حاجب، دار الكتب العلمية: بيروت.*
- AL-AZHARĪ (1964): *ابي منصور محمد بن أحمد الأزهرى، تهذيب اللغة، الدار المصرية للتأليف و الترجمة: د.م.*
- AL-BASUMĪ (s. f.): *باسم سعيد البسومي، معجم الفرائد القرآنية، مركز نون للدراسات القرآنية: البيرة.*

- CASADO-VELARDE, Manuel (2000): «Las formas *fulano, mengano, zutano, perengano* y su funcionamiento como ordenadores del discurso», en Pedro Carbonero Cano, Manuel Casado Velarde y Pilar Gómez Manzano (eds.): *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamiquiz*. Madrid: Arco/Libros, 183-195.
- COROMINAS, Joan y José A. PASCUAL (1997): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos, 4.ª ed.
- AL-ŠHAWKĀNĪ (2007): محمد بن علي بن محمد الشوكاني، فتح القدير الجامع بين فني الرواية و الدراية من: علم التفسير، دار المعرفة: بيروت.
- AL-FARĀHĪDĪ (2003): خليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، دار الكتب العلمية: بيروت.
- AL-FAYRŪZABĀDĪ (2005): مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة: بيروت.
- AL-HAMĪRĪ (1999): نثوان بن سعيد الحميري، شمس العلوم و دواء كلام العرب من الكلوم، دار الفكر: المعاصر / دار الفكر: بيروت/ دمشق.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN RAFAEL LAPESA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2013): *Corpus del Nuevo diccionario histórico (CDH)* [en línea], disponible en <<http://web.frl.es/CNDHE>> [consultado en 2017].
- AL-IŠFAHĀNĪ (2009): الراغب الاصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، دار القلم: دمشق.
- LAPESA, Rafael (1981): *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos. 9ª ed.
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (1999): *CLAVE. Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM, 3.ª ed.
- IBN MANZŪR (2008): أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، دار صادر: بيروت.
- MARTÍN GARCÍA, Josefa (2016): «Aumentativos y diminutivos», en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.): *Enciclopedia de lingüística hispánica*. London/New York: Routledge, 416-422.
- MOLINER, María (1991): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- PARKINSON, Dil (s. f.): *ArabiCorpus*. Brigham Young University [en línea], disponible en <<http://arabicorpus.byu.edu/>> [consultado en 2017].
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* 23.ª ed. [en línea], disponible en <<http://www.rae.es>> [consultado en 2017].
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (s. f.): *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* (NTLLE) [en línea], disponible en <<http://ntlle.rae.es>> [consultado en 2017].
- IBN AS-SARRĀġ (1997): أبي بكر محمد بن سهل بن سیراج النحوي البغدادي، الأصول في النحو، مؤسسة الرسالة: بيروت.
- SĪBWAYH (1966): أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتائب، مكتبة الخانجي: القاهرة.
- AS-SUYŪTĪ (1995): جلال الدين عبد الرحمان أبي بكر السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، دار الكتب العلمية: بيروت.
- IBN ZAKARIYYĀ (1979): أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر: دمشق.
- AZ-ZUBAYDĪ (1968): محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، مطبعة الحكومة: الكويتة: د. م.

CAMBIOS FONÉTICOS Y FONOLÓGICOS EN UN HABLA DE FRONTERA: EL HABLA DE MELGAÇO DE LEITE DE VASCONCELOS A NUESTROS DÍAS

JOEL ALEXANDRE DOMINGUES ALVES
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El artículo que se presenta tratará la cuestión de los cambios fonéticos y fonológicos que ocurren en el habla fronteriza del municipio de Melgaço, situado en la región portuguesa de Alto-Miño.

Para la realización de este trabajo, se tendrán en cuenta la recogida de material oral a través de grabaciones hechas a residentes del municipio, la consulta de trabajos pertinentes realizados en el área de la Dialectología (con especial enfoque en la obra de Leite de Vasconcelos) y el conocimiento empírico del autor, puesto que es originario del municipio de Melgaço.

En este artículo, se pretende comparar el habla de Melgaço a comienzos del siglo xx con el habla de los informantes mayores de 60 años a fin de averiguar de qué forma algunos rasgos fonético-fonológicos registrados por Leite de Vasconcelos se han mantenido, o no, hasta nuestros días. Asimismo, haremos hincapié en los rasgos que nos parecen más relevantes y distintivos del habla en cuestión: las vocales y los diptongos nasales y las sibilantes. Para llevar a cabo esta comparación, se tendrán en cuenta, por una parte, los trabajos de Leite de Vasconcelos, de donde recogeremos los rasgos más característicos del habla de Melgaço a inicios del siglo xx y, por otra parte, los datos recogidos a través de grabaciones que hemos hecho a informantes mayores (más de 60 años), provenientes de varias parroquias del municipio (a saber: Cristóval, Castro Laboreiro y Lamas de Mouro, Cubalhão y Parada

do Monte). A fin de proceder al análisis de dichos datos en el habla actual de Melgaço, procederemos, siempre que se observe las secuencias en que ocurran, exponiendo un segmento de la grabación, seguido de su transcripción fonética, comparándolo a los datos de Leite de Vasconcelos y contrastándolo con el portugués estándar para saber si esos rasgos característicos del habla de Melgaço a inicios del siglo XX siguen existiendo a día de hoy o si han convergido hacia el portugués estándar.

Por último, conviene mencionar que aunque nuestro objetivo es presentar el resultado de los datos obtenidos en dos franjas etarias (mayores de 60 años) y menores de 25 años, en este punto del trabajo hemos recogido solamente datos relativos a una parte de informantes de la franja de mayor edad. Asimismo, en esta fase de nuestro trabajo no presentaremos los datos de los más jóvenes, sino los datos de los mayores, dejando la comparación entre los datos de las dos franjas para un momento posterior.

2. EL MUNICIPIO DE MELGAÇO

El municipio de Melgaço es la región más septentrional de Portugal. Al norte, limita con el río Miño (que lo separa de Galicia); al oeste, con el municipio de Monção; al suroeste, con el municipio de Arcos de Valdevez (área que integra el Parque Nacional da Peneda-Gerês); y con los municipios gallegos de Entrimo, Vereia, Quintela de Leirado, Padrenda, Crecente y Arbo. Las tierras de Melgaço abarcan una superficie de 232 km², integradas en el agrupamiento de Miño, del Distrito de Viana do Castelo, y tienen, según los datos de 2011, una población de 9 213 habitantes. Antiguamente, el municipio estaba dividido en 18 parroquias: Alvaredo, Castro Laboreiro, Chaviães, Couso, Cristóval, Cubalhão, Fiães, Gave, Lamas de Mouro, Paços, Paderne, Parada do Monte, Penso, Prado, Remoães, Roussas, S. Paio y Vila de Melgaço. Sin embargo, tras la reorganización administrativa que ocurrió en 2013, hubo una unión de algunas parroquias y el municipio pasó a conformarse por 13 parroquias de la siguiente manera: Alvaredo, Castro Laboreiro y Lamas de Mouro, Chaviães y Paços, Couso, Cristóval, Cubalhão y Parada do Monte, Fiães, Gave, Penso, Prado y Remoães, Roussas, S. Paio, Vila de Melgaço y Roussas.

3. ENCUADRAMIENTO DEL HABLA DE MELGAÇO EN EL CONTEXTO DIALECTAL PORTUGUÉS

En trabajos recogidos en *Opúsculos vol. II* (1928) y publicados en la *Revista Lusitana* (1916), el etnógrafo José Leite de Vasconcelos establece algunas de las características que identificó en la manera de hablar de la gente de

Melgaço, en el marco de su trabajo de campo realizado en varias parroquias del municipio. Sobre el habla de Melgaço, el autor (Vasconcelos 1928) afirma que esta conserva, en cierta medida, un estado muy arcaico de la lengua portuguesa, lo que, según él mismo, es aún hoy en día una característica bastante común al gallego. Asimismo, el lingüista hace referencia al hecho de que ya en el siglo XVI João de Barros, historiador y pionero de la gramática portuguesa, había observado que los habitantes de entre Limia y Miño eran casi como los gallegos, del mismo lenguaje y traje (Vasconcelos 1928: 361). Adelanta aún que incluso la gente de Melgaço afirma por todo el municipio “que su habla es casi gallega”, habiendo escuchado una vez a una habitante de la montaña la expresión: «Somos do monte, falamos assi» (Somos del monte, hablamos así).

El autor divide el municipio de Melgaço en dos partes: el Monte, o la Montaña (en la que incluye las parroquias de Castro Laboreiro, Parada do Monte, Cubalhão, Lamas de Mouro, Fiães, Gave, Couço y Rouças, en parte) y la Ribera, el lado izquierdo del valle del río Miño (a la que pertenecen la villa de Melgaço, Cristóval, Paços, Chaviães, Prado, Paderne, São Paio, Remoães y Alvaredo).

Leite de Vasconcelos (1928: 362) refiere que las características del habla de Melgaço son tan notables que forman el grado más antiguo del portugués, contrastándolo incluso con el habla de Arrifes, en Azores, que, según el autor, constituye el grado más evolucionado del portugués. El lingüista adelanta aún que el habla de Melgaço establece, dentro del dialecto general *interamnense* (dialecto hablado entre Miño y Duero), la transición del portugués al gallego. Además, es importante destacar el hecho de que a parte de los estudios anteriormente mencionados, realizados por Leite de Vasconcelos, se observa una ausencia de trabajos más recientes que traten esta cuestión del habla fronteriza de Melgaço.

4. FONOLOGÍA

Con respecto a las características fonético-fonológicas, el habla de Melgaço presenta una gran proporción de los aspectos identificados en otras variantes del Miño portugués y de Tras-os-Montes (región situada al nordeste de Portugal), aunque posee también ciertas características que la distinguen de estas, acercándola más al gallego. Con el objetivo de comparar el habla de Melgaço a comienzos del siglo XX con el habla actual analizaremos los rasgos fonético-fonológicos que consideramos más relevantes y distintivos del habla en cuestión: las vocales nasales, los diptongos nasales y las sibilantes. Existen, sin embargo, otros rasgos fonético-fonológicos que merecen especial atención, pero no los analizaremos en este artículo.

4.1. Vocales nasales

Todas las vocales nasales ([ẽ]; [ẽ̃]; [ĩ]; [õ]; [ũ]) del estándar existen en el habla de Melgaço, además de las siguientes:

- (1) [ã] : “cão” (perro) (*cám*) [kã]; “mão” (mano) (*mám*) [mã];
[ẽ] : “bem” (bien) (*bém*) [bẽ]; “Bento” (Benedicto) (Bénto) [ˈbẽtu];
[õ] : “pão” (pan) (*póm*) [põ]; “ontem” (ayer) (ónte) [ˈõtẽ];
[ĩ] : “mentir” (mentir) [mĩˈtir]; “vencer” (vencer) [bĩˈser].

Sin embargo, el estatuto lingüístico de las vocales nasales del portugués ha sido objeto de debate y está lejos de ser consensuado. Desde hace mucho tiempo, existe una creencia amplia defendida por varios autores, de que, desde un punto de vista fonológico, se trata de secuencias bisegmentales, constituidas por una vocal y un segmento nasal: «We assume that, underlyingly, there are no nasal vowels in Portuguese. At the underlying level, we will treat them as sequences of oral vowel plus nasal segment» (Mateus y Andrade 2000: 21). No obstante, en las convenciones portuguesas de transcripción estas secuencias bisegmentales no se practican. Lüdtke (1953) afirma que históricamente las vocales nasales resultan de la combinación de una vocal oral con un segmento nasal. Sin embargo, según el autor, las vocales nasales del portugués están perdiendo tal estatuto, convirtiéndose en verdaderos fonemas. Por otro lado, Lacerda y Head (1966) afirman que las vocales nasales del portugués son siempre parcialmente orales, con nasalidad medio-final o final, excepto en el caso de ocurrir una consonante nasal anterior. En este caso, son enteramente nasales, es decir, con radiación nasal desde el inicio hasta al final. A fin de no causar demasiada confusión frente a la convención generalmente utilizada para transcripción fonética del portugués (Velooso 1999), en este artículo se ha optado por representar solamente las vocales nasales, reservando los segmentos nasales sólo para las transcripciones del gallego.

- (2) a) A nivel de las vocales nasales, se observa un contraste con el sistema estándar, en muchos casos, mientras que en el portugués estándar la vocal nasal es semicerrada [ẽ̃], es semiabierta [ẽ̃̃] en el habla de Melgaço: “Bento” (Benedicto) [bẽ̃tu] > [bẽ̃̃tu];
b) A la vocal nasal átona [ẽ̃] y al diptongo nasal átono [ẽ̃ĩ] (como desinencia de la tercera persona plural del presente simple de indicativo), corresponde generalmente [ĩ] o [ɲ] (al inicio de una palabra): “entrar” [ĩˈtrar] en lugar de [ẽ̃ˈtrar]: “bebem” [ˈbebĩ] en lugar de [ˈbẽ̃bẽ̃ĩ];
c) A la vocal nasal átona [õ̃], corresponde [ũ̃]: “comprar” [kũˈprar], en lugar de [kõˈprar]; “Monção” [mũˈsõ̃] en lugar de [mõˈsẽ̃w̃];

d) La forma arcaica “ũe” del artículo indefinido femenino (“uma” en el portugués estándar) sigue aún presente en el habla de Melgaço. Según Leite de Vasconcelos (1926: 295):

O numeral um provém da forma antiga ùu, do latim ūnu-. O numeral uma provém da forma antiga ùa, pela intercalação da consoante labial nasal m depois de uma vogal também labial e nasal (à semelhança do que aconteceu em vinho, de v̄io, onde uma consoante palatal-nasal se intercalou depois de uma vogal da mesma natureza. A vogal nasal do feminino manteve-se até tarde na língua literária (na popular ainda hoje se conserva), obrigada pela nasalidade do masculino, como em bõa, onde õ se manteve muito tempo por causa da de bõ (bom).

4.2. Diptongos nasales

A nivel de diptongos nasales, en el habla de Melgaço se observa lo siguiente:

- a) Al igual que en el idioma gallego, no existen diptongos nasales. Por ejemplo, “mãe” (madre) se dice “mai” [maj] y no [mẽ] (en gallego [naj] o [maj]);
- b) El diptongo nasal [ũj] en la palabra “muito” (mucho) es realizado como diptongo oral [uj] : [ˈmujtu] (en gallego, este diptongo nasal corresponde al diptongo oral [oj] o [uj]);
- c) El diptongo nasal tónico “-ãõ” [ẽw̃] corresponde en el habla de Melgaço a la vocal nasal [ã] (sobre todo en la zona al oeste de la villa de Melgaço) o [õ] (sobre todo en las parroquias más alejadas de la villa y más cerca de la frontera con Galicia): “coração” (corazón) [kureˈsã] / [kureˈsõ] (en gallego, al diptongo nasal [ẽw̃] corresponde el diptongo [õŋ] o [ãŋ]);
- d) El diptongo nasal “-õe” [õj] corresponde en el habla de Melgaço a la vocal nasal [õ]: “pone” [põ]; “corações” (corazones) [kureˈsõj];
- e) El diptongo nasal “-õe” [õj] corresponde en el habla de Melgaço a la vocal nasal [ã]: “cães” (perros) [kãj]. Sin embargo, por influencia de la norma estándar, hoy en día es común escucharse [ãw̃] (más próximo al [ẽw̃] estándar) al lado de [ã]; [ẽj] (próximo al [ẽj] estándar) al lado de [ẽ];
- f) La desinencia “-am” [ẽw̃] de los verbos conjugados en la tercera persona del plural del pretérito perfecto simple del indicativo, se realiza como [ũ] : “foram” (fueron): [ˈforũ]; “comeram” (comieron) : [kuˈmerũ] (en gallego [õŋ] : “comeron” [koˈmerõŋ]);
- g) Las terminaciones “-gem” [ʒẽj] y “-em” [ẽj] en los sustantivos pierden generalmente la nasalidad, siendo pronunciadas como “-ge” [ʒi] (semejante a lo que ocurre en gallego: “-xe”) y “-e” [i] respectivamente: “viagem” > “viage”; “virgem” > “virge”; “imagem” > “image”; “homem” > “home”.

4.3. Las consonantes

En cuanto a las consonantes se observa lo siguiente:

- a) Existen todas las consonantes del portugués estándar, más el fonema africado palatal [tʃ] (Cintra 1971), todavía bastante presente igualmente por otras zonas de Miño, Trás-os-Montes y Beira y característico del gallego;
- b) Por las informaciones que logramos obtener, existen indicios de que, al igual que en Trás-os-Montes, al suroeste de Ourense (Galicia) y Hermisende (Zamora), en el habla de Melgaço existe un subsistema arcaico de seis sibilantes (González 1991): un par de fonemas fricativos prepalatales [ʃ] e [ʒ]; un par de fonemas fricativos predorsointerdentales [s] y [z]; un par de fonemas fricativos apicales [ʃ̺] y [ʒ̺]). No obstante, es necesario destacar que la naturaleza de las sibilantes del habla de Melgaço está aún siendo objeto de estudio a fin de lograr una mejor comprensión. Como ya ha sido referido, en el habla de Melgaço se conserva el sistema consonántico del portugués arcaico que distinguía cuatro sibilantes, distribuidas en dos pares con oposición sorda/sonora: una apicoalveolar y otra predorsodental. Según Álvarez (2014), en el portugués estándar, este sistema se conservó en la ortografía, mientras se mantiene presente en los dialectos transmontanos y altomiñotos (Cintra 1964-1971). Asimismo, se distingue la apicoalveolar sorda [ʃ̺], que procede esencialmente de la “-s-“ inicial latina (sale > sal), de la geminada intervocálica “-ss-“ (passu > passo) y, con menos frecuencia, de grupos consonánticos “-ks-“ (dixi > disse) o “-rs-“ (persicu > pêssego); la ortografía portuguesa la representa como “s” en posición inicial o después de consonantes y “-ss-“ entre vocales. Su correspondiente sonora [ʒ̺] procede normalmente de una “-s-“ intervocálica latina (causa > coisa) y se escribe como “-s-“. La sibilante predorsal sorda [s] procede principalmente de las secuencias latinas “ce” y “ci” (centu > cento, cinco > cinco) o “-ti-“ (palatiu > paço, captiare > caçar). Su correspondiente sonora [z] se representa por “z” y resulta principalmente de “-ti-“ precedido de vocal (ratione > razão; pretiare > prezar; y de “-c^{e.i}” en posición intermedia (facere > fazer; placere > prazer; uices > vezes).

5. RESULTADOS

Tras haber expuesto las principales características del habla de Melgaço a nivel fonético-fonológico, ya descritas por Leite de Vasconcelos a inicios del siglo xx, es importante demostrar cuáles son los rasgos que siguen presentes en el habla de hoy y cuáles son los que se han perdido con el tiempo y, por consiguiente, no han sobrevivido a la transmisión generacional. En esta

fase del trabajo hemos optado por analizar únicamente los rasgos que, en nuestra opinión, merecen principal mención: las vocales y los diptongos nasales y las sibilantes, por ser los que constituyen un contraste mayor con el estándar. Intentaremos averiguar qué sucede a nivel vocálico y a nivel de los diptongos nasales; es decir, si sigue ocurriendo el mismo fenómeno registrado por Leite de Vasconcelos a inicios del siglo xx, o si, al contrario, ese fenómeno ha cambiado, convergiendo hacia el estándar. Del mismo modo, detallaremos el uso y presencia de las sibilantes a fin de investigar si se sigue observando la existencia de dos pares de fricativas (un par de fonemas fricativos predorsointerdentales [s] y [z] y un par de fonemas fricativos apicales [ʃ] y [ʒ]) o si, o al contrario, estas han sufrido cambios y convergido con el estándar, donde dichas oposiciones ya no se observan y existe solamente un par de fonemas fricativos. Intentaremos, de igual modo, averiguar si el fonema africado palatal sordo [tʃ] sigue existiendo o se ha convergido hacia el fonema fricativo prepalatal sordo [ʃ] del estándar.

Teniendo en cuenta los resultados de las grabaciones obtenidas junto a los informantes de las parroquias de Cristóval, Lamas de Mouro y Castro Laboreiro, Cubalhão y Parada do Monte, expondremos la transcripción fonética de algunas palabras que por sus características consideramos relevantes para nuestro estudio. De esta forma podremos verificar si los rasgos descritos por Leite de Vasconcelos se observan o no en el habla actual y, al mismo tiempo, contrastaremos los resultados de las grabaciones con lo que se verifica en el portugués estándar.

5.1. Nasalización

El diptongo nasal tónico [ẽw̃] del estándar no existe en el habla de las parroquias analizadas. Dependiendo de la etimología de las palabras en cuestión, existen las vocales nasales [ã], [õ] o [õ̃]. Tomamos el ejemplo del sustantivo “irmão” [ir'mẽw̃] (hermano) que es “irmám” [ir'mã] en el habla de las parroquias analizadas; el sustantivo “cão” [kẽw̃] (perro) es “cám” [kã]; y del adverbio de negación “não” [nẽw̃] (no) que es “nám” [nã] (dato obtenido solamente en la parroquia de Cristóval, en las demás parroquias analizadas se observó la existencia de este adverbio como “nom” [nõ]). Como hemos visto, al diptongo nasal tónico [ẽw̃] puede también corresponder la vocal nasal tónica [õ], como por ejemplo en “então” [ẽ'tẽw̃] (entonces) > “entom” [ẽ'tõ] o “feijão” [fej'zẽw̃] (frijol) > “feijom” [fej'zõ]. Además de las características ya referidas, al diptongo nasal [ẽw̃] del estándar puede también corresponder la vocal nasal tónica [õ] como en el sustantivo “pão” [pẽw̃] (pan) > “póm” [põ] (sin embargo, en Castro Laboreiro y Lamas de Mouro registramos también la vocal nasal [ã] “pám” [pã]).

En cuanto a la desinencia de la tercera persona plural de los verbos del pretérito perfecto simple de indicativo [ẽw̃] en el portugués estándar, corresponde

la vocal nasal [ũ]: “foram” [ˈforẽw̃] (fueron) > “fôrom” [ˈforũ]; “encontraram” [ẽkõˈtrarẽw̃] (encontraron) > “encontrarom” [ĩkũˈtrarũ].

El diptongo nasal tónico [ẽj̃] no existe en el habla de las parroquias analizadas, su forma se representa por la vocal nasal [ẽ], por ejemplo “também” [tẽˈbẽj̃] (también) > “tamém” [tẽˈmẽ]; “bem” [bẽj̃] (bien) > “bem” [bẽ], etc. En cuanto al diptongo nasal átono [ẽj̃] en posición final de los sustantivos sufre una desnasalización y se realiza como “e” [i]: “homem” [ˈõmẽj̃] (hombre) > “home” [ˈõmi].

Al [ẽj̃] átono en la tercera persona plural de los verbos del presente de indicativo corresponde la vocal nasal [ĩ] “bebem” [ˈbebẽj̃] > “bebem” [ˈbebĩ].

A nivel del caso específico del diptongo nasal [ẽj̃] en el sustantivo “mãe” (madre) observamos un fenómeno de desnasalización: “mãe” [mẽj̃] > “mai” [maj]; en cuanto al diptongo nasal átono [ẽj̃] en posición final en sustantivos, sufre desnasalización, siendo realizado como vocal oral [i]: “homem” [ˈõmẽj̃] (hombre) > “home” [ˈõmi]; “viagem” [viˈaʒẽj̃] (viaje) > “viage” [biˈaʒi].

En el habla de las parroquias analizadas no existe el diptongo nasal [ũj̃], sino el diptongo oral [uj̃]: “muito” [ˈmũj̃tu] (mucho) > “muito” [ˈmuj̃tu].

A nivel de las vocales nasales, merece la pena señalar que a la vocal nasal átona [ẽ] corresponde la vocal nasal átona [ĩ]: “prende” [prẽˈdew] (arrestó) > “prende” [prĩˈdew]; “encontraram” [ẽkõˈtrarẽw̃] (encontraron) > “encontrarom” [ĩkũˈtrarũ]; etc.

La forma arcaica “ũe” del artículo indefinido femenino (“uma” en el portugués estándar”) sigue aún presente en el habla de las parroquias analizadas.

5.2. Sibilantes

A nivel de las consonantes, se observa la presencia de la africada palatal [tʃ]: “chegou” [ʃiˈgo] (llegó) > “tchigou” [tʃiˈgõw]; “bicho” [ˈbiʃu] (bicho) > “bicho” [ˈbitʃu].

La sibilante procedente esencialmente de la “s-” inicial latina o de la geminada intervocálica “-ss-” corresponde en el estándar a la consonante [s] y en el habla de las parroquias analizadas a la consonante [ʃ]: “servir” [sirˈvir] (servir) > “servir” [ʃirˈbir]; “assim” [eˈsi] (así) > “assi” [eˈʃi]; “passei” [pẽˈsej̃] (pasé) > “passei” [pẽˈʃej̃] “sombra” [ˈsõbrẽ] (sombra) > “sombra” [ˈʃõbrẽ].

La sibilante procedente de una “-s-” intervocálica latina, que en el estándar corresponde a [z] y en el habla de Melgaço corresponde a [ʒ]: “casa” [ˈkazẽ] (casa) > “casa” [ˈkaʒẽ]; “coisa” [ˈkojzẽ] (cosa) > “coisa” [ˈkojʒẽ]; “casei” [kẽˈzẽj̃] (me casé) > “casei” [kẽˈʒẽj̃]; “mesa” [ˈmezẽ] (mesa) > “mesa” [ˈmeʒẽ].

Sin embargo, además de la [ʃ] apical mencionada arriba, hemos registrado también la presencia de la [s] predorsal (a la que corresponde la grafía de <c>). Existe un contraste entre las fricativas apicales y las fricativas

predorsales. La [s̺] apical sorda de “sinto” no es igual que la [s] de “cinto”; la [z̺] apical sonora de “coser” no es igual que la [z] predorsal sonora de “cozer”.

6. CONCLUSIÓN

Tras haber analizado los resultados obtenidos a través de las grabaciones hechas a varios informantes del municipio de Melgaço, residentes en las parroquias de Cristóval, Castro Laboreiro y Lamas de Mouro y Cubalhão y Parada do Monte, con el objetivo de obtener una idea más clara frente a las vocales y diptongos nasales y las sibilantes del habla de Melgaço, hemos llegado a las siguientes conclusiones: 1) En el habla de las parroquias del municipio de Melgaço analizadas se conserva el sistema consonántico del portugués arcaico que distinguía cuatro sibilantes anteriores, distribuidas en 2 pares con oposición sorda/sonora: un par de fonemas fricativos predorsointerdentales [s] y [z] y un par de fonemas fricativo apicales [s̺] y [z̺]). El fonema africado palatal sordo [tʃ] sigue igualmente existiendo en el habla de las parroquias analizadas. 2) Es posible afirmar que a nivel de la realización de los diptongos nasales, al contrario de lo que sucede en el estándar, hemos registrado que por lo general no existen diptongos nasales, sino vocales nasales (situación semejante a lo que ocurre en el idioma gallego, aunque en ello la nasalización de las vocales se perciba de otra forma). Asimismo, los diptongos nasales [ẽw̃] y [ẽj̃] se reducen a vocales nasales, mientras que el diptongo [ũj̃] y el diptongo átono [ẽj̃], en posición final de sustantivos, sufren un fenómeno de desnasalización. 3) Teniendo en cuenta la cuestión de la nasalización y las características de las sibilantes del habla de Melgaço ya descritas por Leite de Vasconcelos a inicios del siglo XX, creemos que esos rasgos se han mantenido a lo largo de las décadas y se han transmitido hasta nuestros días, estando, como hemos comprobado, presentes en el habla de la población mayor de las parroquias analizadas. Sin embargo, todavía queda por determinar con más detalle la naturaleza de esos rasgos. En primer lugar, deseamos verificar si estos fenómenos se observan en los datos obtenidos junto a los informantes mayores de las demás parroquias del municipio y en segundo lugar si esos rasgos se siguen observando en las franjas más jóvenes que pronto serán objeto de nuestro estudio y sobre las cuales sacaremos conclusiones en cuanto a la convergencia, o no, hacia el portugués estándar.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ PÉREZ, Xosé Afonso (2014): «European Portuguese dialectal features: a comparison with Cintra’s proposal». *Journal of Portuguese Linguistics* 13, 29-62.

- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Manuel (1991): «Subsistemas de sibilantes do galego actual», en Dieter Kremer (ed.): *Actes du XVIII CLPhR (Trier, 1986)*, vol. 3. Tübingen, Max Niemeyer: 531-548.
- LACERDA, Armando y Brian HEAD (1966): «Análise de Sons Nasais e Sons Nasalizados do Português». *Revista do Laboratório de Fonética Experimental*. Universidade de Coimbra, 6: 5-71.
- LEITE DE VASCONCELOS, José (1916): *Revista Lusitana – Vol. XIX*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- (1926): *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional.
- (1928): *Opúsculos – vol. II Dialectologia – Parte I*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- LINDLEY CINTRA, Luís F. (1964-1971): «Nova Proposta de Classificação dos Dialectos Gagelgo-Portugueses». *Boletim de Filologia, Lisboa, Centro de Estudos Filológicos*, 22, 1971, 81-116.
- LÜDTKE, Helmut (1953): «Fonemática Portuguesa. II – Vocalismo». *Boletim de Filologia, XIV (3-4)*, 197-217.
- MATEUS, Maria Helena y Ernesto d'ANDRADE (2000): *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- VELOSO, João (1999): *Na Ponta da Língua. Exercícios de Fonética do Português*. Porto: Granito.

DIACRONÍA DE LAS PARTÍCULAS EJEMPLIFICATIVAS *PONGAMOS/PONGO* *POR CASO* (Y OTRAS VARIANTES) ¿UNA INNOVACIÓN POR ELABORACIÓN?¹

MARÍA MÉNDEZ ORENSE
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación de las bases metodológicas propuestas por las disciplinas de análisis del discurso a la historia del español se ha consolidado como una de las principales líneas de estudio a la que se ha dedicado y se dedica hoy la lingüística histórica. Buena parte de estos trabajos se ha centrado en trazar el recorrido diacrónico que han experimentado los llamados marcadores del discurso², elementos cuya presencia es esencial a la hora de dotar a un texto de coherencia y cohesión en un nivel que supera el ámbito oracional. Como es bien sabido

1. La investigación cuyos resultados se plasman en este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación «Tradiciones discursivas, tradiciones idiomáticas y unidades de análisis del discurso en la historia del español moderno» (FFI 2014-51826-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Expreso un sincero agradecimiento a los acertados consejos de la Prof. Dra. Lola Pons Rodríguez y la Prof. Dra. Elena Carmona Yanes. Dichos comentarios han influido de manera directa en el resultado final de este trabajo.

2. La breve extensión de este escrito imposibilita hacer un repaso bibliográfico exhaustivo de las numerosas aportaciones que la investigación ha hecho al estudio histórico de los marcadores del discurso. Por consiguiente, consideramos adecuado citar, por un lado, el trabajo en que Pons Rodríguez (2010) ofrece una visión panorámica de cómo se ha desarrollado en los últimos años, desde sus inicios, esta línea de investigación y, por otro, la reciente publicación de Garcés (2014), en que se recoge el análisis diacrónico de un amplio conjunto de marcadores discursivos. Para profundizar en las dificultades metodológicas que entraña esta línea de investigación, véase Del Rey (2010, 2014) y Pons Rodríguez (2015).

(Pons Rodríguez 2010: 562), el estudio histórico de los marcadores del discurso se desarrolla desde dos enfoques principales: puede trazarse el recorrido evolutivo de una o varias formas lingüísticas de conexión supraoracional, o bien llevar a cabo un análisis sobre un corpus textual, más o menos amplio desde un punto de vista cronológico, de las construcciones que se comportan como conectores discursivos. Esta aportación se enmarca en el primero de dichos enfoques, pues su objetivo será determinar cómo entra en la lengua española un paradigma de partículas discursivas cuya función textual es introducir una ejemplificación, más concretamente, una ejemplificación hipotética. Nos referimos a las construcciones que se forman a partir de un verbo de carga semántica imprecisa (*poner*) y el sintagma preposicional *por caso*, a saber, *pongamos por caso* y *pongo por caso*.

La introducción de un ejemplo es uno de los posibles significados procedimentales que pueden asumir en el discurso las unidades de conexión supraoracional. En este sentido, López Serena y Borreguero Zuloaga (2010: 467) recogen en su clasificación funcionalista³ una descripción de la función ejemplificativa y de los marcadores que la ejercen que consideramos muy acertada:

Función ejemplificativa. Cuando el autor considera que es necesario *ilustrar el argumento expuesto con un caso concreto*, bien introduce alguna referencia a elementos que considera conocidos por el lector y, por tanto, más accesibles, o bien desarrolla un ejemplo concreto, analizándolo con mayor o menor detalle para clarificar su tesis. En ambos casos, el paso de la argumentación general al ejemplo concreto se realiza por medio de *conectores* como por ejemplo o en particular, en los que *el grado de pérdida de significado léxico y adquisición de significado procedimental es mínimo (aunque hay que hablar de una forma lexicalizada que ya no admite variación de número ni modificadores)*.

Resulta de interés destacar la última afirmación que las autoras hacen en el fragmento reproducido. Es decir, las partículas de ejemplificación no han experimentado un proceso de gramaticalización igual al de otros marcadores del discurso⁴. Efectivamente, las unidades analizadas en este trabajo no han sufrido fuertes cambios semánticos, ni sus funciones difieren hoy en gran medida de las que tuvieron a lo largo de su historia. Por ello, con esta aportación se busca delimitar la entrada de estas formas en la lengua española, sus

3. Asumimos como válida y necesaria la defensa que algunos autores (Pons Bordería 2006; López Serena y Borreguero 2010) hacen de una perspectiva funcionalista u onomasiológica en el estudio de los marcadores discursivos. Por ello, el contenido de la presente comunicación se plantea como una introducción, un análisis que pueda aportar alguna rentabilidad a los investigadores que decidan estudiar la 'ejemplificación' como macrofunción discursiva y sus mecanismos de expresión en la historia del español o en algunas etapas de esta.

4. Sobre los procesos de gramaticalización de los marcadores discursivos, *vid.* Traugott (1997).

contextos de uso –si es que estos han cambiado o, mejor dicho, aumentado– y, finalmente, las restricciones léxicas y morfosintácticas que a lo largo del tiempo han experimentado las unidades que forman este paradigma hasta llegar, como indican las autoras citadas, a las formas no gramaticalizadas, pero sí lexicalizadas que usamos hoy⁵.

2. PRESENCIA DE LAS PARTÍCULAS EN ESTUDIOS SINCRÓNICOS

Las construcciones *pongamos/pongo por caso* comparten buena parte de sus valores discursivos con otros marcadores formados a partir de un subjuntivo independiente, esto es, *pongamos que* y *pongamos* y, junto a otras estructuras (como la variante coloquial *un poner*), forman un amplio paradigma de partículas cuya función en el discurso es formular una ejemplificación de carácter hipotético o especulativo. En primer lugar, se señalará de manera concisa qué clasificaciones y repertorios lexicográficos de marcadores discursivos han recogido algunas de estas unidades. La siguiente figura plasma de forma esquemática las variantes que cada referencia bibliográfica recoge:

Referencias	Variantes recogidas
Mederos (1988)	<i>vaya por caso</i>
Casado (1993, 1998)	<i>pongamos por caso, ponga por caso</i>
Fernández Bernárdez (1994-1995)	—
Martín Zorraquino y Portolés (1999)	<i>por caso</i>
Santos Río (2003)	<i>pongamos, pongamos que, pongamos por caso, ponga por caso</i>
Cortés y Camacho (2005)	<i>pongamos que</i>
Briz, Pons y Portolés (2008)	—
Fuentes (2009)	<i>pongamos, pongamos que, pongamos por caso, un poner²</i>
López Serena y Borreguero (2010)	—

Figura 1: Partículas hipotético-ejemplificativas que recoge la bibliografía.

Esta compleja distribución permite concluir, por una parte, que algunos investigadores no consideran que estas unidades se comporten como marcadores del discurso –al menos, no las recogen en sus estudios– y, por otra,

5. «Sin rechazar la enorme importancia que esta teoría [la teoría de la gramaticalización] y sus herramientas en la explicación de cómo se fraguan determinados marcadores, debemos superar el prejuicio de que todos los marcadores han surgido de procesos de gramaticalización» (Pons Rodríguez 2015: 287).

que el grado de variación léxica de estas formas lingüísticas es muy alto. Solo dos repertorios recogen estructuras con mayor grado de fijación, como *vaya por caso* (Mederos 1998) y el sintagma preposicional *por caso* (Zorraquino y Portolés: 1999). El resto de referencias, de una forma heterogénea, incluye los usos del subjuntivo independiente *pongamos* y *pongamos que* –aún puede explicitarse o no la conexión sintáctica con el nexa *que* –, así como las formas que mantienen el complemento preposicional: *pongamos/pongo por caso* –con alternancia de conjugación plural-subjuntivo/singular-indicativo–. Precisamente, esta falta de fijación podría ser razón por la que su estatus categorial, según lo que se infiere de la bibliografía, es dudoso.

Como ya ha sido anunciado, este trabajo se centra únicamente en las construcciones *pongamos/pongo por caso*⁶. A día de hoy, el verbo que encabeza la estructura, conjugado en primera persona, mantiene dos posibles variantes: modo subjuntivo/número plural y modo indicativo/número singular. Estas partículas no han perdido su valor referencial o, dicho de otra manera, su significado referencial y pragmático coinciden en gran medida –rasgo que, como se ha anunciado previamente, no es exclusivo de las partículas que integran este paradigma, sino que es común al resto de marcadores de ejemplificación–. Así pues, su función textual es señalar que el enunciado en que se inserta es un ejemplo, un caso particular hipotético (Fuentes 2009: 258-259) que puede ser o no real. En estos fragmentos que han sido tomados de *CORPES XXI* se intercalan en el enunciado entre pausas, pero pueden ocupar igualmente una posición inicial o final:

- (1) (a) Si se fijase temporalmente en un 3,5 o 4% la meta de la tasa de inflación correspondiente a la zona del euro, *pongamos por caso*, y si los países con superávits por cuenta corriente fomentaran unas tasas de inflación interna algo superiores a la meta de la zona del euro, podría haber un ajuste de los precios reales dentro de la zona (Solana, Javier y Dervis Kermal: «La solución del 4% para Europa», 04/09/2012, *El País*, *CORPES XXI*).
- (b) Ahora que los periódicos son tan solo un lamentable vestigio del pasado y que estas hojas que pasan con ayuda de sus manos (los que no las estén leyendo en Internet) son pura arqueología industrial y cultural más próxima a las tabletas analógicas de arcilla mesopotámica que a las digitales de (*pongo por caso*) Kindle o Sony, quizás les resulte interesante leer *El sol como disfraz* (Alfaguara) (Rodríguez Rivero, Manuel: «Alguien envenena mis pesadillas», 12/05/2012, *El País*, *CORPES XXI*).

6. Leal Abad (2006) estudia los primeros usos de las formas verbales *pongamos* y *pongamos que*.

3. VARIANTES DOCUMENTADAS

Un análisis comparativo de la información contenida en tres bases de datos, a saber, *CORDE*, *CREA* y *CORPES XXI*, ha permitido constatar que este paradigma de partículas hipotético-ejemplificativas formadas a partir de la base nominal *caso* ha tenido, históricamente, aun mayor capacidad de variación léxica que la que tiene hoy. Es decir, mientras que *CORPES XXI* y *CREA* recogen ocurrencias únicamente de *pongamos/pongo por caso*, en *CORDE* se registran las siguientes variantes:

Forma documentada	Número de registros
<i>pongo por caso</i>	166
<i>pongamos por caso</i>	84
<i>pongo caso</i>	15
<i>demos caso</i>	13
<i>pongamos caso</i>	11
<i>pongo el caso</i>	9
<i>demos el caso</i>	8
<i>pongamos el caso</i>	4
<i>demos por caso</i>	2
<i>doy caso</i>	1
<i>doy por caso</i>	1
<i>poniendo caso</i>	1

Figura 2: Variantes léxicas con documentación en *CORDE* y número de registros.

En primer lugar, hay un grupo de unidades que mantiene el verbo *poner* como auxiliar, pero prescinden de la preposición *por*, es decir, *pongamos caso* y *pongo caso* –ambas se pierden ya a lo largo del xvii– o que la sustituyen por el artículo definido: *pongamos el caso* y *pongo el caso*. Se documentan, igualmente, expresiones semánticamente equivalentes, pero cuyo verbo regente no es *poner* sino *dar*, entre las que destacan *demos caso* y *demos el caso*. Las formas *demos por caso*, *doy caso*, *doy por caso* y *poniendo caso* están registradas, pero su representación es mínima, entre uno y dos ejemplos⁷. Resulta de interés subrayar que, además, no se observa variación en los valores semánticos de unas formas frente a otras.

7. Es necesario tener en cuenta que el número de registros está inexorablemente condicionado por las obras que forman *CORDE*. Es posible que la panorámica que ofrece la Fig. 2 no se correspondiese con la realidad histórica.

En la actualidad, por el contrario, las construcciones fijadas en la lengua solo admiten el verbo *poner* como núcleo y no pueden prescindir de la preposición, lo que demuestra que sí han experimentado un proceso de lexicalización. Asimismo, aunque aún hoy el verbo mantiene su capacidad de variación morfológica de número, la secuencia con verbo en plural está adquiriendo un mayor grado de fijación. Esta afirmación es apoyada por el siguiente cuerpo de gráficos cuyos datos cuantitativos demuestran que, a pesar de que la forma en singular (*pongo por caso*) pudo llegar a ser históricamente predominante, está perdiendo terreno frente a la variante en plural (*pongamos por caso*). En cualquier caso, el proceso de lexicalización no pueda darse por concluido:

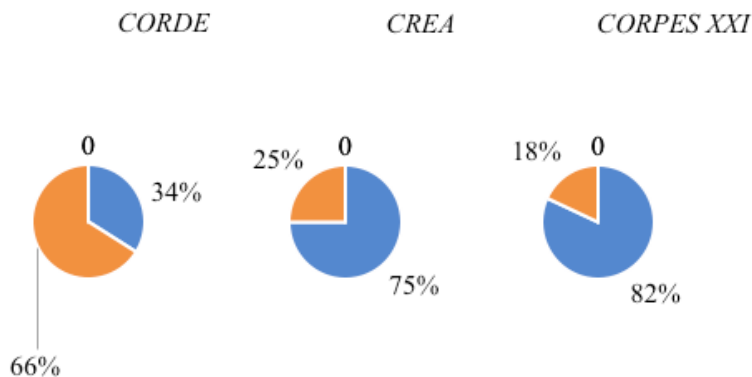


Figura 3: Porcentajes correspondientes al n.º de registros de *pongamos/pongo por caso* en *CORDE*, *CREA* y *CORPES XXI*.

4. ANÁLISIS DE SU TRAYECTORIA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LOS EJEMPLOS

A la hora de interpretar los datos obtenidos de *CORDE*⁸, el marco metodológico que servirá de base será el modelo variacional propuesto por la lingüística alemana. El objetivo central será, por tanto, determinar qué tipo de tradiciones discursivas⁹ da entrada a estas unidades en la lengua y en qué punto del espacio variacional inmediatez/distancia comunicativa¹⁰ se sitúan dichas tradiciones.

8. Las conclusiones de esta aportación han de ser contrastadas con el análisis de un corpus lingüístico más amplio, pues, como es bien sabido, en *CORDE* no todas las etapas lingüísticas, así como las diferentes tradiciones discursivas cuentan con la misma representación. Sobre las limitaciones que presentan los estudios elaborados a partir de corpus electrónicos, véase Kabatek (2013).

9. Sobre el concepto de *tradicón discursiva*, vid. Oesterreicher (1997), Kabatek (2005) y López Serena (2011), entre otros.

10. Koch y Oesterreicher ([1990] 2007) añaden a las tres dimensiones distinguidas por E. Coseriu en el espacio variacional de las lenguas históricas una cuarta variación: lo hablado/

Además, es preciso señalar la etapa histórica en que se produce el cambio y, por último, considerar cuál es el mecanismo lingüístico que propicia la innovación.

En este sentido, el estudio realizado ha permitido concluir que las partículas hipotético-ejemplificativas *pongamos/pongo por caso* entraron en la lengua a través de tradiciones discursivas cuya configuración se situaba (y se sitúa), dentro del *continuum* concepcional, en el polo de la distancia comunicativa¹¹. Las primeras documentaciones se remontan a finales del xv¹² y durante este siglo y el siguiente los textos en que se hace uso de ellas están vinculados, prácticamente en su totalidad, a la tratadística científica –género que experimentó un fuerte impulso a finales de la Edad Media–. Son obras de carácter técnico que empiezan a desarrollar en la lengua española lo que se conoce como *lenguajes de especialidad* de múltiples disciplinas científicas, como la medicina, la economía, la ingeniería, las matemáticas, etc. En los tres fragmentos que se reproducen a continuación se recogen las formas actuales *pongamos/pongo por caso* (2a, 2c) y la que prescinde de la preposición: *pongamos caso* (2b):

- (2) (a) [M]uchas vegadas acontecce que alguno non tiene apetyto de cosa alguna: & acontecce que por fuerça comiença a comer: & despues fuertemente & mucho cobdicia & atrahe & come. E aquesto acontecce: por quanto la virtud apetitiua que estaua adormida por el gouierno que se tomo: se desperto. O por quanto el gouierno que tomo destruyo la causa del amenguamiento del apetyto. *En[x]emplo: pongamos por caso que alguno perdio el apetyto por causa de mala complision fria: & començo a comer çebollas & ajos: entonçes cresce el apetyto: por quanto el gouierno destruyo la causa* (Anónimo: Gordonio BNM I315, 1495, *CORDE*) (Medicina¹³).

escrito o, dicho de otra manera, la diferenciación concepcional entre oralidad y escrituralidad –que se convierte en la dimensión variacional primaria, pues la presencia o ausencia de rasgos diatópica y diastráticamente marcados, así como diafásicamente coloquiales, dependen de ella–. No se debe identificar el binomio oralidad/escrituralidad con los dos medios físicos prototípicos a través de los cuales se puede manifestar un texto, es decir, el medio fónico y el medio gráfico, sino que se trata de una escala continua con dos polos opuestos en los extremos en la que podemos ubicar un texto o incluso una tradición discursiva en una posición más cercana a la inmediatez o a la distancia comunicativa, según una caracterización interna hecha de acuerdo con unos parámetros de carácter gradual y universalmente válidos.

11. Es decir, dichas tradiciones se caracterizan por: a) grado bajo de publicidad, b) ausencia de familiaridad entre los interlocutores, c) ausencia de implicación emocional, d) alto grado de anclaje en la situación o en la acción, e) campo referencial reducido, f) distancia física de los interlocutores, g) ausencia de cooperación, h) ausencia de dialogicidad, i) ausencia de espontaneidad y j) alto grado de fijación temática. Se han adaptado los parámetros fijados por Koch y Oesterreicher ([1990] 2007).

12. *Pongamos que*, por el contrario, es muy recurrente ya en los textos alfonsíes (Leal Abad 2006).

13. Al final de cada ejemplo se señala la temática de la obra.

- (b) Porque, primero será bien decir qué se hará quando el lugar donde estamos no estuviere en el catálogo. *Para esto pongamos caso que*, quien está en Monçón o en Valdepeñas, que son en Campos villas del Illustrísimo Señor el Marqués de Poza, mi Señor, por este instrumento quiere saber las horas y no halla en el catálogo los tales pueblos. Buscará en el catálogo uno de los que se hallare estar más cercano a los dichos, aunque esté diez o doze leguas y aun más, y de las classes de aquél él usará como si fuessen de su pueblo, sin yerro alguno, a lo menos sensible (Sánchez de las Brozas, Francisco: *Traducción de la Declaración y uso del reloj español*, 1549, *CORDE*) (Marinería).
- (c) *Para exemplo de ambos, pongo por caso que* quiero saber cuánto son los $\frac{3}{4}$ de 120. Multiplica 120 por el 3, que es el numerador d'este quebrado, y serán 360. Partes estos 360 por el 4, que es el denominador, y vendrá a la partición 90. Es ésta es la regla general para saber el valor de todo quebrado, como diximos en el capítulo quinto. (Pérez de Moya, Juan: *Manual de contadores*, 1589, *CORDE*) (Economía).

En estas primeras documentaciones, la estructura se integra en una secuencia expositivo-descriptiva e indica que el enunciado que se desarrolla a continuación contiene un *caso práctico* que, inmediatamente después de formularse, es resuelto —el valor referencial del sustantivo queda, por consiguiente, intacto—. El autor considera necesario ilustrar la descripción de un concepto, fenómeno o mecanismo técnico con un supuesto práctico que sirva de ejemplo para ayudar al lector a alcanzar una comprensión completa del fenómeno teórico que se describe en el tratado. Como afirma Porcar (2010: 522), la función ejemplificativa tiene una amplia presencia en los textos científicos renacentistas.

Cabe destacar que, en los tres pasajes, no es la partícula discursiva la que encabeza el nuevo enunciado, sino que la antecede, bien una referencia explícita a que la información posterior es un ejemplo (2a, 2c), bien un mecanismo de conexión fórica (2b).

Por otro lado, como se observa en los tres fragmentos, a pesar de que su comportamiento discursivo se aproxime ya al de un operador, se mantiene una restricción sintáctica: la partícula solo puede introducir una oración subordinada y la relación sintáctica que establece con dicha oración debe hacerse explícita mediante la conjunción completiva *que*. No obstante, también desde los inicios, hay algunos pasajes en que su función como marcador es claro, pues su ámbito de actuación supera los límites de la oración. Así ocurre en el ejemplo 3, donde *pongo por caso* se intercala en una subordinada condicional —otro contexto en que es habitual su uso— y se enmarca entonativamente entre pausas. Se trata de una distribución textual más cercana a la actual:

- (3) Si un mercader extranjero vendió cient quintales de açúcar en la feria, *pongo por caso*, a precio de diez ducados el quintal, ¿qué más ha de aver sino que el mercader que las compra, en rescibiendo la mercadería, lleve al mercader a su casa y le pague, a su contento, el valor de la mercadería que le dio? (Villalón, Cristóbal de: *Provechoso tratado de cambios y contrataciones de mercaderes y reprobación de usura*, 1541, *CORDE*) (Economía).

Si, tal y como muestran los datos obtenidos de *CORDE*, las tradiciones discursivas que dan entrada a este marcador en el uso lingüístico, se sitúan, según los parámetros variacionales, en el polo de la distancia comunicativa, quiere decir que se produjo una *innovación por elaboración intensiva* –en alemán, *intensiver Ausbau*–, terminología que propuso Kloss ([1952] 1978), y que fue retomada después por Koch/Oesterreicher ([1990] 2007) y Jacob/Kabatek (2001: X), entre otros. Es decir, los tipos textuales que se crean en ciertas etapas de desarrollo de la lengua española generan nuevas necesidades comunicativas que han de ser cubiertas por mecanismos lingüísticos específicos. En los siglos xv y xvi, los discursos del género tratadístico y las primeras muestras de ensayismo, ámbitos en los que se configuró lo que hoy se considera español culto, propician el cambio lingüístico a partir de la creación de nuevas formas expresivas, como en este caso una serie de partículas hipotético-ejemplificativas.

Respecto al mecanismo lingüístico que impulsa la creación de estas formas en la lengua, es posible afirmar que no fue un proceso de gramaticalización, sino que, de manera paralela a lo que ocurrió con otros marcadores, como *esto es* (Pons Bordería 2006) y *así las cosas* (Pons Rodríguez 2015)¹⁴, fue un calco lingüístico de construcciones oracionales latinas que, efectivamente, se documentan en algunos escritos (Pons Rodríguez, comunicación personal). Se trata de un recurso nada infrecuente, pues en la escritura del siglo xv fue habitual la introducción de neologismos tomados de la lengua latina:

- (4) (a) *Ocurre & recte, pono per casum quod A moueatur velocitate vt octo supra B quiescentem, certum est quod certo breui tempore, A pertransibit B* (Niphi, Augustini: *Philosophi svessani in Aristotelis libros. De coelo & mundo commentaria*, 1554).
- (b) *Ponendo per casum quod ignis aproximatus alicui combustibili sufficiat in eo causare summum calorem per totam unam horam*¹⁵ (Soncinas, Paulus: *Quaestiones metaphysicales*, 1586, p. 196)

14. Véase también Garachana (2015: 15).

15. Agradezco a la Prof. Dra. Pons Rodríguez la aportación de este ejemplo.

En 4a se emplea la forma verbal performativa en singular (*pono per casum*). En 4b se recoge una variante en que el verbo auxiliar se conjuga en gerundio, lo que forma una estructura sintáctica absoluta (*ponendo per casum*).

En cuanto al resto de registros que ofrece *CORDE*, a pesar de que, como se ha afirmado, las partículas hipotético-ejemplificativas estudiadas aparecen, fundamentalmente, en documentación tratadística, algunos fragmentos en que son utilizadas no pertenecen a textos científicos, sino a obras de clara intención didáctica. Los ejemplos son, no obstante, esporádicos:

- (5) (a) C. Yo así lo creo, y tengo por muy gran necesidad la que franceses hizieron en desafiarlo. Pues lo tercero será que me parece vna muy grande iniquidad lo que dize que haría todo el mal y daño que pudiesse en los súbditos del Emperador. Veamos, *pongo por caso*, que el Rey de Francia tenga mucha razón de quejarse del Emperador, ¿qué culpa tienen sus súbditos? (Valdés, Alfonso de: *Diálogo de Mercurio y Carón*, 1529, *CORDE*).
- (b) Quiero te dar un exemplo porque mejor me puedas entender: *pongamos por caso que* estamos agora en un gran templo, y que en el altar mayor en el lugar que está el retablo estuviesse un poderoso y grande espejo de un subtil y fino azero, el cual por su limpieza y polideza y perfección mostrasse a quien estuviesse junto a él todo quanto passa y entra en la iglesia (Villalón, Cristobal de: *El Cróton de Cristóforo Gnofoso*, c 1553-1556, *CORDE*).
- (c) El acento (*demos caso* en esta o) señalamos cuando es agudo en esta manera ó, i si grave, al revés como aquí se pone ò, i el circunflejo, se compone de ambos, juntándolos por arriba, en esta manera, ô. Los lusitanos, tienen varios modos en el acentuar, porque diferencian el singular del plural, poniendo los acentos diferentes, dizen, pôvo i póvos, en el plural, es agudo, i circunflejo en el singular (Aleman, Mateo: *Ortografía castellana*, 1609, *CORDE*).

Los ejemplos 5a y 5b corresponden a pasajes de diálogos renacentistas, textos que, pese a recrear una situación dialógica totalmente planificada, presentan algunos rasgos de oralidad fingida (Iglesias 1998), por lo que son tradiciones discursivas más cercanas (frente al tratado científico) a la inmediatez comunicativa. A lo largo del siglo XVII la presencia de estas partículas se extiende a otras tradiciones discursivas de diferente tipo, aunque también en este siglo sigue siendo marcada su vinculación al género ensayístico, heredero del tratado científico.

Cabe destacar, asimismo, la falta de registros en la documentación dieciochesca. En el siglo XIX, en cambio, las ocurrencias se disparan y es muy frecuente hallar muestras de estas estructuras en diálogos recreados en textos literarios, lo que demuestra que su uso se ha extendido claramente a situaciones propias de la inmediatez comunicativa. En cualquier caso, todavía en el XIX su presencia es constante en textos de género ensayístico:

- (6) (a) —¿Pues qué, se dan disciplinazos?
—Con la lengua... hablan por los codos, y todo se vuelve manotadas y perjuraciones.
—¿Qué entiendes tú por perjuraciones?
—Decir, *pongo el caso*, señores, muramos por el Trono legítimo.
—¿Y todavía están reunidos?
—Todavía (Pérez Galdós, Benito: *Un faccioso más y algunos frailes menos*, 1879, *CORDE*).
- (b) Mientras él se perdía en sus recuerdos y en sus sueños pretéritos, que daba por realizados, sus compadres interrumpiéndole, entre alabanzas y admiraciones, le sacaban pellejos y más pellejos de vino pagaderos... «De eso no había que hablar.» «El hombre es honrado -decía el artillero y añadía-: Si yo tengo un duro pongo por ejemplo, y un amigo, por una comparación, necesita ese duro... y quien dice un duro dice veinte arrobas de vino, *pongo por caso*... (Clarín (Leopoldo Alas: *La Regenta*, 1884-1885, *CORDE*).

5. CONCLUSIONES

En las páginas precedentes se ha expuesto el desarrollo histórico de las partículas hipotético-ejemplificativas *pongamos/pongo por caso*. A partir del análisis de la base de datos *CORDE* se ha podido confirmar, en primer lugar, que el *paradigma* en que se integran ambas estructuras fue *mucho mayor*: la preposición *por* podía ser suprimida o sustituida por un artículo; asimismo, el verbo *dar* fue un posible sustituto de *poner* como auxiliar. En segundo lugar, los resultados obtenidos apuntan a que las primeras documentaciones de *pongamos/pongo por caso* se remontan al siglo xv y, al igual que otros marcadores, su creación se debe a un calco lingüístico de una construcción que ya existía en latín (PONERE PER CASUM).

El cauce que dio entrada al uso de estas partículas fue la tratadística científica, una tradición discursiva distante desde un punto de vista concepcional, lo que implicaría que el *cambio lingüístico* se debió a una innovación *por elaboración* y no por innovación. En estas primeras documentaciones el autor hace uso de las construcciones en los pasajes en que considera adecuado introducir *un caso práctico que ilustre una secuencia descriptivo-expositiva de carácter teórico*. Asimismo, obras de carácter didáctico, tales como los diálogos renacentistas y otros textos de carácter ensayístico, permitieron el desplazamiento de estas unidades desde el tratado hacia otras tradiciones no necesariamente vinculadas a la distancia comunicativa. El siglo xix es la etapa cronológica en que mayor impulso experimenta la presencia de estos marcadores, que serán especialmente recurrentes en entornos dialogales.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ GÓMEZ, Antonio, Salvador PONS BORDERÍA y José PORTOLÉS LÁZARO (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea: <www.dpde.es>. [consultado en octubre de 2017].
- CASADO VELARDE, Manuel (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- (1998): «Lingüística del texto y marcadores del discurso», en María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 55-70.
- DEL REY QUESADA, Santiago del (2010): «El estudio histórico de los marcadores del discurso: ¿un problema de perspectiva?», *Revista de Historia de la Lengua Española*, 5, 105-129.
- (2014): «¿Cómo estudiar los marcadores del discurso en textos del pasado? Cuatro problemas metodológicos», en Vicente Álvarez, Elena Díez del Corral y Natacha Reynaut (coords.), *Dándole cuerda al reloj: ampliando perspectivas en lingüística histórica de la lengua española*. Valencia: Tirant Humanidades, 117-136.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, Cristina (1994-1995): «Marcadores textuales de 'ejemplificación' textual», *E.L.U.A.*, 103-144.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- GARACHANA CAMARERO, Mar (2015): «Teoría de la gramaticalización. Estado de la cuestión», *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (Cádiz, 2012)*, (José María García Martín dir., Teresa Bastardín Candón y Manuel Rivas Zancarrón coords.), Madrid / Frankfurt a.M.: Iberoamericana / Vervuert, 331-359.
- GARCÉS GÓMEZ, Pilar (2014): *Diacronía de los marcadores discursivos y representación en un diccionario histórico*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- IGLESIAS RECUERO, Silvia (1998): «Elementos conversacionales en el diálogo renacentista», en Wulf Oesterreicher, Eva Stoll y Andreas Wesch, *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 385-419.
- JACOB, Daniel y Johannes KABATEK (eds.) (2001): *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica. Descripción gramatical – pragmática – metodología*. Frankfurt a.M.: Iberoamericana/Vervuert.
- KABATEK, Johannes (2005): «Tradiciones discursivas y cambio lingüístico», *Lexis*, XXIX, 2, 151-177.
- (2013): «¿Es posible una lingüística histórica basada en un corpus representativo?», *Iberoromania*, 77, 8-28.
- KLOSS, Heinz (1987): «Abstandsprache und Ausbausprache» en Ulrich Ammon *et al.* (eds.), *Sociolinguistics*. Berlín: De Gruyter.
- KOCH, Peter y Wulf OESTERREICHER (1990): *Geschprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen: Max Niemeyer. Versión española de Araceli López Serena (2007): *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos.

- LEAL ABAD, Elena (2006): «Usos del subjuntivo independiente en diálogos medie-va-les», en Javier Rodríguez Molina y Daniel Moisés Sáez Rivera (coords.), *Diacronía, lengua española y lingüística. Actas del IV Congreso Nacional de AJIHLE (Madrid, 1, 2 y 3 de abril de 2004)*. Madrid: Síntesis, 531-540.
- LÓPEZ SERENA, Araceli (2011): «La doble determinación del nivel histórico en el saber expresivo. Hacia una nueva delimitación del concepto de tradición discursiva», *Romanistisches Jahrbuch*, 62, 59-97
- LÓPEZ SERENA, Araceli y Margarita BORREGUERO ZULOAGA (2010): «Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita» en Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 325-405.
- LOUREDA LAMAS, Óscar y Esperanza ACÍN (eds.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO (1999): «Los marcadores del discurso», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 3. Madrid: Espasa-Calpe, 4051-4213.
- MEDEROS MARTÍN, Humberto (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Exmo Cabildo Insular de Tenerife.
- OESTERREICHER, Wulf (1997): «Zur Fundierung von Diskurstraditionen», en B. Frank et al., *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*, Tübingen: Narr, 19-41.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2006): «A functional approach for the study of discours markers», en Kerstin Fischer (ed.), *Approach to discours particles*, Ámsterdam: Elsevier, 77-99.
- (2008): «Gramaticalización por tradiciones discursivas: el caso de *esto es*», en Johannes Kabatek (ed.), *Sintaxis histórica del español. Nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas*, Iberoamericana / Vervuert, 249-274.
- PONS RODRÍGUEZ, Lola (2010): «Los marcadores del discurso en la historia del español», en Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín-Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 523-616.
- (2015): «Prejuicios y apriorismos en la investigación histórica sobre marcadores discursivos (con algunas notas sobre *así las cosas*)», en Margarita Borreguero Zuloaga y Sonia Gómez-Jordana Ferary (eds.), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*. Paris: Lambert Lucas, 285-305.
- PORCAR MIRALLES, Margarita (2010): «La estructura informativa en el diálogo renacentista de divulgación científica: el tratado encubierto», Rosa María Castañer Martín y Vicente Lagüéns Gracia (coords.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*, Zaragoza: Instituto Fernando El Católico (CSIC), 515-526.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>>. [consultado en octubre de 2017].
- (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>. [consultado en octubre de 2017].
- (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI*. <<http://www.rae.es>>. [consultado en octubre de 2017].
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

TRAUGOTT, Elizabeth (1997): «The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization», conferencia leída en la 12th International Conference on Historical Linguistics, Mánchester 1995, en <<https://web.stanford.edu/~traugott/papers/discourse.pdf>>.

EN TORNO A LA TEORÍA FONOLÓGICA DE AMADO ALONSO*

ESTRELLA RAMÍREZ QUESADA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La amplitud de intereses que abarcaron los estudios de Amado Alonso (Lerín, Navarra, 1896 - Arlington, Massachusetts, 1952)¹ es conocida por el mundo de la filología. Su formación junto a Ramón Menéndez Pidal y su presencia en el Centro de Estudios Históricos favorecieron desde joven un prometedor camino que se vio confirmado con el paso de los años. De Madrid a Harvard, pasando por una importante etapa a cargo del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires², Amado Alonso se ocupó con notable éxito de cuestiones de crítica literaria, fonética, dialectología, geografía

* Este trabajo forma parte de uno de los capítulos de nuestra tesis doctoral, actualmente en curso bajo la dirección del Prof. Dr. Francisco Javier Perea Siller (Universidad de Córdoba). Allí podrá ampliarse información no solo sobre los aspectos aquí esbozados, sino también sobre otros –como la presencia de la fonología de Alonso en sus trabajos posteriores y en los textos de otros autores– no tratados en esta publicación a causa de los límites de extensión.

1. La vida y la obra de Amado Alonso aparecen tratadas en semblanzas como las de Yerro Villanueva ([1973] 1997-1998), Lecea Yábar (1989, 1995-1996) y Lapesa (1996). También merecen ser destacadas las palabras de Coseriu ([1953] 1977).

2. En torno al Instituto formó en los años treinta y cuarenta una escuela de gran importancia en el mundo hispánico –con discípulos como María Rosa Lida y Ángel Rosenblat–, en la que además incorporó la estilística a la filología española (Catalán 1974: 102-103; Portolés 1986: §§ VII-VIII).

lingüística, historia de la lengua, gramática y teoría lingüística³. La obra de Amado Alonso ha sido ampliamente tratada en sus diferentes vertientes; en este artículo nos ocupamos de la parcela fonológica, cuya presencia en los estudios dedicados a la obra del autor navarro ha sido más reducida. Coseriu ya señaló que

de la fonética a la estilística, de la gramática descriptiva a la teoría gramatical, de la dialectología a la historia de la lengua, no hay, prácticamente, zona de la lingüística en la que Amado Alonso no haya dicho una palabra esencial, no haya indicado un rumbo o precisado un método ([1953] 1977: 262).

A este reconocimiento queremos contribuir añadiendo la fonología, en cuyo desarrollo aplicado a la lengua española, como veremos, intervino Amado Alonso certeramente.

2. LA RECEPCIÓN DEL ESTRUCTURALISMO

Para comprender la teoría fonológica de Amado Alonso es preciso reparar en el interés que despertó para el autor navarro el estructuralismo, y su importante labor como introductor de la teoría saussureana en el ámbito hispánico gracias a su traducción del *Curso de lingüística general*, publicada en 1945, y la redacción del prólogo que la acompaña. En efecto, Alonso no se limita a traducir el *Curso*, sino que aporta un prólogo ampliamente celebrado por la crítica; por ejemplo, para Coseriu, las notas de Alonso sobre Saussure –y otros autores– se encuentran entre lo mejor que sobre ellos se ha escrito ([1953] 1977: 256-257). Diego Catalán aseveró al respecto que «la introducción al libro de Saussure ha sido considerada, con razón, como uno de los trabajos críticos de mayor importancia escritos en torno al famoso *Cours*» (1974: 118). En dicho prefacio, Alonso recoge tanto las aportaciones surgidas al hilo de la obra póstuma del lingüista ginebrino –como la teoría fonológica de la Escuela de Praga–, como su propia crítica y la explicación de la teoría lingüística de Saussure (Viñes Rueda 1980: 226-227). La importancia del acercamiento de Alonso al texto saussureano queda reforzada, además, por el hecho de que las obras estructuralistas –europeas y americanas– no habían sido traducidas al español y no solían ser de fácil acceso (Viñes Rueda 1980: 234).

En nuestro caso, el interés del prólogo reside en los fundamentos que establece para su teoría fonológica. Entre las aportaciones a la fonología de

3. Palomo Olmos (1995-1996, 1997-1998) ha recopilado y comentado su producción bibliográfica. También puede consultarse al respecto el listado ofrecido por Gómez Alonso en la página web de la Fundación Amado Alonso (*vid.* enlace en Bibliografía).

Saussure –recordemos que la *fonología* era para el ginebrino el estudio de los sonidos–, Alonso destaca «el grado de abertura de los sonidos como criterio de clasificación, la oposición de sonidos impiosivos (la *s* de *es*) y explosivos (la *s* de *se*) y su utilísima teoría de la sílaba» (1945: 9). Esta diferenciación entre los sonidos impiosivos y explosivos está en la base de la ley fonológica del español enunciada por Alonso (*vid.* § 2), y aparece en sus estudios fonéticos. También demuestra conocer los principios de la fonología de la Escuela de Praga, tratada en el prefacio como una de las repercusiones críticas a las ideas de Saussure (1945: 13-16). En el prólogo se hace eco asimismo de una idea presente en su estudio fonológico: la diferencia entre *correlaciones* y *disyunciones*, tomada de Trubetzkoy ([1933] 1972: 21) y también empleada por Jakobson (1929). Y en la parte final del estudio introductorio no deja de afirmar que «la nueva fonología, aunque explícitamente negada en el *Curso*, está en él implícitamente postulada» (1945: 29). Además de la base fonológica que permite establecer, Alonso adopta otras ideas de Saussure en sus trabajos, como el concepto de *sistema* ([1953] 1967a: 22) para explicar los cambios que en él se producen a partir de las innovaciones que se van extendiendo. Asimismo, presenta «la necesidad metodológica de separar la *sincronía* de la *diacronía*» ([1953] 1967b: 215), pero precisa que no comparte la idea de Saussure de que sean nociones sin contacto, de manera que remite a su prólogo para profundizar.

Como inaugurador de la estilística estructural, Amado Alonso ha despertado gran interés. Menéndez (2009) señala cómo el estructuralismo es insuficiente para el lingüista y esto hace que incorpore el sujeto en su enfoque, aspecto que también se deja ver en su fonología, como comprobaremos. Así, Alonso «entiende que el lenguaje no es meramente una taxonomía formal sino algo que está vivo en los actos de los hablantes que lo producen: ahí entra la estilística» (2009: 68).

Por lo tanto, debemos destacar la importancia de Alonso en la recepción del estructuralismo. Además, su interpretación de las ideas saussureanas es reveladora de su teoría fonológica: el comportamiento de los sonidos según la posición que ocupen en la sílaba y el conocimiento de la Escuela de Praga que se refleja en el prólogo de su traducción al *Curso*, así como la importancia del sujeto, raíz de su concepción estilística, pero también sintomática de la identidad del fonema en la conciencia de los hablantes.

3. LA TEORÍA FONOLÓGICA DE AMADO ALONSO

Como hemos indicado, en el prólogo a su traducción del *Curso de lingüística general*, Alonso demuestra conocer la teoría fundamental de la Escuela de Praga. En los textos que escribe sobre la fonología del español cita dos referencias fundamentales: «La phonologie actuelle» (1933), de Trubetzkoy, y la

reseña de Benvenuto Terracini (1942) a los *Grundzüge der Phonologie* (1939) del mismo autor. Aunque se publicara poco en un primer momento, la fonología de la Escuela de Praga interesaba a los fonetistas del Centro de Estudios Históricos desde los años treinta (Catalán 1974: 269).

Así, Amado Alonso se suma a la lingüística praguense adoptando la nueva concepción de la *fonética* y la *fonología*. En el prólogo de sus *Estudios Lingüísticos. Temas españoles*, obra en la que se reeditan algunos de sus artículos, afirma que siempre ha mantenido esta terminología, pero que, siguiendo a los lingüistas norteamericanos, y tal y como había hecho Jakobson, prefirió después emplear, por considerarlo más adecuado, el término *fonemática* para referirse a la *fonología*⁴. Se trata, no obstante, de una cuestión menor, ya que, en cualquier caso, distingue desde finales de los años treinta ambas disciplinas y, en palabras de Guitarte, al interesarse ya en 1934 por las tesis lingüísticas de Praga, «estamos ante una de las más antiguas –acaso la más antigua– muestra del conocimiento del Círculo de Praga en el mundo hispánico» (1995-1996: 119).

Los trabajos fonológicos de Amado Alonso, a los que hay que sumar otros dialectológicos e históricos en los que se apoya en planteamientos fonológicos, aparecen entre 1944 y 1946. Gutiérrez Cuadrado (1980: 568-569) señala que Alonso estaba interesado en «fundamentar científicamente un método para la descripción de los dialectos americanos», y por ello se apoya en Trubetzkoy y Saussure. El artículo fundamental es «Una ley fonológica del español. Variabilidad de las consonantes en la tensión y distensión silábica» (*Hispanic Review*, 1945), en el que comienza mostrando las líneas básicas de la fonología, y recomienda acudir a los *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* y a las obras de Trubetzkoy y Jakobson. Los principios que resume Alonso para aquellos menos familiarizados con la nueva concepción son la distinción entre *fonética* y *fonología*, la diferencia entre lo que denomina *fonema fonético* (sonido) y el *fonema fonológico* –este último como parte de un sistema–, la distinción –dentro de las oposiciones– entre *disyunciones* y *correlaciones*⁵, la identidad del fonema –que se mantiene en todas las situaciones– y la sílaba, conformada por posiciones de tensión y distensión. Aquí es donde Alonso señala que lo que para Saussure eran dos elementos distintos (la *s*, por ejemplo, en la tensión y la distensión silábicas) es un único fonema con diferentes condiciones de realización fonética. Así, la ley fonológica –con nota al pie incluida– se enuncia como sigue:

4. Guitarte (1995-1996: 131), que ha tratado la relación entre Alonso y Jakobson, opina que la decantación de Jakobson por *phonemics* –en la que se apoya Alonso– se debió únicamente a su llegada a Estados Unidos, en el sentido de adaptación a los usos del lugar, pero luego fue abandonada.

5. Frente a las correlaciones, que son las oposiciones basadas en la presencia y la ausencia de una cualidad, encontramos oposiciones disyuntivas cuando dos o más unidades fonológicas no forman una correlación, según expone Alonso ([1945] 1974: 239) siguiendo a Trubetzkoy (1933).

Todas las consonantes españolas correlativas⁶ abandonan en la distensión silábica algún carácter que en la tensión es constitutivo sin que la consonante pierda por eso su identidad. De otro modo: en un mismo e idéntico fonema consonante, el tejido de caracteres intencionales (válidos y diferenciadores) que lo constituyen en la tensión silábica, se simplifica en la distensión. O de este otro modo: correlaciones que funcionan como significativas y diferenciales en la tensión silábica cesan en la distensión, donde o no existen materialmente o, si existen, dejan de ser intencionales y pierden por eso su validez ([1945] 1974: 240).

Para precisar su teoría, que claramente puede apreciarse como un anticipo de la neutralización en español, y antes de poner los ejemplos en las diferentes series consonánticas, Amado Alonso especifica que

toda consonante tiene algún rasgo constitutivo esencialmente intermitente, no sólo en su constitución material (fonética), sino también en su estructura intencional de signo (fonológica). *Intermitente* quiere decir aquí silábicamente condicionado, esencial en la tensión, inoperante (esté o no materialmente) en la distensión ([1945] 1974: 241).

Para enunciar esta ley, el punto de partida son los datos fonéticos del *Manual de pronunciación española* de Navarro Tomás. Basándose en ellos, Alonso indica que en las nasales el punto de articulación solo es diferenciador en principio de sílaba, de manera que en la distensión el lugar de articulación vendrá determinado por la consonante siguiente⁷. Esta variación es perceptible para el técnico, pero no en la conciencia del hablante, que, a su juicio, entiende el elemento *n* en todos los casos. La variación es consciente únicamente en posición explosiva, para distinguir formas como *cama*, *cana* y *caña*. Así, en posición final de sílaba el punto de articulación *existe* fonéticamente, pero *no vale* fonológicamente ([1945] 1974: 242). Este hecho se da en las vibrantes en lo referente al número de vibraciones, indistinto en final de sílaba. Alonso pone el ejemplo de la pronunciación *dolor grande* (indistintamente con vibrante múltiple o con vibrante simple), pero no en *dolor agudo*, donde la posición intervocálica conlleva la realización simple. En este «retorno» de *dolor* a la vibrante simple cuando la consonante queda en posición intervocálica ve Alonso la pervivencia de la identidad del fonema ([1945] 1974: 243).

Como en las nasales, las razones fonéticas de Navarro Tomás indican que la realización de *l* en final de sílaba dependerá de la consonante que le

6. Ampliando el concepto de Trubetzkoy entiendo por correlación tanto la oposición (por ausencia o presencia) de un carácter en series de parejas (por ej., correlación de sonoridad *p-b*, *t-d*, *k-g*) como en una pareja sola de consonantes de especial afinidad, por ej. las vibrantes *r-rr*, las laterales *l-ll*, o el trío de nasales *m-n-ñ*. En el mismo sentido amplío el concepto de fonemas correlativos.

7. *Vid.* Navarro Tomás ([1918] 1932: §§ 85, 89, 95, 110, 122, 130).

siga. Por lo tanto, señala Alonso que la oposición *l-l̥* solo funciona en principio de sílaba. «Y aunque la *l* de *colcha* o de *el llanto* sea fonéticamente una *l̥* (implosiva, como todas las consonantes en final de sílaba), fonológicamente sigue siendo una *l*» ([1945] 1974: 243)⁸. Ello no es debido al influjo ortográfico, sino por la identidad de cada palabra, que se sigue percibiendo, y por el sistema del español, que no admite en esa posición *l* «como tal»; aduce como ejemplos las parejas *doncella/doncel*, *millar/mil*, *pellejo/piel*, entre otras.

Un proceso extendido al conjunto del español es la pérdida de la pertinencia de la oposición *sonoridad-sordez* en la distensión silábica en las parejas *p/b*, *t/d* y *k/g*, pues puede aparecer una u otra sin que ello afecte al signo, ni el oyente espera percibir tal distinción ([1945] 1974: 245-247). Otros ejemplos de este fenómeno de pérdida de distinción en posición implosiva ocurren en el caso de regiones en las que se inutiliza la oposición *l-r*, la igualación en dicha posición de *-d* y *-z* finales o la segura distinción entre *s* y *r* en inicio de sílaba frente a la asimilación de *s* cuando le sigue *r* ([1945] 1974: 244-245).

Por otro lado, en la teoría fonológica de Amado Alonso destaca la idea de los llamados *rasgos naturales*, tomada de Trubetzkoy, al hablar de las *disyunciones*. Los rasgos naturales son entendidos por Trubetzkoy del siguiente modo:

Una cualidad fonológica sólo existe como término de una oposición fonológica. Desde el punto de vista fonético, la *l* francesa es sonora, puesto que entraña la vibración de las cuerdas vocales. Pero, como el francés no posee una *l* sorda, cuya oposición con la *l* sonora pudiera diferenciar el sentido de las palabras, la sonoridad de las *l* no posee importancia fonológica. Es sólo una particularidad «enteramente natural» de la pronunciación de ese fonema, y no se la toma en cuenta ([1933] 1972: 24).

Un ejemplo de rasgo natural lo encontramos en el siguiente caso del español, según expone Amado Alonso:

Así, pues, como la sordez de la *s* española no se corresponde con la sonoridad de otra *s* (según ocurre en francés *-s-* y *-ss-*), este carácter, por muy constitutivo que sea en la materia fónica de la *s*, no tiene cabida en el sistema fonológico, según se entiende hoy ([1945] 1974: 247).

Se trata en este caso de un rasgo natural de dicho fonema, rasgo que no interviene en distinción significativa, pero presente en la conciencia fónica que del fonema se tiene. Pero Alonso señala que deberían ser estudiados por la fonología, aunque fuera secundariamente, en la medida en que constituyen

8. Mantenemos en este trabajo la representación de los fonemas de Amado Alonso, en cursiva y según el alfabeto fonético de la *Revista de Filología Española*.

la fisonomía de un fonema en la conciencia de los hablantes. De hecho, considera que estos rasgos naturales no pueden eliminarse:

La oposición en disyunción no puede consistir más que en la oposición de lo que aquí he llamado la fisonomía de un fonema con las de los otros; y entiendo por fisonomía la idea o, dicho psicológicamente, la imagen fónica, resultante de la síntesis de todos sus caracteres «naturales» ([1945] 1974: 248).

La realización de los fonemas, como ha podido comprobarse, se altera según la posición que ocupe en la sílaba, pero ello no les hace perder su identidad. A nuestro juicio, el interés por la identidad del fonema y la forma en que se conforma en la conciencia del hablante es resultado de la importancia concedida al sujeto en los estudios lingüísticos y estilísticos del autor navarro. «La identidad del fonema» (*Revista de Filología Hispánica*, 1944) es precisamente el título de su otro trabajo fundamental sobre teoría fonológica, en el que había insistido sobre algunas de las ideas que hemos presentado y había planteado una diferencia con respecto a Trubetzkoy: no cree que haya que postular nuevas unidades para los casos en que se pierde una oposición significativa. En palabras de Alonso:

¿Vamos a decir, aplicando la deducción de Trubetzkoy, que el español tiene una *r* con una vibración obligatoriamente, y una tercera porque el número es indiferente? La misma idea fónica tengo en mi conciencia, el mismo proyecto de *r* quiero realizar en *beber agua* (*be-be-ra-gua*) y en *beber leche* (*be-ber-le-che*) o en *beber vino* (*be-ber-vi-no*), aunque en *beber agua* me resulte obligatorio hacer una sola vibración y en los otros casos no ([1944] 1974: 257).

Continúa Alonso aludiendo a la «intermitencia funcional» de alguno de los elementos constitutivos del fonema en determinada posición, sin que ello suponga que el hablante pierda conciencia de dicho fonema; de hecho, el rasgo fonológico no queda suprimido, sino «en suspenso», y así, por ejemplo, el punto de articulación de *con* no tiene relevancia cuando sigue consonante, pero vuelve cuando sigue una vocal. En este principio se fundamenta, por lo tanto, la identidad del fonema ([1944] 1974: 258). De nuevo, se percibe la idea de neutralización. Alonso no hace alusión a ello porque las fuentes en las que se basan no la mencionan, como especificaremos a continuación.

4. LA INTERPRETACIÓN DE LAS FUENTES

El propio Amado Alonso da cuenta de los estudios fundamentales para conocer la fonología de la Escuela de Praga y, por extensión, las raíces de su propia teoría fonemática. Como hemos señalado, los datos fonéticos están tomados

—difícilmente podría ser de otro modo— del *Manual de pronunciación española*. A partir de la valiosa información suministrada por Navarro Tomás, concretamente en lo relativo a los sonidos en posición implosiva, es capaz Alonso de cimentar su ley fonológica. En este sentido, es esencial la apoyatura teórica en los lingüistas de Praga, especialmente Trubetzkoy y Jakobson. Como hemos adelantado, los conceptos fundamentales se obtienen del primero de ellos, pero no de los *Grundzüge* (1939), su principal obra, sino de un artículo anterior: «La phonologie actuelle» (1933). El conocimiento de los *Grundzüge* por parte de Alonso parece limitarse a la reseña (1942) que le dedicó Benvenuto Terracini, que residió en Argentina y a quien conoció Alonso⁹. Es este el citado por el navarro en reiteradas ocasiones. Ni en «La phonologie actuelle» ni en la reseña está presente explícitamente la idea de la neutralización de las oposiciones, ni tampoco se encuentra acuñado el término *archifonema*, que podrían esperarse detrás de la ley fonológica de Amado Alonso. Al basarse en obras tempranas, Alonso está tratando con conceptos que están fraguándose¹⁰.

Terracini apunta en su reseña que Trubetzkoy «desarrolla la teoría de las dos clases de oposiciones: las constantes y las intermitentes [...] según la posición del fonema en la palabra» (1942: 174). Es esta noción, la de intermitencia, la que está presente en Alonso. También comparte con Terracini la presencia de la subjetividad y la referencia a la juventud de la fonología (1942: 174-175), así como los principios esenciales que uno y otro destacan de la fonología de la Escuela de Praga. Finalmente, hemos de destacar que Terracini apuntó la importancia de la sílaba en el estudio fonológico, y es precisamente la diferencia entre sonidos explosivos e implosivos señalada por Saussure uno de los elementos fundamentales que interesó al navarro.

Pero es «La phonologie actuelle» (1933) la referencia fundamental para Alonso. En este trabajo, Trubetzkoy lleva a cabo en primer lugar un recorrido histórico por las bases que sustentan la concepción praguense, citando la contribución de autores como Baudouin de Courtenay. Esta introducción es de gran valor, y es conocida por Alonso, como demuestra en su edición del *Curso* de Saussure. Siguen la explicación de la distinción entre fonética y fonología y los dos tipos de oposiciones fonológicas que se establecen en aquel momento:

9. Martínez Celdrán y Romera Barrios (2007: 142) sugieren como motivo el hecho de que la traducción al francés de los *Grundzüge* no se realizara hasta 1949.

10. En 1935, encontramos más extendido el empleo de las voces *neutralizar* y *neutralización* en las siguientes palabras de Trubetzkoy: «In such cases, the contrast between voiced and voiceless consonants (...) must be regarded as “phonologically neutralized” or “suspended”» y, poco después, «phonological contrasts which are suspended in certain positions (“suspensible” or “neutralizable” contrasts) take an specific character in those positions in which they cannot be suspended» ([1935] 1968: 27). A pesar de este avance terminológico con respecto al artículo de 1933, obsérvese que aún no encontramos enunciado el concepto de *archifonema* para la unidad resultante de la neutralización de una oposición.

disyunciones y correlaciones. Vemos aquí la base de las oposiciones señaladas por Alonso. También menciona Trubetzkoy la idea de «conciencia fonológica» de los miembros de una comunidad lingüística, a la que Alonso otorgó más importancia. La idea de las cualidades naturales también está presente en este artículo, y supone una diferencia entre Trubetzkoy y Alonso, en la medida en que este último reclama, por la importancia que concede a la identidad del fonema, un lugar en la teoría fonológica para los rasgos naturales. Pero no cabe duda de que Alonso sigue a Trubetzkoy en la consideración de la existencia de rasgos naturales que no intervienen en las oposiciones significativas. El ejemplo del fonema /l/ del francés es tomado por Alonso, de manera que lo aplica en español en el caso antes citado del fonema /s/, al señalar que la inexistencia de un correlato fonológicamente sonoro convierte el carácter sordo de la consonante en un rasgo no pertinente, pero sí natural. También se basa en las palabras de Trubetzkoy a la hora de plantear los casos de su ley fonológica:

Así, por ejemplo, en francés, la oposición de sonoridad posee únicamente valor fonológico delante de los fonemas neutros desde el punto de vista de la sonoridad, vale decir delante de las vocales y las «sonantes» (cf. *pas* : *bas*, *poids* : *bois*, *plant* : *blanc*, *prune* : *brune*), en tanto que delante de las consonantes sonoras y sordas tal oposición no existe: delante de la *t* oclusiva labial únicamente puede ser sorda (*opter* : *obtenir*), delante de la *d* sólo puede ser sonora (*abdiquer*) (Trubetzkoy [1933] 1972: 24).

En estos casos, la sonoridad o la sordez es un rasgo natural de la pronunciación de la consonante. Pero Alonso, que cuenta en español con la amplitud de las realizaciones señaladas por Navarro Tomás para esta posición, no sistematiza, por ejemplo, el carácter sordo de la consonante implorativa en caso de que siga consonante sorda, pues la influencia del sonido siguiente es solo uno entre varios factores ([1918] 1932: §§ 79-83). La principal diferencia de Alonso con Trubetzkoy viene de la unidad fonemática que este último veía en estos casos:

Además de la oclusiva labial sonora *b* y la sorda *p*, el francés posee pues todavía una oclusiva labial neutralizada con relación a la sonoridad: desde el punto de vista fonético, esta tercera oclusiva coincide siempre con una de las otras dos (con la sorda en *apte* o con la sonora en *abdiquer*), pero desde el punto de vista fonológico constituye un fonema aparte ([1933] 1972: 24).

Para Alonso, como hemos visto, no se postula una unidad diferenciada –la que posteriormente se denominaría *archifonema*–, pues la identidad del fonema permanece latente. Según Morillo-Velarde (1995-1996), la noción de fonema de Alonso (la idea que funciona en la conciencia lingüística de los

hablantes) es una idea a través de la cual «critica, sin mencionarlo, el concepto praguense de “archifonema”, dado que, para él, la “intermitencia” en el valor funcional de ciertos rasgos no destruye el núcleo intencional, la “idea fónica” que constituye la identidad del fonema» (1995-1996: 521). Pero debemos comentar que Alonso no conocía la noción de archifonema, aunque es cierto que las realizaciones en posición implosiva no constituyen para él nuevas unidades fonológicas, como oportunamente interpreta Morillo-Velarde. También señala que Alonso se aparta de la fonología clásica al incluir en ella los rasgos naturales (1995-1996: 522). Menéndez (2009: 76-77) también ha matizado la concepción de la lingüística estructural de Alonso, que revela su recepción crítica, no seguimiento absoluto, de la Escuela de Praga. Con todo, el seguimiento de los principios de Trubetzkoy, especialmente en su enunciación en «La phonologie actuelle», es muy claro, a raíz de los comentarios citados.

En relación con la fonología diacrónica, nos gustaría subrayar el apoyo de Amado Alonso en Trubetzkoy a la hora de fundamentar algunos puntos de su crítica a Saussure y en la concepción del carácter teleológico de la evolución de los sistemas fonológicos y los cambios fonéticos dentro del sistema (Trubetzkoy [1933] 1972: 28-29)¹¹. En este último caso, esta influencia es clara, según Morillo-Velarde, quien destaca la mirada fonológica que imprime a los estudios sobre el cambio lingüístico y concluye que

una de las claves que apartan a Amado Alonso de la metodología diacrónica tradicional se encuentra en su aceptación de los postulados del estructuralismo lingüístico, que tan notablemente contribuyó a desarrollar en el ámbito hispánico, tanto por su obra original, como por su espléndida y ya clásica traducción del *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure (1995-1996: 521).

No obstante, cabe precisar que se está aludiendo aquí a Saussure como precursor del estructuralismo, ya que Trubetzkoy ([1933] 1972: 27-29) recuerda que la fonología del momento se opone a los estudios del cambio fonético de los neogramáticos, de carácter atomista.

Finalmente, debemos destacar, con respecto al texto de Trubetzkoy, un aspecto importante: la fonología conduce hacia la investigación de leyes fonológicas válidas para todas las lenguas del mundo ([1933] 1972: 27). En este sentido, Trubetzkoy señala que para ello es necesario estudiar de forma comparada los sistemas fonológicos de las distintas lenguas¹². De nuevo, esta

11. El teleologismo constituye una característica de la fonología diacrónica anterior a los trabajos de Martinet, común también a Jakobson (vid. Kučera 1983: 873-874) y de la que participó la primera edición de la *Fonología española* de Alarcos (vid. Perea 2014: 568).

12. Poco después, Trubetzkoy insiste en la idea, al afirmar: «It is a matter of urgent necessity that available material be enriched and multiplied, i.e. that a systematic description of the phonologies of as large as possible a number of languages be carried out» ([1935] 1968: 2).

lectura se nos revela sumamente inspiradora para Alonso, ya que no solo se basó en sus principios, como hemos observado, sino también en su espíritu de búsqueda de enunciación de leyes sobre los sistemas fonológicos. A la luz de esta afirmación cobra más relevancia, si cabe, la contribución de Amado Alonso, entendida como aporte, a partir de una lengua particular, al conocimiento de los sistemas fonológicos en general.

5. CONCLUSIONES

A través de estas páginas hemos mostrado que la aportación a la fonología del español de Amado Alonso destaca por ser precursora en su ámbito —y una muestra de teorización fonológica poco frecuente en aquellos momentos—, así como por suponer la base de la teoría de la neutralización del español. Su ley fonológica se basa en la pérdida de distinciones en posición implosiva, y tiene dos raíces fundamentales: la diferenciación de las posiciones silábicas de Saussure y las ideas de la Escuela de Praga, sobre todo de Trubetzkoy, a partir su artículo «La phonologie actuelle» (1933) y la reseña que Terracini (1942) dedicó a los *Grundzüge*. En el artículo de Trubetzkoy no aparecen aún enunciadas explícitamente las nociones de *neutralización* y *archifonema*, aunque pueden intuirse con claridad. El hecho de que Terracini no las mencione también repercute en su desconocimiento para Alonso, pero ello no impide que también puedan ser entendidas en este sentido en el texto de Alonso, como hizo, por ejemplo, Emilio Alarcos unos años más tarde.

La teoría del lingüista navarro se particulariza por no considerar la existencia, como sí señalara Trubetzkoy aun sin darle nombre, de una tercera unidad para la resultante de una oposición suspendida. Este hecho se debe a la importancia concedida por Alonso a la identidad del fonema, que prevalece en posiciones de indistinción; el ejemplo de *r* implosiva en *beber*, indiferente al número de vibraciones en esta posición, pero sí entre vocales (*beber agua*), muestra la permanencia de la idea fónica en la conciencia del hablante. La relevancia otorgada a este aspecto puede relacionarse con el interés por el subjetivismo o psicologismo, presente en su concepción estilística. A pesar de esta diferencia, hemos constatado el seguimiento de las fuentes citadas en los principios básicos de la nueva disciplina fónica y en algunos de los puntos de la crítica de Alonso a Saussure, cuya obra tradujo por las mismas fechas. Otros aspectos, como la existencia de rasgos naturales en los fonemas y la realización de los fonemas en posición implosiva quedan matizados, en el primer caso, por la propia visión de Alonso (pues los reclama para la fonología) y, en el segundo, por la realidad de la lengua española, amparada en los datos de Navarro Tomás.

En definitiva, Amado Alonso destaca como necesario enlace entre la fonética de Navarro Tomás y la posterior interpretación fonológica de Alarcos,

en un marco en el que se estaban dando los primeros pasos en el ámbito fonológico. Asimismo, la enunciación de la ley de Amado Alonso guarda relación con el llamamiento de Trubetzky a formular leyes –*ley* lleva el título de su trabajo– a partir de sistemas particulares, por lo que supone una aspiración y una contribución a la fonología general, no solo española.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Amado ([1944] 1974): «La identidad del fonema», en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 253-258 [Orig. *Revista de Filología Hispánica*, 6, 280-283].
- ([1945] 1974): «Una ley fonológica del español. Variabilidad de las consonantes en la tensión y distensión de la sílaba», en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 237-249 [Orig. *Hispanic Review*, 13/2, 91-101].
- ([1953] 1967a): «Algunas cuestiones fundamentales», en *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Madrid: Gredos, 7-122.
- ([1953] 1967b): «“-r” y “-l” en España y América», en *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Madrid: Gredos, 213-267.
- CATALÁN, Diego (1974): *Lingüística ibero-románica. Crítica retrospectiva*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, Eugenio ([1953] 1977): «Amado Alonso (1896-1952)». *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Gredos, 251-263. [Orig. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 10, 31-39].
- GÓMEZ ALONSO, Juan Carlos: Bibliografía Amado Alonso [en línea], disponible en: <<http://www.f-amadoalonso.com/biografia/biblio.html>> [consultado en abril de 2017].
- GUITARTE, Guillermo L. (1995-1996): «La amistad entre Amado Alonso y Román Jakobson». *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 18-19, 111-135.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (1980): «La introducción del estructuralismo lingüístico en España», en Santiago Garma Pons (coord.): *El científico español ante su historia: la ciencia en España entre 1750-1850: I Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias*. Madrid: Diputación Provincial, 565-583.
- JAKOBSON, Roman ([1929] 1971): «Remarques sur l'évolution phonologique du russe comparée a celle des autres langues slaves». *Selected Writings*, vol. 1. Edición de Roman Jakobson. The Hague: Mouton, 7-116. [Orig. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 2].
- KUČERA, Henry (1983): «Roman Jakobson». *Language*, 59/4, 871-883.
- LAPESA MELGAR, Rafael (1996): «Recuerdo y legado de Amado Alonso». *LEXIS*, 20/1-2, 11-29.
- LECEA YÁBAR, Juan María (1989): «Amado Alonso: Vida y obra». *Príncipe de Viana*, 186, 263-298.
- (1995-1996): «Amado Alonso (1896-1952)». *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 18-19, 17-70.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio y Lourdes ROMERA BARRIOS (2007): «Historiografía de la fonética y fonología españolas», en Josefa Dorta, Cristóbal Corrales y Dolores

- Corbella (eds.): *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Madrid: Arco/Libros, 119-160.
- MORILLO-VELARDE, Ramón (1995-1996): «El método filológico de Amado Alonso y la historia de las hablas andaluzas». *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 18-19, 515-528.
- MENÉNDEZ, Salvio Martín (2009): «“Tensión teórica” entre el estructuralismo y la estilística en los discursos de Amado Alonso y Ana María Barrenechea. Un enfoque estratégico». *Anuario de Lingüística Hispánica*, 25, 65-86.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás ([1918] 1932): *Manual de pronunciación española*. Madrid: Publicaciones de la *Revista de Filología Española*.
- PALOMO OLMOS, Bienvenido (1995-1996): «Bibliografía de Amado Alonso». *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 18-19, 529-561.
- (1997-1998): «Amado Alonso: bibliografía comentada». *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 183-232.
- PEREA SILLER, Francisco Javier (2014): «Las cuatro ediciones de la *Fonología española* (1950-1965) de Emilio Alarcos Llorach», en María Luisa Calero, Alfonso Zamorano, Francisco Javier Perea, María del Carmen García y María Martínez-Atenza (eds.): *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*. Münster: Nodus Publikationen, 562-573.
- PORTOLÉS, José (1986): *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismo e idealismo*. Madrid: Cátedra.
- SAUSSURE, Ferdinand de ([1916] 1945): *Curso de lingüística general*. Edición y traducción de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.
- TERRACINI, Benvenuto (1942): Reseña de Nikolái S. Trubetzkoy: *Grundzüge der Phonologie* (cit.). *Revista de Filología Hispánica*, 4, 173-180.
- TRUBETZKOY, Nikolái S. ([1933] 1972): «La fonología actual», en Nikolái Trubetzkoy (et al.): *Fonología y morfología*. Buenos Aires: Paidós, 13-30. [Orig. «La phonologie actuelle», en *Psychologie du Langage*. París: Librairie Félix Alcan, 227-246].
- ([1935] 1968): *Introduction to the Principles of Phonological Descriptions*. Traducción de L. A. Murray y edición de H. Bluhme. The Hague: Martinus Nijhoff [Orig. *Anleitung zu Phonologischen Bershreibungen*. Brno: Édition du Cercle Linguistique de Prague].
- ([1939] 1976): *Principios de fonología*. Traducción de Delia García Giordano con la colaboración de Luis J. Prieto. Madrid: Cincel [Orig. *Grundzüge der Phonologie. Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 7].
- VIÑES RUEDA, Hortensia (1980): «Acerca de las ideas lingüísticas de Amado Alonso. Prólogo al *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure». *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 35-36, 223-252.
- YERRO VILLANUEVA, Tomás ([1973] 1997-1998): «Amado Alonso, lerinés ilustre». *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 305-309.





LEXICOLOGÍA, LEXICOGRAFÍA Y SINTAXIS



EL MERCADO DIFERENCIAL DE OBJETO EN CATALÁN: CONTEXTOS DE APARICIÓN Y ANÁLISIS

RUT BENITO GALDEANO
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

1. INTRODUCCIÓN

273

Prestando especial atención a las distintas variedades del catalán actual (dialectos y registros), en este artículo se investiga la naturaleza del denominado Mercado Diferencial de Objeto, más conocido como DOM por sus siglas en inglés (*Differential Object Marking*). Este fenómeno consiste en añadir a determinados SN que desempeñan la función de objeto directo (OD) un elemento morfosintáctico (normalmente, una preposición) que lo ‘diferencie’ del SN sujeto.

El interés por el DOM en la bibliografía ha crecido en las últimas décadas, ya que más de 300 lenguas no relacionadas tipológicamente constan de una marca de OD (Bossong 1985). La atención no solo se ha centrado en aspectos morfosintácticos o tipológicos, sino también semánticos, pues parece que muchas propiedades interpretativas están estrechamente relacionadas con el DOM (Silverstein 1976; Torrego 1998; López 2012, 2016, entre muchos otros).

El DOM ha sido estudiado, sobre todo, a partir de las lenguas románicas, ya que todas ellas presentan marcas de OD en mayor o menor medida. El español (RAE-ASALE 2009) y el rumano (Academiei Române 2005) siempre añaden una preposición (*a* en español y *pe* ‘sobre’, respectivamente) delante de objetos animados y específicos, como vemos en (1).

- (1) (a) He visto **(a) tu hermana*. [RAE-ASALE 2009, § 34.8a]
- (b) Îl caut *pe profesor*. (rumano)
‘Estoy buscando al profesor.’ [Mišeka 2006: 285]

Además, este tipo de marca a veces aparece en algunos dialectos italianos (véase (2a)), en algunos contextos en portugués (véase (2b)) e incluso en algunas formas subestándares del francés (véase (2c)). Estos casos tienen en común que la marca solo aparece si el OD es animado.

- (2) (a) *A me*, mi aspettano alla stazione. (italiano)
'A mí, me están esperando en la estación.' [Berretta 2002: 127]
- (b) Ronaldo não te odeia; ele odeia *a mim*. (portugués)
'Ronaldo no te odia a ti, me odia a mí.' [Schwenter 2013: 9]
- (c) Il le va blesser, à cet enfant. (francés)
'Le hará daño, al niño.' [Rohlf 1971: 68]

Como veremos en este artículo, el catalán también es una lengua que añade una marca de objeto en diversos contextos, tanto en el catalán estándar (el que recomienda la gramática normativa), como en el subestándar (el que no sigue la gramática normativa). Como se puede apreciar en los ejemplos de (3), la marca diferencial en catalán es la preposición *a*.

- (3) (a) En Joan t'estima *a tu*. (catalán estándar)
El Juan te quiere a-DOM ti.
'Juan te quiere a ti.'
- (b) En Joan estima *a la Maria*. (catalán subestándar)
El Juan quiere a-DOM la María
'Juan quiere a María.'

Sin embargo, pocos estudios se han centrado en el DOM en esta lengua (véanse, no obstante, Escandell Vidal 2007, 2009; Khouja 2015; Bañeras & Gallego 2016), ya que normalmente se considera un error normativo por la influencia del español (Solà 1990, 1994; Moll 1991; Badia 1994; Bel 2002).

Este artículo tiene tres objetivos. El primero es caracterizar los contextos en que la marca diferencial precede OD en las distintas variedades del catalán. A la vez, se examinará si los factores semánticos que se han relacionado con la aparición de dicha marca (animacidad, especificidad, definitud y topicalización) en diversas lenguas, especialmente en español (Torrego 1998; Leonetti 2004; Escandell Vidal 2007, 2009; López 2012, 2016), son una pieza clave en catalán. El segundo objetivo es analizar si el DOM en catalán es realmente un fenómeno que aparece por contacto con el español o si surge de manera natural, como en el resto de lenguas románicas. Para desarrollar el segundo objetivo, llevaremos a cabo un análisis estadístico de una encuesta realizada a 147 personas bilingües en catalán y español. El tercer y último objetivo es proponer un análisis sintáctico que explique la aparición de la preposición *a* delante de algunos OD.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en el apartado 2 se describen los contextos en que aparece la marca diferencial en catalán. En el apartado 3, se analiza si el DOM en catalán surge realmente por contacto con el español. En el apartado 4 se propone una explicación sintáctica para el DOM en catalán. Y, finalmente, el apartado 5 recoge las conclusiones del estudio.

2. EL MERCADO DIFERENCIAL DE OBJETO EN CATALÁN

2.1. El catalán estándar

En catalán estándar, los SN que funcionan como OD aparecen inmediatamente después del verbo y no van precedidos de la preposición *a*, como se muestra en (4) (cf. Badia 1994; Solà 1994; IEC 2016).

- (4) Els meus amics no han pogut saludar *la vostra germana*.
'Mis amigos no han podido saludar a vuestra hermana.'
[IEC 2016: 730]

Sin embargo, hay diversas excepciones a esta restricción¹. En primer lugar, la preposición *a* es obligatoria delante de todos los pronombres tónicos, como vemos en (5). Este hecho parece mostrar que el catalán es sensible a la definitud, ya que los pronombres se encuentran en el primer escalón de la escala de definitud (Aissen 2003). Esta escala (modificación de Silverstein (1976)) trata de explicar la aparición de la marca diferencial delante de solo algunos OD. Según esta escala (reproducida en (6)), cuanto más a la izquierda de la escala está un OD, más probabilidades tiene de estar marcado. Además, si una lengua tiene una marca en un escalón, también lo tendrán todos los escalones anteriores (Silverstein 1976).

- (5) Qui han designat president? *A tu*.
'¿A quién han designado presidente? A ti.'
- (6) Pronombre personal > Nombre propio > SN definido > SN específico >
SN no específico

La marca también es necesaria si los OD tienen un pronombre interrogativo o exclamativo (*qui* 'quién', *quin* 'cuál', *quant* 'cuánto') que coincide en persona y número con el sujeto, causando así ambigüedad:

1. Por razones de espacio, este artículo solo recoge las excepciones más relevantes. Para más detalles, se recomienda consultar la actual gramática del catalán (IEC 2016).

- (7) *A quantes persones atenen diàriament, en aquest servei?*
'¿A cuántas personas atienden diariamente, en este servicio?'
[IEC 2016: 733]

Los pronombres relativos también son una excepción. El relativo *qui* ('quien') se marca con la preposición *a* en oraciones relativas no restrictivas (véase (8)) o con verbos psicológicos usados en un sentido causativo, incluso si no hay ambigüedad (véase (9)). Este mismo pronombre puede ir precedido de la preposición *a* en relativas sin antecedente, preferentemente cuando se refiere a personas específicas, como en (10). Esta última excepción está relacionada con la especificidad, propuesta como un factor desencadenante del DOM (Torrego 1998; Leonetti 2004; López 2012).

- (8) Hem parlat amb en Pau, *a qui* resulta que coneixeu tots en aquest poble.
'He hablado con Pablo, a quien resulta que conocéis todos en este pueblo.'
- (9) He rebut el suport dels companys *a qui* ha disgustat la notícia del meu acomiadament.
'He recibido el soporte de colegas a quien ha disgustado la noticia de mi despido.'
- (10) (a) Has de trobar *qui* et va comprar el cotxe.
(b) Has de trobar *a qui* et va comprar el cotxe.
'Tienes que encontrar a quien te compro el coche.'
[IEC 2016: 733]

Esta fenomenología se amplía si se consideran situaciones en que la marca aparece en contextos de dislocación (IEC 2016). La preposición es necesaria cuando el objeto se duplica con un clítico, pero solo si la oración fuera ambigua sin preposición (véase el contraste en (11)). Este hecho encaja con la hipótesis de Escandell Vidal (2007) y Khouja (2015), quienes proponen que el DOM está relacionado con la topicalización.

- (11) (a) *A/*Ø la teva germana, l'acompanyarà.*
'A tu hermana, la acompañará.'
- (b) *Ø/*A la teva germana, l'acompanyarem.*
'A tu hermana, la acompañaremos.'

De manera similar, la preposición *a* es necesaria para evitar la ambigüedad cuando hay un sujeto posverbal contiguo a un OD, ambos con el mismo número y persona (véase (12)) o cuando sus propiedades prototípicas han sido invertidas, es decir, cuando el sujeto es inanimado y el objeto animado (como puede verse en (13)).

- (12) Rellevarà [al alcalde] [una regidora] del mateix partit.
'Relevará al alcalde una regidora del mismo partido.'
- (13) És preocupant veure com ha enfonsat [a l'assassí] [el teu testimoni].
'Es preocupante ver cómo ha hundido al asesino tu testimonio.'
[IEC 2016: 734]

En resumen, hemos visto que el catalán estándar, a pesar de no ser considerado una lengua que manifieste DOM, presenta excepciones. La siguiente sección muestra que, en realidad, estos contextos solo forman una cara de la moneda, ya que el DOM está mucho más extendido de lo que apunta la gramática normativa.

2.2. El catalán subestándar

Tal y como Sancho (2002) expone, hay una clara divergencia entre el catalán oral y escrito. Muchos hablantes usan la preposición *a* en contextos no normativos y con OD animados y/o específicos. Ejemplos de este tipo aparecen reproducidos en (14), extraídos del Corpus Oral de Conversa Col·loquial de la Universitat de Barcelona.

- (14) (a) Esperant *a la mare*.
'Esperando a la madre.'
- (b) Coneixies *a la seva família*.
'Conocías a su familia.'

Solà (1994) también admite que los registros hablados no siguen la gramática normativa, la cual insiste en evitar la preposición *a* delante de los OD. Según este autor, la gramática debería incluir como normativos los casos de ambigüedad, de paralelismos y de objetos desplazados a la izquierda. Como el lector puede notar, Solà considera contextos que han sido añadidos posteriormente en la gramática (cf. IEC 2016), revisada anteriormente. Lo más interesante es que en el tercer caso se trata de topicalizaciones, consideradas como factor desencadenante del DOM en catalán (Escandell Vidal 2007, 2009; Khouja 2015).

Concretamente, esta marca que aparece en casos no normativos se da en objetos animados y/o específicos (como en español), pero no en objetos inanimados (ver (15)) y/o inespecíficos (véase (16)). Ambas situaciones coinciden con las escalas de animacidad y especificidad (Aissen 2003: 437), ejemplificadas en (17).

- (15) *Veig *a una taula*.
'Veo una mesa.'

- (16) (a) Busquem **a/Ø una noia* que sigui alta.
'Buscamos una chica que sea alta.'
(b) Busquem *a/Ø una noia* que és alta.
'Buscamos a una chica que es alta.'
- (17) (a) Escala de animacidad: Humano > Animado > Inanimado
(b) Escala de definitud: Pronombre personal > Nombre propio > SN
definido > SN específico > SN no específico

Sorprendentemente, hay al menos una variedad del catalán que marca los objetos inanimados: el catalán balear (cf. Moll 1975: § 239; Escandell Vidal 2007, 2009). Sin embargo, solo es posible si se trata de una dislocación, como vemos en el contraste de (18). De hecho, Sancho (2002) apunta que el DOM es un fenómeno antiguo en catalán que posiblemente empezó en dislocaciones y se extendió a otras estructuras.

- (18) (a) Colliu -les, *a ses peres*, que ja són madures. (catalán balear)
(b) **Colliu a ses peres* que ja són madures
'Coge las peras, que ya están maduras.'
[Escandell Vidal 2007: 10]

El balear no es el único dialecto que restringe el DOM a objetos topicalizados. En el italiano del norte, la marca diferencial solo se usa en pronombres si se trata de dislocaciones, como observamos en (19).

- (19) (a) *A te*, non ti soporto più! (italiano)
'¡A ti, no te soporto más!' [Iemmolo 2010: 18]
(b) *A loro*, le aspettava Adone. (italiano)
'A él, le esperaba Adone.' [Berretta 2002: 127]

Dado que el catalán y el español son lenguas estrechamente relacionadas y en permanente contacto, se podría considerar que la preposición *a* en el catalán subestándar surge por un contacto con el español. De hecho, el DOM se ha tachado numerosas veces de castellanismo (Solà 1990, 1994; Moll 1991; Badia 1994; Bel 2002). Moll (1991) va más allá y afirma que el DOM no era frecuente en el catalán antiguo, porque este no tenía influencia del español. Sin embargo, en Escandell Vidal (2009: 190) se muestra que dicha marca ya se usaba en el siglo XIV:

- (20) Així sa prove si ames *a Jesuchrist*. (catalán antiguo)
'Así demuestras si amas a Jesucristo.' [Sto. Vicent Ferrer s. XIV]

Además, en el catalán antiguo, el DOM aparecía en contextos que actualmente no son gramaticales, hecho que indica que el proceso tenía una extensión más amplia. Concretamente, en el diccionario *Gazophylacium Catalano-Latinum* (Lacavalleria 1696), se pueden encontrar marcas de objeto delante de SN inanimados en oraciones sin topicalización (como se observa en los datos de (21), extraídos de Solà (2002)).

- (21) (a) Ell va traure del dit à un anell. (catalán antiguo)
‘Él sacó del dedo un anillo.’
(b) S’atura al corrent de la aygua. (catalán antiguo)
‘Se para la corriente de agua.’

Así pues, el catalán subestándar usa una marca de objeto en diferentes contextos, no solo coincidiendo con el español, sino también con otras lenguas románicas, como el italiano. Además, los datos diacrónicos sugieren que el DOM apareció mucho antes de que el español y el catalán estuvieran permanentemente en contacto. Sin embargo, cabe decir que también existen ejemplos en español del siglo XIII con marcación prepositiva delante de OD (véase Company Company y Flores Dávila 2014 para un análisis detallado sobre el avance de *a* como marcador de OD en español).

3. CONTACTO DE LENGUAS

Hemos visto que el DOM en catalán se ha relacionado con la influencia del español. Consecuentemente, el fenómeno se relaciona con el catalán central, hablado en el área metropolitana de Barcelona (notablemente influida por el español).

Para comprobar si este fenómeno aparece realmente por contacto con dicha lengua, hemos realizado un estudio a partir de una encuesta con 25 oraciones (10 con DOM, 10 sin DOM y 5 distractores). En (22) se muestran dos *tokens* del cuestionario:

- (22) (a) Veuran a l'actriu a la nova temporada de la sèrie. (catalán)
‘Verán a la actriz en la nueva temporada de la serie.’
(b) Han detingut la persona acusada després del judici. (catalán)
‘Han detenido a la persona acusada después del juicio.’

Los participantes (147 personas bilingües en catalán y español) valoraron estas oraciones basándose en una escala de gramaticalidad del 1 al 4, donde 1 significaba ‘suena muy mal’ y 4 ‘suena muy bien’. Además, los participantes debían indicar su(s) lengua(s) materna(s), su población y su edad.

El objetivo de esta encuesta era testar las hipótesis nulas (H_0) siguientes: (i) el fenómeno de DOM no está influido por la(s) *lengua(s) materna(s)*, (ii) el fenómeno de DOM no está relacionado con las *zonas* más influidas por el español, (iii) el fenómeno de DOM no está relacionado con los *dialectos*.

La figura 1 muestra los resultados según la(s) lengua(s) que cada encuestado hablaba en casa (catalán, más catalán que español, catalán y español por igual, más español que catalán, español).

Lengua	Media oraciones sin DOM	Media oraciones con DOM
Catalán	3.2860215	2.921147
Más catalán que español	3.15	3.3333333
Catalán y español	3.1545454	2.7323232
Más español que catalán	3.4333334	3.0555556
Español	2.8785714	3.0952381
Total	3.222449	2.9486017
χ^2	0.467	0.071

Figura 1. Valoración media de las oraciones sin DOM y con DOM según las lenguas habladas en casa.

Como se puede apreciar, la valoración media de las oraciones de cada grupo de hablantes fue de aproximadamente 3 para los dos tipos de oraciones (con marca de objeto y sin marca de objeto), aunque las oraciones sin marca diferencial tienen una media ligeramente mayor. Esto significa que tanto las oraciones sin marca (normativas) como las oraciones con marca (no normativas) son aceptadas, incluso por los hablantes que solo hablan catalán en casa. Además, el χ^2 es en ambos casos superior a 0.05, por lo cual no podemos rechazar la primera H_0 . En otras palabras: no se puede afirmar que exista una relación entre la lengua materna y la aparición de la marca.

La figura 2 muestra los resultados según la influencia del español en la población de cada participante.

Zona influida por el español	Media oraciones sin DOM	Media oraciones con DOM
No	3.34386	2.877193
Sí	3.145556	2.993827
Total	3.222449	2.948602
χ^2	0.0269	0.3692

Figura 2. Valoración media de las oraciones sin DOM y con DOM según el grado de influencia del español en la población.

Los resultados muestran, una vez más, que la valoración media de ambos tipos de oraciones es de 3 aproximadamente, aunque las oraciones sin marca tienen, una vez más, una media más elevada. El χ^2 de las oraciones sin DOM es de 0.02, lo cual rechaza la segunda H0 y, por lo tanto, podríamos afirmar que la influencia del español tiene un efecto sobre el DOM. Sin embargo, el χ^2 de las oraciones con DOM es superior a 0.05; por lo tanto, no podemos refutar totalmente la segunda H0. Es decir, el DOM no está absolutamente relacionado con un mayor grado de influencia del español.

Finalmente, la figura 3 expone los resultados según el dialecto de cada participante.

Dialecto	Media oraciones sin DOM	Media oraciones con DOM
Central	3.228	2.9944444
Norte-occidental	3.12	3.2
Balear	3.5769231	2.6324786
Valenciano	3.062069	2.8888889
Total	3.222449	2.9486017
χ^2	0.071	0.305

Figura 3. Valoración media de las oraciones sin DOM y con DOM según el dialecto.

Como se puede ver, la media es, de nuevo, de aproximadamente 3 (aunque superior en las oraciones sin DOM). Nótese que los hablantes de balear son el grupo que valoran peor las oraciones con DOM, hecho que coincide parcialmente con las hipótesis de Escandell Vidal (2007, 2009) y Khouja (2015), quienes afirman que el DOM solo se usa con objetos topicalizados. Además, no vemos apenas diferencia entre la media de las oraciones con y sin DOM del catalán central y valenciano, donde se esperaría un mayor uso del DOM por la influencia del español. El χ^2 en ambos casos es superior a 0.05, por lo que tampoco podemos refutar la tercera H0. Es decir, el fenómeno de DOM parece no estar relacionado con los dialectos.

Resumiendo, en esta sección hemos comprobado que no hay evidencia suficiente para afirmar que existe una relación clara entre la aparición del DOM y la influencia del español, ya que ni el uso del español en casa, ni el uso del español en la población ni los dialectos de las zonas más influidas por el español aumentan el uso de la preposición *a* delante de los OD en catalán. Por este motivo y teniendo en cuenta que todas las lenguas románicas disponen de esta marca de objeto, proponemos que la presencia del DOM en catalán se debe a la evolución natural de esta lengua.

4. ANÁLISIS TEÓRICO

En este apartado proponemos un análisis teórico que explica por qué solo ciertos tipos de OD necesitan una marca especial de caso.

Partimos de la base de que los OD marcados y no marcados se comportan de maneras distintas. Posiblemente es un efecto secundario de un movimiento interno al Sv por parte de los objetos marcados (en la línea defendida por autores como Torrego 1998; Rodríguez Mondoñedo 2007; López 2012). Hay dos pruebas que demuestran que los OD marcados manifiestan un comportamiento insular, algo que ha sido asociado a las transformaciones de movimiento (cf. Gallego 2010). En primer lugar, el ejemplo de (23) muestra que la subextracción desde un objeto marcado es más difícil que desde su variante no marcada. Asumir que los objetos marcados suben a la posición de especificador (Torrego 1998, López 2012), los cuales suelen ser islas para la extracción (Uriagereka 1999), explicaría por qué es más difícil de extraer de los OD marcados.

- (23) (a) He vist (a) *les germanes* de Neymar. (catalán)
‘He visto a las hermanas de Neymar.’
(b) De quin famós has vist Ø *les germanes*?
(c) *De quin famós has vist a *les germanes*?
‘¿De qué famoso has visto a las hermanas?’

En segundo lugar, el estatus de isla de los OD marcados se ve ratificado en las oraciones impersonales con *se*. Como se observa en los ejemplos de (24), el verbo no concuerda con el argumento interno si este está marcado. La falta de concordancia encaja perfectamente con la posibilidad de que el DOM desencadene una isla sintáctica a través de una transformación interna al Sv.

- (24) (a) *S’acolliran a *les refugiades*.
(b) S’acollirà a *les refugiades*.
‘Se acogerá a las refugiadas.’

Así pues, siguiendo los enfoques sintácticos principales para el DOM en la bibliografía (Torrego 1998; Rodríguez Mondoñedo 2007; López 2012), podemos asumir que hay dos posiciones diferentes para asignar caso acusativo a los ODs. A partir de la evidencia de las pruebas de movimiento, podemos afirmar que los OD no marcados se generan como complementos del V y permanecen *in situ*. Sin embargo, los OD marcados se generan como dependientes del primer ensamble de V, pero por razones que a continuación expondremos, estos se mueven fuera de la proyección SV. En particular, estos se ensamblan como especificadores de una proyección SDativa, representada en (25).

- (25) [_{Sv} *nosaltres* [_v [_{SDat} (a)-*la nena* [_{Dat} [_{Sv} [*veure*] [*ta nena*]]]]]]]]

Hay diversos hechos que nos hacen pensar que los OD marcados se mueven al especificador de un sintagma dativo, donde reciben esa variedad de caso mediante un proceso de concordancia (Rodríguez Mondoñedo 2007; López 2012). En primer lugar, la marca más común de DOM es la misma marca usada para el dativo (Bossong 1985; Rodríguez Mondoñedo 2007). En segundo lugar, en el catalán subestándar es cada vez más usual pronominalizar los OD con los pronombres de dativo, como vemos en (26).

- (26) (a) Se la veu preocupada. (catalán estándar)
Se-DAT la-AC ve preocupada
(b) Se li veu preocupada. (catalán subestándar)
Se-DAT li-DAT veu preocupada
'Se la ve preocupada.'

Hay dos hipótesis que pueden explicar este movimiento de los OD marcados. La primera, que estos objetos necesitan moverse porque albergan un rasgo semántico que solo se puede comprobar en el especificador del SDativo, lo cual explicaría la relación entre el DOM, la animacidad y la especificidad. La segunda, que los objetos marcados tienen, en una estructura, una capa adicional vinculada al caso (un SK) (López 2012: 49), con un rasgo que necesita ser cotejado (Bittner & Hale 1996). Asumiendo la hipótesis de López (2012: 49), el SK no se puede incorporar a V porque es un prefijo del sintagma determinante y, a causa de la restricción de movimiento de núcleos (Travis 1984), D no se puede incorporar a V a través de K. Consecuentemente, el SK no recibe caso acusativo y necesita desplazarse para cotejar su rasgo de caso. En contraposición, los OD no marcados, formados por un sintagma determinante, numeral o nominal, pueden quedarse *in situ* y cotejar su rasgo de caso cuando V se incorpora a v (Baker 1988).

En conclusión, el OD puede ocupar dos posiciones distintas. Algunos OD se quedan *in situ*, como complementos de V; en tal caso, no reciben ninguna marca, ya que reciben caso acusativo en esta posición. Otros OD, en cambio, por causas que quedan todavía por estudiar, se ven sometidos a una transformación de movimiento; dichos objetos se mueven al especificador de SDativo, donde reciben caso dativo del núcleo DAT, en vez de recibir caso acusativo en su posición inicial.

5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos revisado el fenómeno del Marcado Diferencial de Objeto en catalán. Se ha mostrado que la marca diferencial está presente tanto en catalán estándar como en catalán subestándar, aunque en diferente medida.

En catalán estándar, la preposición solo está presente en contextos con un pronombre, una topicalización o una ambigüedad con el sujeto. En catalán subestándar, en cambio, también pueden recibir una marca diferencial los objetos animados y específicos.

En este trabajo también se ha discutido si el DOM en catalán se da por contacto con el español. Es cierto que la distribución del DOM en catalán subestándar es prácticamente la misma que en español. Sin embargo, los datos diacrónicos parecen mostrar que este fenómeno ya existía antes de que ambas lenguas estuvieran en contacto directo. Además, el trabajo de campo ha mostrado que no podemos refutar las hipótesis nulas iniciales. Por lo tanto, no podemos afirmar que el DOM se relaciona con las lenguas habladas en casa, con los dialectos o con la influencia del español en la zona. De hecho, hemos visto que el fenómeno no se acepta exclusivamente en el dialecto barcelonés de la zona metropolitana de Barcelona, la más influida por el español, sino que también se acepta en el resto de dialectos. Esta encuesta, sin embargo, solo nos muestra datos de percepción y de aceptabilidad y, por este motivo, sería necesario complementarla con una encuesta centrada en datos de producción.

Finalmente, en este artículo hemos propuesto una explicación sintáctica para este fenómeno. Nuestra hipótesis es que los OD pueden ocupar dos posiciones: si no son marcados, se quedan *in situ* como complementos del V después de recibir caso acusativo; si son marcados, sufren un movimiento interno hacia una proyección vinculada al caso dativo, que se expresa precisamente mediante la preposición *a*, algo que explicaría por qué la marca diferencial de los OD es la misma que la de los OIs. Las motivaciones de este movimiento no están claras, aunque se podría explicar por el hecho de que algunos rasgos semánticos (animacidad, especificidad) no se pueden interpretar en el SV o porque los objetos marcados son SK que no pueden incorporarse a V y cotejar su rasgo de caso. De hecho, hemos visto que la animacidad, especificidad y la topicalización están estrechamente relacionadas con dicho sintagma. Sin embargo, futuras investigaciones deberían estudiar qué propiedad común hay detrás de estas para que el sintagma deba desplazarse.

BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIEI ROMÂNE (2005): *Gramatica limbii române*. București: Editura Academiei Române.
- AISSEN, Judith (2003): «Differential object marking: Iconicity vs. economy». *Natural Language and Linguistic Theory*, 21(3), 435-483.
- BADIA MARGARIT, Antoni (1994): *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Proa.
- BAKER, Mark C. (1998): «On the Structural Positions of Themes and Goals», en J. Rooryck y L. Zaring (eds.). *Phrase Structure and the Lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 7-34.

- BAÑERAS, Maria y Ángel GALLEGO (2016): *2 puzzles to movement-based approaches to dislocation: le-for-les and unexpected DOM*. Comunicación en el Workshop on the Syntax-Discourse Interface: Approaches, Phenomena and Variation: Universitat Autònoma de Barcelona.
- BEL, Aurora (2002): «Les funcions sintàctiques», en Joan Solà, Maria Rosa Lloret, Joan Mascaró y M. Pérez Saldanya (eds.): *Gramàtica del català contemporani (II)*. Barcelona: Editorial Empúries, 1075-1147.
- BERRETTA, Monica (2002): *Temi e percorsi della linguistica. Scritti scelti*. Vercelli: Mercurio.
- BOSSONG, Georg (1985): *Empirische Universalienforschung. Differentielle Objektmarkierung in der neuiranischen Sprachen*. Tübingen: Narr.
- COMPANY COMPANY, Concepción y Rodrigo FLORES DÁVILA (2014): «La preposición *a*», en Concepción Company Company (ed.): *Sintaxis histórica de la lengua española (III)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2007): «Acusatiu preposicional i dislocació amb clític». *Caplletra*, 42, 1-24.
- (2009): «Differential Object Marking and topicality: The case of Balearic Catalan». *Studies in Language*, 33(4), 832-884.
- GALLEGO, Ángel J. (2010): *Phase Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2016): *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- KHOUSA, Marta (2015): *La dislocació en català i espanyol: els acusatius preposicionals*. Trabajo de Fin de Máster: Universitat Autònoma de Barcelona.
- LACAVALLERIA, Joannes (1696): *Gazophylacium Catalano-Latinum, dictiones phrasibus illustratas comprehendens, cui subicitur irregularium verborum elenchus*. Antonium Lacavalleria.
- LEONETTI, Manuel (2004): «Specificity and differential object marking in Spanish». *Catalan Journal of Linguistics*, 3, 75-114.
- LÓPEZ, Luis (2012): *Indefinite Objects: Scrambling, Choice Functions and Differential Object Marking*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- (2016): «(Ind)definiteness, specificity and differential object marking», en Susann Fischer y Christoph Gabriel (eds.). *Manual of Grammatical Interfaces in Romance*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 241-265.
- MEIER, Harri (1948): «Sobre as origens do acusativo preposicional nas línguas românicas», en *Ensaio de Filologia Românica*. Lisboa: Edição da Revista de Portugal, 115-164.
- MOLL, Francesc de Borja (1975): *Gramàtica catalana referida especialment a les Illes Balears*. Palma: Moll.
- (1991): *Gramàtica històrica catalana*. València: Universitat de València.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RODRÍGUEZ MONDOÑEDO, Miguel (2007): *The syntax of objects: Agree and Differential Object Marking*. Tesis Doctoral: University of Connecticut.
- ROHLFS, Gerhard (1971): «Autour de l'accusatif prépositionnel dans les langues romanes». *Revue de Linguistique Romane* 35, 312-334.

- SILVERNSTEIN, Michael (1976): «Hierarchy of features and ergativity». En Robert. M. W. Dixon (ed.). *Grammatical categories in Australian languages*. Camberra: Australian Institute of Aboriginal Studies, 112-171.
- SOLÀ, Joan (1990): *Lingüística i normativa*. Barcelona: Editorial Empúries.
- (1994): *Sintaxi normativa: estat de la qüestió*. Barcelona: Editorial Empúries.
- TORREGO, Esther (1998): *The dependencies of objects: Linguistic inquiry monographs 34*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- TRAVIS, Lisa deMena (1984): *Parameters and Effects of Word Order Variation*. Massachusetts: The MIT Press.

EL REFrán: UNA UNIDAD PLENAMENTE INTEGRADA A LA LINGÜÍSTICA

ANTONIA LÓPEZ
Universidad de Paris Nanterre

El refrán ha sido excluido durante tiempo de la gramática normativa, porque era considerado como epifenómeno o muestra del habla coloquial. Sin embargo, las diferentes formas sentenciosas, y principalmente el refrán, han ido cobrando un interés generalizado que se comprueba con publicaciones masivas de diccionarios de refranes tanto generales como especializados en distintas lenguas o temáticas variadas. Se destacan también múltiples publicaciones de trabajos de investigación dedicados únicamente al proverbio. Con frecuencia, la mayoría de los hablantes de una misma comunidad lingüística, reconoce –intuitivamente– las formas prescriptivas. Sin embargo, los aportes acerca de las formas proverbiales han demostrado que la simple intuición no era suficiente. Se necesitan herramientas lingüísticas para llegar a definiciones precisas y más «científicas» de dichas formas. El refrán no es un mero vulgarismo de la lengua sino una categoría lingüística relativamente homogénea. Es considerado como una clase de texto, con regularidades, construcciones constantes, un funcionamiento interno y externo y variabilidades. El término de *texto* es retomado y utilizado principalmente por Anscombe (2012: 36) que presenta el refrán como texto cerrado, autónomo y minimal. Esta contribución tendrá como primer objetivo presentar brevemente la disciplina que se ocupa del análisis del refrán en general, para proponer una definición lingüística de este y de sus principales aspectos. Volveremos sobre sus características fundamentales y principalmente sobre la más controvertida del refrán: la fijación. Efectivamente, la fijación absoluta supondría que las formas proverbiales son siempre estáticas y que no permiten ninguna evolución. El análisis más profundo de dicho aspecto nos permitirá finalmente introducir la

noción de *variabilidad paremiológica* que nos permitirá defender una teoría en voga: la capacidad evolutiva del refrán. Apoyándonos en un breve corpus de refranes seleccionados en diccionarios de zonas diferentes del territorio peninsular, intentaremos esbozar una tipología de las modificaciones internas que puede abarcar el refrán.

1. LA PAREMIOLOGÍA Y SU OBJETO DE ESTUDIO

1.1. La fraseología y la paremiología: dos ciencias

Cuando el refrán empezó a introducirse dentro de la investigación lingüística, fue incluido dentro de la *fraseología*, que estudia un grupo muy amplio y heterogéneo de unidades consideradas como fijas.

La gran variedad de aproximaciones al estudio de la fraseología se puede agrupar en dos categorías conceptuales que hacen referencia a dos concepciones distintas del fenómeno fraseológico: una concepción “ancha” o “amplia” y una concepción “estrecha” o “restringida”. La primera estudia las combinaciones de palabras con estructura sintagmática u oracional y abarca un repertorio amplísimo de unidades que van desde las combinaciones fijas formalmente más sencillas, es decir, las locuciones, hasta unidades superiores más complejas como frases proverbiales, refranes, rezos, adagios, fórmulas, aforismos, enunciados fraseológicos, etc.; la segunda concepción enfoca la atención en el grupo considerado como el más representativo de la fraseología -las locuciones-, aquellas unidades que, formalmente, se ajustan a los límites de la palabra o del sintagma sin superar dichos límites (Mura 2012: 47).

Consideramos que las expresiones idiomáticas (o *locuciones*) corresponden efectivamente a la fraseología. Sin embargo, nos parece que el refrán, y las otras numerosas formas sentenciosas, pertenecen sin embargo a otro dominio, denominado *paremiología*. Este campo estudiará los diferentes tipos de *paremias*, es decir enunciados con carácter sentencioso (como se estudiará en el apartado dedicado a las *paremias*). Para distinguir los tipos de unidades de cada disciplina, apelaremos a la distinción entre los conceptos de *frase* y de *enunciado*:

[...] en la actualidad se ha establecido una de las más serias tipologizaciones de estas unidades, atendiendo a la distinción tripartita entre norma, sistema y habla, según la cual habría que contar con tres grandes grupos o esferas que se corresponderían con las llamadas colocaciones o combinaciones de unidades léxicas fijadas solo en la norma ; las locuciones o unidades del sistema ; y los enunciados fraseológicos, que están fijados en el habla y que constituyen enunciados completos, a diferencia de los otros dos, que poseen un estatus equivalente al sintagma, razón por la que

necesitan coaparecer con otros elementos para poder subsistir (Castillo Carballo 1997-1998: 75-76).

A partir de esta jerarquización entre tres grandes grupos (*colocación, locución y enunciados fraseológicos*), determinamos que la fraseología estudia, principalmente, las *locuciones* que forman parte más bien del dominio suboracional, es decir que no equivalen a un enunciado completo. Al contrario, los *enunciados fraseológicos*, como lo indica su nombre, representan un enunciado autónomo (el concepto de autonomía ya citado anteriormente) que no necesita elementos periféricos ni para ser usados en varias situaciones ni para cobrar sentido. Esta teoría que consiste en dividir por grupos las diferentes secuencias fijadas es también demostrada por Palma, que se apoya en las obras principales de Zuluaga (1980) y Corpas Pastor (1996):

Partant de la notion d'énoncé proposée par Zuluaga, Corpas Pastor établit une première distinction entre les unités phraséologiques (UFS) qui constituent des énoncés complets et celles qui ne remplissent pas cette condition. Les UFS du premier groupe (les énoncés phraséologiques) sont figées dans l'usage, au niveau de la parole, et véhiculent des éléments socioculturels de la communauté linguistique. Les UFS du deuxième groupe, elles, doivent se combiner avec d'autres signes linguistiques pour constituer des énoncés (Palma 2007: 29-30)

Esta distinción establecida anteriormente viene reforzada por el sistema propuesto por Mel'Čuk (2011: 45-46): «Les phrasèmes sémantiques forment trois sous-classes majeures: collocation, clichés [proverbes] et locutions [faible, semi-locution, locution forte ou complète]». De modo que, a nuestro juicio, el estudio de dichas unidades se tiene que dividir en dos ramas: la *paremiología* que se ocupa de enunciados gnómicos (es decir que presentan un tipo de moral) y por otro lado, la *fraseología* que se ocupa de los *fraseologismos*, que estudia frases que necesitan ser actualizadas en un discurso preciso, y que no presentan ningún carácter prescriptivo. Este artículo se centrará en la categoría de las premissas, y principalmente el refrán.

1.2. La terminología

La primera dificultad con la que un investigador se enfrenta cuando entra en el mundo de la paremiología es, según la fórmula de Sevilla Muñoz (1993: 15), la «maraña conceptual» existente en este campo. Se han ido utilizando una serie de términos considerados más o menos sinónimos a lo largo de los años. Presentamos, a continuación, una lista poco exhaustiva de las denominaciones usadas con más frecuencia, en francés y en español:

- Proverbe = Proverbio
- Diction = Refrán meteorológico
- Adage = Adagio
- Sentence = Sentencia
- Maxime = Máxima
- Apophtegme = Apotegma
- Aphorisme = Aforismo
- Pensée = Pensamiento
- Précepte = Precepto
- Axiome = Axioma

Aportar definiciones distintivas a cada uno de estos términos es tarea ardua, y muchos investigadores todavía lo están intentando. El objeto de nuestro artículo será, como indicado, el refrán (término utilizado únicamente en lengua española) o proverbio (término más usual en lengua francesa, o incluso inglesa: *proverb*). Como lo explica Combet existiría, en lengua española, una ligera diferencia entre los términos *refrán* y *proverbio*:

Le *proverbio* (...) est d'extraction plus relevée que le *refrán* ; il fait souvent allusion à quelque événement d'ordre historique ; outre cela son expression est plus noble et vise à éviter toute vulgarité. En revanche, le *refrán* est essentiellement populaire et même vulgaire. Il s'enracine dans l'existence au niveau le plus élémentaire (Combet 1971: 15).

De modo que la diferencia entre los dos conceptos radicaría en una oposición entre lo culto y lo vulgar, lo noble y lo popular. Aún así varios especialistas en paremiología han demostrado que tratar de diferenciar estos términos no hace sino llevar a debates estériles. Se debe reconocer que el término de «proverbio» es poco utilizado a diferencia de la lengua francesa o italiana por ejemplo. Pero es de destacar también que el término «refrán» solo existe en la lengua española. El objetivo de este artículo no es volver sobre este gran debate que ya ha hecho correr ríos de tinta. Como lo dice Gómez-Jordana (2012 : 49): «Nos parece que la distinción es bastante leve y no forzosamente necesaria [...]».

1.3. Las paremias

La *paremiología* reúne diferentes enunciados fraseológicos englobados bajo el archilexema o hiperónimo, propuesto por Sevilla Muñoz (2000: 100), de *paremia* definido como

una unidad fraseológica constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante [...] (Crida Álvarez y Sevilla Muñoz 2013: 106).

La paremia más representativa de este grupo heterogéneo es obviamente el refrán. La diferencia principal que separaría el refrán del resto de las paremias sería su origen. Efectivamente los refranes tendrían un autor anónimo, es decir la sabiduría popular, y se habrían lexicalizado por repetición a través del tiempo. Se podría definir el refrán como

una paremia de origen anónimo y uso popular, cuya estructura es generalmente bimembre, con presencia de elementos mnemotécnicos, con potencial presencia de elementos jocosos, basado en la experiencia y con valor de verdad universal, en su gran mayoría. Los refranes constituyen el grupo más numeroso de paremias (Crida Álvarez y Sevilla Muñoz 2013: 111).

2. PROPUESTA DE DEFINICIÓN LINGÜÍSTICA DEL REFRÁN

2.1. Las características principales de las unidades fijas

En cuanto el refrán ha pasado a ser reconocido como forma lingüística, se ha encasillado rápidamente en la clase más amplia de las llamadas *secuencias fijas*. Éstas se oponen con las combinaciones *libres* de la lengua:

Para distinguir las unidades fraseológicas (a partir de ahora UF) de la combinación sintácticamente libre de secuencias de palabras, partimos de tres rasgos distintivos comunes y fundamentales que son : a) *polilexicalidad* (una UF está constituida por al menos dos palabras), b) *repetición* (el grupo de palabras viene siendo reiteradamente utilizado tal cual o con ligeras variaciones por generaciones de hablantes), c) *fijación* (como consecuencia de la repetición, ese grupo de palabras se fija en la norma, en un primer tiempo, y más adelante se institucionaliza fijándose en el sistema de la lengua mismo) (Solano Rodríguez 2012: 118).

De modo que toda combinación fija tendrá que ser compuesta de dos o más unidades (unidad *pluriverbal*) que funcionan como un bloque estable. Cada elemento que forma parte de un refrán va perdiendo su autonomía –como lexía simple– para expresar un único contenido semántico. El hecho de que las formas proverbiales se reproduzcan, les permite mantenerse diacrónicamente con una construcción casi idéntica. Esta capacidad repetitiva permite fijar la secuencia completa en la memoria y en el habla de los hablantes en una

estructura estable, que pasa a ser usada como si fuese una palabra simple. Estas tres primeras características mencionadas se suman a otro concepto clave de las combinaciones fijas:

La idiomaticidad hace referencia a la desigualdad entre la suma de los significados de cada uno de los elementos que componen la unidad fraseológica y el significado global de la misma [...] representa una relación *irregular* entre los significados individuales de los componentes de las unidades fraseológicas y el significado global de la estructura entera, puesto que la unidad fraseológica ha sufrido una transformación de carácter semántico [...] (Romero Ganuza 2007: 906).

De forma que una combinación fija no tiene una lectura literal sino una lectura idiomática¹. Es decir que el sentido general de la combinación no se puede deducir de la suma de sus elementos, como en una frase libre. Todas estas características (*polilexicalidad, repetición, fijación e idiomaticidad*) presentes en el refrán han llevado a asemejarlo con las demás secuencias fijas.

2.2. La relación entre el refrán y la fijación

Quisiéramos ahora volver con más precisión sobre la definición de la fijación y su aplicación al refrán.

Estabilidad o fijación son conceptos que pueden ser explicados recurriendo al comportamiento gramatical de estas unidades. A diferencia de las secuencias libres, las unidades fraseológicas ofrecen apenas la posibilidad de experimentar transformaciones gramaticales. [...] Pero además del orden de los elementos, hay estabilidad en el número mismo de los elementos, por lo que apenas puede añadirse o sustraerse alguno de ellos sin que la unidad fraseológica deje de ser reconocible. [...] Estabilidad significa además una cierta resistencia a experimentar derivaciones u otros procesos conocidos en la formación de palabras (Kubarth y Varela 1994: IX):

La conclusión sería que las secuencias fijadas no pudieran tener ningún cambio en su estructura. En su obra pionera Zuluaga (1980) ya destacaba cuatro tipos principales de cambios supuestamente bloqueados en las secuencias fijadas: la inalterabilidad del orden de los componentes; invariabilidad de alguna categoría gramatical; inmodificabilidad del inventario de los componentes y la insustituibilidad de los componentes. Varios estudios han permitido matizar el grado de fijación para las diferentes combinaciones fijadas.

1. Para entender mejor el funcionamiento del semantismo del refrán se puede consultar el artículo de Tamba (2011).

Para garantizar un máximo nivel de poder de memorización y reconocimiento, a menudo el proverbio es cristalizado en una forma fija, que se resiste a sufrir transformaciones. Sin embargo, las últimas investigaciones demuestran de un modo cada vez más evidente que los proverbios varían con relativa frecuencia, por numerosas razones. [...] El hecho fundamental aquí es que lo dicho acerca de la forma fija de los proverbios no es ya una afirmación tan sacrosanta como pudo haberlo sido alguna vez. [...] (De este modo, los proverbios no se encuentran absolutamente fijados o cristalizados, sino que, en realidad, cambian y se transforman de acuerdo con las diferentes situaciones y propósitos con que se los enuncia (Mieder 1994: 21).

Palma (2007: 25-26) defiende también que estas unidades pueden tener variantes, e incluso ser *desautomatizadas*². Apoyamos aquí la teoría, ya defendida desde hace varios años por diferentes investigadores, entre otros, Ancomb, Darbord y Oddo (2012) de que un refrán sería efectivamente una forma con ciertas restricciones, pero con estructuras que presentan cierto grado de flexibilidad. Efectivamente las formas proverbiales presentan un significativo en apariencia fosilizado que aún así permite transformaciones internas. Lo que habría llevado a pensar que los refranes son fijados es el hecho de que se reproduzcan dentro de estructuras convencionales repetidas de manera casi idéntica. Estos *patrones* permitirían a los hablantes memorizar el refrán. Así, consideramos que las formas proverbiales son más fijadas a nivel semántico que a nivel formal.

3. EL REFRÁN Y SU CAPACIDAD EVOLUTIVA

Estos últimos años se han multiplicado los trabajos acerca de la variación inherente de la lengua, pero también debida a ciertos factores externos diferenciales (sociales, culturales, generacionales, etc.). Adaptar la metodología de la variabilidad al campo de la paremiología es complejo, pero se han abierto ciertas vías de reflexión para hablar de la variedad de los refranes.

3.1. La variabilidad paremiológica y sus conceptos

La imprecisión terminológica que reina acerca de la denominación del refrán permanece también cuando se trata de hablar de su variabilidad. Efectivamente, para referirse a su capacidad evolutiva se suelen usar varios términos para designar un mismo fenómeno lingüístico, lo que suele llevar a grandes confusiones.

2. Para más información sobre el concepto de «desautomatización», se pueden consultar la obra de A. Zuluaga publicada en 1980 y su artículo publicado en 2001.

Presentaremos aquí brevemente la definición para cada concepto utilizado. En primer lugar, la noción de *variación* se refiere a los diferentes tipos de cambios que pueden influir en la transformación de los elementos constitutivos de los proverbios. Puede ser de diferentes tipos o grados: diacrónica, diatópica, diafásica y diastrática. Estas variaciones hacen intervenir múltiples criterios, y con frecuencia, actúan de forma superpuesta. La *variante* remite a la coexistencia, en términos sincrónicos, de dos significantes sinónimos. Son versiones de una misma forma (proverbial) con ligeras alteraciones para diferenciarlas, pero que mantienen un mismo significado. Para terminar, proponemos una denominación para un concepto que resulta más complejo definir porque los investigadores pocas veces le atribuyen una apelación precisa. Para el cambio interno al refrán que surge por variación reservamos el nombre de *alteración*.

3.2. Intento de tipología de las variantes parémicas

En este último apartado nos centraremos en una serie de ejemplos de refranes con un mismo significado pero que presentan diferentes formas según el diccionario elegido. El objetivo será observar las alteraciones entre las distintas variantes de un mismo refrán para determinar el funcionamiento de la variabilidad paremiológica. Presentaremos en primer lugar una (o dos variantes) escogidas en diccionarios de refranes generales, es decir diccionarios que no son representantes de una zona geográfica determinada de España. Las dos obras tienen el mismo año de publicación (1997) y cada una presenta una organización específica. El primero, el *Diccionario de refranes, dichos y proverbios* de Luis Junceda (que presentaremos en los ejemplos bajo la denominación *Castellano 1*), se presenta bajo un orden alfabético, y al final recoge los refranes reunidos divididos en temáticas. Al revés, el *Refranero temático español* de Gregorio Doval (que presentaremos en los ejemplos bajo la apelación de *Castellano 2*), como su título lo indica, clasifica sus refranes por temática y los recoge en un índice alfabético al final. Las variantes de estos dos diccionarios están presentadas como forma normativa, o mejor dicho, como modelo más difundido. A continuación de estas formas, propondremos variantes seleccionadas en diccionarios que se presentan como específicos de una lengua o dialecto presentes en el territorio español: valenciano, aragonés, extremeño, navarro, canarias, catalán y asturiano³.

3. Cada referencia bibliográfica de estos diccionarios se indica en la bibliografía final del artículo.

3.2.1. Alteración: alternancia paradigmática

Ejemplo:

- (1) (a) De tal palo, tal astilla (Castellano 1)
- (b) De tal colmena, tal aixam (Valenciano) [= *De tal colmena, tal enjambre*]
- (c) Tal pare, tal fill (Valenciano)
- (d) De tal corcho, tal escamocho (Aragonés)
- (e) De tal boca, tal sopa (Extremeño)

En esta familia de refranes, observamos que el significado es idéntico y que lo que cambia es el significante. El contenido semántico de cada variante es la idea de que partiendo de una persona o un objeto A siempre se llega a una persona u objeto B igual o semejante a A. Así, la única «exigencia» requerida para la creación de una nueva forma es que se mantenga el esquema lógico. Si el elemento B corresponde al mismo mundo lingüístico que el elemento A, la variabilidad podrá tener lugar. Así partiendo de elementos como: *colmena, padre, corcho* y *boca* el segundo miembro del refrán hace intervenir un elemento que surge de A; o sea, *enjambre, hijo, escamocho, sopa*. Este tipo de variantes aparecen gracias a la alternancia posible que existe entre palabras elegidas dentro de un mismo paradigma, o palabras consideradas como sinónimas.

3.2.2. Alteración: truncamiento paremiológico

Ejemplo:

- (2) (a) En todas partes cuecen habas, y en la mía, calderadas (Castellano 1)
- (b) En todas partes cuecen habas, y en mi casa, a calderadas (Castellano 2)
- (c) En todas partes cuecen habas (Navarro)

Estas tres variantes ejemplifican una de las alteraciones más típicas en los refranes, que se denomina el *truncamiento*. Este procedimiento modificador supone que partiendo de un refrán que presenta dos miembros -generalmente separados por una coma- se llega a una forma acortada. En el ejemplo, las dos primeras versiones presentan un primer segmento idéntico: «*En todas partes cuecen habas*» y un segundo segmento que viene a completar o precisar el primero: «*y en la mía, calderadas*» y «*y en mi casa, a calderadas*» (casi idénticos a nivel formal y sinónimos a nivel semántico). La variante propuesta por el diccionario navarro aparece truncada.

- (3) (a) A las diez, en la cama estás (Castellano 1)
- (b) A las diez, en la cama estás; y si se puede a las nueve (Castellano 2)
- (c) A las diez en la casa esté, y si es de día la olla cocía (Extremeño)

El ejemplo (3) describe el mismo procedimiento. Entre la primera variante propuesta y las dos siguientes, el segundo miembro del refrán desaparece. De hecho, es interesante destacar que las variantes (a) y (b) presentan, incluso, alteraciones entre sus segundas partes. La variante extremeña presenta en la primera parte un cambio de sujeto, y crea una rima entre la palabra «día» y la palabra «cocía», en el segundo miembro del refrán. El truncamiento es efectivamente realizable porque, como explicamos anteriormente, el refrán es, primero, una forma en bloque memorizada pero, y sobre todo, una fórmula cristalizada. La repetición y memorización de un sentido permiten al refrán poder separarse de su segundo miembro sin que por ello pierda la sentencia a la que remite. Así, una forma original irá perdiendo poco a poco una parte de su significante hasta que la forma acortada se lexicalice y «proverbialice», a su turno. En cuanto la forma truncada se institucionaliza, la comunidad lingüística reconoce tanto la forma completa como la forma truncada del refrán.

3.2.3. Alteración morfológica por derivación

- (4) (a) Cada maestrillo tiene su librillo (Castellano 1)
- (b) Cada maestrillo tiene su librillo (Castellano 2)
- (c) Cada maestrico tiene su librico (Navarro)
- (d) Cada maestrín con su librín (Asturiano)

Otro tipo de modificación interna puede ocurrir simplemente por una alteración morfológica. Las cuatro variantes propuestas en el cuarto ejemplo presentan cada una (salvo las dos primeras) el uso de un sufijo diferente. Se observa que los dos primeros diccionarios, que no marcan diferencias entre lenguas o dialectos, aceptan la misma entrada, es decir la utilización del mismo sufijo *-illo*, mantenido en los dos segmentos seguramente para mantener la rima interna. La variante navarra hace intervenir otro sufijo *-ico*. El origen de este sufijo ha sido ubicado en Aragón en distintas gramáticas, entre otras, la *Grammaire de l'espagnol moderne* (2010: 43-51). La proximidad geográfica entre Navarra y Aragón permite hipotetizar la circulación de ciertos usos de habla entre las dos zonas. La última variante es todavía más evidente ya que el sufijo *-ín* tiene su origen justamente en la zona asturiana.

3.2.4. Alteración: mantenimiento de la rima y del isosilabismo

- (5) (a) A boda ni bautizado, no vayas sin ser llamado (Castellano 1)
- (b) A boda y a bateado, no vayas sin ser convidado (Canarias)
- (c) A boda i a fillol, qui no t'hi convida no t'hi vol (Catalán)

Las tres variantes de este refrán muestran, cada una, alteraciones para conservar una rima interna. La última palabra elegida en la primera parte del refrán desencadenará una elección para la última palabra del segundo segmento del proverbio. La primera variante presenta dos miembros, cada uno de 8 sílabas y con una rima entre *bautizado* y *llamado*. Las variantes de Canarias y de Cataluña hacen intervenir, respectivamente, un término propio a su dialecto o lengua. Efectivamente, la palabra *bateado* es un canarismo y el *Glosario de Canarismos* de Maffiotte (1993: 42) confirma su correspondencia con el término castellano *bautizo*. Cada segmento del refrán presenta 9 sílabas, y una rima entre *bateado* y *convidado*. Para terminar, la variante catalana hace intervenir el término *fillol* (que se aleja ligeramente del término *bautismo*, aunque forma parte del mismo campo léxico) y evidencia entonces la elección del término final *vol*, para mantener la rima.

4. CONCLUSIÓN

La integración del refrán al sistema de la lengua nos parece plenamente adoptada. La forma proverbial, sin embargo, tiene su propio sistema con límites y aperturas: las variantes no existen a pesar de la fijación sino como la otra cara de una misma moneda. Es efectivamente una forma restringida pero su sistema fijado incluye también variantes fijadas –de cierto modo– por las restricciones del paradigma. El mundo de la variabilidad es todavía un campo misterioso que necesita precisiones tanto a nivel definitorio como taxonómico. Este artículo quería presentar breve y teóricamente el refrán, para luego centrarse en la tipología de cambios que puede tener esta forma. Solamente se ha podido presentar un corpus reducido de estas posibles alteraciones internas, pero se observa que pueden tener lugar en diferentes niveles. A nivel del léxico, de la morfología, la sintaxis pero también por razones vinculadas a rima(s) interna(s) o por manipulaciones como el truncamiento. La contaminación de un mismo esquema preestablecido que engendra a veces una amplia familia de refranes semejantes nos parece una prueba de la riqueza de la creación de los proverbios. Las tipos de cambios encontrados en nuestras investigaciones son múltiples y cabría estudiarlas de manera detenida y única, con el fin de presentar una tipología variacionista paremiológica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANSCOMBRE, Jean-Claude, Bernard DARBORD y Alexandra ODDO (eds.) (2012): *La parole exemplaire. Introduction à une étude linguistique des proverbes*. Paris: Armand Colin.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude (2012): «Pour une théorie linguistique du phénomène parémique», en Jean-Claude, Anscombre; Darbord Bernard y Oddo Alexandra (eds.): *La parole exemplaire. Introduction à une étude linguistique des proverbes*. Paris: Armand Colin, 21-39.
- BEDÉL, Jean-Marc ([1997] 2010): *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora (1997-98): «El concepto de unidad fraseológica». *Revista de Lexicografía*, Volume IV, 67-79.
- CASTAÑÓN, Luis (1977): *Refranero asturiano*. Oviedo: Instituto de estudios asturianos.
- COMBET, Louis (1971): *Recherches sur le Refranero castillan*. Paris: Les Belles Lettres.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CRIDA ÁLVAREZ, Carlos Alberto y Julia SEVILLA MUÑOZ (2013): «Las paremias y su clasificación». *Paremia*, 2, 105-114.
- DE JAIME GÓMEZ, José y José DE JAIME LORÉN ([1999] 2002): *Refranero aragonés: más de 5.500 refranes, aforismos, dichos, frases hechas, mazadas...originarios de Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- DÍAZ DÍAZ, Emilio (1991): *Refranero popular extremeño*. Badajoz: Universitas.
- DOVAL, Gregorio ([1997] 2012): *Refranero temático español*. Madrid: Alba Libros.
- GÓMEZ-JORDANA, Sonia (2012): *Le proverbe: vers une définitions linguistique. Étude sémantique des proverbes français et espagnols contemporains*, Paris: L'Harmattan.
- GONZÁLEZ AGUIAR, Isabel y Gonzalo ORTEGA OJEDA (2000): *Diccionario de expresiones y refranes del español de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.
- IRIBARREN, José María ([1952] 1997): *Vocabulario Navarro: seguido de una colección de refranes, adagios, dichos y frases proverbiales*. Pamplona: Edición Diario de Navarra.
- JUNCEDA, Luis ([1997] 2006): *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*. Madrid: Espasa Calpe.
- KUBARTH, Hugo y Fernando VARELA (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.
- AFFIOTTE, Juan (1993): *Glosario de canarismos: voces, frases y acepciones usuales de las Islas Canarias*. La Laguna: Instituto de Estudios Canarios.
- MEL'CUK, Igor (2011): «Les phrasèmes dans le dictionnaire», en Jean-Claude Anscombre y Mejri Salah (eds.): *Le figement linguistique: la parole entravée*. Paris: Champion, 41-62.
- MIEDER, Wolfgang (1994): «Consideraciones generales acerca de la naturaleza del proverbio». *Paremia*, 3, 17-26.
- MURA, G. Angela (2012): *La fraseología del desacuerdo: los esquemas fraseológicos en español y en italiano*. [en línea], disponible en <<http://eprints.ucm.es/16778/1/T33859.pdf>> [consultado en agosto-septiembre 2017].

- PALMA, Silvia (2007): *Les éléments figés de la langue*. Paris: L'Harmattan.
- PARÉS I PUNTAS, Anna (1999): *Tots els refranys catalans*. Barcelona: Edicions 62.
- ROMERO GANUZA, Paula (2007): «La delimitación de las unidades fraseológicas en la investigación alemana y española». *Interlingüística*, 17, 905-914.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia (2000): «Les proverbes et phrases proverbiales français, et leurs équivalences en espagnol». *Langages*, 139, 98-109.
- (1993): «Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa». *Paremia*, 2, 15-20.
- SOLANO RODRÍGUEZ, María Ángeles (2012): «Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación». *Paremia*, 21, 117-128.
- TAMARIT YERBES, Vicente (1979): *Refranero valenciano y su correspondencia en otros idiomas*. Valencia: Instituto de literatura y estudios filológicos Institución Alfonso el Magnánimo.
- TAMBA, Irène (2011): «Sens figé: idiomes et proverbes», en Jean-Claude Anscombe y Mejri Salah (eds.): *Le figement linguistique: la parole entravée*. Paris: Champion, 108-121.
- ZULUAGA, Alberto (2001): «Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas». *PhinN*, 16, 67-83.
- (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter D. Lang.



VERBOS DE PENSAMIENTO EN DICCIONARIOS DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-FRANCÉS

LUCÍA MARCO MARTÍNEZ
Université Paris-Dauphine

1. INTRODUCCIÓN

Verbos de pensamiento en diccionarios de aprendizaje es un estudio lexicográfico cuyo objetivo es analizar el tratamiento de los verbos de pensamiento en los diccionarios monolingües de aprendizaje, centrándonos en la cuestión hispanohablante y francófona. Antes de desarrollar el estudio, creemos conveniente la puntualización de dos términos clave para este trabajo: *verbos de pensamiento* y *diccionario de aprendizaje*. Según Weber y Bentivoglio, los *verbos de pensamiento* son verbos cognitivos que expresan actividades mentales o se refieren a estados cognitivos. Mientras que un *diccionario de aprendizaje* es un tipo de diccionario destinado a una persona que no ha alcanzado un dominio pleno de la lengua de referencia (Azorín 2000). Frente a los diccionarios «tradicionales», los diccionarios de aprendizaje¹ tienen como receptor a un usuario que pueda presentar alguna carencia en el conocimiento activo o pasivo de la lengua y que, por lo tanto, necesita la explicitación de la información que el hablante nativo da por sabida.

Debido a la tardía incorporación de los diccionarios de aprendizaje en la tradición lexicográfica hispanohablante, en comparación con la lexicografía anglófona y francófona, hemos creído interesante exponer el tratamiento de los verbos de pensamiento en dichos diccionarios. La categoría verbal es

1. También conocidos como diccionarios didácticos o pedagógicos.

una de las categorías más estudiadas en la lexicografía de aprendizaje y, actualmente, los lexicógrafos tienden a elaborar microestructuras con una mayor presencia gramatical, como bien indica Bosque (2006:47):

En los estudios estrictamente lexicográficos no se ha insistido en igual medida en destacar la relación lingüística que existe entre los significados que el diccionario describe y los contextos sintácticos en los que se reconocen.[...] La información sintáctica que proporciona el diccionario se suele interpretar indirectamente entre nosotros como una ayuda suplementaria, por tanto potestativa, que no debe desviar la atención del lexicógrafo de su verdadero objetivo: proporcionar definiciones de las palabras que sean reconocibles e identificables por un usuario no lingüista.

En consecuencia y con el fin de examinar los artículos lexicográficos de los verbos, hemos decidido llevar a cabo un estudio contrastivo de la microestructura de los verbos de pensamiento basándonos en dos diccionarios monolingües de aprendizaje: el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (2006), en adelante *DSLE*, y el diccionario *Le Petit Robert* (2013), en adelante *PR*². Por un lado, en el año 1996, la editorial Santillana/Universidad de Salamanca publica el *DSLE*, cuyo objetivo principal es la incorporación de vocabulario por parte de estudiantes de lengua castellana. Para tal fin, el documento ofrece unas explicaciones sintácticas y morfológicas más completas que un diccionario generalista, que se establecen conforme a los vocablos más comunes del castellano. Dichas novedades se ven reflejadas en la incorporación de frases hechas, neologismos, hispanoamericanismos habituales, ejemplos, etc. Otro elemento que debemos tener en cuenta es la integración de un apéndice de verbos irregulares, adjunto de gran utilidad tanto para los estudiantes de español como L2 como para los hablantes nativos de dicha lengua. El diccionario podría ser apropiado para profesorado o aprendientes de ELE, ya que ofrece apartados propios de diccionarios dirigidos a estudiantes extranjeros, como la información sobre el registro adecuado en el que se debe utilizar un término o sobre la pragmática de algunos refranes o expresiones. En relación con lo anterior, debemos puntualizar que un estudiante de nivel intermedio o avanzado estaría preparado para aprovechar todas las opciones que le ofrece el diccionario, mientras que un estudiante de nivel inicial se podría identificar algo perdido entre tantas aclaraciones. Por otro lado, *PR* es un diccionario de lengua francesa publicado por primera vez en 1967 por Diccionarios Le Robert que aboga por el empleo de las palabras en contexto gracias a los ejemplos y a la información (pronunciación, ortografía, etimología,

2. Hemos escogido centrar el estudio en el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* y en *Le Petit Robert* por ser de los diccionarios más conocidos y utilizados por los alumnos de nivel intermedio en español y en francés.

sinonimia, etc.) que proporcionan las entradas lexicográficas. Para explicar el objetivo de *PR*, una de las opciones más convenientes sería citar textualmente un fragmento de la introducción que presenta el diccionario, puesto que su propósito principal es informar y guiar al usuario cuando este lo use como herramienta de trabajo.

Este programa no solo está relacionado con el reconocimiento y la comprensión de una palabra, sino que debe permitir la producción de oraciones en un contexto real tanto si el discurso es oral o escrito. La pronunciación es muy importante, pero el contexto que acompaña al término, las colocaciones (palabras que suelen aparecer a la vez), las locuciones (expresiones fijas), las construcciones sintácticas y las dificultades de uso también lo son. En conclusión, aquello que es necesario, y se encuentra después de la definición, es una ejemplificación contextual de la palabra, lo que se conoce como fraseología³.

El *PR* manifiesta que tiene un carácter codificador y descodificador, por lo tanto, dos finalidades, para que el usuario pueda conocer tanto el significado del término como el uso en contexto y las funciones de dicho término.

Asimismo, la acotación del tema dentro de la categoría verbal no es baladí. Hemos determinado centrarnos en los verbos de pensamiento debido a las desigualdades que presentan respecto a las relaciones sintagmáticas, estructura argumental y preposiciones regidas. Aunque el español y el francés sean lenguas afines por cuestiones evolutivas, los estudios lingüísticos contrastivos han demostrado que los argumentos y el régimen preposicional varían entre los dos idiomas.

2. LOS ARTÍCULOS LEXICOGRÁFICOS DE LOS VERBOS DE PENSAMIENTO

Este trabajo tiene como objetivo el análisis contrastivo de la microestructura de los verbos de pensamiento en español y en francés, basándonos en los artículos lexicográficos del *DSLE* y el diccionario *PR*. El estudio se centra en la investigación de nueve verbos de pensamiento en lengua española y su

3. Traducción propia del fragmento extraído de la introducción de *Le Petit Robert*: «Ce programme n'est pas seulement lié à la reconnaissance et à la compréhension du mot; il doit permettre la production des phrases en montrant comment le mot s'emploie à l'écrit comme à l'oral. La prononciation est fondamentale, mais aussi l'entourage du mot, les collocations (mots qui apparaissent souvent en même temps), les locutions (expressions figées), et aussi les constructions syntaxiques, les difficultés d'emploi. En somme, ce qui est absolument nécessaire, après la définition, c'est une large exemplification où le mot se trouve dans des contextes entendus, ce qu'on appelle la phraséologie» (pp. 11).

equivalente en francés: acordar(se) y se rappeler; creer y croire; comprender y comprendre; darse cuenta y se rendre compte; olvidar y oublier; pensar y penser; recordar y souvenir; saber y savoir; y suponer y supposer.

Antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, vamos a clasificar los verbos según sus argumentos. Primero, haremos la clasificación de los verbos en castellano y, a continuación, proseguiremos con los verbos franceses. La organización de los verbos en castellano se ha hecho según las relaciones sintagmáticas establecidas por el *DSLE*, mientras que aquella de los verbos franceses se ha basado en las categorías gramaticales que aparecen en el *PR*:

2.1. Los verbos en español

2.1.1. Verbo transitivo

Los verbos transitivos analizados en este apartado son: *creer*, *comprender*, *olvidar*, *pensar*, *saber* y *suponer*. La transitividad de dichos términos se observa en las acepciones siguientes señaladas previamente con la abreviatura v.tr., lo que facilita el uso del diccionario. La microestructura está formada por la definición en sí, donde se resaltan los argumentos verbales (el sujeto entre comillas y el complemento directo entre corchetes) y por una serie de ejemplos creados para conocer el uso del término en contexto. Además, algunas explicaciones se complementan con la inclusión de relaciones semánticas. A modo de ejemplo, mostramos la entrada del verbo *pensar*:

- (1) v.tr. **1** Tomar <una persona> [una decisión] después de haber examinado la cuestión: *He pensado que iré a la fiesta.* **Sinónimo:** determinar. **2** Tener <una persona> la intención de [hacer una cosa]: *Pienso pasarme el verano estudiando.* **Sinónimo:** proyectar, planear. **3** Inventar <una persona> [un plan]: *Iván pensó una estratagema para conseguir su propósito. [...]* **Sinónimo:** idear. **4** Manifestar <una persona> [una opinión]: *Pienso que no tienes razón en este asunto.* **Sinónimo:** creer, opinar.

2.1.2. Verbo transitivo pronominal

Creer y *olvidar* son dos verbos que, además de construirse con complemento directo, contienen en su conjugación formas pronominales átonas con rasgos de persona. Las acepciones 1, 2, 3 y 4 de *olvidar* en el *DSLE* corresponden con esta relación sintagmática:

- (2) v.tr./prnl. **1** Dejar de tener <una persona> [una cosa] en la memoria: *Nunca olvidaré su llegada aquel día de primavera. Me olvidé del día de su aniversario.* **2** No hacer <una persona> involuntariamente [una cosa que debería haber hecho]: ¿Has olvidado comprar el periódico? Luis se olvidó de recoger el traje de la tintorería. **3** Dejar de sentir <una persona> afecto o interés por [otra persona o por una cosa]: *Ya he olvidado a aquel hombre que tantos disgustos me dio. No me olvido de mis maestros.* **4** Perdonar <una persona> [una ofensa o un daño recibido]: *José ha olvidado vuestras rencillas. Él se olvidó de todos los malos tratos recibidos.*

Como podemos ver, las acepciones están compuestas por una definición en la que se subrayan los argumentos verbales (el sujeto entre comillas y el complemento directo entre corchetes) y se incluyen ejemplos creados para conocer el uso del término en un contexto real.

2.1.3. Verbo transitivo e intransitivo

Pensar, recordar y saber son dos voces que permiten construir indistintamente oraciones con valor transitivo o intransitivo, como en el ejemplo siguiente extraído del artículo lexicográfico del verbo *recordar*:

- (3) v.tr./intr. **1** Traer <una persona> [una cosa] a la memoria: *Uno de los heridos en el incendio no recuerda nada de lo que pasó aquella noche. [...]* **2** Hacer <una persona o una cosa> que [una persona] tenga presente [una cosa]: *Te recuerdo que mañana tienes que madrugar. [...]* **3** Ser <una persona o una cosa> muy parecida a [otra persona o a otra cosa] para [una persona]: *Luis me recuerda a un charlatán de feria.*

Al igual que en los casos anteriores, las acepciones del *DSLE* se caracterizan por señalar el sujeto entre comillas y los complementos verbales entre corchetes y por crear ejemplos que faciliten el carácter descodificador del diccionario.

2.1.4. Verbo intransitivo

Crear y *saber* además de ser verbos transitivos, también tienen valor intransitivo, es decir, se construye sin complemento directo. En este caso, nos centraremos en las acepciones 5, 6 y 7 de *crear*:

- (4) v.intr. **5** Tener confianza <una persona> en [otra persona]: *Creo **en** ella como directora de esta sección. El entrenador creyó desde el principio **en** este jugador.* **6.** Considerar <una persona> que [una cosa] es buena o eficaz: *Creo **en** la justicia. Siempre hemos creído **en** las leyes del mercado.* **7** Tener <una persona> fe religiosa: *Creo **en** Dios.*

Como observamos en la edición impresa del diccionario, el carácter intransitivo de *creer* se divide en tres acepciones donde se subrayan los argumentos verbales (el sujeto entre comillas y los complementos entre corchetes) y se señalan en negrita las preposiciones regidas por el verbo en los ejemplos aclaratorios.

2.1.5. Verbo pronominal

En este apartado vamos a analizar las acepciones de carácter pronominal de los verbos *acordar* y *comprender*, para ello vamos a basarnos en el primer término. Acerca de este verbo, el *DSLE* nos ofrece una explicación en la que se muestra el carácter pronominal del verbo, seguido del número de la acepción y de la definición. La definición está compuesta por dos apartados: la definición propiamente dicha, una descripción del verbo en donde se marcan los dos argumentos del mismo (el sujeto entre comillas y el complemento directo entre corchetes), y la incorporación de dos oraciones creadas en las que se aprecia el uso real de *acordar(se)*. Además, el *DSLE* incluye información sinonímica y sobre cómo se debe conjugar el verbo:

- (5) v.pnrl. 1 Tener <una persona> [una cosa] en la memoria: *Esta profesora se acuerda del nombre de todos sus alumnos. No se acuerda de cómo se va hasta allí.* **Sinónimo:** recordar. **Conjugación:** 28.

2.2. Los verbos en francés

2.2.1. Verbo transitivo

El *PR*, además de clasificar los verbos en transitivos e intransitivos, propone una subdivisión en la transitividad verbal: transitivos directos, o acciones transitivas que no necesitan una preposición para incluir el complemento directo, y transitivos indirectos, acciones transitivas que sí precisan una preposición para introducir el argumento. *Comprendre, oublier, penser, rappeler, savoir* y *supposer* son verbos con transitividad «pura», valor que se explicita con la abreviatura v.tr. La microestructura se caracteriza por ser amplia y completa

gracias a la inclusión de varias acepciones según el sentido, de citas y ejemplos creados, de notas de uso y de relaciones semánticas; y gracias a la señalización del complemento directo mediante los paréntesis. Para justificar dicha descripción, incluimos una de las acepciones del verbo *oublier*:

- (6) **v.tr.A.NE PAS RETROUVER DANS SA MÉMOIRE** ■ **1** Ne pas avoir, ne pas retrouver (le souvenir d'un chose, d'un événement, d'une personne). *J'ai oublié son nom, son visage.* « *On peut oublier un visage mais on ne peut pas tout à fait effacer de sa mémoire la chaleur d'un émotion, la douceur d'un geste, le son d'une voix tendre* » **BEN JELLOUN.** [...] ■ **2** Ne plus pouvoir pratiquer (un ensemble de connaissances, une technique). *Oublier la pratique d'un métier. J'ai oublié en mathématiques.* – (SANS COMPL.) Il apprend vite mais oublie immédiatement. ■ **3** Ne plus connaître, ne plus conserver dans la mémoire collective. *On oublia l'art gréco-romain pendant le Moyen Âge. Être oublié* : ne plus être connu. [...] ► **inoublable.** –p.p.adj. *Un auteur oublié.* [...] – LOC. Se faire oublier : faire en sorte qu'on ne parle plus de vous quand on est accusé, critiqué.

2.2.1.1. Verbo transitivo directo

Como hemos expuesto con anterioridad, la transitividad directa no requiere de un elemento que introduzca el complemento directo. En este apartado, tomando como ejemplo el verbo *croire*, vemos que dicho valor se justifica mediante la abreviatura v.tr.dir. y, a su vez, esta se complementa con *quelque chose* (qqch.) y *quelqu'un* (qqn.), algo y alguien respectivamente, lo que permite una explicación general de los argumentos del verbo en cuestión. Además de las definiciones de las múltiples acepciones, este valor de *croire* se perfecciona con relaciones semánticas, notas de uso, información etimológica y preposicional y ejemplos creados y citas para mostrar los términos en contexto. *Croire*:

- (7) **v.tr.dir. CROIRE qqch., qqn.** ■ **1** Tenir pour vrai o véritable. ► **accepter, admettre.** Croire une histoire, une nouvelle. [...] ► **FAM. avaler, gober; crédule.** *Je crois ce que vous dites.* [...] ■ **2** (fin xi^e) Tenir (qqn) pour sincère, véridique, ajouter foi à ce qu'il dit. ► **se fier (à).** *Vous pouvez croire cet homme* (► **crédible**). ■ **3** (fin xi^e) **EN CROIRE (qqch., qqn):** s'en rapporter à. Si vous m'en croyez, vous ne lui prêterez pas cet argent (VIEILLI). – *S'il faut en croire la rumeur, à en croire les journaux.* [...].

2.2.1.2. Verbo transitivo indirecto

Croire y *penser* son dos verbos de carácter transitivo indirecto cuyas entradas lexicográficas están constituidas por, además de la definición, los ejemplos y las relaciones semánticas, entre otros, el manifiesto de las relaciones sintagmáticas, en este caso à, y de los argumentos verbales. *Penser*:

- (8) **v.tr.ind.PENSER À** ■ 1Appliquer sa réflexion, son attention à. ► **réfléchir, songer**. *Penser vaguement à qqch.* ► **rêver**. À quoi pensez-vous? N'y pensons plus: oublions cela.[...]■2(fin xii^e) Évoquer par la mémoire ou l'imagination. ► **imaginer, se rappeler, se souvenir**. *Je « m'efforçais de ne plus penser à Marthe, et par cela même, ne pensais qu'à elle » RADIGUET. Je penserai à vous.* –**FAIRE PENSER À**. ► **évoquer, suggérer**. « Sa voix doucement musicale faisait penser à la plainte poétique d'un fée » **PROUST**. Elle me fait penser à qqn. ► **rappeler**. [...].

2.2.2. Verbo intransitivo

Croire, penser, rappeler y *souvenir* son los verbos elegidos para analizar en este apartado. Las acepciones en el *PR* aportan una definición terminológica acompañada por información etimológica, ejemplos creados y citas para conocer el uso contextualizado del verbo, relaciones semánticas y notas de uso. En lo tocante a *croire*, el verbo seleccionado como muestra, incluye, además, un apunte sobre la homonimia entre *croire* y *croître*:

- (9) **v.intr.CROIRE (SENS FORT)** ■ 1 (milieu xv^e) Avoir une attitude d'adhésion intellectuelle. *Il croit sans comprendre.* ■ 2 (milieu xii^e) Avoir la foi religieuse (► **croyant**). *Ceux qui croient.* « *Croyez. Aimez. Ceci es toute la loi* » **HUGO**. ■ **CONTR.** Doute ; contester, démentir, discuter; nier, protester. ■ **HOM.** Crois : croîs ; cru : crû (croître).

2.2.3. Verbo pronominal

Los verbos con valor pronominal en francés son: *croire(se), oublier(se), rappeler(se), rendre(se) compte* y *souvenir(se)*. En este caso, vamos a analizar *se rappeler*, ya que los verbos pronominales en el *PR* siguen los mismos patrones estructurales. Aunque dicho verbo aparezca dentro de la entrada lexicográfica de *rappeler*, la diferencia más notable a simple vista radica en extensión de las acepciones de carácter pronominal, por lo que deducimos que

la explicación será más exhaustiva. Después de especificar el valor pronominal y el año de aparición de dicho valor, la acepción 1 hace una definición general de *se rappeler*, en donde se marca el complemento directo entre paréntesis, seguida de la propuesta de dos verbos sinónimos también de carácter pronominal, una nota de uso sobre *se rappeler* y una serie de ejemplos reales e inventados para clarificar el uso contextualizado del verbo. Además, esta acepción se complementa con una frase hecha relacionada con el verbo que contiene, entre otras cosas, información de uso y ejemplificaciones. La acepción 2, a diferencia de la primera, marca de forma más explícita los argumentos de *se rappeler* y también incluye información de uso. Asimismo, cabe destacar que, dentro del valor pronominal, existe una diferenciación de acepciones según el tipo de pronombre (reflexivo, recíproco, pasivo, etc.), información que no aparece en el *DSLE*:

- (10) **v. pron. SE RAPPELER ■ 1** (1661) Rappeler (un souvenir) à sa mémoire, avoir présent à l'esprit. ► **se sovenir, se remémorer.** (REM. Le p. passé ne s'accorde pas.) *Se rappeler mot à mot un entretien.* « Un nom qu'on cherche à se rappeler et à la place duquel on ne trouve que du néant » **PROUST.** [...] Avoir du mal à se rappeler qqch. ► **mémoriser.** –SANS COMPL *Je ne me rappelle plus* : j'ai oublié. *Autant que je me rappelle.* – (Avec que, un pronom relatif, interrogatif) *Elle s'est rappelé qu'elle avait rendez-vous. Rappelez-vous qu'on vous attend.* « Ne se rappelant plus où il avait bien pu cacher ses papiers » **ZOLA.** [...] ■ **2v.pron.réfl.** *Se rappeler à...* : faire souvenir de soi. *Se rappeler à qqn, au bon souvenir de qqn.* REM. Accord du part. passé : *elle s'est rappelée à leur bon souvenir.* [...].

2.3. Un caso especial: las locuciones verbales

Con respecto a *darse cuenta* o *se rendre compte*, vemos que ambos verbos son una locución o perífrasis verbal y no se recogen en ninguno de los diccionarios con una entrada propia, sino que son consideradas un subapartado del artículo lexicográfico: en el *DSLE* *darse cuenta* está incluida en el apartado «Frases y locuciones» de *dar*, mientras que en el *PR* *se rendre compte* se encuentra en la segunda acepción de *compte* y, dentro de este, está marcada con un símbolo que informa sobre una subdivisión que separa los matices de significado o de uso de un mismo concepto. En el *DSLE* *darse cuenta* presenta información sobre la definición propiamente dicha, en donde se marca uno de los argumentos del verbo entre comillas (el sujeto) y dos ejemplos inventados para ver el uso de la perífrasis en contexto, pero no se explicita el carácter pronominal de la locución:

- (11) **21** [...] darse cuenta Percibir <una persona> una cosa: *Me he dado cuenta de lo que quiere decir. Se dio cuenta de tu tristeza nada más llegar.*

Sin embargo, en el *PR*, la información que se da es totalmente implícita, ya que hay que deducir el significado del verbo a partir de los ejemplos propuestos por los lexicógrafos. Además, la acepción aporta información complementaria como son los sinónimos y el registro que marca un uso contextual de la locución:

- (12) **SE RENDRE COMPTE.** ► **s'apercevoir, comprendre, découvrir, noter, remarquer, voir; réaliser.** *Elles se sont rendu compte de leur erreur. Elle s'est rendu compte qu'elle avait tort. —FAM. (pour faire partager l'étonnement) Vous vous rendez compte! Tu te rends compte du culot de ce type!*

3. CONCLUSIONES

Después de haber analizado los nueve verbos de pensamiento en el *DSLE* y en el *PR*, hemos comprobado que incluyen los fenómenos sintácticos más importantes, como el carácter del verbo (transitivo, intransitivo, etc.) y el régimen preposicional. Además, ambos diccionarios utilizan para sus definiciones archilexemas (Porto Dapena 2002) que permiten poner en práctica la ley de sustituibilidad descrita por Seco (1979) y enuncian los argumentos que acompañan a cada verbo.

Centrándonos primero en el diccionario de español, el *DSLE* marca explícitamente los argumentos verbales, cuestión criticada por Seco debido a la escasez de uso del contorno explícito en la historia lexicográfica hispanohablante, y ofrece una muestra real sobre cómo se utilizaría el verbo en un contexto determinado gracias a los ejemplos creados de tipo cerrado. Sus acepciones, además, se complementan con información sobre la pronunciación, la pragmática (registro, intención del hablante y marcas geográficas), las relaciones semánticas, las expresiones y colocaciones y, por último, las relaciones sintagmáticas (categoría gramatical, selección argumental y preposiciones regidas). Dichos complementos no se incluyen de forma homogénea, sino que son los lexicógrafos quienes deciden qué información adicional adjuntar según el artículo lexicográfico. Sin embargo, el *PR* propone unas entradas más amplias y completas que se perfeccionan con información sobre la pronunciación, la ortografía y la etimología, además de presentarse ejemplos creados (abiertos y cerrados) y citas para mostrar el término en un contexto real. En ambos diccionarios, aunque se recoge información explícita sobre los verbos, abunda la condensación textual, abreviaturas y omisión de elementos, entre otros; por lo que puede que dicha

decisión opaque la comprensión del diccionario y conlleve a una deducción de la relación entre las partes de la entrada gracias a los ejemplos. En este sentido, el *PR*, a diferencia del *DSLE*, desglosa en la introducción dicha información, facilitando así el uso del diccionario. El ejemplo más significativo con respecto a esta decisión es el tratamiento de la estructura argumental. Mientras que el usuario del *DSLE* tiene que valerse de su formación lingüística para deducir en la definición y en los ejemplos los argumentos verbales, el receptor del *PR* estará ante una explicación más explícita, ya que no usa símbolos que puedan *alarmarle*. Con respecto a las relaciones sintagmáticas, el *DSLE* y el *PR* incluyen, como ya hemos explicado, información sobre la categoría gramatical y la selección argumental, lo que permite conocer, desde un punto de vista semántico, las características intrínsecas de cada verbo. Asimismo, los diccionarios incorporan las preposiciones regidas de las acciones, aunque de manera distinta. El *DSLE*, en su versión impresa, subraya las preposiciones para favorecer su asimilación, pero en la versión online, no aparece tal distinción. Sin embargo, en el *PR* sí se resaltan y los lexicógrafos les dan un tratamiento particular, ya que plasman verbo y preposición como una expresión con el fin de facilitar la adquisición del término y la preposición requerida según el contexto.

Por lo tanto, podemos concluir que el *DSLE* y el *PR* son dos diccionarios de aprendizaje con función codificadora y descodificadora que permiten conocer los verbos en profundidad. A pesar de la diferencia evolutiva entre la lexicografía hispanohablante y francófona, el *DSLE* puede ser un ejemplo de la nueva trayectoria lexicográfica española que aboga por crear diccionarios accesibles a todos los públicos.

BIBLIOGRAFÍA

- AZORÍN, Dolores (2000): Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. *E.L.U.A.*, 14,19-44.
- BOSQUE, Ignacio (2006): «Una nota sobre la relevancia de la información sintáctica en el diccionario» en E. Bernal y J. DeCesaris: *Palabra por palabra. Estudios ofrecidos a Paz Battaner*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 47-53.
- PORTO DAPENA, José Álvaro (2002): «Otros aspectos de la definición lexicográfica» en *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.
- Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (2015). Recuperado de <<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>>.
- Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (2006). Madrid: Santillana.
- ROBERT, Paul (2013): *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- SECO, Manuel (2003): «El ‘contorno’ en la definición lexicográfica» en *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos, 47-58.

WEBER, Elizabeth y Paola BENTIVOGLIO (1991): «Verbs of cognition in Spoken Spanish: A discourse profile» en S. Fleishman y L.R. Waugh (eds.): *Discourse-pragmatics and the verb. The evidence from romance*. London and New York: Routledge, 194-213.

EN TORNO A LAS REALIZACIONES: SUBTIPOS Y CARACTERÍSTICAS LÉXICO-SINTÁCTICAS

PILAR MORALES HERRERA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN¹

De acuerdo a la tradición aristotélico-vendleriana, los predicados verbales pueden clasificarse en cuatro subtipos distintos según su modo de acción: estados, actividades, realizaciones y logros. Las realizaciones –objeto de este trabajo– se caracterizan por denotar eventos dinámicos (implican cambio), durativos (poseen extensión temporal) y télicos (están orientados a un punto final). Algunos ejemplos son *correr una maratón*, *escribir un libro* y *dar un paseo*. El objetivo de este artículo es evidenciar que los predicados verbales que se engloban bajo esta misma etiqueta pueden poseer, en realidad, propiedades léxico-sintácticas diferentes. Para ello, partiremos de un planteamiento escalar que constata la existencia de diversas configuraciones semánticas que determinan, por ejemplo, si el progreso eventivo que las realizaciones denotan está ligado a la posición espacial de un argumento, a su afectación meronímica o al cambio cualitativo que experimenta; o si el límite del evento está lexicalizado en el verbo o es denotado por el predicado verbal.

El trabajo se estructura en tres partes. En el apartado 1 presentaremos una tipología de realizaciones basada en la escalaridad. En el apartado 2 observaremos el comportamiento de los distintos tipos de realizaciones señalados ante una serie de pruebas aspectuales; esto nos permitirá comprobar, por un lado, si

1. Agradecemos a Ángeles Carrasco su generosa disponibilidad y sus valiosos comentarios.

las diferencias escalares implican a su vez diferencias sintácticas, y, por otro lado, si existen comportamientos sintácticos que compartan todos los tipos de realización. Por último, el apartado 3 estará dedicado a las conclusiones.

2. TIPOS DE REALIZACIONES SEGÚN LAS ESCALAS SUBYACENTES

En este apartado introduciremos el concepto de escala propuesto en Kennedy y McNally (2005) y Kennedy (2007) para los adjetivos graduales y lo haremos extensible a los predicados verbales; defenderemos que la escalaridad es una propiedad que puede estar presente en diferentes tipos eventivos; propondremos una clasificación escalar de los predicados de realización y prestaremos atención, asimismo, a las realizaciones que no denotan escalas.

2.1. Escalaridad: concepto y transversalidad

Las escalas están formadas por tres parámetros: una dimensión, un conjunto de grados y la relación ordinal que se establece entre estos (Kennedy y McNally 2005 y Kennedy 2007). Llamamos *dimensión* a la propiedad que se mide en la escala (el peso, en *adelgazar* o *engordar*; la distancia en *acercar* o *alejar*, etc.). El *conjunto de grados* alude a las unidades que componen la escala. Permite diferenciar entre escalas de dos o más puntos (Rappaport Hovav 2008, Batiukova 2015). La denotada por *salir* sería un ejemplo de escala de dos grados, puesto que supone el cambio puntual entre los estados *estar dentro* y *estar fuera*. Mientras tanto, *hacer un puzle* denota una escala de múltiples grados, dado que el evento implica un incremento paulatino en la completitud del puzle. Por último, la *relación ordinal* impone un orden ascendente o descendente en la dimensión. Por ejemplo, *calentar* se relaciona con el aumento de la temperatura, al contrario que *enfriar*, que se relaciona con el descenso en esta misma dimensión.

La estructura interna del conjunto de grados implica diferencias lingüísticas significativas (Hay, Kennedy y Levin 1999, Kearns 2007, Kennedy y Levin 2008, entre otros). Así, existen escalas que carecen de límite final, como las denotadas por *mejorar*, *tocar canciones* o *comer pasteles*; mientras otras poseen un límite final que se establece como telos, como las denotadas por *purificar*, *correr una maratón* o *limpiar*. Esta última subclasificación muestra especial interés para nuestro trabajo, puesto que, al contrario de los predicados que denotan una escala cerrada, los que denotan una escala abierta no pueden considerarse realizaciones. Efectivamente, la presencia de un límite superior en la escala denotada por un predicado implica su telicidad. Cabe señalar, no obstante, que la escalaridad no se relaciona directamente con una clase

eventiva concreta. Por el contrario, se trata de una propiedad transversal que puede estar presente en actividades (1a), realizaciones (1b) y logros (1c):

- (1) (a) Juan ha escrito cartas. → Escala abierta de puntos múltiples.
- (b) Juan ha escrito una carta. → Escala cerrada de puntos múltiples.
- (c) Juan ha salido de la habitación. → Escala delimitada de dos puntos.

2.2. Realizaciones escalares

Cualquier predicado que denote una escala cerrada de grados múltiples ha de considerarse una realización, en tanto que expresa un evento dinámico, télico y durativo. En la bibliografía se ha señalado la existencia de tres clases de escalas diferentes basadas en la relación del predicado verbal con el argumento que experimenta el cambio denotado por la escala: extensionales, espaciales y de propiedad (Rappaport Hovav 2008, Levin y Rappaport Hovav 2010 y Batiukova 2015). Según veremos a continuación, las realizaciones pueden denotar cualquiera de ellas.

2.2.1. Realizaciones de escala extensional

Las realizaciones que denotan escalas extensionales implican un cambio delimitado en la extensión espacial del argumento afectado. Son denotadas por predicados de tema incremental: de creación, destrucción, consumición y representación (2). Estos se relacionan con el concepto de homomorfismo de Krifka (1989, 1998), que consiste en que el progreso del evento puede medirse con respecto al grado de afectación del tema. Por ejemplo, cuanto más desarrollado esté el evento de comer una manzana, menos volumen presentará la pieza de fruta.

- (2) Juan {escribió una novela / deshizo el puzle / se comió una manzana / tocó el *Canon* de Pachelbel}.

2.2.2. Realizaciones de escala de propiedad

Este tipo de realizaciones son denotadas por predicados encabezados por verbos de cambio gradual² que implican un incremento o una disminución

2. Consúltense Bertinetto y Squartini (1995), Hay, Kennedy y Levin (1999), Kearns (2007), Kennedy y Levin (2008), Civardi y Bertinetto (2015), Morales Herrera (2018) y las referencias allí citadas para un estudio aspectual de los verbos de cambio gradual o *degree achievements*.

delimitados de alguna característica del argumento afectado por el cambio. Siguiendo a Morales Herrera (2018), consideramos que existen cuatro tipos diferentes de verbos de cambio gradual: alfa, beta, gamma y delta³. Como mostraremos a continuación, las posibilidades que tiene cada uno de los subtipos para dar lugar a una realización son diferentes. En adelante, manejaremos dos conceptos distintos de telos que nos ayudarán a diferenciar entre los cuatro subgrupos verbales. Denominaremos *telos máximo* a aquel que identifica el grado de propiedad más alto que puede alcanzar el argumento afectado por el verbo. Por otra parte, el *telos definido* será aquel que identifique cualquier grado concreto de entre los posibles que no se corresponda con el grado máximo de la propiedad⁴.

Los verbos de cambio gradual alfa lexicalizan un cambio de estado comparativo, como *engordar* ('ponerse más gordo'). En términos de Croft (2012: 43-76), se trata de *actividades dirigidas*: eventos dinámicos, durativos, atéllicos y escalares. Así, suponen una sucesión ilimitada de estados comparativos que implica el cambio paulatino de una propiedad. Estos verbos solo pueden denotar realizaciones si se combinan con un sintagma que identifique un telos definido (3a) o existe información contextual que lo presuponga (3b). En (3b) podemos imaginar, por ejemplo, que Juan necesitaba engordar 5 kg por recomendación médica y lo consiguió en un breve periodo de tiempo.

- (3) (a) Juan ha engordado 3 kg. → telos definido a través de un sintagma diferencial.
 (b) Juan ha engordado enseguida. → telos definido a través de información contextual.

Los verbos de cambio gradual beta denotan un cambio de estado absoluto (esto es, independiente del contexto) que se corresponde con el grado máximo de la propiedad escalar. Así, en el ejemplo de (4), *limpiar* denota un telos

3. En Morales Herrera (2018) los verbos delta se consideran un subtipo de los verbos de cambio gradual gamma. En el presente trabajo, sin embargo, mostraremos que poseen características propias que justifican su reconocimiento como clase independiente.

4. La diferencia que establecemos entre telos definido y telos máximo no es equivalente a la propuesta en Bertinetto y Lentovskaya (2013) para telos estándar y telos máximo. Estos autores definen el *telos estándar* (véase i) como aquel que se relaciona con un estándar relativo, dependiente de la pragmática, y denominan *telos máximo* (véase ii) a aquel que remite a un estándar absoluto, de carácter puramente semántico:

- i. El cielo se ha despejado.
 ii. La piscina se ha vaciado.

[Ejemplo (i) tomado de Bertinetto y Lentovskaya (2013: 12). La traducción es nuestra].

Una proposición como la de (i) sería verdadera si el cielo cuenta con pocas nubes, aunque no esté totalmente libre de ellas. Por el contrario, para que la proposición de (ii) sea verdadera, tiene que ocurrir que la piscina haya pasado a estar completamente vacía.

máximo: no se predica de Juan que haya dejado la piscina más limpia de lo que estaba al principio del evento, sino que la ha limpiado por completo. Estos verbos denotan realizaciones por defecto. Su estructura subeventiva está formada por una primera fase de actividad dirigida que se sigue de una fase de logro (el que da lugar al estado absoluto que se establece como telos máximo).

- (4) Juan ha limpiado la piscina. → telos máximo implícito en el verbo.

Los verbos de cambio gradual gamma, como *torcer*, *deformar* o *enfermar* (‘pasar a estar {torcido/deforme/enfermo}’), denotan un cambio de estado absoluto que se da en el momento en que el evento comienza. Este subevento de logro puede seguirse de una actividad dirigida, de manera que el cambio que sufre el argumento afectado continúa indefinidamente (5a). Los verbos gamma no suelen denotar realizaciones por dos razones diferentes. La primera, que el cambio de estado absoluto a que dan lugar no implica una fase durativa previa, de modo que ejemplos como los de (5b) se consideran logros. La segunda, que generalmente no son verbos granulares –esto es, no existe una medida convencionalizada que permita medir el progreso del evento que denotan–, por lo que la fase de actividad dirigida encuentra dificultad para acotarse a través de sintagmas diferenciales (5c). Sin embargo, existen algunos ejemplos como (5d), en que encontramos un verbo de cambio gradual gamma en un contexto sintáctico en que se focaliza su fase de actividad dirigida y, además, esta aparece delimitada. Es solo en estos casos cuando los predicados encabezados por verbos de cambio gradual gamma pueden considerarse realizaciones, en tanto que dan lugar a eventos durativos, dinámicos y tólicos.

- (5) (a) Juan {tuerce el alambre / deforma la botella} cada vez más.
 (b) Juan {torció el alambre / deformó la botella}.
 (c) Juan {ha deformado el modelo de arcilla (??5 cm) / ha enfermado (*tres fases)}.
 (d) Juan ha torcido el alambre tres grados. → telos definido a través de un sintagma diferencial.

Al igual que los gamma, los verbos de cambio gradual delta denotan un cambio de estado absoluto (*emborracharse* ‘pasar a estar borracho’, *madurar* ‘pasar a estar maduro’) que se establece como telos definido pero no como telos máximo del evento. Mas, a diferencia de estos, los delta implican una fase durativa previa al telos definido. Su estructura subeventiva está conformada por un logro necesariamente precedido y opcionalmente subseguido de una fase de actividad dirigida. Consecuentemente, los predicados encabezados por verbos delta se corresponden con realizaciones.

- (6) Juan se ha emborrachado. → telos definido implícito en el verbo.

2.2.3. Realizaciones de escala espacial

Las escalas espaciales localizan el argumento tema en una trayectoria y se expresan a través de verbos de movimiento dirigido (*ir, venir, ascender, bajar, elevar, salir, etc.*) (Rappaport Hovav 2008: 17) y verbos de manera de moverse (*correr, andar, caminar, etc.*). Los predicados verbales que las denotan han de considerarse realizaciones solo si la escala a que dan lugar posee grados múltiples (cf. 7a-b) y un límite final definido (cf. 8a-b). En el ejemplo de (9a) observamos que los límites inicial y final de estas escalas pueden estar explícitos, si bien a menudo uno de ellos se presupone. Esto sucede en (9b) con el elemento inicial de la escala, que es la posición de partida del argumento desplazado; y con el elemento final en (9c), que se corresponde con la posición meta del argumento afectado por el desplazamiento.

- (7) (a) Juan ha subido cinco plantas.
 (b) Juan ha salido de la habitación.
- (8) (a) Juan ha caminado hasta la catedral.
 (b) Juan ha caminado hacia la catedral.
- (9) (a) Juan ha subido a la catedral desde la plaza.
 (b) Juan ha subido a la catedral.
 (c) Juan ha subido desde la plaza.

2.3. Realizaciones no escalares

De acuerdo con lo propuesto en la bibliografía (Rothstein 2004, Croft 2012), consideramos también la existencia de realizaciones no escalares. Asumimos con Rothstein (2004: 98) que un ejemplo como (10) puede adquirir una lectura en que el desarrollo eventivo está desvinculado de la afectación extensional del argumento tema. Por ejemplo, de la hora que Juan tardó en arreglar el ordenador, este pudo haber pasado cincuenta y nueve minutos intentando localizar el problema o realizando una serie de operaciones que no supusieron ninguna mejora efectiva en el estado del ordenador (como pasar el antivirus, reiniciar el aparato y ejecutar distintos programas) y solo un momento en eliminar el virus y, por tanto, mejorar el funcionamiento del ordenador. A pesar de esto, consideramos que la lectura mereológica también está disponible. Es la que resulta natural si imaginamos que el ordenador aloja varios virus que van desapareciendo a medida que Juan realiza una serie de procesos.

- (10) Juan arregló el ordenador en una hora.
[Ejemplo inspirado en Rothstein (2004: 98)].

3. PRUEBAS ASPECTUALES

Este apartado estará dedicado al examen del comportamiento que adoptan las realizaciones en ciertos contextos sintácticos. Contaremos con un ejemplo de realización correspondiente a cada uno de los subtipos señalados en el apartado anterior: realizaciones de escala extensional, de propiedad encabezada por un verbo alfa, beta, gamma y delta, de escala espacial y no incrementales. Este examen nos permitirá comprobar, por un lado, si todas las realizaciones se comportan de manera homogénea y, por otro lado, si las diferencias entre los distintos ejemplos de realización se deben a las escalas subyacentes.

3.1. Interpretación de *casi*

Cuando se combinan con el adverbio *casi*, las realizaciones suelen admitir dos lecturas: una contrafactual, en que el evento no ha comenzado, y otra de evento que se inicia pero no culmina (De Miguel 1999: 3026-3027). Esto se comprueba en los ejemplos de (11):

- (11) (a) Juan casi escribe una carta. [Contrafactual / evento interrumpido, argumento afectado]
(b) Juan casi engorda 5 kg. [??Contrafactual / evento interrumpido, argumento afectado]
Cf. Juan casi alarga la bufanda 5 cm. [Contrafactual / evento interrumpido, argumento afectado]
(c) Juan casi llena la piscina. [Contrafactual / evento interrumpido, argumento afectado]
(d) Juan casi tuerce tres grados el alambre. [Contrafactual / evento interrumpido, argumento afectado].
(e) Juan casi se emborracha. [Contrafactual / evento interrumpido, argumento afectado]
(f) Juan casi sube hasta la cima de la montaña. [Contrafactual / evento interrumpido, argumento afectado]
(g) Juan casi arregla el ordenador. [Contrafactual / evento interrumpido, argumento no afectado / evento interrumpido, argumento afectado].

No obstante, (11b) y (11g) merecen algunos comentarios. La oración de (11b) rechaza la interpretación contrafactual. Esto se debe a que el cambio

escalar que denota *engordar* necesita de un intervalo amplio para hacerse efectivo. Consecuentemente, si examinamos una realización encabezada por un verbo alfa que no imponga esta necesidad temporal, como *alargar la bufanda*, la lectura contrafactual también está disponible. Por su parte, el ejemplo de (11g) puede recibir hasta tres lecturas diferentes. La primera es la contrafactual. La segunda, una de evento interrumpido sin afectación del argumento: suponemos que el ordenador tiene un virus y que Juan ha pasado unas horas intentando resolverlo a través de varios procesos, pero no lo ha conseguido. La tercera posibilidad es la de evento interrumpido en que el argumento ha experimentado alguna afectación: imaginemos, por ejemplo, que el ordenador tenía varios problemas y Juan solo ha arreglado algunos. Así, presenta mejoría con respecto a su estado inicial, pero no está completamente arreglado. Esta última interpretación solo es posible en una lectura escalar del evento.

3.2. Compatibilidad con los sintagmas preposicionales '{en/durante} x tiempo'

La segunda prueba que nos ocupa está relacionada con la compatibilidad con sintagmas preposicionales que expresan tiempo. Como se muestra en (12), todas las realizaciones son compatibles con 'en x tiempo' y reciben la misma interpretación: aquella en que el sintagma mide la duración del evento desde su inicio hasta el telos.

- (12) (a) Juan escribió una carta en 5 minutos.
- (b) Juan engordó 5 kg en 4 meses.
- (c) Juan llenó la piscina en 15 minutos.
- (d) Juan torció 3 grados el alambre en un segundo.
- (e) Juan se emborrachó en 15 minutos.
- (f) Juan subió hasta la cima de la montaña en 3 horas.
- (g) Juan arregló el ordenador en 5 minutos.

Cuando se combinan con 'durante x tiempo', muchas realizaciones admiten una lectura destelizada (aquella que supone que el evento comienza pero se interrumpe antes de culminar). Esta lectura está disponible en los ejemplos (13a), (13c), (13g) y *Juan subió a la cima de la montaña durante 15 minutos*. Otra de las interpretaciones posibles es aquella en que el sintagma mide la duración del estado resultante; es decir, el periodo durante el que el resultado del evento se mantiene vigente. Esta lectura está disponible en los ejemplos (13b-d), (13g) y *Juan subió a la cima de la montaña durante 15 minutos*. Por último, (13b), (13d), *Juan llenó 5 litros la piscina durante 15 minutos* y *Juan subió 5 metros durante 15 minutos* presentan una lectura que no comparten con el

resto de ejemplos: denotan un cambio acotado temporalmente al que, sin embargo, se le presupone continuidad más allá del intervalo identificado por el sintagma preposicional. Así, *Juan engordó 5 kg durante 4 meses* implica que el proceso de cambio en el peso de Juan continúa después de los cuatro meses, al contrario de lo que denotaría la oración *Juan engordó 5 kg en 4 meses*, donde el cambio culmina en el periodo señalado.

- (13) (a) Juan escribió una carta durante 5 minutos. [Evento destelizado/*duración estado resultante]
 (b) Juan engordó 5 kg durante 4 semanas. [*Evento destelizado/duración estado resultante/ medida de un estado resultante que no se establece como telos]
 (c) Juan llenó la piscina durante 15 minutos. [Evento destelizado/duración estado resultante]
 Cf. Juan llenó 5 litros la piscina durante 15 minutos. [*Evento destelizado/duración estado resultante/medida de un estado resultante que no se establece como telos]
 (d) Juan torció el alambre 3 grados durante 2 minutos. [*Evento destelizado/duración estado resultante/medida de un estado resultante que no se establece como telos]
 (e) Juan se emborrachó durante 15 minutos. [*Evento destelizado/duración estado resultante]
 (f) Juan subió hasta la cima de la montaña durante 15 minutos. [*Evento destelizado/*duración estado resultante]
 Cf. Juan subió a la cima de la montaña durante 15 minutos. [Evento destelizado/duración estado resultante]
 Cf. Juan subió 5 metros durante 15 minutos. [*Evento destelizado/*duración estado resultante / medida de un estado resultante que no se establece como telos]
 (g) Juan arregló el ordenador durante 5 minutos. [Evento destelizado/duración estado resultante]

3.3. V (aoristo) + ‘seguir + gerundio’

Los ejemplos de (14) muestran oraciones coordinadas formadas por dos proposiciones que tienen el mismo verbo principal. En la primera de estas proposiciones el verbo aparece en pretérito perfecto simple; en la segunda, formando parte de la perífrasis verbal ‘seguir + gerundio’, también conjugada en pretérito perfecto simple. El aspecto Perfectivo de la primera proposición fuerza la interpretación de evento culminante. Por otra parte, la perífrasis implica la continuidad del evento. Así, observamos que la coordinación solo es posible

cuando el telos de los predicados es definido pero no máximo: en los ejemplos (14b), (14d), (14e), *Juan escribió media carta y siguió escribiéndola*, *Juan llenó 4 litros la piscina y siguió llenándola* y *Juan subió 15 metros y siguió subiendo*. En el resto de ejemplos –predicados que denotan un telos máximo– la coordinación es posible con una lectura distinta a la que hemos considerado hasta ahora: aquella que supone que el evento culminante está seguido de una serie de eventos del mismo tipo. Esta es la razón de que los ejemplos no se marquen como agramaticales, sino como semánticamente anómalos (#) en la lectura que nos ocupa.

- (14) (a) Juan escribió una carta #y siguió escribiéndola.
 Cf. Juan escribió media carta y siguió escribiéndola.
 (b) Juan engordó 5 kg y siguió engordando (cada vez más).
 (c) Juan llenó la piscina #y siguió llenándola.
 Cf. Juan llenó 4 litros la piscina y siguió llenándola (cada vez más).
 (d) Juan torció 3 grados el alambre y siguió torciéndolo (cada vez más).
 (e) Juan se emborrachó y siguió emborrachándose (cada vez más).
 (f) Juan subió hasta la cima #y siguió subiendo.
 Cf. Juan subió 15 metros y siguió subiendo (cada vez más).
 (g) Juan arregló el ordenador #y siguió arreglándolo.

3.4. Compatibilidad con sintagmas diferenciales

Civardi y Bertinetti (2015: 60-61) señalan que solo los verbos de cambio gradual pueden aparecer junto a sintagmas que indican un valor diferencial (esto es, un sintagma que establece una comparación entre dos estados diferentes del mismo evento). Los ejemplos de (15b-d) muestran que la semántica de los verbos de cambio gradual los hace propensos a admitir este tipo de modificación. No obstante, el ejemplo de (15e), también con verbo de cambio gradual, muestra que esta compatibilidad no se da siempre. En este caso, se debe a que el verbo *emborracharse* carece de granularidad, puesto que no existe una medida convencionalizada que identifique el grado de embriaguez de una persona (a pesar de que sí se puede medir en gramos/litro la cantidad de alcohol en sangre). A propósito de (15c), cabe señalar que los verbos de cambio gradual beta combinados con sintagmas diferenciales reciben una lectura en que denotan un telos definido, pero no máximo. Por otra parte, en (15f) observamos que las realizaciones de escala espacial también son compatibles con este tipo de sintagmas.

- (15) (a) *Juan escribió la carta 5 renglones.
 Cf. Juan escribió cinco renglones más de la carta.

- (b) Juan engordó 5 kg.
 - (c) Juan llenó la piscina 15 litros.
 - (d) Juan torció el alambre 3 grados.
 - (e) *Juan se emborrachó 5 gramos.
 - (f) Juan subió 5 metros.
 - (g) *Juan arregló el ordenador tres funciones.
- Cf. Juan arregló tres funciones más del ordenador.

4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos propuesto que las realizaciones conforman un tipo eventivo heterogéneo. Por una parte, observábamos que, adoptando un planteamiento escalar, las realizaciones pueden subdividirse en cuatro clases con características propias: realizaciones de escala extensional, realizaciones de escala de propiedad, realizaciones de escala de trayectoria y realizaciones no incrementales. Por otra parte, las pruebas aspectuales que hemos manejado nos han permitido concluir que no cualquier tipo de predicado de realización responde del mismo modo ante un contexto sintáctico determinado. En la figura 1 mostramos cuál es el comportamiento de los diferentes subtipos de realizaciones ante las pruebas examinadas. El resultado dispar de los ejemplos no solo se explica en términos escalares; obedece asimismo a otras cuestiones, como la distinción entre telos definido y máximo, la necesidad o no de que el cambio escalar se produzca en un espacio temporal amplio, la granularidad de los predicados y la elección de una u otra preposición en un sintagma, por ejemplo.

	Realizaciones escalares						Realiza- ciones no escalares
	De extensión	De propiedad				De trayectoria	
		α	β	γ	δ		
Lectura contrafactual con <i>casi</i>	Posible						
Lectura de evento interrumpido con <i>casi</i>	Argumento afectado						Argumento no afectado
‘En x tiempo’	Duración del evento: desde el inicio hasta el telos						
Lectura destelizada con ‘durante x tiempo’	Posible	No	• Posible con telos máximo • No con telos definido	No	No/ Posible	Posible	
Lectura estado resul- tante con ‘durante x tiempo’	No	Posible			No	No/ Posible	Posible

	Realizaciones escalares						Realizaciones no escalares
	De extensión	De propiedad				De trayectoria	
		α	β	γ	δ		
Lectura estado resultante no telos con 'durante x tiempo'	No	Posible	<ul style="list-style-type: none"> No con telos máximo Posible con telos definido 	Posible	No	No/ Posible	No
V(aoristo) + 'seguir + gerundio' lectura de evento único	<ul style="list-style-type: none"> No con telos máximo Posible con telos definido 	Posible	<ul style="list-style-type: none"> No con telos máximo Posible con telos definido 	Posible		<ul style="list-style-type: none"> No con telos máximo Posible con telos definido 	No
V(aoristo) + 'seguir + gerundio' lectura iterativa	Posible						
Compatibilidad con sintagmas diferenciales	No	Posible	<ul style="list-style-type: none"> #Telos máximo Posible con telos definido 	Posible	No	Posible	No

Figura 1: Comportamiento de los subtipos de realizaciones ante una serie de pruebas sintácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- BATIUKOVA, Olga (2015): «Event structure and lexical semantics in a scalar approach to actionality», en Elisa Barrañón López, José Luis Cifuentes Honrubia y Susana Rodríguez Rosique (eds.): *Verb Classes and Aspect*, 9, 21-59.
- BERTINETTO, Pier Marco y Anna LENTOVSKAYA (2013): «Degree verbs. A contrastive Russian-English analysis», *Quaderni del Laboratorio di Linguistica*, 12, Pisa: Scuola Normale Superiore di Pisa, 1-27.
- BERTINETTO, Pier Marco y Mario SQUARTINI (1995): «An attempt at defining the class of gradual completion verbs», en Pier Marco Bertinetto *et al.* (eds.): *Temporal Reference, Aspect and Actionality. 1: Semantic and Syntactic Perspectives*, Torino: Rosenberg & Sellier, 11-26.
- CIVARDI, Eduardo y Pier Marco BERTINETTO (2015): «The semantics of degree verbs and the telicity issue». *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 4, 1, 57-77.
- CROFT, William (2012): *Verbs: Aspect and causal structure*, Oxford, Oxford University Press.
- DE MIGUEL, Elena (1999): «El aspecto léxico», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 2, cap. 46, 2977-3060.

- HAY, Jennifer, Christopher KENNEDY Y Beth LEVIN (1999): «Scalar Structure underlies telicity in “Degree Achievements”», en Tanya Mathews y Devon Strolovitch (eds.): *Proceedings of SALT IX*, Cornell University, 127-144.
- KEARNS, Kate (2007): «Telic senses of deadjectival verbs». *Lingua*, 117, 1, 26-66.
- KENNEDY, Christopher (2007): «Vagueness and grammar: the semantics of relative and absolute gradable adjectives». *Linguist Philos*, 30, 1-45.
- KENNEDY, Christopher y Beth LEVIN (2008): «Measure of change: The adjectival core of degree achievements», en Louise McNally y Christopher Kennedy (eds.): *Adjectives and adverbs: Syntax, semantics and discourse*, Oxford, NY: Oxford University Press, 156-182.
- KENNEDY, Christopher y Louise McNALLY (2005): «Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable predicates». *Language*, 81, 2, 345-381.
- KRIFKA, Manfred (1989): «Nominal reference, temporal constitution and quantification in event semantics», en Renate Bartsch, Johan van Benthem y Peter van Emde Boas (eds.): *Semantics and contextual expressions*, Dordrecht: Foris, 75-115.
- (1998): «The origins of telicity», en Susan Rothstein (ed.): *Events and Grammar*, Dordrecht: Kluwer, 197-235.
- LEVIN, Beth y Malka RAPPAPORT HOVAV (2010): «Lexicalized scales and verbs of scalar change». Trabajo presentado en el 46º Annual Meeting of the Chicago Linguistics Society, 8-10 abril, 2010.
- MORALES HERRERA, Pilar (2018): *Verbos de cambio gradual: comportamiento aspectual y tratamiento escalar*, [Másteres de la UAM, año académico 2015-2016]. Madrid: UAM ediciones.
- RAPPAPORT HOVAV, Malka (2008): «Lexicalized meaning and the internal temporal structures of events», en Susan Rothstein (ed.): *Theoretical and Crosslinguistic Approaches to the Semantics of Aspect*, Amsterdam: John Benjamins Publishing, 110, 13-42.
- ROTHSTEIN, Susan (2004): *Structuring events: a study in the semantics of aspect*, Malden, MA y Oxford: Blackwell.



A LEXICAL STUDY OF DIFFERENTIAL OBJECT MARKING IN POLISH

MATEUSZ PIETRASZEK
Universidad Francisco de Vitoria/
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION AND OBJECTIVES

The purpose of this study is to present the findings of an original research into the marked accusative in Polish within a class of singular masculine nouns using native speaker judgments. Throughout their history, the Slavic languages lost the accusative mark due to phonetic change (Szober 1969: 167). Alongside other languages in the family, Polish has ever since been in the process of compensating for the loss by marking the accusative of animate singular nouns. In present day Polish, however, an extension of the marking to non-animate nouns can be observed. Although prescriptive grammarians may be reluctant to acknowledge its normative status in certain cases, it becomes apparent that certain nouns have been grammaticalised as animate while others are still in the process. It is this class of *extended* animacy that is examined in this paper while it is argued that different degrees of grammatical animacy can be determined for every single lexeme in a situation where grammaticalization phenomena are clearly at work. The quantitative data obtained in this study are interpreted in the light of traditional Polish grammarians' views (Nagórko 1998; Bąk 1979; Rothstein 1993; Szober 1969; Markowski 2003) and recent normative dictionaries (Markowski 2017).

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Differential Object Marking vs. Non-differential Object Marking

Although not unknown before as a highly widespread linguistic phenomenon, the term Differential Object Marking (often abbreviated to DOM) was not coined until the year 1980 by George Bosson (1997). It has ever since been employed to refer to the fact of a language formally distinguishing between the subject and the object of certain transitive verbs based on the object's semantic properties (Bosson 1997: 202) or other properties of the utterance (*cf.* Pensado 1995). The Spanish prepositional direct object (*cf.* Pensado 1995; Torrego Salcedo 1999) is a clear example thereof. While in (1a) the inanimate direct object is unmarked, in (1b) animacy (and definiteness) triggers DOM, which is formalised through the preposition normally reserved to the dative or indirect object.

- (1) (a.) *Veo la casa.* (no DOM)
(b.) *Veo a la profesora.* (DOM)

Differential Object Marking is therefore different from Non-Differential Object Marking in those languages that always distinguish between the nominative (subject) and the accusative (object) or never do so, as illustrated by the Latin examples in (2) below, where the masculine and feminine accusatives are always marked following strictly formal criteria of gender classification, while neuter objects remain unmarked. In other words, accusative marking, unlike in Spanish, is independent from the semantics of the object.

- (2) (a.) *m. Gutta cavat lapidem.* (ACC≠NOM)
(b.) *f. Video rosam.* (ACC≠NOM)
(c.) *n. Vinum comparo.* (ACC=NOM)

Apart from Spanish, Differential Object Marking is widely present in the Slavic family of languages although expressed differently as it is the genitive case that lends its mark to the accusative, which can be observed in (3) – an example from Polish.

- (3) (a.) *Spotkałem dziennikarza.*
1SG-meet-PAST-PERF *m-journalist-ACC=GEN* (DOM)
'I met a journalist'
(b.) *Widziałem dom.*
1SG-ver-PAST-IMP *m-house-ACC=NOM* (no DOM)
'I saw a house'

Formally, the marking can be manifested synthetically through affixation (as is the case of Polish, Hindi or Albanian) or by means of a preposition, which is the case of Romance languages. According to Bossong (1991: 163), DOM as a linguistic phenomenon is not limited to individual languages but rather «an evolutionary tendency that belongs to language in general». Many researchers (Melis 1995: 158; Alcina y Blecua 1975: 859-60; Roegiest 1979: 39; Lapesa 1964: 78) have attributed the appearance of DOM on animate or definite objects to the necessity of languages to disambiguate between a typically animate subject and a typically non-animate object when the latter is animate. Nonetheless, as explained by Moravcsik (1978: 255-9), it is not always possible to explain language change referring to its linguistic function, especially when taking into account the fact that we ignore the exact degree of tolerance of individual languages to subject-object ambiguity. This aspect will, therefore, be disregarded in this article whose only purpose is to illustrate a fragment of current language reality in Polish

2.2. Animacy and Differential Object Marking in Polish

The semantic and pragmatic properties that trigger DOM in the hundreds of languages where it is present (*cf.* Bossong 1991, 1997) are animacy (e.g. in Spanish), definiteness (e.g. in Albanian), specificity (e.g. in Spanish) and transitivity-related phenomena (*cf.* Torrego Salcedo 1999; Pensado 1995; Hopper & Thomson 1980; Lazard 1994). However, animacy, alongside gender, seems to be the only criterion that governs DOM in Polish, which is why it is worthwhile dedicating a few words to their characterisation. Example (5) shows how animate nouns (*pies* ‘dog’), have an accusative formally equivalent to the genitive case while inanimate nouns (*dom* ‘house’) maintain the nominative form in the accusative.

(4) Nom. *Dom* (m.) ‘casa’

Gen. *Dom-u*

Dat. *Dom-owi*

Acc. *Dom-Ø*

Instr. *Dom-em*

Loc. *Dom-u*

Voc. *Dom-u*

Nom. *Pies* (m.) ‘perro’

Gen. *Ps-a*

Dat. *Ps-u*

Acc. *Ps-a*

Instr. *Ps-em*

Loc. *Psi-e*

Voc. *Psi-e*

According to researchers such as Comrie (1989) or Yamamoto (1999), animacy is not a properly linguistic category but rather an extralinguistic cognitive criterion which may influence language categories or the structure of a language. A series of animacy hierarchies or scales have been created to date that attempt to reflect the complexity of this non-binary concept.

- (5) human > nimate > inanimate (Comrie 1989: 185)
- (6) Common noun [-animate] < Proper noun [-animate] < Common noun [+animate] < Proper noun [+animate] < Common noun [+human] < Proper noun [+human] < 3rd person pronoun < 2nd person pronoun < 1st person pronoun (Moreno Cabrera 2004: 79)

Indeed, all pronouns, and many proper nouns in Polish as will be shown later, are marked for animacy. In traditional Polish grammars, however, animacy has also been considered a separate grammatical category helping to configure the modern gender system (Nagórko 1988: 95) and therefore it is regarded as a grammatical category in this article.

2.3. Gender¹ in Polish

In *Figure 1*, the Polish gender system is represented with accompanying adjectives in the accusative (*maly* ‘small’) for illustration. As can be seen, the masculine gender is further subdivided into three subgenres: (i) masculine personal with DOM (whose accusative is equivalent to the genitive and which is a standalone gender in the plural and only refers to male human beings), (ii) masculine animate with DOM (whose accusative is equivalent to the genitive) and (iii) masculine inanimate (whose accusative is equivalent to nominative). This paper deals with the masculine animate gender (in bold) as an increasing number of nouns seems to be transferring from the inanimate gender to the animate one with DOM. All those nouns, however, still fall into the non-masculine personal gender in the plural.

SINGULAR	PLURAL
(i) Masculine personal > <i>malego</i> (DOM)	Masculine personal > <i>mali</i>
(ii) Masculine animate > <i>malego</i> (DOM)	Non-masculine personal > <i>male</i>
(iii) Masculine inanimate > <i>maly</i>	
Feminine > <i>malą</i>	
Neuter > <i>male</i>	

Figura 1: The Polish gender system.

1. For a full account of the category of *gender*, consult Corbett (1991).

Although broader classes of nouns are normatively accepted within the masculine animate gender, there still exists a difficulty in establishing clear-cut boundaries (Nagórko 1998; Bąk 1979; Rothstein 1993; Szober 1969; Markowski 2003). While male animals, sports, currencies, viruses and bacteria, brands, names of physical afflictions and strikes are traditionally considered to fall into the animate gender category, there are a series of other nouns denoting fruits and vegetables, flowers, certain consumption goods, certain body parts (intimate) and some everyday objects which are still somewhere in between the inanimate and animate gender. In the following section, a series of findings regarding individual cases of this last class of lexemes on the boundary between the masculine inanimate and animate categories is presented.

3. METHODOLOGY

The present study follows a methodology similar to Swan's (1988) live interview research although the data collection method is different. The purpose of the study was to measure the degree of *facultative* animacy of the items in question, a term coined by Swan for those lexical items which were not semantically animate yet whose accusatives could be marked for animacy. The term used in this study instead of the one proposed by the American scholar is *extended* animacy as *facultative* presupposes an option which is often absent for some speakers. For example, the word *papieros* 'cigarette' is always animate and it is indeed prescriptively incorrect with an inanimate accusative).

The probability of DOM in the present study was assessed by native speakers of Polish on a scale from 1 to 4 (1) *never* / (2) *seldom* / (3) *often* / (4) *always*) using an online survey. Individual scores were later calculated for every single item. Swan's (1998) scale ranging from 4 (minimum) to 1 (maximum) was also inverted as it was deemed counter-intuitive; in the present study the higher the number, the higher the probability while in Swan's survey 1 was the highest score. However, the results are still considered directly comparable. Indeed, results are presented on both scales for those items where Scores from Swan (1988) was available (*see* Appendix).

69 semantically inanimate vocabulary items were presented to the respondents whose task was to judge the probability of encountering grammatically animate (= marked) accusatives of those items. The items were not selected at random but from amongst nouns which can often be found in their animate form in everyday spoken Polish. Each word was included in a complete single-clause sentence in its marked accusative form. One grammatically inanimate item was used in each survey to control the comprehensibility of the instructions. These items returned very low animacy scores, which proved the respondents understood the instructions correctly.

Two online questionnaires were conducted using an online survey service. The study was broken down into two parts considering the difficulty of focusing attention on grammaticality judgments of all 69 during one session. A total of 153 people answered both surveys although the distribution of respondents is unequal: 113 people answered the first questionnaire while only 40 completed the second. Virtually all respondents were between 21 and 40 years old (*Vid.* Fig. 2).

AGE	QUESTIONNAIRE 1		QUESTIONNAIRE 2	
	%	No. of respondents	%	No. of respondents
20 and below	3.54 %	4	0.00 %	0
21-30	59.29 %	67	45.00 %	18
31-40	34.51 %	39	50.00 %	20
40 and above	2.65 %	3	5.00 %	2
TOTAL	100 %	113	100 %	40

Figura 2: Respondents.

4. SELECTED FINDINGS

In this section, only a sample of thematically organised findings is presented with the full data attached to this article as an appendix.

4.1. Technology-related lexemes

All words related to technology scored high on animacy, but with some significant differences. It is interesting to note (*Vid.* Fig. 3), for example, the score was slightly higher for a *whatsapp message* than for the application itself, as well as for *tweet* as opposed to *Twitter*, which might suggest that more tangible (*individualized* (Hopper and Thomson 1980)) items may be more prone to becoming grammatically animate in Polish. It is also worth noting that forms such as *e-mail* are less animate than their more colloquial versions (*mail*). The colloquial status of these animate forms is corroborated by recent normative publications (Markowski 2017: *s.v. sms, e-mail*). It is also worth mentioning that the last three highly animate words are pure name brands (as normatively prescribed) and that virtually all the words on the list are loanwords, which often seem to fall into the animate category when borrowed into Polish.

<i>NOM</i>	<i>ACC=GEN DOM</i>	MEANING	SCORE
Twitter	Twittera	Twitter	2,83
Whatsapp	Whatsappa	Whatsapp app	2,88
whatsapp	whatsappa	WA text	2,98
e-mail	e-maila	e-mail	3,12
laptop	laptopa	laptop	3,26
tweet	tweeta	tweet	3,27
sms	smsa	text (message)	3,28
mail	maila	e-mail	3,34
iPad	iPada	iPad	3,4
Windows	Windowsa	Windows (operating system)	3,41
Fejsbuk	Fejsbuka	Facebook	3,52
samsung	samsunga	one brand	3,7

Figura 3: Results for technology words.

4.2. Brand words

<i>NOM</i>	<i>ACC=GEN DOM</i>	MEANING	SCORE
samochód*	samochoda*	car	1,12*
Twitter	Twittera	Twitter	2,83
Whatsapp	Whatsappa	Whatsapp	2,88
whatsapp	whatsappa	one app	2,98
Żywiec	Żywca	beer brand	3,3
iPad	iPada	iPad	3,4
Windows	Windowsa	Windows (operating system)	3,41
Fejsbuk	Fejsbuka	Facebook	3,52
BigMac	BigMaca	food item	3,58
samsung	samsunga	one brand	3,7
Golf	Golfa	car brand	3,78
polonez	poloneza	car brand	3,88

Figura 4: Results for brand names.

Indeed, all brand names tested (*Vid.* Fig. 4) are highly animate, although the generic term used as a control item is not –as corroborated by the lexeme *samochód* ‘car’ (marked with an asterisk)–, which confirms the information included in traditional Polish grammars.

4.3. Food and drink words

NOM	ACC=GEN DOM	MEANING	SCORE
rum**	rum**	rum	1,05**
kalafior	kalafiora	cauliflower	2,73
kebab	kebaba	kebab	2,88
Żywiec	Żywca	beer brand	3,3
oscypka	oscypek	cheese type	3,33
naleśnik	naleśnika	pancake	3,39
ogórek	ogórka	cucumber	3,4
pieróg	pieroga	dumpling	3,5
pomidor	pomidora	tomato	3,56
BigMac	BigMaca	food item	3,58
banana	banan	banana	3,65
drink	drinka	drink	3,65
prawdziwek	prawdziwka	boletus	3,7
hamburger	hamburgera	hamburger	3,8

Figura 5: Results for consumption goods.

Most food and drink items (*Vid.* Fig. 5) were found to be highly animate except for the word *rum*, which was predicted the term included in the study as a control item. Most words on the list above were placed between 3 (*often animate*) and 4 (*always animate*) by the respondents, yet some of them are still considered colloquial by prescriptivists, e.g., *kebab* or *pieróg* ‘dumpling’ (Markowski 2017: *s.v. kebab, pieróg*). Sometimes one form is preferred over the other although both may be normatively correct, e.g., the animate version of *pomidor* ‘tomato’ but the inanimate version of *ogórek* ‘cucumber’, *banan* ‘banana’ or *oscypek* ‘cheese type’ (Markowski 2017: *s.v. ogórek, banan, oscypek*). On the other hand, the same author only mentions the animate form of the loanwords *drink*, *hamburger* and that of the mushroom *prawdziwek* ‘boletus’ (Markowski 2017: *s.v. drink, hamburger, prawdziwek*).

5. CONCLUSIONS

At the beginning of the XXI century, *extended* animacy in Polish is alive and well and grammaticalization processes are apparently at work as many forms deemed colloquial by prescriptivists are regarded as highly animate by speakers, which is a clear sign of language change. These mainly refer to present day objects, especially technological brands, proper nouns denoting names of websites, applications, as well as food and consumption goods. Individuation may also be related to the gender extension phenomenon as loanwords referring to specific objects (concrete or abstract) score higher on animacy than their counterparts referring to institutions or companies.

At this stage of the game, it can be concluded that it is crucial to evaluate every single word separately as the foreseen levels of animacy may vary. On the other hand, the information included in normative publications seems to be based on the authors' observations and solid corpus or field studies are still to be carried in different lexical contexts, for example, to determine if phenomena such as verb transitivity and other syntactic aspects have a bearing on the grammatical animacy of lexical items. Yet another interesting research avenue during the process of grammatical change would be to check how acceptable some traditionally inanimate forms are to younger speakers.

It is probably impossible to cover all potentially animate items in a lone-scholar mode. Therefore, it is only natural that this endeavour does not cover the topic in its full complexity and further studies (corpus, interviews, questionnaires) should be conducted for greater reliability following the principle of triangulation.

BIBLIOGRAPHY

- ALCINA FRANCH, Juan and José Manuel BLECUA (1975): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- BAK, Piotr (1979): *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny*. Warsaw: Wiedza Powszechna.
- BOSSONG, Georg (1991): «Differential Object Marking in Romance and Beyond» in Dieter Wanner and Douglas A. Kibbee (eds.): *New Analyses in Romance Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 143-170.
- (1997): «Le marquage différentiel de l'objet dans les langues d'Europe», in Jack Feuillet (ed.): *Actance et valence dans les langues de l'Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 193-258.
- COMRIE, Bernard (1989): *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford: Basil Blackwell.
- CORBETT, Greville G. (1991): *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HJELMSLEV, Louis (1971): «Animé et inanimé. Personnel et non-personnel», in Louis Hjelmslev: *Essais linguistiques*. Paris: Les éditions de Minuit, 221-258.
- HOPPER, Paul J. and Sandra A. THOMPSON (1980): «Transitivity in Grammar and Discourse». *Language*, 56, 2, 251-299.
- LAPESA, Rafael (1964): «Los casos latinos: restos sintácticos y sustitutos en español». *Boletín de la Real Academia Española*, 44, 57-105.
- LAZARD, Gilbert (1994): *L'actance*. Paris: PUF.
- LEONETTI, Manuel (2003): «Specificity and Object Marking: The Case of Spanish *a*», in Klaus von Stechow and Georg A. Kaiser (eds.): *Arbeitspapier Nr. 113. Proceedings of the Workshop "Semantic and Syntactic Aspects of Specificity in Romance Languages"*. Konstanz: Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz, 67-101.
- MARKOWSKI, Andrzej (2003): *Język polski. Poradnik*. Warsaw: Wilga.
- (2017): *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*. Warsaw: PWN.
- MELIS, Chantal (1995): «El objeto directo preposicional en el *Cantar de Mio Cid*», in Carmen Pesado (ed.): *El complemento directo preposicional*. Madrid: Visor Libros.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2004): *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Madrid: Síntesis.
- NAGÓRKO, Alicja (1998): *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*. Warsaw: PWN.
- PENSADO, Carmen (1995): «El complemento directo preposicional. Estado de la cuestión y bibliografía comentada», in Carmen Pensado (ed.): *El complemento directo preposicional*. Madrid: Visor Libros.
- ROEGEST, Eugene (1979): «À propos de l'accusatif prepositionnel dans quelques langues romanes». *Vox Romanica*, 39, 37-54.
- ROSPOND, Stanisław (1979): *Gramatyka historyczna języka polskiego*. Warsaw: PWN.
- ROTHSTEIN, Robert A. (1993): «Polish» in Bernard Comrie and Greville G. Corbett (eds.): *The Slavonic Languages*. London/New York: Routledge, 686-758.
- SWAN, Oscar E. (1988). *Facultative animacy in Polish: a study in grammatical gender formation*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Center for Russian and East European Studies.
- SZOBER, Stanisław (1969): *Gramatyka języka polskiego*. Warsaw: PWN.
- TORREGO SALCEDO, Esther (1999): «El complemento directo preposicional», in Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1778-1805.
- YAMAMOTO, Mutsumi (1999): *Animacy and Reference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

APPENDIX

The columns in the table represent the following:

- (1) nominative,
- (2) ACC=GEN (DOM),
- (3) Translation into English,
- (4) score on a scale from 1-never to 4-always,
- (5) inverted score from 4-never to 1-always,
- (6) Swan's score from 4-never to 1-always.

An asterisk (*) is used to indicate that in Swan's (1988) original study only a broader category was provided and not a score for this individual lexical item. A double asterisk (**) indicates those items whose animacy is low and which were used as control items. NA stands for *Data Not Available*.

QUESTIONNAIRE 1					
1	2	3	4	5	6
bombowiec	bombowca	bomber	2,46	2,54	NA
brukowiec	brukowca	tabloid	2,63	2,37	2.34
brydź	brydża	bridge (game)	3,79	1.21	NA
e-mail	e-maila	e-mail	3,12	1,88	NA
Fejsbuk	Fejsbuka	Facebook	3,52	1,48	NA
goździk	goździka	carnation	2,98	2,02	2.12*
grat	grata	a piece of junk	3,46	1,54	1.85*
hamburger	hamburgera	hamburger	3,80	1,2	NA
iPad	iPada	iPad	3,40	1,6	NA
kac	kaca	hangover	3,82	1.18	1.24*
kebab	kebaba	kebab	2,88	2,12	NA
kij	kija	stick	2,46	2,54	2.68
klocek	klocka	(building) block	2,04	2,96	3.14
kolos	kolosa	colossus	3,43	1,57	3.21*
kotlet	kotleta	cutlet	2,94	2,06	2.52*
laptop	laptopa	laptop	3,26	1,74	NA
liść	liścia	leaf	2,91	2,09	3.22*
łyk	łyka	sip	2,08	2,92	2.02
mail	maila	e-mail	3,34	1,66	NA
naleśnik	naleśnika	pancake	3,39	1,61	1.61*
papieros	papierosa	cigarette	3,64	1,36	NA
penis	penisa	penis	3,56	1,44	NA

QUESTIONNAIRE 1 (cont.)					
1	2	3	4	5	6
polonez	poloneza	car brand	3,88	1,12	1.23*
pomidor	pomidora	tomato	3,56	1,44	2.11*
ryj	ryja	snout	2,65	2,35	1.83
samochód**	samochoda**	car	1,12**	3.88	3.86*
skręt	skręta	joint (marihuana cigarette)	3,60	1,4	1.36*
sms	smsa	text (message)	3,28	1,72	NA
strup	strupa	scab	3,15	1,85	1.78*
tenis	tenisa	tennis	2,68	2,32	1.47*
tenis	(w) tenisa	(with the verb <i>to play</i>) tennis	3,55	1,45	1.47*
tweet	tweeta	tweet	3,27	1,73	NA
Windows	Windowsa	Windows (operating system)	3,41	1,59	NA
Żywiec	Żywca	beer brand	3,30	1,7	1.84*

QUESTIONNAIRE 2					
1	2	3	4	5	6
banana	banan	banana	3,65	1,35	NA
BigMac	BigMaca	food item	3,58	1,42	NA
but	buta	shoe	2,70	2,3	2.88*
całus	całusa	kiss	3,70	1,3	1.26*
cyprys	cyprysa	cypress	3,00	2	3.32
dolar	dolara	dollar	3,73	1,27	1.68*
drink	drinka	drink	3,65	1,35	NA
fiat	fiata	car brand	3,85	1,15	NA
fiół	fióła	craze	3,85	1,15	NA
gol	gola	goal	3,55	1,45	NA
Golf	Golfa	car brand	3,78	1,22	1.30*
grzyb	grzyba	mushroom	2,33	2,67	NA
guzik	guzika	button	1,85	3,15	3.44
kalafior	kalafiora	cauliflower	2,73	2,27	2.11*
klaps	klapsa	spank	3,58	1,42	1.26*
mleczak	mleczaka	milk tooth	3,50	1,5	1.66
ogórek	ogórka	cucumber	3,40	1,6	2.11*
oscypka	oscypek	cheese type	3,33	1,67	NA

QUESTIONNAIRE 2 (cont.)					
1	2	3	4	5	6
patyk	patyka	stick (wooden)	1,83	3,17	3.38
pieróg	pieroga	dumpling	3,50	1,5	1.61*
post	posta	post	2,70	2,3	NA
prawdziwek	prawdziwka	boletus	3,70	1,3	1.54*
pryszcz	pryszczka	spot	3,25	1,75	2.73*
ruma**	rum**	rum	1,05**	3,95	NA
samsung	samsunga	phone brand	3,70	1,3	NA
siniaka	siniak	bruise	3,48	1,52	1.78*
smigłowiec	smigłowca	helicopter	1,85	3,15	2.24
smoczek	smoczka	dummy	2,28	2,72	NA
syf	syfa	syphilis	3,33	1,67	2.27
szampana	szampan	champagne	3,58	1,42	NA
tulipan	tulipana	tulip	3,40	1,6	2.12
Twitter	Twittera	Twitter	2,83	2,17	NA
walc	walca	Waltz	3,73	1,27	1.23*
whatsapp	whatsappa	phone app	2,98	2,02	NA
Whatsapp	Whatsappa	Whatsapp	2,88	2,12	NA
złoty	złotego	złoty	2,25	2,75	2.23



ANÁLISIS LÉXICO DE UN CORPUS NOVOHISPANO: LOS INVENTARIOS DE BIENES DE DIFUNTOS DEL SIGLO XVI*

MARTA RODRÍGUEZ MANZANO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los inventarios de bienes de difuntos son documentos jurídico-notariales realmente fructíferos para las investigaciones lingüísticas, y en concreto, para el análisis léxico. Esta rentabilidad se debe a la propia condición de la documentación, pues estos inventarios se caracterizan por recopilar y describir¹ una serie de bienes que van a ser objeto de una sucesión o venta pública². Asimismo, hay

* Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “La Escritura Elaborada en Español de la Baja Edad Media al Siglo XVI: Traducción y Contacto de Lenguas”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (FFI2016-74828-P).

En agradecimiento a la Dra. Eva Bravo-García por sus comentarios y sugerencias a la hora de realizar este estudio.

1. No todos los bienes aparecen descritos en los inventarios. En ocasiones el escribano opta únicamente por precisar la cantidad y la denominación del objeto sin añadir ningún otro dato. Sin embargo, hay determinados tipos de posesiones para los que el escribano proporciona una mayor descripción y detalle, tal es el caso de las vestimentas y accesorios de moda.

2. Cuando un español o extranjero fallecía en América, la Administración de Bienes de Difuntos ordenaba realizar un inventario de sus posesiones en presencia de los albaceas del difunto, testigos y peritos judiciales. Posteriormente, estos bienes serían tasados y subastados en una almoneda pública para que, con el montante alcanzado, se procediera al reparto de la herencia. Gracias a este procedimiento, se evitaban apropiaciones indebidas de los bienes y los herederos afincados en suelo español podían obtener la parte correspondiente del legado, de acuerdo a la voluntad del fallecido. Para más información sobre el procedimiento y los expedientes de

que destacar que las pertenencias listadas van a aparecer designadas mediante términos específicos –de origen patrimonial o préstamos de otras lenguas–, mediante los cuales se puede obtener una visión panorámica sobre el vocabulario de tipo cotidiano presente en estos escritos. De igual manera, la cantidad³, variedad⁴ y diversidad en el origen de las palabras catalogadas va a favorecer la realización de estudios lexicográficos que aborden cuestiones lingüísticas como la disponibilidad léxica o el contacto entre lenguas.

En este trabajo el objetivo principal es describir y clasificar los vocablos consignados en un corpus de inventarios de bienes de difuntos del siglo XVI mexicanos. A través de su análisis se muestran cuáles son los términos más usados para hacer referencia a objetos propios de la vida cotidiana en dicho siglo y qué campos léxicos se encuentran más representados en los inventarios. Del mismo modo, gracias a esta documentación, se analiza la convivencia lingüística dada entre la lengua preponderante española y las lenguas indígenas, especialmente la lengua náhuatl. Interesa señalar en este estudio cuáles son los indigenismos registrados en los listados, de qué lenguas proceden y las razones de su utilización frente a las palabras patrimoniales españolas.

En definitiva, esta contribución ahonda en la vida cotidiana mexicana del siglo XVI, y en especial, en el vocabulario registrado en los inventarios de bienes de difuntos de españoles que emigraron a América. Esta dualidad México-España va a manifestarse continuamente a lo largo de toda la documentación, en la cultura material presente en ella y, por tanto, en el aspecto lingüístico y léxico.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estudio léxico de los inventarios de bienes ha gozado en los últimos años de un gran interés por parte de los historiadores de la lengua y lexicólogos. Esta atracción se evidencia en las investigaciones lingüísticas que se están llevando a cabo y en la abundante producción de artículos científicos en torno a esta temática. Entre estos trabajos hay que destacar los estudios de Quirós García (2011, 2012) sobre el léxico de los inventarios bilbaínos del Siglo de Oro y los de Pérez Toral (2015a, 2015b), dedicados al vocabulario agrario y ganadero en documentación del XVII. Otro ejemplo es el de Egido Fernández (2012), autora

bienes de difuntos, véase Barrientos Márquez (2007), Barrientos Márquez y Guerrero Cano (2013), Fernández-López (2015) y García López (2010).

3. No todos los inventarios tienen la misma extensión ni presentan el mismo número de posesiones. No obstante, hay que precisar que, cuanto mayor nivel socio-económico del difunto, más amplio es su inventario y, por tanto, el número de pertenencias y referencias terminológicas contenidas en él.

4. En las relaciones de bienes se registran vocablos vinculados al mundo de la alimentación, mobiliario, utensilios domésticos, adornos y vestimentas, entre otros.

que profundiza en el análisis del léxico de la esclavitud en inventarios americanos así como en la indumentaria y joyas femeninas de las relaciones de bienes leonesas del siglo XVII (Egido Fernández, 2010). La misma investigadora tiene además otro trabajo acerca de los indigenismos de la vida cotidiana en inventarios americanos coloniales (Egido Fernández, 2013). No son los únicos autores ocupados en esta materia. Perdiguero Villareal (2015) analiza el vocabulario de ajuar doméstico en documentación notarial del siglo XVII. El mismo foco de interés tiene Puche Lorenzo (2008) ofreciendo un estudio sobre el léxico del mobiliario y ropajes del siglo XVIII.

Los archivos andaluces también han contribuido al auge de estas investigaciones léxicas custodiando y proporcionando a los investigadores numerosos legajos de documentación notarial. Este aspecto se materializa en la aportaciones de Ortega Pérez (2016) y Torres Martínez (2014), ambas dedicadas a inventarios jienenses del siglo XIX. Otro trabajo destacable es el de Morala Rodríguez (2015), quien analiza los andalucismos, occidentalismos, innovaciones léxicas y préstamos presentes en inventarios del XVII conservados en el Archivo Provincial de Cádiz.

Todas estas contribuciones representan una variada gama de estudios que apoyan la idea del potencial y la utilidad de los inventarios para conocer el repertorio léxico cotidiano empleado en cualquier localización y periodo temporal. No obstante, se puede observar que la mayoría de estos trabajos tienden a la parcelación o fraccionamiento del léxico inventariado, limitándose los autores a aspectos concretos como la procedencia del vocabulario –indigenismos, andalucismos...–o a un determinado campo léxico –mobiliario, esclavos, etc.–. Bien es cierto que no se ha localizado ningún trabajo de corte filológico-lingüístico que analice de forma global el léxico de los bienes de difuntos custodiados en el Archivo General de Indias⁵. De esta carencia surge, principalmente, el presente trabajo.

3. CORPUS DOCUMENTAL

El corpus documental en el que se basa este estudio está compuesto por 20 inventarios mexicanos fechados en el siglo XVI. La elección de estos inventarios se debe a distintas razones. En primer lugar, su contexto de elaboración y el archivo al que pertenecen. Estos documentos listan los bienes de españoles que, por diversas circunstancias, han fallecido en el virreinato de México y poseen herederos ultramarinos. La mayoría de los inventarios fueron realizados en las

5. Hay autores como Egido Fernández que sí se han servido de materiales del Archivo de Indias para sus estudios sobre inventarios. Sin embargo, como se ha dicho, estos trabajos se centran en cuestiones concretas, sin llevar a cabo un análisis general de vocabulario registrado.

viviendas de los fallecidos, en presencia de los albaceas, testigos y escribanos, sin que transcurrieran demasiados días desde la muerte. Todos estos inventarios se encuentran custodiados en el Archivo de Indias, concretamente en la sección de Contratación⁶, formando parte de la unidad de *Autos de bienes de difuntos*. Además, se seleccionaron inventarios de variada extensión, redactados por diferentes escribanos y que consignaban pertenencias tanto de hombres como de mujeres originarios de distintas regiones españolas. Interesaba que estos individuos representaran todas las clases socio-económicas –con el fin de contrastar el número, calidad y diversidad de los objetos inventariados– y que, por tanto, se dedicaran a diversas ocupaciones profesionales y tareas.

El siguiente cuadro (*Ver. Fig. 1*) muestra de manera más detallada las características de cada uno de los inventarios que conforman el corpus de estudio:

Inventario	Fecha	Lugar	Escribano	Bienes documentados ⁸	Ocupación del difunto/a	Origen del difunto/a
Pedro Bermúdez	10/11/1592	Ciudad de Los Ángeles	Baltasar de Montoya	26	Se encuentra en la cárcel	Toledo
Ana de Escobar	8-10/01/1586	Veracruz	Diego Bedorle	80	Desconocida	Carmona (Sevilla)
Juan Franco	4/01/1588	Minas de Zacualpán	Jerónimo de Tovar	75	Clérigo	Almendralejo (Badajoz)
Blas de Frechilla	14/04/1559	Ciudad de Los Ángeles	Joan de Vera	73	Barbero/Dentista	Valladolid
Francisco García	11/11/1545	Ciudad de Los Ángeles	Francisco de Vallejo	15	Desconocida	Castilblanco (Sevilla)
Catalina González	26/04/1596	México	Alonso de Rueda	37	Tienda de mercaderías	Granada
María Gutiérrez	28/11/1587	México	Juan Bautista de Salas	13	Desconocida	Villa de la Rambla (Córdoba)
Isabel Hernández	13/02/1540	Veracruz	Alonso de Sopena	50	Desconocida	Gran Canaria

6. Esta sección recopila la documentación concerniente a la Casa de la Contratación. Dicha institución, creada en 1503, fue el primer organismo administrativo para América, encargándose de tareas como el control del comercio de Indias, la navegación con el Nuevo Mundo y otros asuntos judiciales. Para más información sobre el Archivo General de Indias y sus fondos documentales, véase González García, 1994.

7. Se hace referencia a las distintas clases de objetos inventariados, no a la cantidad total de pertenencias

Inventario	Fecha	Lugar	Escribano	Bienes documentados	Ocupación del difunto/a	Origen del difunto/a
Pedro Jiménez	18/10/1542	Ciudad de Los Ángeles	Andrés de Herrera	26	Arriero	Villa de la Rambla (Córdoba)
Cristóbal Lucero	29/10/1595	Veracruz	Sebastián Moreno	80	Mercader	Sevilla
Ana Martín	25-28/04/1543	Veracruz	Alonso de Sopena	130 aprox.	Posee propiedades	Portugalete (Vizcaya)
Juan Niño	29/07/1542	Ciudad de Los Ángeles	Andrés de Herrera	80	Desconocida	Moguer (Huelva)
Cosme de Orrantía	—	—	—	38	Posee una platería	Burgos
Juan Piñón	14/03/1585	México	Benito de Vitoria	59	Relojero	Burgos
Sebastián Quintero	18/01/1539	Veracruz	Alonso de Sopena	55	Desconocida	Valdetorres (Badajoz)
Beatriz Rodríguez	19/03/1592	Xochimilco	Jusepe Ortiz	80	Posee propiedades en México y Xochimilco	Cazalla de la Sierra (Sevilla)
Ana de Santillana	9/10/1597	Puerto de San Juan de Ulúa	Matías de Ameyugo	45	Desconocida	Medina del Campo (Valladolid)
Francisca de Torres	29/04/1560	México	Francisco Díez	15	Partera	Jaén
Alberto Velázquez	17/05/1546	Veracruz	Juan Garzón	46	Herrero	Santiago de la Puebla (Salamanca)
Alonso de Zamora	10/11/1545	Puerto de San Juan de Ulúa	Bartolomé López	37	Escribano de su majestad	Arévalo (Ávila)

Figura 1: Inventarios que conforman el corpus documental.

Forman parte de este corpus de trabajo 12 inventarios de hombres frente a 8 listados de bienes de mujeres fallecidas. Además, en todos los documentos aparecen el lugar donde fueron redactados –principalmente, las ciudades de México (5 casos), Los Ángeles (5 casos), así como Veracruz y su puerto de San Juan de Ulúa (8 casos)– y fechados en torno a 1539-1597, a excepción del inventario de Cosme Orrantía, que aparece sin fechas tónica y crónica. No obstante, este

inventario pertenece al siglo XVI, puesto que el año de creación del expediente es 1572 y la redacción de su testamento tuvo lugar en septiembre de 1571⁸. En cuanto a los escribanos, el inventario de Cosme Orrantía de nuevo es el único que no precisa su redactor. Entre los nombres que más aparecen asociados a este cargo están Alonso de Sopuerta (escribano de Veracruz desde 1539 a 1543) y Andrés de Herrera (escribano de la Ciudad de Los Ángeles en 1542).

Prestando atención al número de bienes, se observa que en el corpus los inventarios presentan una considerable cantidad de pertenencias de distinta índole. Uno de los inventarios con más diversidad de objetos es el de Ana Martín, circunstancia vinculada sin duda a su elevada posición económica y al hecho de poseer varias casas e inmuebles en propiedad⁹. Entre los listados más escasos se encuentran los de María Gutiérrez, Francisco García y Francisca de Torres, que no superan la quincena de objetos. Como se puede apreciar, este aspecto no va a ser homogéneo en los escritos y va a depender tanto de la profesión como del nivel socio-económico de los difuntos. De hecho, en algunos casos, los propios bienes recopilados en los inventarios van a despejar incógnitas acerca de la profesión o dedicaciones que tenían los difuntos. Por tanto, es común encontrar en estos documentos herramientas específicas de determinados oficios. Sirva como ejemplo el inventario de Cosme de Orrantía plagado de utensilios y materiales vinculados al terreno de la platería.

Se trata, en conclusión, de un corpus documental inédito que conforma un conjunto documental genérico y cronológico –según la clasificación propuesta por Torruella y Llisterri (1999)–, ya que recoge textos de un determinado género pertenecientes a unos años o épocas concretas. En definitiva, este corpus conforma un grupo homogéneo de muestras de lengua escrita con el que se puede conocer y analizar la situación lingüística dada en la geografía mexicana durante el siglo XVI.

4. ANÁLISIS LÉXICO

El léxico presente en los inventarios refleja la cultura material cotidiana de México tras el periodo de la conquista, expresada mediante vocabulario patrimonial e indígena. Por ello, es posible valorar el grado de asentamiento de

8. El inventario de Cosme de Orrantía representa un caso particular, ya que aparece sin encabezamiento ni protocolo final, incluyendo únicamente el listado de bienes del difunto. Sin embargo, a través del expediente y del testamento del difunto, se puede precisar aproximadamente la fecha –en torno a 1571/1572– y lugar de redacción, la ciudad de México.

9. La elaboración del inventario de Ana Martín requirió de varios días para su redacción debido al elevado número de bienes de la difunta. Este hecho se refleja en la documentación, registrando los encargados del inventario la suspensión de la redacción del documento y su reanudación al día siguiente.

las voces autóctonas que, recogidas en un documento legal, muestran un alto grado de difusión y penetración en el español americano de la época.

4.1. Léxico patrimonial

El fondo léxico patrimonial de los inventarios es de lo más heterogéneo. En él se pueden localizar términos que aluden a objetos de todos los ámbitos vinculados al día a día. Entre ellos, sobresalen las denominaciones de ciertos animales, destinados bien a las labores del campo, al transporte o al comercio de mercancías: *caballo, mula*. Con ellos, aparecen igualmente otros animales destinados al consumo o abastecimiento de sus propietarios: *gallo, gallina, pollo*.

El vocabulario armamentístico también está presente en los inventarios pertenecientes a difuntos de género masculino. Entre estas armas se encuentran términos como *cuchillo, espada, navaja, puñal, ballesta*. No obstante, se documentan diversos préstamos, tal y como se verá más adelante.

Junto a las armas, suelen aparecer en los listados herramientas u objetos que utilizaban los propietarios para realizar sus respectivos oficios. Se recogen pertenencias vinculadas a la costura, la ganadería o la herrería, entre otras muchas ocupaciones (*Vid. Fig. 2*):

Oficio	Utensilios
Costurero	<i>Aguja, capillejo, dedal, hilo, madeja, ovillo, tijeras...</i>
Mercader	<i>Balanza, mostrador, peso...</i>
Otros	<i>Caja de barbero, caja para zapateros, fleme para sangrar bestias, piedra del oficio de sillero...</i>

Figura 2: Muestra de diversos oficios y sus herramientas de trabajo.

Los listados de bienes permiten, asimismo, reconstruir cómo eran los hogares mexicanos del siglo XVI. En referencia al mobiliario y ajuar doméstico destacan los siguientes términos patrimoniales: *aparador, arca, caldera, cojín, colcha, colchón, cortina, cuchara, lámpara, mantel, mesa, olla, plato, sábana, salero, sartén, sobremesa*, entre otros. En cuanto a los alimentos que se podían encontrar en las cocinas y que componían, básicamente, la dieta de estos sujetos destacan las especias, condimentos y alimentos no perecederos: *ajo, castaña, cebolla, clavo, comino, garbanzo, harina, manzanilla, pimienta, sal, tocino, vino*. Además, se localizan diversas posesiones de carácter devoto en las moradas de los difuntos. Estos objetos sagrados manifiestan el profundo sentimiento religioso de los finados y destacan por su constante presencia en los inventarios, independientemente del sexo y la posición socio-cultural de sus poseedores: *crucifijo, cruz, niño Jesús, retablo, rosario*.

Si hubiera que resaltar un campo léxico en los inventarios, este es sin duda el de las vestimentas y complementos de moda. En la documentación analizada tiene cabida todo tipo de indumentarias y adornos, tanto de sexo masculino como femenino, confeccionados al gusto de la moda de la época. Entre estas prendas y accesorios se encuentran *botas, calza, camisa, capa, cuello, medias, muslos, saya, sombrero, vestido...* Se inventarían, además, gran cantidad de joyas y abalorios, especialmente en los listados de las difuntas: *ahogadero, anillo, gargantilla, manilla de oro, zarcillos*.

Para concluir, hay que señalar que los inventarios reservaban un lugar destacado a los siervos y esclavos que el difunto poseía. Estos cautivos eran principalmente negros o indios, tanto hombres como mujeres, que se anotaban en los listados como si fuesen un objeto o pertenencia más. Para ello, se señalaba su raza, nombre, edad y, en algunos casos, descendencia. Debido a ello es común encontrar las denominaciones de *negro, indio, mulato* o *morisco* para hacer referencia a estos esclavos.

4.2. Léxico indígena

No es extraño localizar en los inventarios mexicanos vocablos indígenas que aluden a bienes y objetos propios de la tradición prehispánica. Estos indigenismos aparecen en el corpus documental perfectamente integrados en la lengua española, ya que se presentan sin necesidad de explicación o definición alguna, y pertenecen a diversos campos léxicos: alimentación, mobiliario, vestimentas, etc.

Fundamentalmente son tres las lenguas indígenas registradas en los inventarios: la náhuatl, la taína y la caribe (*Vid.* Fig. 3).

	Utensilios de cocina	Alimentos	Mobiliario y objetos del hogar	Herramientas, materiales, construcciones...	Vestimentas y adornos
Caribe					<i>Bejuquillo</i>
Náhuatl	<i>Comal, jicara, tecomate</i>	<i>Cacao</i>	<i>Chicubite, mecapal, petaca, petate</i>	<i>Tejamanil</i>	<i>Mástil</i>
Taíno					<i>Nagua</i>

Figura 3: Indigenismos presentes en el corpus documental.

Como se puede apreciar en la tabla, predominan en el conjunto documental analizado los nahuatlismos –10 voces en total–, seguidos de una escasa presencia de palabras de la lengua caribe y taína –ambas con un único término en el grupo de los adornos y vestimentas–. Por otro lado, los campos léxicos que más

se van a ver enriquecidos por la presencia de indigenismos son los vinculados al mundo de la cocina, del mobiliario de hogar y artículos de moda.

Observando los distintos vocablos, se percibe que el vocabulario indígena va a ser utilizado por los españoles para aquellos objetos originarios “americanos” que carecían de referente “europeo” o que debían ser precisados/diferenciados de los homólogos españoles. Por ejemplo, el término *comal* (del náhuatl *comalli*) va a designar un útil de cocina con el que tostar las tortillas de maíz o granos de café y cacao. Lo mismo ocurre con *jícara* (del náhuatl *xicalli*) que denomina a una vasija pequeña para tomar chocolate. En el caso de las prendas, *nagua* (del taíno *nagua*) hace referencia a una saya interior blanca utilizada especialmente por mujeres. Por el contrario, el *mástil* (del náhuatl *maxtli*) va a dar nombre a un taparrabos que usaban los hombres aztecas y que va a seguir apareciendo en la documentación colonial del XVI.

En definitiva, el análisis del léxico indígena de los materiales ha permitido comprobar qué campos léxicos se vieron más beneficiados del contacto lingüístico –alimentación, mobiliario...–, frente a aquellos que se vieron relegados a un segundo plano –armas, herramientas–. Asimismo, se ha demostrado la supremacía de la lengua náhuatl como suministradora de vocablos para aquellas realidades a las que el caudal léxico patrimonial no podía dar respuesta. Esta hegemonía del náhuatl presente en los materiales analizados se debe principalmente a la condición de tratarse de inventarios elaborados en Nueva España y al notable influjo que tuvo dicho idioma como lengua oficial del imperio azteca en esos territorios. Finalmente, hay que destacar que algunos de estos préstamos indígenas siguen utilizándose en la lengua española de hoy día, son recurrentes en el lenguaje de los hablantes, e incluso conservan el mismo significado originario de hace 500 años.

4.3. Préstamos de otras lenguas

En los listados de bienes mexicanos es fácil distinguir palabras provenientes de diversas lenguas. Estos documentos notariales ofrecen testimonios de préstamos léxicos de otros idiomas del viejo mundo, tales como el árabe, francés, alemán o el italiano. Estas palabras ya estaban incorporadas en el español propio del siglo XVI y, por tanto, forman parte de la lengua de los pobladores desplazados a América. No es de extrañar que esta impronta léxica también se transfiera a la variedad lingüística mexicana, tal y como recogen los inventarios de bienes.

4.3.1. Arabismos

Los términos de procedencia árabe que se van a listar en los inventarios coinciden en formar parte de los mismos campos léxicos donde sobresalen los

préstamos indígenas, es decir, en los grupos de mobiliario y objetos del hogar, alimentación y útiles de cocina, además de vestimentas. En torno a una decena de arabismos son los que se registran en los materiales analizados: *almohada, alfombra, alpargatas, azafrán, azúcar, jarra, jubón, talega, taza, zaragüelles*.

4.3.2. Galicismos

La lengua francesa nutre también el vocabulario de los inventarios, especialmente en el campo armamentístico –*arcabuz, broquel*–, objetos domésticos –*cofre*–, y sin olvidar al grupo de indumentarias y accesorios –*bonete, capote, guantes, pantuflos*–.

4.3.3. Otras lenguas

Algunas de las lenguas europeas que también dejan su huella léxica en la documentación de inventarios del XVI son el alemán –*bastidor, marco*–, el italiano –especialmente en el grupo de las vestimentas, con los términos *coletto, sotana, escarpines*–, y el portugués –con el vocablo *canequí*, palabra que designa a un tipo de tela delgada hecha de algodón procedente de la India–. En cuanto a los catalanismos, únicamente hay una muestra presente en el corpus, la palabra *confite*, que hace referencia a una pasta de azúcar a manera de dulce en forma de bolillas de varios tamaños.

Gracias a estos listados de bienes se puede apreciar la convivencia entre lenguas producida en el contexto del siglo XVI mexicano, conocer qué palabras y de qué procedencia gozaron de mayor popularidad entre la comunidad y que, por tanto, configurarían el vocabulario cotidiano de la mayoría de la población novohispana tras la colonización española.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación es una muestra de cómo los inventarios de bienes de difuntos mexicanos representan una fuente primordial y fiable para conocer la situación lingüística dada en Nueva España durante la época colonial. Estos listados nos permiten contar con un gran acervo léxico que refleja de primera mano el vocabulario de tipo cotidiano real que los hablantes de la época empleaban para citar sus pertenencias y posesiones. La naturalidad con la que se utilizan los préstamos indígenas en inventarios de españoles afincados en Indias es, sin duda, un indicador del arraigo de estas voces y de su extensión fuera del ámbito local.

El análisis de los términos inventariados verifica el predominio de la lengua española en todos los inventarios, aunque no es el único idioma presente en los textos. También se localizan préstamos de otras lenguas como el árabe y el francés, y en menor medida el italiano, portugués o alemán. Sin duda, los campos léxicos que más se van a nutrir de estas cesiones terminológicas son el de las vestimentas y el del mobiliario u objetos del hogar.

Hay que destacar, asimismo, que los indigenismos también aparecen en la citada documentación en diversos campos semánticos. La lengua náhuatl va a ser por excelencia la que mayor caudal léxico aporte a estos inventarios, sin olvidar la presencia de otras lenguas indígenas como la caribe y la taína. Estas denominaciones indígenas van a ser recurrentes en los listados analizados y van a jugar un papel esencial para conocer cómo fueron los procedimientos de contacto y adaptación lingüística que tuvieron lugar en un contexto histórico y socio-cultural tan importante como fue el de la región mexicana tras la conquista.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIENTOS MÁRQUEZ, María del Mar (2007): «Estudio del proceso que siguen los expedientes de bienes de difuntos de los andaluces fallecidos en Indias durante la primera mitad del siglo XVIII». *Chronica nova*, 33, 157-194.
- BARRIENTOS MÁRQUEZ, María del Mar y María Magdalena GUERRERO CANO (2013): «La documentación de bienes de difuntos y el estudio de la vida cotidiana», en Máximo García Fernández (dir.): *Cultura material y vida cotidiana moderna: escenarios*. Madrid: Sílex, 23-38.
- EGIDO FERNÁNDEZ, María Cristina (2010): «Léxico de la indumentaria femenina y joyas en relaciones de bienes de la Maragatería, Cepeda y Órbigo (León-s. XVIII)», en Ana María Cano González (ed.): *Homenaxe al profesor Xosé Lluís García Arias*. Oviedo: Academia de la Lingua Asturiana, tomo I, 95-116.
- (2012): «Léxico de la esclavitud en documentación americana: relaciones de bienes (siglos XVII-XVIII)». *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 20, 27-47.
- (2013): «Indigenismos en la vida cotidiana de la América colonial (siglos XVII-XVIII)». *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 23, 23-38.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Francisco (2015): «El procedimiento y los expedientes de difuntos en la Casa de la Contratación de Indias (1503-1717)». *Tiempos modernos: Revista electrónica de Historia Moderna*, vol. 8, 30.
- GARCÍA LÓPEZ, María Belén (2010): «Los Autos de Bienes de Difuntos en Indias. El caso del sevillano Baltasar Tercero». *Nuevo mundo, nuevos mundos*, Sección Guía del investigador americanista, 10.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Pedro J. (1994): «Archivo General de Indias». *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 45-93.
- MORALA RODRÍGUEZ, José Ramón (2015): «Los inventarios de bienes y el léxico del siglo XVII en el Archivo Histórico Provincial de Cádiz», en Teresa Bastardín

- Candón y María del Mar Barrientos Márquez (coord.): *Lengua e historia en el Archivo Histórico Provincial de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 147-174.
- ORTEGA PÉREZ, Marta (2016): «Análisis del léxico documentado en un inventario de bienes jiennense del siglo XIX». *Res Diachronicae*, 14:1, 48-62.
- PERDIGUERO VILLAREAL, Hermógenes (2015): «Léxico de bienes domésticos en documentos notariales del siglo XVII: sustantivos con sufijos diminutivos y variación diatópica», en José María García Martín (dir.), Francisco Javier de Cos Ruiz y Mariano Franco Figueroa (coords.): *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (Cádiz, 10-14 de septiembre de 2012). Madrid: Iberoamericana Vervuet, 1565-1578.
- PÉREZ TORAL, Marta (2015a): «Léxico tradicional para la superficie agraria en inventarios del siglo XVII». *Revista de Historia de la Lengua Española*, 10, 77-103.
- (2015b): «El léxico del ganado vacuno en Asturias a partir de textos del siglo XVII y su posible vigencia en la actualidad». *Lletres asturianas: Boletín oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, 113, 87-109.
- PUCHE LORENZO, Miguel Ángel (2008): «Usos, costumbres e influencias de otras tierras en el mobiliario y las ropas del siglo XVIII a través del léxico» en *Congreso Internacional Imagen y Apariencia* (19-21 de noviembre de 2008). Murcia: Universidad de Murcia.
- QUIRÓS GARCÍA, Mariano (2011): «Léxico e inventarios de bienes en el Bilbao del Siglo de Oro». *Oihenart. Cuadernos de lengua y literatura*, 26, 423-453.
- (2012): «El léxico de la ropa blanca en inventarios bilbaínos del Siglo de Oro». *Cuadernos del Instituto de Historia de la Lengua*, 7, 361-392.
- TORRES MARTÍNEZ, Marta (2014): «Inventarios de bienes de establecimientos benéficos jiennenses (siglo XIX)», en María Águeda Moreno Moreno y Marta Torres Martínez (eds.): *Estudios de léxico histórico*. Salamanca: Luso Española, 129-265.
- TORRUELLA, Joan y Joaquim LLISTERRI (1999): «Diseño de corpus textuales y orales», en José Manuel Blecua, Gloria Clavería, Carlos Sánchez y Joan Torruella (eds.): *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona: Editorial Milenio, 45-77.

LA REDUPLICACIÓN LÉXICA COMO MECANISMO DE SUBJETIVIZACIÓN EN ESPAÑOL

EWA URBANIAK
Universidad de Lodz

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo consiste en analizar los vínculos que se hallan entre la reduplicación léxica y la subjetivización. La reduplicación léxica es un mecanismo muy fructífero en el español actual, especialmente en su variedad oral. Por eso, existen numerosos estudios acerca del significado semántico que suele aportar. El presente trabajo propone examinar la reduplicación léxica desde el punto de vista de la teoría de subjetivización. Por lo tanto, se intenta demostrar que, al recurrir al mecanismo de reduplicación léxica, los hablantes introducen unas nociones subjetivas.

2. LA SUBJETIVIZACIÓN

El fin último de hablar consiste no solo en relatar la sucesión de los hechos, sino que también (o incluso primordialmente) manifestar un cierto punto de vista (Scheibman 2002). Por eso, la lengua está dotada de numerosas estructuras que sirven para transmitir el significado subjetivo. Dado que el objetivo del presente trabajo radica en desentrañar los valores subjetivos de las construcciones reduplicadas, para poder llevar a cabo el análisis conviene explicar qué es lo que se entiende bajo el término *subjetivización*. Por eso, se proporciona una breve descripción de dos tipos de la subjetivización especificando

cuál es la perspectiva adoptada. El primer tipo de la subjetivización, la subjetivización diacrónica, forma parte del conjunto de mecanismos de gramaticalización. El fenómeno viene detalladamente descrito, entre otros, por dos lingüistas: Elisabeth Closs Traugott (1988, 2003, 2010) y Concepción Company Company (2004a, 2004b, 2006), quien (2004b: 3) lo define como:

un proceso dinámico de cambio lingüístico, casi siempre un proceso de gramaticalización –aunque muchas veces arroja lexicalizaciones–, mediante el cual las valoraciones y actitudes del hablante encuentran codificación explícita en la gramática de la lengua, llegando a construir un significado convencional en la gramática de la lengua.

En otras palabras, la subjetivización diacrónica es un proceso que consiste en gramaticalizarse en el sistema de la lengua las actitudes y las opiniones del hablante. Entre varios casos de la subjetivización en español, Company Company (2004b: 14) propone, por ejemplo, la siguiente construcción:

- (1) Estado 1: no verbo (+anáfora) → Estado 2: marcador intensivo discursivo (inter)subjetivo
Ejemplo: *hijo* → *híjole*

Company Company hace hincapié en el hecho de que la subjetivización provoca una serie de cambios a nivel sintáctico (2004a: 37-40). Esto significa que, al subjetivizarse, una unidad pierde sus capacidades originarias adquiriendo a la vez unos significados y usos nuevos. En el ámbito de las lenguas germánicas, Verhagen (1995: 106-114) demuestra que la subjetivización ejerce influencia sobre el orden de palabras: en neerlandés, por ejemplo, al subjetivizarse el verbo *belofte* ('jurar') se modifica su posición dentro del enunciado. De este modo, se observa que la subjetivización desempeña un papel importante a la hora de crear la gramática de una lengua.

El segundo tipo de la subjetivización constituye la subjetivización interaccional. Basamos este concepto en la definición de Baran (2014: 5), según el cual, es «un acto que se actualiza en los intercambios comunicativos y que da cuenta de la toma de posición de los hablantes, la cual podría asociarse con el nivel de involucramiento en la escena discursiva». La subjetivización interaccional se realiza en el plano sincrónico y está propiciada por la dinámica de los intercambios comunicativos. Consiste en expresar mediante diferentes estructuras lingüísticas la posición de los hablantes frente a la escena discursiva (la situación comunicativa, los participantes de la conversación o el mensaje transmitido). El significado subjetivo de las unidades está condicionado por la interacción (en diferentes contextos la misma unidad puede tener significado diverso o incluso carecer de nociones subjetivas).

En el presente estudio tomamos como punto de partida la segunda definición de la subjetivización. Por eso, el objetivo de la investigación no constituye la subjetivización como mecanismo diacrónico que modifica las unidades con el paso del tiempo, más bien su dimensión sincrónica, que se realiza en las interacciones humanas.

Queda por debatir qué significa la subjetividad, en otras palabras, cuáles son las nociones que se consideran subjetivas. Lyons (1994: 13) define la subjetividad como la «self-expression in the usage of language». De este modo, las unidades subjetivas se dividen en dos grupos: los deícticos (esto es, las que localizan los objetos o personas en el tiempo y en el espacio según la ubicación del emisor u otros participantes de la conversación) y las unidades que expresan actitud, opinión o valoración del hablante frente a diferentes componentes de la interacción (la situación comunicativa, los participantes o el mensaje transmitido). Como demuestra Kerbrat-Orecchioni (1980: 70-121), la lengua goza de numerosas unidades léxicas, estructuras sintácticas y procedimientos prosódicos que sirven para expresar valoraciones o emociones. Estos son los valores subjetivos que se investigan en el presente trabajo: las emociones o actitudes que se hallan bajo las estructuras reduplicadas.

3. LA REDUPLICACIÓN

La reduplicación es un fenómeno característico de muchas lenguas del mundo. En diversos sistemas lingüísticos puede desempeñar funciones de varia índole, tanto gramaticales como semánticas. El presente artículo se centra en los valores de la reduplicación en español, aunque conviene señalar que no es un mecanismo exclusivamente español (de hecho, se marca su presencia abundante en otros sistemas lingüísticos).

En español se distinguen varios tipos de construcciones reduplicadas. Roca y Suñer (1997-1998) las dividen en tres grupos:

- los compuestos reduplicativos (morfológicos): son unidades léxicas compuestas por dos elementos similares o iguales (*tictac, zigzag*),
- la reduplicación por motivos discursivos: la repetición de una unidad o una serie de unidades con la motivación enfática (*cállate, hombre, cállate*)
- la reduplicación léxica: la repetición de una palabra (*guapo guapo*). La palabra repetida puede pertenecer a diferentes categorías gramaticales: tanto los sustantivos como los adjetivos, los adverbios o los verbos pueden sufrir la reduplicación.

Wierzbicka (1999: 280), por su parte, al analizar la reduplicación en italiano, propone la clasificación siguiente:

- la reduplicación discursiva: en la escritura se realiza poniendo la coma entre los componentes (por ejemplo, *adagio, adagio*),
- la reduplicación léxica: que no viene separada por la coma (como *adagio adagio*).

La autora advierte que en ambos casos la reduplicación sirve para enfatizar la veracidad o la legitimidad de algo. Sin embargo, en cuanto a la reduplicación discursiva, el énfasis puede ser de distinta índole, mientras que la léxica tiene una única finalidad: hacer hincapié en la precisión del término aplicado¹.

Entre los diversos tipos de la reduplicación, es la léxica la que constituye el objetivo del presente estudio. Escandell (1991: 72) divide las reduplicaciones léxicas según el procedimiento sintáctico aplicado: la yuxtaposición (*café café*), la coordinación (*días y días*) y la anteposición con repetición (*entender, entiendo*). Dado que, como afirma Felú (2011), las reduplicaciones yuxtapuestas presentan características diversas de las coordinadas o antepuestas, nuestro estudio se limita a esta clase de reduplicaciones. Aunque Felú advierte que son las reduplicaciones nominales las que se diferencian significativamente de otros tipos de reduplicaciones creadas por yuxtaposición, nuestra investigación abarca todo tipo de clases de palabras: creemos que la subjetivización concierne tanto a las reduplicaciones nominales como a las adjetivales, las adverbiales o las verbales.

En cuanto a los valores semánticos proporcionados por las reduplicaciones léxicas yuxtapuestas, los autores proponen varias interpretaciones. Escandell (1991: 73-74) alude a su valor de intensificación (cualitativa o cuantitativa dependiendo de los rasgos de la unidad reduplicada). Además, la autora plantea la cuestión de la designación del prototipo (Escandell 1991: 79): al reduplicar las palabras los hablantes se refieren a su significado prototípico. Felú (2011: 107) sostiene que son los sustantivos y los verbos cuya reduplicación implica la designación del prototipo. La autora propone, además, examinar las estructuras reduplicadas desde el punto de vista de la teoría de construcciones. Roca y Suñer (1997-1998), por su parte, comparan las reduplicaciones léxicas con el fenómeno de la cuantificación intensificadora. Los autores sostienen que las construcciones reduplicativas comparten características con otros mecanismos de cuantificación (como la asimetría entre determinantes). Otros investigadores, como García-Page (1997), consideran las reduplicaciones léxicas como mecanismo de superlación.

1. Gil (2005) distingue entre dos conceptos: la reduplicación (que se asemeja a la reduplicación léxica de Wierzbicka) y la repetición (que corresponde a la reduplicación discursiva de la misma autora). Además, expone una serie de rasgos que diferencian la repetición de la reduplicación subrayando que son dos mecanismos diversos.

El objetivo del presente estudio constituye la reduplicación léxica basada en la yuxtaposición (no nos limitamos a una clase de palabras concreta). Nuestra propuesta vincula la reduplicación con el fenómeno de la subjetivización interaccional. Los estudios previamente expuestos demuestran ciertos valores semánticos (primordialmente de intensificación) de las estructuras reduplicadas. Nos preguntamos, por otra parte, si la reduplicación puede señalar la posición asumida por los participantes en la conversación. En otras palabras, se intenta averiguar si expresiones tipo *loco loco* aportan el mismo significado que *muy loco* o *loco de atar*, o bien si la reduplicación proporciona algunas nociones relacionadas con la interacción.

4. ANÁLISIS

Con el objetivo de llevar a cabo el presente análisis, se han examinado dos corpus facilitados por el grupo Val.Es.Co: el Corpus Val.Es.Co 2.0 (Cabedo y Pons, en línea) y el elaborado por Antonio Briz y Grupo Val.Es.Co (2002). Se utilizan, además, unos ejemplos del corpus CORLEC (*Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea*, en línea). Conviene señalar que los corpus del grupo Val.Es.Co presentan conversaciones coloquiales de los hablantes de la misma área geográfica del español (Valencia), mientras que los ejemplos proporcionados por CORLEC provienen de las conversaciones llevadas a cabo en Madrid. Dado que el español es una lengua de una gran riqueza dialectal, hay que tener en cuenta que unas realizaciones válidas en una zona pueden diferir de las utilizadas en otra. Por eso, al analizar los resultados obtenidos en este estudio, conviene matizar la fuente de la que provienen los ejemplos empíricos.

4.1. Expresión de actitud

Mediante la reduplicación léxica se puede revelar la actitud del hablante frente a uno de los elementos de la escena comunicativa: la situación, los participantes o el mensaje transmitido. Esto significa que la reduplicación puede servir como mecanismo de subjetivización: al repetir un elemento léxico, se da cuenta de la actitud del hablante, positiva o negativa. Veamos algunos casos de la actitud positiva:

- (2) 436 L: [yo también pienso que la– la religión] es
 437 importante↑ pero tú te la– la puedes entender de una forma
 438 o de otra// ¿sabes?§
 439 E: § él es/ *tranqui tranqui*
 440 L: mm
 (Val.Es.Co)

Los participantes hablan de una persona que es muy religiosa. Ambos subrayan, no obstante, que el chico no impone su religión a otras personas. El participante E lo describe mediante la construcción reduplicada *tranqui tranqui*. De este modo, transmite dos informaciones:

- que la persona de quien hablan no impone la religión a otras personas,
- que valora positivamente la actitud de la persona mencionada.

A nuestro juicio, la segunda información pertenece al campo de la subjetivización: el emisor demuestra así su actitud positiva, en este caso, frente al comportamiento de una persona.

- (3) H1: Y alumbrá como una de cien. Imagínatelo en [ininteligible], no sé, lo que pasa es que es otro tipo de luz, es igual que entre la... la flo[palabra cortada], la mejor luz que hay es la florescente, *la blanca, blanca*. Es la mejor luz que hay, eso no hay... porque aquí hay ¿ves? esta es más blanca. Esta es...
H2: Sí, florescente.
(CORLEC)

El ejemplo (3) nos presenta otro tipo de valoración positiva mediante reduplicación. En este caso, estamos ante la repetición de un adjetivo cuyo significado semántico no conlleva una interpretación concreta, ni positiva ni negativa. No obstante, en un contexto específico, la calidad de ser blanco se la puede considerar una ventaja o un defecto. En el ejemplo expuesto, el participante H1 describe un tipo de luz que denomina *florescente*. Para señalar que es *la mejor luz que hay* utiliza la expresión reduplicada *blanca blanca* (equivalente a ‘blanca de verdad’). El hecho de ser verdaderamente blanco se presenta como un aspecto positivo de esta luz. De este modo, la reduplicación apoya la valoración positiva de la luz florescente.

La reduplicación léxica puede también señalar la actitud negativa del hablante, como en (4), (5), (6) y (7):

- (4) 371 A: = un gris de esos que parece *VIEJO*↓ *VIEJO*↓ [carranco=]
372 B: [¡ayy!]
(Val.Es.Co)
- (5) 0274 A: perdona / ¿qué se gana↑? / cada persona que entra→ / un euro // pero es que ti- no tiene sueldo base si una persona si esa noche está trabajando cuatro horas repartiendo flayers* cuatro horas // y solo entran quince personas↑ ¡solo gana quince euros! me parece un RROBO
0275 C: ¡una miseria!
0276 A: *miseria miseria* // ¡le falta pagar a ella por ir!
(Val.Es.Co 2.0)

- (6) H1:...tan así, tan...
H2:Que es *calladito*, *calladito*.
H1:Claro.
H2:Y él no... se atreve a decir si no lo entiende o si nada.
(CORLEC)
- (7) 0048 MJ: es muy peseao// además de verdad§
0049 M: § es un plasta
0050 MJ: es MUY↑/ muy muy pesao/ a(d)emás/ ¡es que no te deja hablar!///
te tiene que contar todas sus historietas amorosas→ cuando es que se las in-
venta↓/ el otro día/ estaba en la cafetería↓/ estábamos// yy me parece que
eraa/ cuando acabábamos un examen↓ o no sé que/ y él estaba en la cafete-
ría↓/ total quee/ nada↓// nos sentamos con él y tal↑// y estábamos allí y se
acerca una chica ¿no?/// y *hablando hablando*↑ oigo como dice laa- laa-
la chica esta a él↑/ eres/ don FANTASIman [(RISAS=)
(Val.Es.Co 2.0)

En (4) el emisor no solo describe una característica del color mencionado, sino también su valoración: en este caso, mediante la construcción reduplicada se expresa la actitud negativa. En (5), por otra parte, el tema de la conversación lo constituyen los sueldos. Ambos participantes están de acuerdo en que los sueldos son demasiado bajos: el sustantivo *miseria* ya en sí presenta una noción negativa. Además, sostenemos que al reduplicar este sustantivo, el participante A subraya su actitud negativa frente al problema analizado. En (6) y (7) estamos ante una situación distinta: las unidades reduplicadas no conllevan una noción negativa en su significado. Por eso, es el contexto el que los dota de una determinada interpretación. La función de la reduplicación, por lo tanto, radica en reforzar el efecto de la valoración negativa. En (6) dos profesoras hablan de un alumno. H2 lo describe mediante la expresión *calladito calladito* que no siempre indica una actitud negativa. Sin embargo, del contexto podemos deducir que el alumno se presenta como demasiado tranquilo porque no participa activamente en clases. De este modo, se puede interpretar la reduplicación del adjetivo *calladito* no solo como ‘muy callado’, sino como ‘demasiado callado’. En (7), por otra parte, el objetivo de la conversación entre los hablantes lo constituye el comportamiento de un chico que les parece muy hablador. El contexto indica que los participantes consideran esta característica como un aspecto negativo de la persona mencionada. Por eso, al emplear la reduplicación *hablando hablando* no solo se describe la acción de hablar, sino que se subraya que la acción fue demasiado prolongada.

Lo que se intenta demostrar es que el uso de estructuras reduplicativas aporta no solo un significado semántico de intensificación o cuantificación, sino también unas nociones subjetivas relacionadas con la actitud del hablante. Esto significa que los participantes utilizan las expresiones *tranqui tranqui*,

blanca blanca, viejo viejo, miseria miseria, calladito calladito o hablando hablando, por una parte, para expresar que una persona es muy tranquila, una luz verdaderamente blanca, un objeto muy viejo, un sueldo muy bajo, una persona muy callada y una persona muy habladora, por otra, añade a estas expresiones su valoración (positiva en cuanto a los dos primeros casos y negativa en cuanto al resto de los ejemplos).

4.2. Valores intersubjetivos

Otro ejemplo de subjetivización interaccional realizada mediante estructuras reduplicadas constituye la repetición de adverbios demostrativos. Los adverbios *aquí, ahí y allí* son categorías deícticas que sirven para localizar en el espacio a las personas o los objetos. La complejidad de los deícticos radica en el hecho de que su significado varía según las propiedades contextuales: depende de la persona del emisor y su localización. Por eso, se suelen incluir dentro de las unidades subjetivas. En el presente estudio, sin embargo, no examinamos los adverbios deícticos desde el punto de vista de su carácter subjetivo, más bien nos centramos en los efectos que ejerce su reduplicación sobre la interacción. Sostenemos, por tanto, que al reduplicar los adverbios deícticos los hablantes realizan el proceso de intersubjetivización. La intersubjetivización es un procedimiento que consiste en mostrar mediante las unidades lingüísticas el interés por la figura del receptor (por su actitud, por su imagen, por sus emociones, etc.). Traugott (2010: 34-41) sostiene, además, que para que se produzca la intersubjetivización, las unidades deben entrañar ciertos significados subjetivos a partir de las cuales se produce el efecto intersubjetivo. A nuestro juicio, tal es el caso de los adverbios deícticos: son unidades de significado estrechamente vinculado al contexto comunicativo y por eso, pueden ser fácilmente malentendidos. Al reduplicarlos, el hablante intenta precisar su significado mostrando así el interés por el oyente y su interpretación del enunciado. Los deícticos reduplicados adquieren los significados siguientes:

aquí aquí: ‘exactamente donde estoy yo’ (ni ahí ni allí)

ahí ahí: ‘exactamente donde estás tú’ (ni aquí ni allí)

allí allí: ‘exactamente donde está él’ (ni aquí ni ahí)

De este modo, el mecanismo de intersubjetivización consiste en precisar, mediante la reduplicación, el significado de los adverbios deícticos con el objetivo de evitar la posible confusión por parte del interlocutor lo que demuestra el interés del hablante por la figura del oyente, como en los ejemplos:

- (8) 257 B: =pero [claro↓ esos momentitos ¿eh? La policía↓ que se espere↓
258 que se ponga el otro↑]

- 259 C: [pero hasta que túu→sí sí/ claro/ *ahí ahí*]/ [ahí está↓ ahí
260 está]
- 261 A: [aquí no es↓
262 te podías morir]
(Val.Es.Co)
- (9) 0217 B: ¿quieres tirar el gapo que llevas en la boca? [me está entrando un
asco↑ aapuu (RISAS)]
0218 C: [(TOS)] ya tía/ y nana no si es que no era un gapo lo tengo aquí dentro
0219 B: y *aquí aquí*§
(Val.Es.Co 2.0)
- (10) 0310 P: ves como sí que lleva el chupachups (())
0311 D: *ahí*↓ *ahí* se ha colao
(Val.Es.Co 2.0)

En estos tres casos se nos brinda la oportunidad de observar el funcionamiento de los adverbios demostrativos reduplicados. En cada uno de ellos, el emisor quiere que su enunciado sea lo más posible preciso. Dado que el significado de los adverbios demostrativos puede producir problemas interpretativos, se repiten los conceptos para que el oyente obtenga una visión clara de la localización de determinadas entidades.

La reduplicación de los adverbios demostrativos la consideramos un caso de la subjetivización interaccional porque demuestra cierta posición que toma el hablante en la conversación. En este caso, no es su actitud frente al mensaje transmitido, sino frente a otros interlocutores. Esta actitud se considera positiva porque el hablante presenta la voluntad de cooperar con el oyente describiéndole de manera más precisa la localización espacial de determinados objetos o personas.

Hemos observado, además, que la reduplicación puede servir para impresionar al interlocutor, llamar su atención sobre la información expuesta e incluirlo así en el proceso de interacción. Tal es el caso del fragmento (11):

- (11) H1: Oye ¿qué pasa en León que...?
H2: Ayer, ¡menuda movida! Tío.
H1: Ayer... [vacilación] está todo León...
H2: Pero *gorda gorda*.
H1: *Gorda* ¿eh?
H2: Sí, sí.
(CORLEC)

La reduplicación de la expresión *gorda* no añade ninguna información nueva: su objetivo radica más bien en impresionar al interlocutor, provocar una reacción, captar su atención. De este modo, el mecanismo la reduplicación

manifiesta el comportamiento propio de otras unidades, como vocativos, interjecciones o algunos marcadores conversacionales.

4.3. Diferencias culturales

El último caso de la dimensión subjetiva de la estructura reduplicada está relacionado con factores culturales o las características propias del emisor del enunciado. Si asumimos, como indica Wierzbicka (1999), que la reduplicación sirve para precisar ciertos conceptos, queda por debatir qué es lo que se considera verdadero, preciso, exacto. Nuestra percepción de los conceptos depende de varios factores, entre los cuales nos parece imprescindible mencionar los culturales. Cada sociedad crea su propia visión de la realidad. Por eso, diferentes elementos relacionados con la cultura varían según la sociedad. Si consideramos que la construcción *café café* indica un café de verdad (siguiendo a Wierzbicka) o un café prototípico (siguiendo la propuesta de Escandell), queda por debatir qué es lo que se entiende bajo esta expresión. El *café café* es algo diferente para un español, un italiano o un francés porque en cada una de estas culturas se toma el café de modo distinto. Lo mismo puede ocurrir en cuanto a todo tipo de conceptos cuyo significado difiere según la realidad en la que se aplican: *pueblo pueblo*, *ciudad ciudad*, *familia familia*, etc. Por eso, al introducir la reduplicación, el hablante puede expresar una visión subjetiva, condicionada por la cultura, de la entidad descrita.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El objetivo del presente análisis consiste en demostrar que la reduplicación léxica puede no solo aportar ciertos significados semánticos, sino también formar parte de los mecanismos de la subjetivización interaccional. Los ejemplos presentados nos demuestran que la reduplicación puede incitar significados relacionados con la actitud del hablante (positiva o negativa) o la intersubjetivización, esto es, el interés por el oyente. Además, la reduplicación puede revelar también unos valores condicionados por la cultura. Conviene señalar, sin embargo, que los casos presentados forman parte de un conjunto más amplio de ejemplos de la subjetivización mediante reduplicación.

Queremos señalar, además, que la reduplicación no siempre entraña significados relacionados con la actitud del hablante. Hemos encontrado también ejemplos en los que la reduplicación desempeña distintos papeles que no corresponden a la valoración subjetiva del hablante. La subjetivización interaccional está estrechamente vinculada a diferentes aspectos contextuales. Por eso, aunque observamos una tendencia a aplicar la reduplicación para

tomar la posición en la conversación, hay que tener en cuenta que el fin último de la reduplicación léxica puede ser también de diferente índole.

BIBLIOGRAFÍA

- BARAN, Marek (2014): «La subjetivización y las dinámicas interaccionales». *Studia Romanica Posnaniensia*, 41/1, 3-16.
- BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.
- CABEDO, Adrián y Salvador PONS (eds.): *Corpus Val.Es.Co 2.0*. [en línea], disponible en <<http://www.valesco.es>> [consultado en noviembre-diciembre 2017].
- COMPANY COMPANY, Concepción (2004a): «Gramaticalización o desgramaticalización? El reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español». *Revista de filología española*, 84, 29-66.
- (2004b): «Gramaticalización por subjetivización como prescindibilidad de la sintaxis». *Nueva revista de filología hispánica*, 1, 1-28.
- (2006): «Subjectification of Verbs into Discourse Markers: Semantic-pragmatic Change only?», en Berte Cornille, Nicole Delbecque (eds.): *Topics in Subjectification and Modalization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 97-121.
- CORLEC, *Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea* [en línea]. Madrid: Laboratorio de Lingüística Informática, Universidad Autónoma de Madrid, disponible en http://www.lllf.uam.es/ESP/Info_Corlec.html [consultado en noviembre-diciembre 2017].
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1991): «Sobre las reduplicaciones léxicas». *LEA: Lingüística española actual*, 13/1, 71-86.
- FELÍU ARQUIOLA, Elena (2011): «Las reduplicaciones léxicas nominales en español actual». *Verba*, 38, 95-126.
- GARCÍA-PAGE, Mario (1997): «Formas de superlación en español: la repetición». *Verba*, 24, 133-157.
- GIL, David (2005): «From repetition to reduplication in Riau Indonesian», en Bernhard Hurch (ed.): *Studies on Reduplication*. Berlin: De Gruyter.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980): *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- LYONS, John (1994): «Subjecthood and Subjectivity», en Marina Yaguello (ed.): *The Status of Subject in Linguistic Theory*. Paris: Institut Français du Royanne-Uni, 9-17.
- ROCA, Francesc y Avellina SUÑER (1997-1998): «Reduplicación y tipos de cuantificación en español». *Estudi General*, 17-18, 37-66.
- SCHIEBMAN, Joanne (2002): *Point of View and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- TRAUGOTT, Elisabeth Closs (1988): «Pragmatic Strengthening and Grammaticalization», en *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of Berkeley Linguistics*. Berkeley Linguistics Society, 406-416.

- TRAUGOTT, Elisabeth Closs (2003): «From subjectification to intersubjectification», en Raymond Hickey (ed.): *Motives for Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 124-139.
- (2010): «(Inter)subjectivity and (inter)subjectification: A reassessment», en Kristin Davidsen, Lieven Vandelanotte, Hubert Cuyckens (eds.): *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization*. Berlin/New York: De Gruyter, 29-71.
- VERHAGEN, Ana (1995): «Subjectification, syntax, and communication», en Dieter Stein, Susan Wright (eds.): *Subjectivity and Subjectivisation. Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 103-128.
- WIERZBICKA, Anna (1999): «Włoska reduplikacja. Pragmatyka międzykulturowa i semantyka illokucyjna», en Jerzy Bartmiski (ed.): *Jezyk – umysł – kultura*. Warszawa: PWN, 270- 299.



PRAGMÁTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO



LOS CONECTORES EN EL DISCURSO ADOLESCENTE. ESTUDIO DE PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS DE LA DISTANCIA Y DE LA INMEDIATEZ

JORGE CANO DÍAZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de la diferenciación entre inmediatez y distancia comunicativa propuesta por los romanistas alemanes Peter Koch y Wulf Oesterreicher (1990[2007]), así como de la visión sobre las diferencias funcionales que es posible observar entre el comportamiento de los marcadores del discurso en contextos de inmediatez y de distancia que, tomando como base dicha aproximación teórica, se ofrece en López Serena y Borreguero Zuloaga (2010). El objetivo específico del artículo es comprobar si la mayor vinculación que López Serena y Borreguero Zuloaga postulan entre marcadores con función lógico-argumentativa y distancia comunicativa, por una parte, y marcadores con función interaccional y metadiscursiva e inmediatez comunicativa, por otra parte, se refleja en un corpus construido a partir de entrevistas cara a cara con un grupo de adolescentes sevillanos estudiantes de Bachillerato y de una serie de correos electrónicos redactados por estos mismos informantes. A tal fin, se examinarán la presencia y las funciones que, en este corpus, desempeñan unidades que los diccionarios de marcadores catalogan como conectores aditivos, conclusivos, consecutivos, ejemplificativos, de ordenación discursiva, reformulativos y temporales, y se analizará tanto su mayor o menor presencia en el subcorpus oral y/o escrito, como la posibilidad de que la propensión de estas unidades a la polifuncionalidad sea mayor en un tipo de contexto (el prototípicamente inmediato) que en otro (el prototípicamente distante).

2. APROXIMACIÓN AL ESPACIO VARIACIONAL

La lingüística que percibía las lenguas como códigos fijos no fue abiertamente rechazada por reducir la comunicación lingüística a una actividad de mera codificación y descodificación de información hasta la segunda mitad del siglo xx. A partir de ese mismo momento, junto con los aspectos pragmáticos relacionados con el hecho de que se prestase cada vez una atención mayor al uso contextualizado del lenguaje, también los hechos de variación pasaron a conformar uno de los centros de interés de nuestra disciplina. En este ambiente de atención creciente por la variación y el uso lingüísticos, en el seno de la Romanística germana se gestó, a mediados de los años 80, un marco teórico que no tardó en conocerse como Lingüística de las variedades alemana (cf. López Serena 2006, 2013), y que más recientemente se ha preferido denominar Lingüística de las variedades de filiación coseariana (López Serena 2019). Dentro de esta aproximación la teoría del espacio variacional elaborada por Peter Koch y Wulf Oesterreicher conjuga los tres niveles del lenguaje (universal, histórico e individual) establecidos por Coseriu¹ y su percepción multidimensional de la variación intraindiomática o diasistemática (diatópica, diastrática y diafásica) con la idea de un nuevo eje de variación, el concepcional. De esta forma, Koch y Oesterreicher añadieron la concepción del discurso como cuarta dimensión variacional, con la particularidad de ser transversal, a diferencia de las otras tres dimensiones diasistemáticas que, por otra parte, «orientan su escala de marcas internas de acuerdo con el continuo entre inmediatez y distancia comunicativas» (Koch y Oesterreicher 1990[2007]: 40).

La distinción entre lo hablado y lo escrito para estos autores alemanes ya no es una cuestión que se relacione en exclusiva con el medio de la realización, ahora también concierne a la concepción del discurso, aspecto que atañe a la configuración lingüística de la expresión. La reelaboración de la dicotomía distancia-inmediatez de Ludwig Söll (1974/1985) por parte de la citada pareja de lingüistas alemanes dio paso a una visión gradual de la naturaleza de la variación concepcional en las lenguas; dicho, en otros términos, ahora se observa como un continuo. Esta nueva concepción gradual permite a quien estudie la lengua y sus variedades ser mucho más preciso en sus labores.

Así pues, Peter Koch y Wulf Oesterreicher (1990 [2007]) detallaron los principales parámetros para determinar si una comunicación está más próxima a lo prototípicamente escrito o hablado. Dichos parámetros, conjunto de particularidades de la situación en la que tiene lugar la actuación lingüística, son los siguientes:

1. Cf. (1981).

- (a) Carácter público o privado de la comunicación; (b) grado de confianza entre los interlocutores; (c) grado de implicación emocional con respecto al interlocutor y al tema de la interacción; (d) grado de anclaje de la comunicación; (e) tipo de referencialización; (f) proximidad o distancia física del interlocutor; (g) grado de cooperación entre los interlocutores; (h) carácter dialógico o monológico; (i) grado de espontaneidad de la comunicación; (j) grado de fijación (o libertad) temática.

2.1. La distancia y la inmediatez

A cada extremo del ‘continuo’ se le adscriben distintas particularidades en los diferentes niveles de realización de ciertas posibilidades universales del lenguaje y propias de cada lengua. Lo prototípicamente escrito suele caracterizarse por la ausencia de marcas diasistemáticas diatópicamente fuertes y diastrática y diafásicamente bajas, así como por una estructuración clara, concisa y cohesionada del contenido emitido. El discurso de la distancia comunicativa suele estar relacionado, prototípicamente, con el medio escrito, aunque eso no lo excluye de ser transmitido de forma oral. Esto se debe a su mayor planificación.

Por su parte, la comunicación inmediata tiene como prototipo a la conversación coloquial. Este discurso está más anclado a las circunstancias de emisión y se caracteriza por un modo de elaboración y unas estrategias distintas a las comunicaciones del polo contrario. Koch y Oesterreicher establecen como rasgos representativos de esta variedad el escaso grado de planificación, causa de su carácter efímero, la «configuración formal del discurso frecuentemente extensiva, lineal y agregativa (enunciados ‘incompletos’, parataxis, etc.). Por este motivo, en la inmediatez comunicativa se da, comparativamente, una menor densidad informativa del discurso» (Koch y Oesterreicher 1990[2007]: 33).

3. ANÁLISIS DEL DISCURSO: UN NUEVO ENFOQUE CON PELIGROS CONOCIDOS

En este ‘rescate’ comunicativo y social de la lingüística, aún reciente, han tenido gran peso las investigaciones sobre pragmática y muy especialmente la centrada en los marcadores discursivos. El estudio de estas partículas, antes apiladas en el cajón de sastre de los elementos extraoracionales que contaban con una difícil clasificación, está disfrutando en la actualidad de un fuerte auge por el soporte que a la pragmática ofrece el marco de la lingüística variacional. Pero no se engañe nadie; esta forma de proceder sigue de todo punto la

herencia escriturista² que se intenta evitar. En efecto, el estudio de estas unidades de conexión y orientación del discurso se ha hecho, generalizadamente, en torno a su proceso de gramaticalización y tomando como referente las formas concretas más que las funciones que subyacen a estas. Por este motivo, resulta lógico que parte de la comunidad científica se cuestione si la investigación de los marcadores del discurso constituye una ruptura³ o una continuidad con la trayectoria de los estudios lingüísticos anteriores.

Así las cosas, no se puede aceptar sin más que la adopción de la perspectiva pragmática suponga de manera definitiva la superación del paradigma inmanentista que ha venido apoderándose de los estudios lingüísticos hasta la actualidad. Por ello, para culminar la superación de los límites de la lingüística a la que se ha denominado lexicocentrista aún faltaría llevar a cabo la adopción de una perspectiva onomasiológica. Algunos autores como Salvador Pons o Araceli López⁴ han defendido este enfoque onomasiológico, y puesto de relieve la

necesidad de comenzar por una propuesta funcional fundamentada en una concepción de la comunicación lingüística, y no, como ha ocurrido en otras ocasiones, en un aparato formal y funcional constituido *ad hoc* para dar cuenta exclusivamente de la actuación de los marcadores. A partir de ahí, sería posible proceder, posteriormente, desde las funciones para cuya realización los marcadores no suelen actuar, sobre todo por lo que respecta a la lengua hablada, en exclusiva, sino de manera conjunta y solidaria con mecanismos no necesariamente morfoléxicos (López Serena 2011: 277).

A todo ello, López Serena suma el doble riesgo que para el investigador supone adoptar esta perspectiva semasiológica y lexicocentrista, ya que, por una parte, se podría establecer una falsa relación biunívoca entre forma y función, y, por otra, se podría pensar que solo este tipo de recursos léxicos pueden desempeñar estas funciones de estructuración del discurso, dejando en el camino el orden estructural y de los elementos suprasegmentales.

4. MACROFUNCIONES DISCURSIVAS Y MARCADORES DEL DISCURSO

Actualmente no existe una definición estandarizada ni mucho menos canónica de los marcadores del discurso; la gran variedad de formas que presentan y la multiplicidad de las labores que desempeñan dificultan la constitución del

2. Cf. López Serena (2011).

3. *Ibid.*

4. Pons Bordería (2006) y López Serena/Borreguero Zuloaga (2010).

marcador como una categoría gramatical. Pese a ello, y haciéndose eco de lo comúnmente aceptado entre los especialistas en este ámbito de investigación, Araceli López Serena y Margarita Borreguero Zuloaga⁵ han identificado tres rasgos comunes a todos los marcadores: a) proceden de muy diversas categorías gramaticales; b) su funcionamiento no es proposicional sino pragmático; c) su asunción como marcador discursivo se produce a partir de una pérdida parcial del significado de origen de estos elementos.

En un intento de superar el arraigado enfoque tradicional, ambas investigadoras han establecido una clasificación tripartita de las funciones macrodiscursivas a las que atiende el uso de los marcadores, la prosodia y la sintaxis, y que a su vez pueden subdividirse en funciones más específicas. Esta propuesta, cuyas autoras insisten en que no es una clasificación de marcadores, sino de *funciones* de marcadores, recoge el testigo de otros modelos anteriores de autores como Antonio Briz o Carla Bazzanella, y admite la imposibilidad de establecer «límites entre la variedad de funciones que se agrupan en estas tres funciones macrodiscursivas» (2010: 442). Las tres funciones que distinguen estas autoras son las funciones interaccionales, metadiscursiva y cognitiva.

La primera de ellas reduce su ámbito de aparición a las interacciones orales (o a su imitación en contextos de oralidad fingida). Las unidades que desarrollan esta primera función ejercen algún tipo de control sobre la conversación (toma y mantenimiento de turnos de palabras, llamadas de atención, etc.), sirven para empatizar con los interlocutores siguiendo sus intervenciones o introducir un nuevo turno a modo de reacción.

En cuanto a la función metadiscursiva, esta es propia de todas las comunicaciones, ya sean más próximas a la inmediatez o de la distancia, pues está fuertemente unida a la formulación misma del discurso; No obstante, si se aumenta el grado de concreción puede observarse una especificidad de las subfunciones. Así, tenemos que, aunque procedimientos demarcadores, ordenadores y de focalización pueden ser hallados en cualquier punto del continuo variacional, la estructuración del discurso con marcadores discursivos «es más característica de la lengua escrita», mientras que, «por su parte, las funciones ligadas a la formulación lingüística son propias de la lengua hablada en lo que concierne a la ilación discursiva y ciertos tipos de reformulación» (López Serena y Borreguero 2010: 453).

Por su parte, la macrofunción cognitiva está representada por todas aquellas unidades que explicitan las relaciones lógico-argumentativas entre lo dicho y otras partes del discurso, el conocimiento compartido y la actitud de los interlocutores. En la comunicación de la inmediatez prototípica, el coloquio cara a cara, no es tan necesario hacer explícita la conexión entre enunciados y/o

5. Cf. (2010).

argumentos porque el contexto y los saberes compartidos son normalmente motivos obvios; ello hace que sean más frecuentes y numerosos los marcadores que desempeñan esta labor cognitiva en los textos de la distancia. A diferencia de los marcadores que funcionan en un ámbito próximo a la oralidad concepcional, los que desempeñan esta macrofunción cognitiva establecen relaciones limitadas al plano textual, están menos desemantizados y en consecuencia actúan con un mayor grado de integración sintáctica.

5. LOS CONECTORES EN EL DISCURSO ADOLESCENTE. LA INVESTIGACIÓN

Enmarcada en este cuadro teórico del variacionismo, las funciones macrodiscursivas y los citados marcadores se realizó una investigación para conocer más acerca de las actuaciones lingüísticas de los estudiantes de Bachillerato – todavía aprendices nativos del idioma–, y, especialmente, de la organización de sus discursos en situaciones de distancia e inmediatez comunicativa. Dada la necesidad de concreción impuesta por los límites de este artículo, el aspecto de la organización discursiva de los adolescentes en el que nos detendremos en estas páginas será el conjunto de conectores que desempeña su cometido dentro de la función macrodiscursiva que, como dijimos anteriormente, es propia de todas las comunicaciones, independientemente de su ubicación en el continuo entre inmediatez y distancia. Por tanto, los operadores y los conectores interaccionales quedan fuera de este análisis.

5.1. Confección del corpus

El punto de partida de este estudio es la existencia de diferencias entre la organización y la estructuración del decurso verbal, bien concepcionalmente hablado, bien concepcionalmente escrito; con objeto de detectarlas se propuso la recabación de un doble corpus, formado por entrevistas personales y redacciones académicas. Realizar las entrevistas en primer lugar garantizó la ausencia de planificación en ellas, que, además, se realizaron siempre en un ambiente de cordialidad y familiaridad para tratar de diferenciar al máximo posible cada situación comunicativa de la contraria.

Al mismo tiempo, para evitar la conocida paradoja del observador, se hizo saber al alumnado que estaba participando en un estudio sociológico interesado en retratar la perspectiva juvenil (hábitos, estilos de vida, preferencias, etc.) Ocultar la finalidad lingüística de la investigación fue determinante para evitar que los sujetos modificasen el modo en que formulaban sus discursos. Además, este *rodeo* previo contribuyó positivamente a la investigación dando

mayor grado de confianza y naturalidad a las aportaciones de los informantes, quienes se comunicaban en gran número de ocasiones con manifiesta complicidad. Así todo, el interrogante lanzado en último lugar, a propósito del estudio, fue *¿cuál dirías que ha sido tu mejor y tu peor experiencia en el instituto?* Esta pregunta fue seleccionada porque permitía, sin entrar en demasía en la vida privada del individuo, plantear un discurso de respuesta libre, familiar, con una dosis considerable de implicación emocional, que facilitara su verbalización oral y escrita.

Por último, cabe decir que la elección de un corpus constituido íntegramente por intervenciones de estudiantes de bachillerato no fue arbitraria. Dada la estrecha vinculación con un centro educativo, nos fue posible aspirar a la descripción y análisis de la expresión lingüística de un colectivo cuya accesibilidad resulta más que dificultosa; por todos son conocidos los impedimentos legales para tratar con personas que no alcanzan la mayoría de edad (normativas de protección del menor, ley orgánica de protección de datos, etc.).

5.2. Tratamiento del corpus

El corpus final compilado está constituido por treinta y cuatro correos electrónicos y cincuenta y cinco grabaciones. Se hace necesario acudir a las cifras para tener una idea lo más cercana posible a la realidad de la extensión del corpus manejado: el subcorpus oral tiene una duración aproximada de cuarenta minutos y contiene 5711⁶ palabras; por su parte, el subcorpus escrito, bastante más breve, comprende un total de 2363⁷.

En cuanto a las entrevistas, estas fueron transcritas siguiendo en lo esencial el sistema de transcripción y de segmentación de muestras orales del Grupo Val.Es.Co. (2014), que, dirigido desde sus inicios por Antonio Briz, se propone como un método eficaz para segmentar este tipo de discurso en unidades sin generar, en el proceso, ningún tipo de residuo, o dicho de otro modo, sin que queden elementos excluidos del análisis lingüístico, porque se consideren resultado de “errores” de actuación de algún tipo. Este grupo de investigación apoya la aplicación a otros géneros discursivos de su sistema de unidades, del que constaté algunos de sus límites y carencias, en las que no podemos detenernos en esta ocasión.

Pese a esto último, no cabe duda de que la utilidad del establecimiento de unidades para el análisis de la lengua oral es grande, pues hace más justa la

6. En el recuento, computan como palabras las hesitaciones, interjecciones y lexías truncadas.

7. Aunque la cantidad de palabras del corpus oral doble a la del corpus escrito, dado que, como ya se ha indicado, el análisis que se llevará a cabo no es de naturaleza cuantitativa, sino cualitativa, no ha sido necesario tener en cuenta este hecho.

comparación entre la configuración de la sintaxis oral coloquial y la sintaxis escritural hallada en los correos electrónicos. Al hilo de lo anterior, rescatamos unas palabras de Antonio Narbona que están lejos de haber perdido vigencia: «si no forjamos herramientas conceptuales más apropiadas [que las de la sintaxis oracional] para la caracterización de la sintaxis coloquial, mal podremos desentrañar los principios vertebradores y articuladores de su organización» (Narbona 1988: 88).

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Del examen del corpus, siete fueron los tipos de conectores identificados del total de doce que Catalina Fuentes Rodríguez establece en su obra *Diccionario de conectores y operadores del español*; este título, y no otros, se empleó como guía para clasificar y nombrar las unidades que iban saliendo a nuestro encuentro durante el análisis, ya que nos resultó la obra más completa y sistemática⁸ de cuantas consultamos. Dicho esto, se inicia a continuación un recorrido por los tipos de conexión hallados, enunciando las diferentes formas con las que se expresan y recuperando algún ejemplo con el que comentar algunos de los aspectos más relevantes. Al término de esta galería de conectores hemos situado un resumen de los datos más significativos para ofrecer al lector una visión general de los resultados del estudio lingüístico.

6.1. Los conectores

6.1.1. Conectores aditivos

Las dos únicas formas halladas en el corpus fueron *además* y *aparte*. Estas unidades, si bien cumplen la misma función aditiva, aportan matices diferentes en el acto comunicativo; así, mientras en el primer ejemplo *además* actúa añadiendo cierto valor acumulativo, en el segundo *aparte* se limita a introducir una nueva información que no se encuentra vinculada con la primera en modo alguno.

8. También se consultaron los diccionarios de partículas de Santos y el de Briz, Pons y Portolés, pero debido a la amplitud del concepto *partícula discusiva* del primero y a la escasez de entradas del segundo estas obras fueron relegadas a un segundo plano, al tener un uso meramente testimonial.

- (1) @32⁹: [...] mi peor experiencia fue al entrar al instituto, ya que estaba perdido, no sabía (*sic*) a que (*sic*) clases me tenía (*sic*) que cambiar, y además (*sic*) el cambio de mucha gente a mi alrededor.
- (2) i27: [...] // gente con-afin a mí / que tuviésemos los mismos gustos que no estuviese yo de-por libre y se me hiciese difícil la situación *aparte* de difícil por (CHASQUIDO) / el tema de estudios [...]

6.1.2. Conectores conclusivos

El único conector conclusivo registrado es *entonces*. Este marcador es uno de los más usados por el alumnado entrevistado, pues debido a su carácter poli-funcional puede emplearse en contextos diferentes y desempeñando otros roles además del conclusivo que se aprecia en el ejemplo de la entrevista número 33.

- (3) i33: [...] {porque / no sabía ni que lo iban a dar yy {cuando estaban mencionando los nombres para darles el diploma↑} / {ah-} mi nombre no lo habían dicho {entonces} yo creía que se habían olvidado de mí}# [...]

6.1.3. Conectores consecutivos

La lista de formas registradas que asumían esta función es algo más dilatada que las anteriores ya que cuenta con tres unidades: *así que*, *entonces*, *por eso*. En este ejemplo, *entonces* aparece en el discurso del alumno para introducir «la consecuencia de lo dicho anteriormente, el efecto» (Fuentes Rodríguez 2009: 152). La relación lógica causa-efecto se aprecia con claridad, aunque en cierto modo sigue conservando el valor temporal propio del adverbio del que procede.

- (4) i14: [...] # {y la peor fue que repetí cuarto↑/ de letras↑/ me metí en el de ciencias↑/ y ahí me quedé embarazá↓} # / # {entonces} {tuve que salirme y ya hacer la ESA y aquí °(he vuelto)°}#

6.1.4. Conectores ejemplificativos

En plan y *por ejemplo* son los dos únicos conectores ejemplificativos encontrados. Si bien este último está sobradamente reconocido, el primero de ellos

9. Para distinguir ambos subcorpus a las entrevistas se les añadió una *i* de *interview* y a las redacciones enviadas por correo electrónico una *@*. En este último caso, todos los ejemplos se reproducen respetando la ortografía original de los alumnos.

hace de su clasificación todo un reto, pues se trata de un marcador de reciente acuñación que no ha fijado todos sus usos posibles; tanto es así que no lo indexan en sus obras especializadas de marcadores o partículas discursivas ni Fuentes, ni Briz, ni Santos. Así pues, disponemos de ejemplos como el de la décima entrevista en el que el papel reformulador es claro, y otros que resultan confusos.

- (5) i10: [...] # {hay-yo / mmi prima que está en otro instituto/ {pues} sí ha salío cada año a-en fin de curso} {aunque sea a Granada / o {yo qué sé} en cuarto {en plan} han salido de España} # [...]

La tarea de discernir los diferentes usos de *en plan* ha resultado ciertamente compleja dado que esta unidad, cuyo origen es una locución adverbial modal, no consta aún de una caracterización definida; los hablantes le atribuyen un amplio abanico de funciones. Con frecuencia, al analizar las apariciones en nuestro corpus de dicha unidad, las perspectivas argumentativa y enunciativa se han enfrentado y ha resultado imposible etiquetar los usos de *en plan* únicamente como conector o como operador.

- (6) i32: [...] # {yy} / {en plan} / {el año pasado {mm} al principio no me tenía tanta manía / pero→ /// era un constante {en plan} / que-/un-como si me estuvieran qu-como si me estuviera siempre [...]

6.1.5. Conectores de ordenación discursiva

La ilación discursiva dada las circunstancias de producción del habla coloquial necesita reflejarse de forma explícita en el discurso mediante el uso de unidades conectoras (cf. § 2.2). Por ello no extraña contar con gran variedad de formas para señalar la continuidad del decurso verbal. Dicho esto, los conectores ordenadores continuativos identificados son: *a ver*, *y bueno*, *entonces*, *no sé*, *pues*, y *yo que sé*. Con estos marcadores el proceso de creación del discurso se hace tangible, especialmente, con aquellos en los que se emplea el verbo saber, negando o poniendo en duda la forma en que continuarán su discurso.

- (7) 3: [...] # {yy} {pues} {yo qué sé} / {pienso que / teniendo tan poca edad→ // nos tiene que dejar pensar lo que queramos ser} # [...]

Por las mismas causas vistas en los conectores ordenadores continuativos, los conectores que ordenan el cierre de una intervención o de un bloque informativo de ella tienen mayor presencia en las comunicaciones más cercanas al extremo de la inmediatez comunicativa. Este subtipo de conectores ordenadores es el que mayor variedad formal presenta, contando en su haber con

nueve formas identificados en el total del corpus: *No sé qué, pero bueno, y eso, y demás, y nada, ya está, y tal, y todo (eso), yo qué sé.*

Debemos señalar que el campo de acción de algunas de estas unidades no solo son las relaciones intratextuales; también se acercan a las relaciones entre el producto lingüístico y los interlocutores, ya que, como se observa en el siguiente ejemplo, el alumno no solo quiere finalizar esa parte de su alocución, sino que también parece querer desligarse del enunciado que él mismo ha producido por la clave comprometedor de su contenido al aducir desconocimiento (*no sé qué*).

- (8) i48: [...] un partee de-grave por-por equivocación→} // {yy} {por un-{o sea} poor {no me acuerdo por qué era} / por meternos en páginas coon→ que tenían contenido pornográfico {no sé qué ↓}} # [...]

Además de conectores ordenadores continuativos y de cierre, hemos identificado en el subcorpus escrito constituido por las redacciones académicas recibidas por los alumnos una única forma conectora ordenadora enumerativa; tal y como se infiere del siguiente ejemplo nos referimos a *por otro lado*. Catalina Fuentes en su diccionario clasifica esta unidad como aditiva, sin embargo, no compartimos su óptica. Estamos lejos de pensar que por no estar precedido del conector *por un lado* no pueda considerarse como una unidad enumerativa usada para señalar las distintas partes en las que se encuentra estructurado el discurso. Al contrario, creemos que no es necesaria para esta unidad –y quizá para otras similares– la aparición de elementos que introduzcan una serie enumerativa cerrada para desempeñar esta función que marca las partes del discurso. Así, de igual modo que la negación contiene como eco polifónico en positivo el mismo enunciado que está siendo negado, el uso directo de *por otro lado* conlleva de forma implícita la marcación de todo lo dicho antes de esta unidad como una información distinta que forma parte de una serie cerrada no explicitada hasta el momento en que aparece.

- (9) @11: [...] Por otro lado, la peor experiencia que he tenido en el centro fue los debates continuos con la profesora de matemáticas [...]

6.1.6. Conectores reformulativos

Dentro de los conectores reformulativos pueden encontrarse diferentes subtipos, en nuestro corpus contamos con correctivos (*bueno*), concretivos (*bueno, en plan*) y explicativos (*o sea*). La clasificación de este tipo de unidades, con que se persigue una expresión más acertada, está muy consensuada por la comunidad científica y no ofrece grandes dificultades, aparte de las ya citadas

que rodean a la forma conectora *en plan*, que en ocasiones ostenta valores que lo aproximan al conjunto de los operadores enunciativos.

- (10) i25: [...] {mi mejor experiencia fue {el año pasado en primero de Bachillerato} cuando me dieron uno de los mejores expedientes {bueno} el segundo mejor expediente↓} # [...]

6.1.7. Conectores temporales

En la mayoría de los casos la pregunta planteada a los estudiantes tuvo por respuesta un discurso narrativo en el que fue necesario marcar el orden de los acontecimientos, labor para la que los jóvenes se sirvieron de tres conectores temporales: *después*, *entonces* y *luego*. En el ejemplo extraído, observamos el empleo reiterado de *entonces*. Al margen de un posible déficit expresivo, la repetición es entendida como una herramienta para dotar de un ritmo frenético a la narración; ello sucede a menudo en el discurso coloquial por la estrecha vinculación afectiva con el tema tratado, lo que lleva pensar que ambas situaciones comunicativas establecidas como fuente de datos (entrevistas y redacciones) fueron adecuadamente interpretadas y diferenciadas.

- (11) i33: [...] # {entonces} {cuando dijeron y ahora vamos a pasar a dar los diplomas a mejor estudiante} / {entonces} {poo→} / {me mencionaron a mí} # # {poo→} / {entonces} {me levanté} # [...]

6.2. Datos globales

Tomando en consideración todos los datos, se alcanza un total de treinta y cinco formas agrupadas en siete tipos de conectores. En el discurso conceptualmente distante apenas se han recogido 3 tipos conectores: de adición, ordenación de cierre y de enumeración. La concurrencia de estos últimos es exclusiva y la más numerosa en el subcorpus escrito. Por su parte, en las entrevistas, los alumnos desplegaron un abanico mucho más amplio de conectores: aditivos, conclusivos, consecutivos, ejemplificativos, ordenadores continuativos y de cierre, reformuladores de corrección, de concreción y explicativos, así como conectores temporales. No obstante, a pesar de la contundente diversidad de tipos y formas conectoras, los ordenadores continuativos seguidos de los de cierre son los que prevalecen en la lengua oral; así pues, podemos estimar que estas dos unidades suponen el 75% del total de conectores registrados en el subcorpus oral.

7. CONCLUSIONES

Estas páginas difunden parte de un estudio mucho más amplio, pero igualmente enmarcado en las coordenadas de la variación inmediatez-distancia en el alumnado de Bachillerato. Dicha investigación nos muestra, en primer lugar, que, si bien la función metadiscursiva está presente a lo largo de todo el corpus, es junto con la interactiva la más recogida en los discursos atribuidos a la inmediatez. En segundo lugar, el análisis realizado nos muestra en los textos escritos, y, por ende, con mayor planificación, un predominio de la función cognitiva; en ellos se reduce la aparición de elementos con función metadiscursiva y se pierde por completo cualquier rastro de la función interactiva. Por último, el menor número de conectores respecto del de funciones conectoras, confirma la polifuncionalidad como característica esencial de las partículas denominadas marcadores del discurso.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ GÓMEZ, Antonio, Salvador PONS BORDERÍA y José PORTOLÉS LÁZARO (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. [En línea], disponible en <www.dpde.es> [consultado en octubre de 2016].
- COSERIU, Eugenio (1981): *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- GRUPO Val.Es.Co. (2014): «Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)», en Luis Cortés Rodríguez (coord.): *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 35, 13-73.
- KOCH, Peter y Wulf OESTERREICHER (1990 [2007]): *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos. [Trad. esp. A. López Serena de *Gesprochene Sprache in der Rumania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübinga: Niemeyer.]
- LÓPEZ SERENA, Araceli (2005): «Las limitaciones de la lingüística del código, ¿constricciones epistemológicas o escriptismo velado?», en María del Carmen Cazorla et al. (eds.): *Estudios de Historia de la Lengua e Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Nacional de AJHLE (Jaén, 27-29 de marzo de 2003)*. Madrid: Compañía Española de Reprografía S.A., 255-264.
- (2006): «La impronta estructuralista de las escuelas de Tübinga y Friburgo. Presente, pasado y futuro de la lingüística de las variedades alemana», en Antonio Roldán Pérez et al. (eds.), *Caminos Actuales de la Historiografía Lingüística. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Murcia: Universidad, 995-1007.
- (2011): «Más allá de los marcadores del discurso», en *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*. Vol 1. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 275-294.

- LÓPEZ SERENA, Araceli (2013): «Variación y variedades lingüísticas: un modelo teórico dinámico para abordar el estatus de los fenómenos de variación del español hablado en Andalucía», en Antonio Narbona Jiménez (coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad Internacional de Andalucía, 73-127.
- LÓPEZ SERENA, Araceli y Margarita BORREGUERO ZULOAGA (2010): «Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. Lengua escrita». En Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín Villa (coord.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español hoy*. Madrid: Arco/libros, 415-495.
- (2019): «Avances en el análisis del discurso ordinario y de especialidad, y su aplicación a la diacronía. Reflexiones desde la perspectiva de la lingüística de las variedades de filiación coseriana», en Xosé Afonso Álvarez Pérez, Jairo Javier García Sánchez, Manuel Martí Sánchez y Ana M.^a Ruiz Martínez (eds.), *Nuevas perspectivas en la diacronía de las lenguas de especialidad*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 243-264.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (1988): «Sintaxis coloquial: problemas y métodos». En *Lingüística española actual*, X/1, 81-106. Reproducido en Antonio Narbona Jiménez (2015): *Sintaxis del español coloquial*. Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla, 21-44.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2006): «A Functional Approach to Discourse Markers», en Kerstin Fisher (ed.): *Approaches to Discourse Particles*. Ámsterdam: Elsevier, 77-99.
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- SÖLL, Ludwig ([1974] / 1985): *Gesprochene und geschriebenes Französisch*. Berlín: Erich Schmidt (Grundlagen der Romanistik 6).

CARACTERIZACIÓN DE LA MACROUNIDAD PARATONO EN EL GÉNERO DISCURSIVO ENTREVISTA

ANDREA GARCÍA MONTES
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

381

El estudio del discurso oral y su segmentación en unidades ha generado un gran interés en los últimos años. Este interés es el motivo por el cual han surgido diferentes modelos de segmentación que difieren según el punto de vista del que parta su análisis.

De entre todos los modelos de análisis conversacional, podemos destacar al menos tres que comparten un criterio de delimitación común, la prosodia, elemento suprasegmental que constituye la base de nuestro objeto de estudio. Tales modelos son el propuesto por Degand y Simon (2009), el modelo italiano del Grupo LABLITA (Moneglia y Cresti, 2006) y el modelo propuesto por el Grupo Val.Es.Co. (2003, 2014). Sin embargo, a pesar de tener en común la consideración del elemento prosódico como herramienta para la distinción de unidades, existen algunas diferencias significativas entre ellos.

El modelo que siguen Degand y Simon utiliza en conjunto la prosodia y la sintaxis. Este uso de la sintaxis y de la prosodia como métodos de segmentación parte de la premisa de que el discurso ofrece tanto un contenido semántico como unos *surface segments* (turnos, actos...) que ayudan en el avance de la conversación. Las estructuras sintácticas están ligadas a la estructura conceptual del discurso, ya que estas poseen el contenido semántico y, por otro lado, las estructuras prosódicas contribuyen al desarrollo estratégico del discurso.

Cresti y Moneglia, en el Grupo LABLITA, manejan como unidad básica el concepto de *utterance*, o enunciado, definido como entidad lingüística mínima que puede ser pragmáticamente interpretada. Para este modelo cada unidad prosódica limitada por pausa se corresponde con un enunciado en el habla fluida. De esta forma, se entiende que, dentro de los elementos prosódicos, el que mayor peso tiene dentro del análisis en este modelo es la pausa. Sin embargo, el problema reside en que la pausa, como indicador, es un elemento débil porque no siempre coincide con el final de un enunciado.

El modelo que sigue Val.Es.Co., por su parte, se caracteriza por la utilización adicional de criterios pragmáticos en su análisis. Se propone así un sistema de unidades dividido en niveles y dimensiones: *discurso*, *diálogo*, *intercambio* (nivel dialógico y dimensión estructural); *alternancia de turnos* (nivel dialógico y dimensión social), *intervención*, *acto* (nivel monológico y dimensión estructural), *turno* (nivel monológico y dimensión social) y *subacto* (nivel monológico y dimensión informativa). A pesar de todo, en el momento del análisis surgen problemas para la distinción de las unidades monológicas del acto y subacto (Pons Bordería 2016), ya que, a veces, es confuso establecer sus límites. La solución que propone Val.Es.Co. es, en tales casos, abordar su análisis teniendo en cuenta como criterios básicos la prosodia y la pragmática.

Así pues, aunque se ha generado gran cantidad de bibliografía a partir del análisis conversacional, existe la percepción de que no se ha explotado suficientemente el estudio de la entonación, y de la prosodia en general. A pesar del papel cohesionador de la entonación, esta parece haber pasado a un segundo plano en el estudio del discurso oral porque se hace difícil su sistematización. Sin embargo, autores como Hidalgo Navarro (1997, 2006, 2016) o Cantero Serena (2002) han dedicado gran parte de su producción investigadora al estudio del fenómeno entonativo.

En este contexto de cosas, nuestro objeto de estudio es el *paratono*. Esperamos así desarrollar algunos aspectos en torno a esta unidad y comprobar cómo funciona dentro del discurso oral, tratando de establecer los índices prosódicos que ayudan a su delimitación, asumiendo también su naturaleza tópico-informativa¹. Pretendemos probar la eficacia de estos elementos prosódico-informativos como elementos demarcativos y comprobar su eficacia a la hora de configurar su inicio y final. Para ello, partimos de un género discursivo oral determinado: la entrevista.

1. Consideramos que el paratono tiene carácter informativo porque en su interior se desarrollan los tópicos discursivos. En palabras de Hidalgo Navarro (1997: 75), el paratono «representa la organización del discurso del hablante en subtópicos relacionados con un tópico continuo principal».

En nuestra investigación partiremos de la definición que ofrece Hidalgo Navarro (2006: 145) de esta unidad:

El paratono se define como una estructura de índole prosódico-informativa que constituye la unidad máxima de habla. [...] Se trata, además, de una unidad de base tópica, es decir, en su interior desarrolla un mismo tópico discursivo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: SOBRE EL CONCEPTO DE PARATONO

En este apartado vamos a realizar un breve repaso de lo que se ha dicho sobre el paratono en tres lenguas relevantes del ámbito filológico: el inglés, el francés y el español.

2.1. El paratono en la tradición inglesa

El estudio de Brown (1977) es de los primeros que trata la noción de paratono. Para esta autora, la función que posee el paratono es señalar al oyente qué grupos tonales están relacionados y dónde acaba esa estructura. Las señales fonéticas del paratono que indica la autora son la altura tonal (alta al principio de paratono), las pausas breves en su interior y el descenso gradual del tono hacia el final de la unidad.

En un estudio posterior, Brown *et al.* (1980) realizan una distinción entre *major paratones* y *minor paratones*. La diferencia entre ambos tipos de paratono se basa en que mientras el primero presenta pausas más extensas y se inicia con un tono alto, el paratono menor empieza tras pausas más breves que las del paratono mayor y, además, comienza con un tono inferior al del inicio del paratono mayor. Además, en cuanto a la dimensión tópica del paratono, señalan que el principio de un nuevo tema se relaciona con el *aquí* y *ahora* de la comunicación, mientras que el final del tópico se marca a través de la repetición léxica o por el uso de *frases prefabricadas*².

Yule (1980) distingue también entre paratono mayor y paratono menor. En este trabajo, caracteriza el paratono mayor y señala que su inicio está marcado obligatoriamente mediante un tono alto, además de aparecer la *expresión tópica* (enunciado introductorio del tema sobre el que versará el paratono³).

2. Brown *et al.* (1980: 25) se refieren a expresiones similares a «and so on, and things like that, that's how I see it, etc.» [etcétera, y cosas así, así es como lo veo yo, etc.]

3. Yule (1980: 34) entiende el tema que se desarrolla un discurso como un «framework», es decir, un marco en el que se insertan las expectativas que se deben cumplir para seguir hablando de un mismo tópico y los diferentes campos léxicos, expresiones tópicas, con las que se puede transmitir ese mismo tópico.

Mientras que el final se marca, de forma opcional, mediante tono bajo, la pérdida de amplitud y la pausa de más de un segundo. A nivel informativo, el hablante suele usar una frase que resume lo dicho hasta el momento.

Más recientemente, Wennerstrom (2001) también tiene en cuenta la unidad paratono. Esta autora distingue entre dos tipos de paratono: *high paratone* y *low paratone*. La diferencia que establece entre ambos se basa en que mientras el primero es más fácil de identificar porque introduce un nuevo tópico en la conversación a través de un tono alto; el segundo constituye más bien un aparte, un inciso respecto del tópico principal, caracterizado por un descenso del rango tonal del hablante.

2.2. El paratono en la tradición francesa

En francés también se ha investigado acerca de la unidad paratono, pero con un término diferente: el *paragraphe oral*. El estudio que realizaron Morel y Danon-Boileau (1998) es ejemplo del interés que suscita esta unidad en el ámbito del habla espontánea⁴.

A nivel prosódico, señalan que el inicio de párrafo oral se marca con un aumento de la F0 y de la intensidad, mientras que el final se produce con un descenso de la F0 y de la intensidad, además de la presencia de pausas más largas.

2.3. El paratono en la tradición hispánica

En el ámbito hispánico, Hidalgo Navarro (1997) señala que las fronteras prosódicas de la unidad paratono son una pausa prolongada y la pérdida de amplitud. Además, está caracterizado por el uso de una clave tonal alta⁵ al inicio. En este trabajo, no trata los paratonos menores, pero sí los define como «subunidades integrantes del paratono mayor, iniciadas con claves medias, que representan subtópicos dependientes de un tópico continuo principal» (1997: 80). Sin embargo, la unidad *enunciado*, que sí utiliza Hidalgo Navarro (1997), puede asociarse al paratono menor, ya que, como este, es una subunidad que forma parte del paratono con fuerza ilocutiva propia. En la actualidad, esta unidad enunciado parece corresponderse con la unidad *acto* de Val.Es.Co. (2003, 2014), teniendo en cuenta que los actos son unidades pertenecientes al nivel monológico,

4. De hecho, el párrafo oral constituye la unidad superior de análisis del Grupo de la Sorbona del que forma parte Morel (Morel y Vladimirska 2012: 194).

5. El término *clave tonal* hace referencia a la altura del tono.

inferiores a las intervenciones que poseen las propiedades de la *identificabilidad* y de la *aislabilidad*. Decimos que son identificables porque tienen límites reconocibles; y decimos que son aislables porque pueden funcionar de manera independiente cuando situamos el segmento en su contexto de producción (Hidalgo Navarro y Padilla García 2006: 119).

Por lo que respecta a las claves tópicas que delimitan a la unidad paratono, Hidalgo Navarro señala que el cambio de tópico se produce a través del empleo de expresiones como *bueno, mm, digo yo*. En cuanto al final de paratono, este se marca mediante el uso de repeticiones.

2.4. Hacia una propuesta metodológica para el reconocimiento de la unidad paratono

La segmentación de un discurso en paratonos debe basarse en el análisis de una serie de claves demarcativas tanto de carácter tópico como prosódico.

En primer lugar, tenemos que delimitar el *marco tópico*, es decir, se ha de restringir aquello de lo que se está hablando, el *tema* o *tópico*, a partir de los elementos presentes en el contexto físico y extralingüístico que ayudan a interpretar el acto comunicativo.

En segundo lugar, hemos de tener en cuenta una serie de factores prosódicos para poder establecer los límites *paratonales*: la *F0*, la *amplitud* y la *pausa*, en concreto, su *duración*.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

Este artículo parte del análisis de un corpus compuesto por tres entrevistas procedentes del corpus PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América), en concreto, nos hemos centrado en las entrevistas realizadas en la ciudad de Valencia (corpus PRESEVAL, Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de Valencia). Se ha elegido este corpus porque tanto el audio como la transcripción son accesibles desde la página web del proyecto.

De las tres entrevistas, se han tomado fragmentos de 7-9 minutos. Por lo que, en total, se han analizado 23:58 minutos.

Las entrevistas escogidas para su análisis tienen en común su rango de edad (35-54 años) y el entrevistador es la misma persona, que también se encuentra en ese mismo rango de edad. Las diferencias entre los diferentes informantes residen en el sexo (dos hombres y una mujer) y en el nivel sociocultural (un hombre y una mujer del nivel sociocultural alto, y un hombre del nivel sociocultural medio).

3.1. Tratamiento del corpus

Para el análisis de las diferentes entrevistas se utiliza dos programas informáticos: ELAN⁶ y PRAAT⁷. El primer programa, ELAN, permite, una vez descargadas las muestras orales, alinear el texto con el audio y segmentar la grabación en grupos entonativos⁸ (en adelante GE), la unidad entonativa mínima de la que parte nuestro estudio. Con PRAAT anotamos los tonemas, ya que permite obtener la curva entonativa de cada GE.

Una vez segmentadas las muestras orales en GE en ELAN, se exporta la segmentación resultante en formato *.txt* para poder abrirlo en *Excel* y, de esta forma, compilar todos los datos necesarios para nuestro estudio. A partir de estos, se construye una base de datos, en la que se recopila las características necesarias para el estudio del paratono a partir de tres fases que exponemos a continuación.

3.1.1. Fase 1: extracción de datos prosódicos de los GE

Una vez abierta en Excel la segmentación en GE se anotan todos los datos prosódicos relativos a los GE: la *F0 inicial y final* (en hercios); la *F0 media* (en hercios); la *amplitud media* (en decibelios); el *tiempo de inicio y final* (en milisegundos); la *duración del GE* y de las *pausas* (en milisegundos) y el *promedio tonal* de cada uno de los hablantes (en hercios).

De forma automática, gracias al script de PRAAT de Daniel Hirst, *analyse_tier.praat*⁹, se pueden obtener los valores de la F0 máxima, media y mínima, además del valor de la amplitud máxima, media y mínima de cada GE. El valor que nos interesa es el de la F0 media, ya que con este podemos calcular el *promedio tonal* de los hablantes a partir del promedio de la F0 media de todos los GE. Debido al carácter relativo de la F0, es necesario tener presente este valor de la media tonal de cada participante, puesto que, de esta forma podemos determinar objetivamente si se trata de un valor de F0 elevado o no.

6. ELAN se puede descargar desde el siguiente enlace <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>.

7. Este programa informático puede descargarse desde la página web <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>.

8. Para la segmentación en GE se seguirá el protocolo propuesto por Val.Es.Co. Según este, las pausas ≥ 300 ms delimitan un GE. Sin embargo, cuando no se da una pausa la frontera entre GE se marca si la última sílaba tiene una duración superior a la media sin ser una vacilación ni un reinicio ni un alargamiento vocálico. Además, si el reajuste tonal entre palabras es ≥ 3 st (semitonos) o la inflexión tonal silábica es ≥ 3 st dentro de la propia palabra también se marca como límite de GE.

9. Se puede descargar en <https://uk.groups.yahoo.com/neo/groups/praat-users/files/Daniel_Hirst/>.

3.1.2. Fase 2: delimitación de actos

El siguiente paso consiste en agrupar los GE segmentados en actos. El acto se caracteriza por pertenecer a la dimensión estructural y al nivel monológico, de acuerdo con la propuesta de Val.Es.Co. (2003, 2014). Además, se caracteriza por ser *aislable*, es decir, posee fuerza ilocutiva propia y por ser *identificable*, ya que posee límites que establecen su principio y su final. Los límites de actos, tanto al principio como al final, son marcados mediante el símbolo de sostenido (#).

Esta unidad es reconocible por elementos segmentales como:

- La existencia de un verbo que marque la fuerza ilocutiva explícita
- (1) A: #¡no quiero!# #¡no QUIEROO¹⁰!#
- La presencia de partículas discursivas
- (2) #pues claro que no#
- El uso de estilo directo
- (3) A: #me dijo/// dame dinero/// y compras conmigo/// así/ nos des- nos despedimos de las guarrindongás#
- La presencia de ciertos elementos prosódicos como la pausa o la curva melódica o la entonación final
- (4) B: #haberle dicho aquí nosotros muy bien# (2'') #que ((venga)) a última hora#///
- (5) B: #((¡pringa(d)o)) no!↓# #has- has perdido el eso de masticar pues tú también (())#//

Los datos prosódicos que se consideran, en relación con esta unidad, son los siguientes: la *F0 inicial y final de acto* (en hercios); la *amplitud media de cada acto* (en decibelios); la *duración del acto* y de las *pausas entre actos* (en milisegundos); el comportamiento del *principio de declinación dentro de un mismo acto*; el *número de sílabas* y la *velocidad elocutiva* (en sílabas/segundo).

Puesto que hemos realizado anteriormente la segmentación en GE, la anotación de la F0 inicial y final de acto coincide con la F0 inicial del primer GE y la F0 final del último GE que lo conforman, en el caso de que haya más de un GE dentro del acto.

10. Ejemplos (1-5) extraídos de García Montes (2016: 18-19).

3.1.3. Fase 3: delimitación de paratonos y construcción de la base de datos definitiva

Tras la delimitación de los actos, se procede a agruparlos en paratonos. La agrupación de los diferentes actos en paratonos se basa en un criterio temático, es decir, cada paratono estará compuesto por actos que desarrollan un mismo tópico principal. Los datos que se incorporan en la base de datos con respecto a la unidad paratono son: el *cambio de tema*; los *inicios con una clave tonal elevada* y los *inicios con una clave tonal baja*; la *amplitud media y su aumento o decrecimiento al final de un acto*; la *duración de las pausas*; el *principio de declinación dentro del paratono*; el *inicio de paratono y el final de paratono*.

Los datos recogidos en las 3 fases anteriores se agrupan en una base de datos final bajo la forma de variables tanto *numéricas* (p.e. «los valores de la F0 inicial»), como *categorías* (p.e. «Cambio de tópico»).

Una vez se encuentran todos los datos agrupados, es necesario cribar los datos que puedan entorpecer los resultados. De esta forma, se eliminan los actos solapados. Además, se prescinde de los elementos residuales que no formen acto o principio de paratono, como vacilaciones, chasquidos o risas.

3.2. Adaptación del sistema de transcripción del Grupo Val.Es.Co. para la representación de paratonos

Además de los signos y convenciones que utiliza Val.Es.Co. (2014: 66-67), hemos incluido signos nuevos debido a la necesidad de añadir datos prosódicos a la transcripción y representación de los paratonos. Los nuevos signos que aparecen son:

- ||: la doble pleca en negrita para señalar el inicio y final de paratono
- ^{xx}: los números con tamaño superíndice señalan la F0 inicial de grupo entonativo
- **^{xx}**: los números con tamaño superíndice en negrita indican la F0 inicial de paratono
- _{xx}: los números en formato subíndice señalan la F0 final de grupo entonativo
- **_{xx}**: los números en formato subíndice en negrita marcan la F0 final de paratono

En nuestra investigación es fundamental saber cuánto duran exactamente las pausas por lo que, en lugar de representarlas mediante las barras como establece el sistema de Val.Es.Co., señalamos su valor real (con un decimal) entre paréntesis.

Además, para que sea más visual la delimitación de los paratonos, separamos cada párrafo fonológico mediante una línea horizontal, aunque pertenezcan a la misma intervención. Como ejemplo ilustrativo de cómo representar en la transcripción los paratonos véase (6):

- (6) E: ||#₆^{125,8}yy hay problemas de seguridad ciudadana allí donde usted vive_{157,5}?# (0,9)
I: #_{130,2}poco pero como en todos los sitios_{188,7}↑# (0,1) #_{98,4}algún día oyes algunoo que ha salido del cajero yy_{106,4} (0,8) ^{104,8}l'han atraca(d)o o alguna chica le hann dicho algo↓ o le han hecho algo_{138,3}↑# (0,4) #₉₉peroo como en todos los sitios₇₇#|| (0,9)

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis del corpus arroja un total de 69 paratonos. En los siguientes subpartados procederemos a comentar los aspectos más relevantes que han surgido tras dicha segmentación.

4.1. Cambio de tema. Cambio de paratono

A partir de la definición de paratono expuesta en § 1, se extrae que dentro de un párrafo fonológico se desarrolla un único tópico o tema. Por lo tanto, identificar el tema que desarrolla un paratono se convierte en la primera herramienta, de carácter cognoscitivo, a la que acudir cuando se pretende segmentar en paratonos una entrevista.

En general, además de cambios explícitos de tema, en nuestro corpus hemos observado tres mecanismos concretos para cambiar de paratono:

1. Uso de preguntas

- (7) E: || #₆^{116,6}le gustaa cocinar₁₈₂?# (0,4)
I: #_{115,7}bastante_{85,7}# #sí# (0,2)
E: #_{90,2}fenomenal_{109,7}#||

2. Utilización de expresiones como *volviendo a*

- (8) I: ||#_{120,1}pero real- realmente por ejemplo **volviendo al tema** de la biología yo pasé cinco años haciendo biología y no tuve NI UN SOLO_{146,9} (0,2) [...] en el esto universitario_{104,4}#||

3. Uso de marcadores del discurso como *entonces*

- (9) I: ||#_{147,7}**entonces** ee de momento a la cría ver loos- eso que están mandando ahora de propaganda con lo de las Navidades y tal de los juguetes_{226,9}# [...] #yo pienso que esa es una- una manera_{126,8}#|| (0,3)

4.2. Las marcas prosódicas de cambio de paratono

4.2.1. Clave tonal alta como marca de inicio de un nuevo paratono

Una de las claves que se debe tener en cuenta en la delimitación de paratonos, como hemos visto, es la *F0 inicial*. Para poder establecer la pertinencia de este criterio hemos realizado la *Prueba T¹¹*. Los resultados¹² de cruzar la variable «F0 inicial» con «Inicio de paratono» nos confirman que la media de los valores de la F0 inicial es diferente en posición inicial y posición interior de paratono, puesto que el valor p^{13} es $<0,1$ (0,09) y existe una diferencia en sus medias de 6,44 Hz.

Una vez establecida la validez de este criterio prosódico, pretendemos comprobar si lo defendido por los autores mencionados en § 2 que toman este criterio es cierto, es decir, si siempre que se inicia un paratono se realiza mediante una clave tonal alta. La figura 1 nos muestra el porcentaje de paratonos que comienzan con una F0 inicial elevada respecto al rango tonal del hablante:

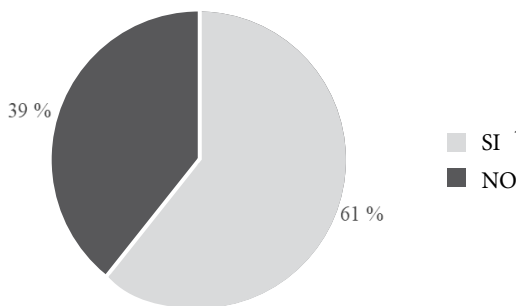


Figura 1: Proporción de inicio de paratono con clave tonal alta.

Como se puede observar, en más de la mitad de los casos, 61 %, se produce un cambio entre paratonos marcado por una clave tonal alta del hablante.

En palabras de Yule (1980), véase § 2.1., es obligatorio que los paratonos se inicien con una altura tonal elevada. ¿Qué sucede con el 39 % de los datos restantes?

Tras observar los casos en los que no se cumple la clave tonal alta, nos hemos dado cuenta de que la mayoría inician un nuevo paratono con una F0

11. Como señala Cabedo Nebot (2011: 218), «esta prueba calcula la media entre las categorías [...] y, según la varianza observada, se postula la independencia o no de los grupos».

12. Los resultados se han obtenido mediante el programa informático *R Studio*, disponible en <http://www.rstudio.com/>.

13. El valor de significación en este trabajo es de 0,1.

mayor que la F0 final del paratono anterior. Un ejemplo de esta tendencia lo podemos encontrar en (10):

- (10) I: ||#^{115,4}y entonces ee dentro dee la biología_{119,2} ¿eh?_{242,2}# #^{82,6}en realidad lo de biólogo no es muy representativo_{91,8}#||
I: ||#^{100,1}yo en realidad- ee₁₀₂ (0,6) ^{128,7}el otro día estaba pensando_{83,8}# (0,7) #^{113,6}el otro día estaba-_{95,5}#|| (0,9)

El hablante I inicia el nuevo paratono con una F0 de 100,1 Hz, considerada como una clave baja, ya que el rango tonal de I es de 124,9 Hz. Sin embargo, acaba el paratono anterior en 91,8 Hz por lo que la F0 inicial del nuevo paratono supera la F0 final del paratono anterior.

Por lo tanto, si nos ceñimos a nuestros datos, no podemos corroborar la afirmación de Yule de que el inicio se marca siempre con un tono elevado. Sin embargo, lo que sí se observa es una *tendencia* a utilizar una clave tonal elevada para marcar dónde empieza un nuevo paratono.

4.2.2. Clave tonal baja para marcar el final de paratono

De la misma forma que una F0 inicial alta es síntoma del inicio de un nuevo paratono, la presencia de una *F0 final* baja señala el final del párrafo fonológico.

También en esta ocasión se ha realizado la *Prueba T*. Los resultados de cruzar la variable «F0 final» con «Final de paratono» nos ofrecen un valor *p* inferior a <0,1 (0,001), por lo que podemos confirmar que existe una diferencia en la media de los valores de la F0 final según sea final o no final de paratono. Esa diferencia es de 19,7 Hz. Por lo tanto, el valor de la F0 final es un criterio válido en la delimitación *paratonal*.

Por otra parte, lo que interesa saber es si estos finales se marcan con una clave tonal baja o no. La siguiente figura 2 presenta la situación que muestra nuestro corpus:

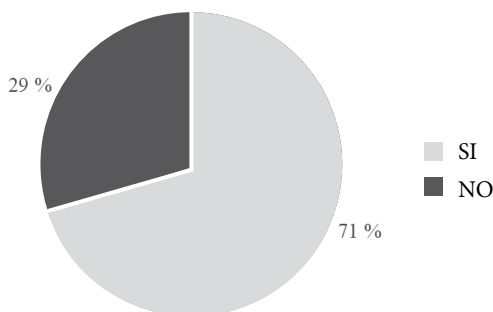


Figura 2: Proporción del fin de paratono con clave tonal baja.

Llama la atención que en un 29 % de los casos se produzca un cambio de paratono con una F0 final superior al rango tonal del hablante. Una posible explicación de esto se encontraría en la presencia de un tonema ascendente en posición final como:

- (11) I: ||#^{134,6}cuando yo teníaa catorce o quince años_{131,2}↑#|| (0,9)
 (12) I: || [...] #^{146,1}entonces_{163,5}↑ (0,6) ^{158,6}noo mm me faltan muchísimos conocimientos ahí para poder emitir unaa-₁₂₅ (0,4) ^{119,7}una opinión ¿no?_{185,2}#|| (1,4)

Estos datos contrastan con lo señalado por Yule (1980), según este autor marcar el final de paratono es opcional. Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestro análisis nos muestran que es más frecuente encontrarse con finales marcados con una clave tonal baja, que encontrarse con inicios en clave tonal alta, considerada por Yule (1980) esta marca prosódica como «obligatoria». Por lo tanto, a pesar de que no se da en el 100 % de los casos, sí que observamos que los finales marcados «opcionalmente» con una disminución de la F0 se producen con mayor frecuencia que los inicios «obligatoriamente» marcados con un aumento de la F0 (71 % de los casos frente un 61 %).

4.2.3. Pérdida de amplitud media como marca de final de paratono

El descenso de la *amplitud media* como marca del final de un paratono es una variable que hemos tenido en cuenta en nuestra investigación. Por lo tanto, para probar que la *hipótesis nula* «la media de los valores de la amplitud media es igual tanto en final de paratono como en posición interior» es falsa, o no, realizamos otra vez la *Prueba T*, cruzando las variables «Amplitud media» con «Final de paratono», cuyo resultado ofrece un valor *p* superior a >0,1 (0,12) y no podemos negar la *hipótesis nula*, ya que la diferencia entre las medias de las variables analizadas es de tan solo 0,9 dB.

Debido a este resultado pretendemos en futuras investigaciones sustituir esta variable por la variable *amplitud inicial y final*, puesto que de esa forma podremos saber con exactitud qué es lo que sucede con la amplitud en la frontera de paratono.

4.2.4. Duración media de pausas entre paratonos como índice de cambio de paratono

Con relación a las pausas, hemos querido comprobar si la *duración media* de aquellas que se producen entre paratonos es una variable que se puede tener en cuenta para la delimitación en paratonos. Para ello, hemos realizado otra

Prueba T. En esta ocasión, las variables que hemos cruzado han sido «Duración pausas» con «Final de paratono». En esta ocasión, el valor *p* obtenido es inferior a $<0,1$ (0,003) por lo que podemos afirmar que hay diferencias entre las medias de las pausas a final de paratono y las pausas dentro de un mismo paratono. De hecho, la diferencia de esas medias es de 247,09 ms.

Según la bibliografía consultada, para Yule (1980) se producen pausas de más de un segundo, mientras que para Brown (1977) e Hidalgo Navarro (1997) se producen pausas largas, pero no especifican la duración exacta. Es necesario señalar que los resultados de estos tres autores están basados sobre otro género: la conversación, por lo que no son extrañas las divergencias que hemos encontrado entre nuestros resultados y los suyos, ya que obedecen a situaciones diferentes y patrones de interacción distintos.

La *duración media de las pausas entre paratonos* nos da como resultado 0,7 segundos. Por lo que nuestro resultado difiere del de Yule. Se trata de una pausa bastante larga y más teniendo en cuenta que se trata de una entrevista, en la que el entrevistador tiende a llenar los silencios del informante con preguntas para poder continuar con normalidad la entrevista.

Además, también hemos querido comprobar la duración entre actos, ya que como apuntan Brown *et al.* (1980: 71), las pausas entre los paratonos menores son inferiores a las que enmarcan paratonos mayores. En este caso, el *promedio de duración de las pausas entre actos* es de 0,5 segundos. No se trata de una pausa muy breve, pero sí es inferior a 0,7 segundos, por lo que estos resultados corroboran lo dicho por Brown *et al.* (1980).

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, y de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, podemos llegar a caracterizar la macrounidad paratono en la entrevista:

En primer lugar, los *cambios de tema* en el género entrevista, además de por un cambio evidente de tópico, se suelen dar a través de *preguntas*, de *expresiones* que retoman un tópico anterior como *volviendo a* o mediante marcadores discursivos como *entonces*.

En segundo lugar, obtenemos que los factores prosódicos con mayor peso en la delimitación de paratonos, por orden de relevancia, son la *disminución de F0 final* cuando termina un paratono, la *duración de las pausas* entre paratonos y el *aumento de la F0 inicial* para marcar un nuevo paratono. Por lo tanto, la prosodia sí contribuye decisivamente a determinar el inicio y final de esta macrounidad. Además, hemos podido establecer la duración media de las pausas en la entrevista tanto entre paratonos (0,7 segundos) como entre actos (0,5 segundos).

Por último, queremos recordar que los resultados aquí obtenidos se deben entender en el contexto del corpus manejado y del género discursivo de la *entrevista*, es decir, no podemos extrapolarlos a otro género (como, por ejemplo, la conversación coloquial). Por ello, creemos que sería interesante un estudio contrastivo entre ambos géneros para poder observar diferentes comportamientos (o no) de estos elementos demarcativos.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ GÓMEZ, Antonio y GRUPO VAL.ES.CO. (2003): «Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial». *Oralia*, 6, 7-61.
- BROWN, Gillian (1977): *Listening to Spoken English*. Londres: Longman.
- BROWN, Gillian *et al.* (1980): *Questions of intonation*. Londres: Croom Helm.
- CABEDO NEBOT, Adrián (2011): «El reajuste tonal en la delimitación de grupos entonativos», en Antonio Hidalgo Navarro *et al.* (eds.): *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: perspectivas y ámbitos*. Valencia: Universitat de València. *Quaderns de Filologia*, 75, 209-221.
- CANTERO SERENA, Francisco José (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- DEGAND, Liesbeth y Anne Catherine SIMON (2009): «On identifying basic discourse units in speech: theoretical and empirical issues». *Discours*, 4. [en línea], disponible en <10.1075/pbns.250.09deg> [consultado en abril de 2017].
- GARCÍA MONTES, Andrea (2016): *Propuesta de segmentación monológica de la conversación desde una perspectiva prosódica*. Trabajo final de grado inédito. Valencia: Universitat de València.
- GRUPO VAL.ES.CO. (2014): «Las unidades del discurso oral. La propuesta de Val. Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)». *Estudios de Lingüística del español*, 35, 13-73.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio (1997): *La entonación coloquial: función demarcativa y unidades de habla*. Valencia: Universitat de València, Departament de Filologia Espanyola.
- (2006): «Estructura e interpretación en la conversación coloquial: el papel del componente prosódico». *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 24, 129-151.
- (2016): «Procedimientos de segmentación de la conversación: debilidades de la sintaxis oracional y operatividad de la prosodia». *LEA: Lingüística Española Actual*, 38, 5-42.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio y Xose PADILLA GARCÍA (2006): «Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos». *Oralia*, 9, 109-143.
- MONEGLIA, Massimo y Emanuela CRESTI (2006): «C-ORAL-ROM. Prosodic boundaries for spontaneous speech analysis», en Yuji Kawaguchi *et al.* (eds.): *Spoken Language Corpus and Linguistics Informatics*. Ámsterdam/Filadelfia : John Benjamins Publishing Company, 84-114.

- MOREL, Mary-Annick y Laurent DANON-BOILEAU (1998): *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. París: Ophrys.
- MOREL, Mary-Annick y Elena VLADIMIRSKA (2012): «Intonation and gesture in the segmentation of speech units», en Salvador Pons Bordería (ed.): *Discourse Segmentation in Romance Languages*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 185-218.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2016): «Cómo dividir una conversación en actos y subactos», en Antonio Miguel Bañón Hernández *et al* (coords.): *Oralidad y análisis del discurso*. Almería: Universidad de Almería, 545-566.
- PRESEEA (PRESEVAL) (2014-): *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. [en línea], disponible en <<http://www.uv.es/preseval/corpus/corpusV.htm>> [consultado en febrero de 2017]
- YULE, George (1980): «Speaker's topic and major paratones». *Lingua*, 52, 33-47.
- WENNERSTROM, Anne (2001): *The music of everyday speech: prosody and discourse analysis*. New York: Oxford University Press.



ESTUDIO COMPARATIVO DE LA ATENUACIÓN: CASTELLANO-CATALÁN, CONVERSACIONES PROTOTÍPICAS-CONVERSACIONES PERIFÉRICAS

ÀNGELA MAGRANER MIFSUD
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

397

En el presente trabajo se ha llevado a cabo un estudio comparativo de la atenuación pragmática motivado por dos hipótesis iniciales. El objetivo ha sido observar el contraste de uso de esta estrategia pragmática, por un lado, entre el catalán y el castellano, y, por otro, entre conversaciones coloquiales prototípicas y conversaciones coloquiales periféricas. Para ello, se han tomado dos conversaciones prototípicas y dos periféricas del corpus Val.Es.Co (Briz *et al.* 2002), y se ha recopilado un corpus propio para el catalán en el que se han seleccionado los mismos parámetros situacionales que en las conversaciones seleccionadas del corpus Val.Es.Co.

En primer lugar, se ha realizado un estudio comparativo entre las dos lenguas mencionadas, motivado por la hipótesis de que los castellanoparlantes atenúan más que los catalanoparlantes, de acuerdo con nuestras intuiciones. En segundo lugar, se parte de la hipótesis, tomada de Briz (2004), de que a mayor distancia, mayor frecuencia de atenuantes, mientras que a mayor proximidad social, menor uso de atenuación. Así pues, para comprobarlo, se comparan conversaciones coloquiales prototípicas, en las que en principio hay menor grado de distancia sociofuncional entre los hablantes, y conversaciones periféricas, en las que se espera mayor distancia.

A través del análisis de nuestro corpus hemos podido comprobar la validación de nuestras intuiciones, ya que se cumplen las dos hipótesis mencionadas.

Por una parte, en catalán se tiende a atenuar menos que en castellano, ya que en las conversaciones catalanas se han empleado 439 tácticas lingüísticas de atenuación (41,29% del corpus total), mientras que en las conversaciones en castellano encontramos 624 tácticas (58,7%). Por otra parte, también hemos podido constatar el principio según el cual «a mayor coloquialidad, menor actividad atenuadora» (Briz y Albelda, 2013: 294). Mientras que las conversaciones coloquiales periféricas tienen un 61,05% de tácticas atenuantes, las conversaciones coloquiales prototípicas, solo presentan un 38,94%.

Así pues, este estudio resulta novedoso en tanto que se compara la lengua castellana con la catalana, y en tanto que se analizan las diferencias existentes entre conversaciones coloquiales prototípicas y periféricas de ambas lenguas. Además, en este trabajo se maneja por primera vez un corpus de conversaciones coloquiales en catalán, lengua que apenas ha recibido estudios sobre la atenuación pragmática.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El concepto de atenuación

El objeto de estudio de este trabajo es la atenuación pragmática. Autores como Antonio Briz y Marta Albelda han dado una definición operativa de la atenuación: «La atenuación es una categoría pragmática en tanto mecanismo estratégico y táctico (por tanto, intencional), que tiene que ver con la efectividad y la eficacia del discurso, con el logro de los fines en la interacción, además de tratarse de una función solo determinable contextualmente» (Briz y Albelda 2013: 292). Es una estrategia, ya que se atenúa para lograr el acuerdo o la aceptación del otro, y un mecanismo retórico para convencer, lograr un beneficio, persuadir y, a la vez, para cuidar las relaciones interpersonales y sociales o evitar que estas se deterioren o sufran algún tipo de daño. Es importante el apunte que realizan estos autores (Briz y Albelda 2013: 293):

La atenuación es un mecanismo estratégico de distanciamiento lingüístico del mensaje y, a la vez, de acercamiento social: lingüísticamente, atenuación significa distancia; socialmente, atenuación significa acercamiento [...] Ciertamente, uno es atenuadamente cortés para acercarse o no alejarse demasiado del otro y así lograr el objetivo, llegar con éxito a la meta, una meta local (obtener algo en un momento dado) o global (lograr el acuerdo o minimizar el desacuerdo).

Los otros dos términos claves de este trabajo son la prototipicidad y la periferidad. Estos están en estrecha relación con la variación pragmática (Briz 2010), por la cual entendemos los cambios que, en virtud de la situación,

pueden sufrir en la interacción los registros o estilos de comunicación, así como los modos de realización de estos (Briz 2012). Según la propuesta de Val.Es.Co., cabe distinguir entre situaciones de mayor o menor coloquialidad y situaciones de mayor o menor formalidad, lo cual tiene consecuencias sobre todo el mapa diafásico. En la Fig. 1 se explican todos estos rasgos situacionales que convierten a una conversación coloquial en prototípica o en periférica:

COLOQUIAL PROTOTÍPICO	COLOQUIAL PERIFÉRICO
+ relación de igualdad	- relación de igualdad
+ relación vivencial de proximidad	- relación vivencial de proximidad
+ marco de interacción cotidiano	- marco de interacción cotidiano
+ cotidianeidad temática	- cotidianeidad temática
+ planificación sobre la marcha	- planificación sobre la marcha
+ fin interpersonal	- fin interpersonal
+ tono informal	- tono informal

Figura 1: Escalas de la variación situacional.

De esta forma vemos cómo los rasgos situacionales y los registros que estos favorecen entran en correlación con una serie de hechos lingüísticos que facilitan o no el uso del mecanismo pragmático de la atenuación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Definición operativa de atenuación

Una vez definido el concepto de atenuación, explicaremos el mecanismo y/o los criterios que nos han permitido detectar durante el análisis del corpus que una determinada ocurrencia es o no atenuante. Así pues, siguiendo a Briz (1998, 2003, 2007) y a Briz y Albelda (2013) se proponen, a continuación, una serie de factores que pueden contribuir al reconocimiento de una forma atenuada.

Lo primero que se debe tener en cuenta son los rasgos situacionales en los que se desarrolla el intercambio comunicativo. En primer lugar, es importante saber en qué espacio se realiza o se da la conversación, es decir, el marco físico en el que esta se desarrolla. Si se trata de un ámbito familiar o cotidiano, habrá menos posibilidades de que los hablantes atenúen que si es un espacio desconocido para el hablante: en una conversación familiar que se da en la mesa durante la comida habrá, en principio, menos atenuación que en un despacho en el que se hace una reunión entre empresarios.

En segundo lugar, es relevante la relación de poder, es decir, la jerarquía entre los interlocutores. Cuando hay una igualdad funcional y/o social entre los hablantes, es más probable que los mecanismos de atenuación que se utilicen

sean más bien escasos. Por otro lado, si la relación entre los interlocutores es de desigualdad, ya sea funcional o social, lo más seguro es que la atenuación sea mayor. No es lo mismo mantener una conversación con tus amigos que con tu profesor o con tu jefe.

Muy relacionado con el aspecto anterior, está otro factor que resulta clave a la hora de saber si una conversación va a estar más o menos atenuada: el grado de proximidad y el conocimiento común compartido entre los interlocutores. A mayor relación vivencial de proximidad, menor atenuación; este sería el caso de las conversaciones entre personas que se conocen: amigos, parientes, colegas e incluso conocidos. Por el contrario, cuando no haya una relación vivencial de proximidad entre los hablantes, los mecanismos de atenuación tenderán a ser más, debido al desconocimiento entre las personas que se están comunicando.

Por último, resulta trascendental el origen geográfico y cultural del hablante, ya que hay países que tienen una cultura de distanciamiento y otros que tienen culturas de acercamiento (Briz 2004). Así, España tendría una cultura de acercamiento y México, una cultura de distanciamiento, a pesar de compartir ambos la misma lengua. Y esto ya se hace mucho más notorio en el caso de países como Reino Unido o Alemania, países cuya cultura es claramente más de distanciamiento que la nuestra. De esta forma, en países con culturas de acercamiento la atenuación será menor, ya que tienen una forma de hablar y de comunicarse mucho más cercana y familiar, y en países con culturas de distanciamiento la atenuación será mayor, ya que guardan mucho más las formas a la hora de comunicarse.

Así pues, estas serían las características que nos ayudarían a determinar, en general, si una conversación tiene más o menos posibilidades de que en ella se practique la atenuación, siendo estos criterios posibles constituyentes de una definición operativa de la atenuación.

3.2. Parámetros de análisis

El principal parámetro de análisis que se ha utilizado en este trabajo es la *Propuesta de ficha para el análisis pragmático de la atenuación en Ameresco*, incluida dentro del proyecto de ES.VAR.ATENUACIÓN (www.esvaratenuacion.es). Se trata de una de las propuestas más recientes en lo que se refiere al estudio de la actividad mitigadora. En ella, se tienen en cuenta variables situacionales, sociolingüísticas y enunciativas, así como una lista de posibles procedimientos candidatos a expresar las formas de atenuación.

Precisamente, la importancia de los parámetros situacionales así como el reconocimiento del valor retórico de la atenuación es lo que hace tan interesante aplicar este marco teórico y metodológico. Si bien en el desarrollo de la ficha se

exploran diversos parámetros para el análisis (ver Albelda *et al.* 2014: 5), para este trabajo se han seleccionado los siguientes:

- A) Función de la atenuación
 - 1. Función general del atenuante en el discurso.
- B) Procedimiento lingüístico (o no lingüístico) empleado
 - 2. Tácticas lingüísticas de atenuación. La ficha distingue hasta 22 tácticas diferentes.
 - 3. Número de procedimientos empleados por acto.

Así, hemos introducido esta información en un documento Excel que nos ha permitido llevar a cabo el análisis de las conversaciones y extraer los resultados del análisis de nuestro corpus (Fig. 2).

3.3. Corpus de análisis

Para observar el contraste de uso de la estrategia pragmática de la atenuación, se han tomado dos conversaciones prototípicas y dos periféricas del corpus Val.Es.Co (Briz *et al.* 2002), y para el catalán se ha confeccionado (grabado y transcrito) un corpus propio en el que se han establecido los mismos parámetros situacionales que en las conversaciones seleccionadas del corpus Val. Es.Co. Respecto a la duración de las conversaciones, se ha hecho un esfuerzo para que el corpus tenga los mismos minutos de conversaciones en castellano y en catalán, y en prototípicas y en periféricas.

El primer paso para la recopilación y creación de dicho corpus fue la selección de cuatro conversaciones del corpus Val.Es.Co, escogiendo la conversación VC.117.A.1 (Briz *et al.* 2002: 321-333) y la H.38.A.1 (Briz *et al.* 2002: 49-71) como modelos prototípicos, y la MT.97.A.1 (Briz *et al.* 2002: 351-269) y la XP. 48.A.1 (Briz *et al.* 2002: 335-350) como modelos periféricos.

Así, una vez seleccionado el corpus en castellano, se ha llevado a cabo la grabación de cinco conversaciones en catalán¹, dos prototípicas y tres periféricas, las cuales se han obtenido mediante grabaciones secretas. Dentro de las prototípicas hay una conversación que se establece durante una comida familiar en la que participan el padre, la madre, el hijo y la hija (conversación C1²)

1. Respecto al lugar de procedencia de los hablantes, cabe decir que son de Valencia, y que por tanto, el catalán que hablan es el propio del bloque dialectal occidental, más específicamente, el valenciano. Aunque una gran parte de los interlocutores son de Tavernes de la Valldigna, comarca de la Safor, se ha intentado que el corpus recogiese hablantes de distintas localidades. Así, encontramos hablantes de l'Alcúdia (Ribera Alta), de Picassent (Horta Sud), de Burjassot (Horta Nord), de Xàtiva (la Costera), de Calp (Marina Alta), de Cullera (Ribera Baixa) y de Valencia ciudad.

2. Esta replica los rasgos sociosituacionales de la conversación castellana VC.117.A.1.

	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.11	2.12	2.13	2.14	2.15	2.16	2.17	2.18	2.19	2.20	2.21			
	Funció	Sufij	Ter. P.	Mod. suav	ext. e anj.	Pro	Fingir	Acot. opini	Pet. i	Conce	Justifi	Elipsi	Impe	Imper	Refor	Conc	Eviden	Contac	m/lac	F.trata	Proso	3 Nº	
	n	o	e	extr		abu	gnora	ón	ndir	s/tem	c. s	s (l)	s (l)	s (l)	m.	es.	c.	.	lac	leng	Otros	tact.	
0 Variable cualitativa	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Fragmento con atenuación																							
C: antes de sacarlo de la Banca preguntaré/ si me dan más lo dejo en la Bancaja *(teniendo otra cartilla a plazo fijo)*																							
B: ¿la Bancaja? que no conocemos a nadie ahora ↑ te vas a dar de →																							
C: el director dee-/ de la Banca Catalana que estaba en Almazora/ está ahora en Bancaja oye/ el otro día me saludó																							
B: bueno/ pues mira/ si te [dejan↑]																							
C: [hombre]/ si me dan más ↑																							
B: pero pregunta en los dos sitios a ver cuánto te dan																							
C: hombre/ aquí nos dan un siete y pico ¿eh?																							
A: ¡JOYE! A MÍ NO ME HAS SACADO JAMÓN!																							
B: no/ que ahora lo voy a sacar aparte en un plato																							
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Figura 2: Análisis del corpus con Excel.

y una conversación entre tres amigas universitarias mientras cenan (conversación C2³). Cada conversación dura 21 minutos.

Por otra parte, también se han grabado tres conversaciones periféricas en catalán. La primera, de 23 minutos de duración, es una reunión que tres estudiantes mantienen con un alto cargo de la facultad (conversación C3⁴). La segunda conversación (C4) tiene lugar entre dos jóvenes biólogos y en ella tratan cuestiones técnicas relacionadas con su especialidad (dura 10 minutos). Por último, tenemos otra conversación periférica de 19 minutos (C5⁵), en la que interactúan cuatro compañeros de trabajo: un físico y tres administrativos del departamento donde trabaja este físico.

En definitiva, estaríamos trabajando con un corpus integrado por 29 070 palabras: 16 844 en castellano y 12 226 en catalán, con un total de 168 minutos de grabación (84 en castellano y 84 en catalán).

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Hemos organizado los resultados en tres bloques. En el bloque 4.1 se presentan los resultados generales del análisis, en los que se informa del número de veces que ha aparecido en el corpus cada táctica lingüística de atenuación, así como las veces que aparece cada función que puede desempeñar el atenuante en el discurso. A cada una de estas informaciones se han añadido porcentajes así como comentarios y determinadas comparaciones interesantes respecto a los resultados obtenidos. En el bloque 4.2 y 4.3 se ha llevado a cabo el mismo procedimiento pero con los resultados de la atenuación en la comparativa castellano-catalán y en la comparativa prototípicas-periféricas, respectivamente.

4.1. Resultados generales

Tras el análisis de 168 minutos correspondientes a las nueve conversaciones, cuatro en castellano (84 minutos) y cinco en catalán (84 minutos), se han identificado 1063 tácticas lingüísticas de atenuación. En la siguiente tabla presentamos los resultados del análisis:

3. Esta replica los rasgos sociosituacionales de la conversación castellana H.38.A.1.
4. Esta replica los rasgos sociosituacionales de la conversación castellana MT.97.A.1.
5. Tanto la C4 como la C5 replican los rasgos sociosituacionales de la conversación castellana XP. 48.A.1.

TÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE ATENUACIÓN: RESULTADOS GENERALES		Nº absoluto de tácticas	Porcentaje en el corpus analizado
2.1	Modificadores morfológicos internos: sufijos (diminutivos)	64	6,02 %
2.2	Modificadores externos: cuantificadores minimizadores, aproximativos o difusores significativos proposicionales o extraproposicionales.	83	7,8 %
2.3	Términos o expresiones más suaves en el contenido significativo	20	1,88 %
2.4	Empleo de palabras extranjeras	11	1,03 %
2.5	Usos modalizadores (“dislocados”) de los tiempos verbales	50	4,7 %
2.6	Empleo de verbos, construcciones verbales, así como de partículas discursivas con valor modal que expresan opiniones en forma de duda o de probabilidad.	68	6,39 %
2.7	Empleo de verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia	6	0,56 %
2.8	Construcciones acotadoras de la opinión	8	0,75 %
2.9	Peticiones, preguntas, mandatos u órdenes expresados de forma indirecta.	19	1,78 %
2.10	Expresiones de disculpa	2	0,18 %
2.11	Estructuras sintácticas o significados condicionales, concesivos o temporales que modifican y restringen el alcance del acto de habla	12	1,12 %
2.12	Partículas y construcciones justificadoras o de excusa	126	11,85 %
2.13	Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas.	61	5,73 %
2.14	Impersonalizaciones (I)	48	4,51 %
2.15	Impersonalizaciones (II) a través del recurso al estilo directo	56	5,26 %
2.16	Movimientos de reformulación	129	12,13 %
2.17	Concesividad	76	7,14 %
2.18	Partículas discursivas evidenciales	10	0,94 %
2.19	Partículas discursivas y expresiones de control de contacto	94	8,84 %
2.20	Uso de formas de tratamiento y de fórmulas apelativas convencionalizadas	86	8,09 %
2.21	Empleo de elementos prosódicos, paralingüísticos o gestuales	22	2,06 %
2.22	Otros	12	1,12 %

Figura 3: Tácticas lingüísticas de atenuación: resultados generales.

La fig. 3 muestra que la estrategia lingüística de atenuación más empleada es la de los movimientos de reformulación, con un 12,13 % de presencia en el corpus. Esto podría deberse al factor de la inmediatez comunicativa con el que cuentan las conversaciones coloquiales ya que, tanto en las conversaciones

prototípicas como en las periféricas, al hablante le es necesario reformular e ir construyendo bien su discurso o su argumentación para no dañar la imagen del otro o la propia suya. Esto lo vemos en el fragmento (1), por ejemplo:

- (1) A: sí/ **o sea**⁶ que eso ya→ es// **pero bueno** hay [de esas suertes tontas=]
B: [(())]
A: = que di- vas diciendo- a mí↑ ¡uy! el otro día↑/ me encontré mil pesetas
en el suelo en la calle

(MT.97.A.1: 681-685)

Otro procedimiento de atenuación muy frecuente en el corpus es el empleo de partículas y construcciones justificadoras o de excusa, con un 11,85% de representación. Cabe decir que la justificación, en general, es la acción más típica de los intercambios conversacionales: las personas, cuando hablan, se justifican constantemente, y justifican siempre lo hablado. En la mayoría de los casos se trata de partículas como ‘es que’, ‘porque’, ‘como’, ‘que’ [causal], ‘lo que pasa es que’, etc. Llama la atención que la mayoría de estas partículas aparezcan tras actos de habla directivos, esto es, inmediatamente después de una orden o de un verbo en imperativo que posiblemente haya afectado tanto a la imagen del hablante como a la del receptor, por lo que este intenta reparar el daño causado mediante este tipo de partículas, sobre todo, como vemos en (2), mediante el ‘que’ [causal]:

- (2) C: dice que nos conoce
D: a [mí sí]
C: [por lo menos] a ti
B: ¡ah sí?
A: sujeta **que** voy a ponerme esto

(H.38.A.1: 121-126)

Por otro lado, las tácticas menos frecuentes son el empleo de partículas discursivas evidenciales (0,94%), las construcciones acotadoras de la opinión (0,75%), el empleo de verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia (0,56%) y, en último lugar, con tan solo dos ocurrencias en todo el corpus, las expresiones de disculpa (0,18%).

6. El sistema de transcripción del corpus Val.Es.Co utiliza la cursiva para marcar el estilo directo, por lo tanto, marcaremos en negrita las formas atenuantes.

4.2. Resultados de la atenuación en la comparativa castellano-catalán

Vistos y comentados los resultados generales del análisis, vamos a hacer un estudio comparativo del mecanismo pragmático de la atenuación entre las dos lenguas estudiadas: el castellano y el catalán. Los resultados de dicho análisis comparativo se incluyen en la siguiente tabla:

TÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA ATENUACIÓN: CASTELLANO-CATALÁN					
CASTELLANO			CATALÁN		
Tipo de táctica o procedimiento	Nº absoluto de tácticas	Porcentaje en el corpus analizado	Tipo de táctica o procedimiento	Nº absoluto de tácticas	Porcentaje en el corpus analizado
Sufijos	22	3,52 %	2.1	42	9,56 %
Mod. externos	45	7,21 %	2.2	38	8,65 %
Expr. suaves	10	1,60 %	2.3	10	2,27 %
P. extranjeras	3	0,48 %	2.4	8	1,82 %
Mod. T. verbal	31	4,96 %	2.5	19	4,32 %
Duda o probabi.	50	8,01 %	2.6	18	4,10 %
Fingir ignoran.	5	0,80 %	2.7	1	0,22 %
Acot. opinión	8	1,28 %	2.8	0	0 %
Pet. indirectas	11	1,76 %	2.9	8	1,82 %
Disculpa	2	0,32 %	2.10	0	0 %
Cond./conces./temp.	8	1,28 %	2.11	4	0,91 %
Justificación	69	11,05 %	2.12	57	12,98 %
Elipsis conclus.	31	4,96 %	2.13	30	6,83 %
Impers. (I)	39	6,25 %	2.14	9	2,05 %
Impers. (II)	30	4,80 %	2.15	26	5,92 %
Reformulación	93	14,90 %	2.16	36	8,20 %
Concesividad	42	6,73 %	2.17	34	7,74 %
Evidencialidad	7	1,12 %	2.18	3	0,68 %
Contr. contacto	53	8,49 %	2.19	41	9,33 %
F.tratam./apelat.	51	8,17 %	2.20	35	7,97 %
Prosód./paral.	7	1,12 %	2.21	15	3,41 %
Otros	7	1,12 %	2.22	5	1,13 %
TOTAL	624=58,70 %	100 %	TOTAL	439=41,29 %	100 %

Figura 4: Resultados de la comparativa castellano-catalán.

Como se puede observar en la Fig. 4, el mecanismo de la atenuación está más presente en el corpus en castellano (58,70 %) que en el corpus en catalán (41,29 %). Así, se cumpliría la primera de las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo, según la cual, los catalanohablantes utilizan menos estrategias lingüísticas a la hora de comunicarse que los castellanoahablantes.

Dentro de las conversaciones en castellano, el procedimiento lingüístico atenuante más utilizado es el de la reformulación, ya sea con o sin partícula. También se puede reformular cambiando de tema, es decir, mediante el cambio de tópico. En el ejemplo (3), vemos cómo el hablante reformula en dos ocasiones, una utilizando la partícula ‘o sea’, y otra mediante la forma ‘es decir’:

- (3) A: el problema es que aquello/ ¡bf!// sí que es verdad que el sistema degrada primero el Teseó largo↓ *o sea* eso se ha comprobado/ (es) decir tú por ejemplo– y además se degrada por– yo creo que se degrada por Cepeú y eso es totalmente subjetivo↓ igual que lógico ¿no?

(XP.48.A.1: 73-77)

Es importante además destacar la gran diferencia que hay entre el uso de la reformulación en castellano y el uso que hacen los catalanohablantes de esta táctica, pues en el corpus en catalán solo hemos encontrado 36 ocurrencias (8,20%), mientras que en las conversaciones castellanas, 93 (14,90%). Por otra parte, la táctica lingüística más utilizada para atenuar en catalán es el empleo de partículas y construcciones justificadoras o de excusa como vemos en (4):

- (4) L: a(i)xò volia imprimir-m’ho antes de que passara lo de la// és **que** ahí me falta// un poc el carranc// *o sea* vaig fer gambes i me falta un poquet de// que és poquet/ és molt poquet// en un dia ho acabaria// però claro com/ no puc (2’) però bueno (4’) tu què tenies que fer? buscar// què?

(C4: 123-127)

Otro aspecto llamativo es que el catalán utiliza mucho más los diminutivos que el castellano: mientras que en el corpus castellano hay 22 ocurrencias, en el corpus catalán hay casi el doble, 42. Los catalanes, y más especialmente los valencianos, tienen una tendencia a utilizar una gran cantidad de léxico atenuado a través de diminutivos. Finalmente, es destacable el hecho de que en el catalán el hablante no utilice ninguna táctica acotadora de la opinión ni tampoco ninguna expresión de disculpa.

4.3. Resultados de la atenuación en la comparativa conversaciones coloquiales prototípicas-conversaciones coloquiales periféricas

TÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA ATENUACIÓN: C.PROTOTÍPICAS-C.PERIFÉRICAS					
CONVERSACIONES PROTOTÍPICAS			CONVERSACIONES PERIFÉRICAS		
Tipo de táctica o procedimiento	Nº absoluto de tácticas	Porcentaje en el corpus analizado	Tipo de táctica o procedimiento	Nº absoluto de tácticas	Porcentaje en el corpus analizado
Sufijos	35	8,45 %	2.1	29	4,46 %
Mod. externos	14	3,38 %	2.2	69	10,63 %
Expr. suaves	15	3,62 %	2.3	5	0,77 %
P. extranjeras	6	1,44 %	2.4	5	0,77 %
Mod. T. verbal	25	6,03 %	2.5	25	3,85 %
Duda o probabi.	25	6,03 %	2.6	43	6,62 %
Fingir ignoran.	2	0,48 %	2.7	4	0,61 %
Acot. opinión	0	0 %	2.8	8	1,23 %
Pet. indirectas	13	3,14 %	2.9	6	0,92 %
Disculpa	0	0 %	2.10	2	0,30 %
Cond./ conces./ temp.	1	0,24 %	2.11	11	1,69 %
Justificación	47	11,35 %	2.12	79	12,17 %
Elipsis conclus.	28	6,76 %	2.13	33	5,08 %
Impers. (I)	12	2,89 %	2.14	36	5,54 %
Impers. (II)	23	5,55 %	2.15	33	5,08 %
Reformulación	21	5,07 %	2.16	108	16,64 %
Concesividad	18	4,34 %	2.17	58	8,93 %
Evidencialidad	2	0,48 %	2.18	8	1,23 %
Contr. contacto	39	9,42 %	2.19	55	8,47 %
F.tratam./apelat.	68	16,42 %	2.20	18	2,77 %
Prosód./paral.	15	3,62 %	2.21	7	1,07 %
Otros	5	1,20 %	2.22	7	1,07 %
TOTAL	414=38'94%	100 %	TOTAL	649=61,05 %	100 %

Figura 5: Resultados de la atenuación en la comparativa prototípicas-periféricas.

Como podemos ver, se ha cumplido la segunda hipótesis que habíamos planteado al principio, ya que los resultados nos llevan a afirmar que hay más mecanismos de atenuación en las conversaciones coloquiales periféricas, con un 61,05% de tácticas atenuantes, que en las prototípicas, con tan solo un 38,94%. En general, a más coloquialidad o inmediatez comunicativa, mayor relajación lingüística, pragmática y social (Briz 2007). Más concretamente,

esa relajación se manifiesta en un menor control de lo producido, en la menor frecuencia de la estrategia de atenuación: se relajan las relaciones interpersonales y con ello las actividades que velan por la imagen propia y ajena. De esta forma, se cumple el principio defendido por Briz, según el cual: «La situación de solidaridad o inmediatez comunicativa está en correlación con la menor presencia de atenuantes» (2007: 15).

Estudiando más detenidamente los resultados obtenidos, nos percatamos de que en las conversaciones prototípicas el mecanismo de atenuación más empleado es el uso de formas de tratamiento y de fórmulas apelativas convencionalizadas, con 68 ocurrencias en total, frente a las 18 de las periféricas. Esto tiene lógica, ya que en una situación más formal, en la que la relación vivencial entre los interlocutores es escasa o nula, no puedes dirigirte a ellos con estas formas de tratamiento, más propias de una conversación entre amigos o entre familiares, donde la relación y el tratamiento cercano es evidente. En (5) podemos ver el empleo de esta táctica:

- (5) A: *home* / a lo millor sense bigot estaria millor
B: a lo millor no/ segur

(C1: 338-339)

En las conversaciones periféricas, en cambio, el procedimiento más utilizado son los movimientos de reformulación. Debemos tener en cuenta que, por ejemplo, en las conversaciones XP.48.A.1, C3, C4 o C5, siempre hay una persona que está intentando explicarle algo a la/s otra/s y, en ese proceso explicativo, el emisor recurre a partículas o a estrategias de atenuación para asegurarse de que se está explicando bien y de que su argumentación es correcta. Así, en el momento en el que el hablante intenta construir correctamente su discurso, implícitamente, está tratando de proteger su imagen: una cosa es consecuencia de la otra, porque al intentar construir bien el discurso, intentamos no ‘quedar mal’, es decir, no perder imagen. En la XP.48.A.1 la reformulación es constante, como vemos en (6):

- (6) A: el tema del Cics/ *o sea* esto un poco viene a- a- se supone que la anchura es un poco proporcional a la- a la- al- a los/ consumos de recursos del sistema/ *e/* yo no sabría decirte cuán ancho es esto y cuán ancho es esto pero yo/ sí que daría/ (2'') un término conservador↑// sería ochenta aquí y veinte aquí// esto es↑/ una estimación↑ personal/ totalmente personal ¿eh? *pero bueno*// probablemente esto sea muy optimista↑/ *es decir* que dé demasiada carga al Cics/ yo creo que el Cics tiene menos carga en el sistema hoy en día

(XP.48.A.1: 188-197)

En cambio, el uso de este mismo mecanismo en las conversaciones prototípicas es casi insignificante, ya que solo representa un 5,07%, y el motivo de esto puede residir en que son conversaciones no tan explicativas, en las que hay una mayor progresión temática. Es significativa también la diferencia que hay entre unas conversaciones y otras en el uso de los modificadores externos. Mientras que en las conversaciones prototípicas contabilizamos 14 casos de este mecanismo (3,38%), en las periféricas se utiliza hasta en 69 ocasiones (10,63%).

5. CONCLUSIONES

A través de este trabajo se han intentado ofrecer respuestas a unas intuiciones previas fundadas en análisis comparativos. Por una parte, se partió de la hipótesis de que los catalanoparlantes tienden a atenuar menos en sus conversaciones coloquiales diarias, ya que su estilo comunicativo suele ser más directo que el de los castellanoparlantes. A través del análisis de nuestro corpus, hemos podido comprobar la validación de nuestras intuiciones, ya que, sobre el mismo número de minutos de los corpus, en las conversaciones catalanas se han empleado 439 tácticas lingüísticas de atenuación (41,29%), mientras que en las conversaciones en castellano encontramos 624 tácticas (58,7%). Por otra parte, también hemos podido constatar el principio según el cual «a mayor coloquialidad, menor actividad atenuadora» (Briz y Albelda 2013: 294). Mientras que las conversaciones coloquiales periféricas tienen un 61,05% de tácticas atenuantes, las conversaciones coloquiales prototípicas, solo presentan un 38,94%.

Por último, conviene señalar que los resultados obtenidos en este análisis no son representativos para toda la lengua, puesto que nos hemos centrado solo en una muestra de corpus y en un género específico, como es la conversación coloquial. En futuros estudios habría que ampliar la muestra y realizar estudios transgenéricos para observar qué ocurre en los diferentes géneros discursivos de la lengua. Somos conscientes de esto y este estudio solo constituye un inicio en la investigación de la estrategia lingüística de la atenuación de forma comparada entre el castellano y el catalán, por una parte, y entre las conversaciones prototípicas y periféricas de ambas lenguas, por otra.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA MARCO, Marta (2013): «La atenuación: tipos y estrategias», en José Ramón Molina (ed.): *El español de Valencia. Estudio sociolingüístico*. Bern: Peter Lang, 315-343.
- ALBELDA MARCO, Marta, Antonio BRIZ, Ana María CESTERO, Dorota KOTWICA y Cristina VILLALBA (2014): «Ficha metodológica para el análisis pragmático de la

- atenuación en corpus discursivos del español. (ES.POR.ATENUACIÓN)». *Oralia*, 17, 7-62.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998): «Estrategias de producción-recepción (II): La atenuación en la conversación coloquial». *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel, 143-163.
- (2003): «La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española», en Diana Bravo (ed.): *I Coloquio del programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 17-46.
- (2004): «Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación», en Diana Bravo y Antonio Briz (ed.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 67-93.
- (2007): «Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América». *LEA*, 29/1, 5-40.
- (2010): «Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística». *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*, 125-133.
- (2012): «La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?» en Julio Escamilla y otros (ed.): *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Programa Edice, 33-75.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio y GRUPO VAL.ES.CO. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la revista *Oralia*, Madrid: Arco-Libros.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio y Marta ALBELDA MARCO (2013): «Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)». *Onomazein*, 288-319.



MECANISMOS EMPLEADOS POR ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN GIBRALTAR PARA COMPENSAR SUS CARENCIAS LÉXICAS Y ORTOGRÁFICAS EN ESPAÑOL

ALICIA MARISCAL RÍOS
Universidad de Cádiz
Instituto de Lingüística Aplicada

413

1. INTRODUCCIÓN

Gibraltar, antigua colonia británica, considerada en la actualidad un territorio británico en el extranjero, ha sido el escenario del contacto lingüístico a lo largo de los siglos, principalmente entre el inglés y el español, aunque también entre las lenguas y variedades que trajo consigo la heterogeneidad de su población. Este contexto, caracterizado por el multilingüismo y la multiculturalidad, resulta, en nuestra opinión, idóneo para un estudio de corte sociolingüístico, relacionado, fundamentalmente, con el bilingüismo y el contacto de lenguas.

A lo largo de la historia, ciertos acontecimientos históricos, como la concesión del título de colonia británica en 1830, la evacuación de su población civil durante la Segunda Guerra Mundial (*vid.* Mariscal 2014) y el cierre de la frontera con España (de 1969 a 1982), propiciaron el impulso del inglés en Gibraltar. El español, por el contrario, quedó relegado a la consideración de *lengua extranjera*, a pesar de que una gran parte de la población la adquiriese como segunda lengua en el ámbito familiar y la empleara, junto con el inglés, en las conversaciones cotidianas. Se trata, como vemos, de una situación un tanto contradictoria, si tenemos en cuenta que, según la definición de Moure y Palacios (1996: 50), una lengua extranjera es aquella que presenta «el contacto con un código sin presencia real en la comunidad en que se desenvuelve el aprendizaje».

Aunque la situación de diglosia en Gibraltar podría estar cambiando, a día de hoy existen aún ciertas diferencias funcionales entre la lengua de prestigio –el inglés– y la no prestigiosa –el español–, ya que, mientras que el inglés es la única lengua oficial y de instrucción curricular, así como la más apropiada para los registros formales, el español se utiliza únicamente en situaciones informales –si bien puede ser empleada, conjuntamente con el inglés, en otros registros, en forma de alternancia de código o *codeswitching*–. Dado que la situación de Gibraltar no se corresponde con ninguna de las mencionadas por Appel y Muysken (1996), proponemos la ampliación de su tipología con una cuarta modalidad (*vid.* Mariscal 2017a), en la cual un grupo minoritario de hablantes monolingües de la lengua prestigiosa (A) convive con una mayoría de hablantes bilingües (A+B) (*vid.* Fig. 1):

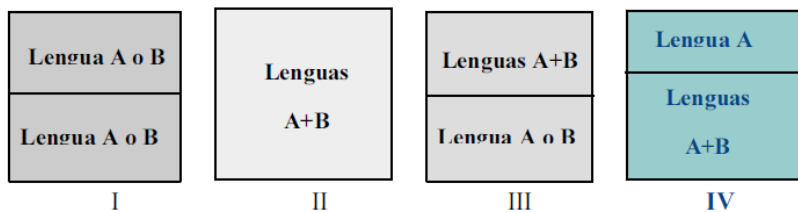


Figura 1: Ampliación de las formas de bilingüismo social de Appel y Muysken (1996).

En el próximo capítulo, detallaremos las fases de nuestra investigación, en la que hemos optado por un enfoque sociolingüístico, en el ámbito del bilingüismo y del contacto lingüístico, para analizar las posibles fuentes de interferencia presentes en dos grupos de estudiantes de Educación Secundaria en Gibraltar, para lo cual hemos recurrido a la técnica de pesquisa del análisis de errores, en el marco de acción de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

2. NUESTRO ESTUDIO

Para nuestro estudio, partimos de las siguientes fases, propias de los estudios sociolingüísticos: (1) explicitación de las hipótesis y de los objetivos; (2) elaboración del muestreo; (3) selección de las técnicas y de los instrumentos para la recogida de los datos; (4) diseño de las pruebas; (5) análisis de los datos empíricos, y (6) interpretación de los resultados.

Las principales hipótesis que guiaron este trabajo fueron: (1) la situación de bilingüismo y contacto lingüístico en Gibraltar debería verse reflejada en las producciones de los informantes, en forma de errores ortográficos,

morfológicos y léxicos, y (2) las principales fuentes de interferencia entre lenguas se observarán en una única dirección (de la lengua prestigiosa –el inglés– a la no prestigiosa –el español–). Nuestros objetivos persiguen, de este modo, una doble finalidad: lingüística, por un lado, y didáctica, por otro.

Para la obtención de la muestra de población, empleamos los 266 cuestionarios de disponibilidad léxica que habían sido administrados previamente por el Grupo de Investigación *Semaínein* en las dos únicas escuelas públicas de Educación Secundaria en Gibraltar (una femenina, *Westside School*, y otra masculina, *Bayside School*), como parte del Proyecto “Lenguas en contacto y disponibilidad léxica: la situación lingüística e intercultural de Ceuta y Gibraltar”¹. Es preciso señalar que, si bien existen abundantes trabajos sobre disponibilidad léxica, el número de ellos que emplea esta técnica para indagar sobre el contacto de lenguas en entornos bilingües es mucho menor², a pesar de que coincidimos con Serrano Zapata (2014: 46) en que este tipo de estudios puede ser «un instrumento muy adecuado para realizar comparaciones interlingüísticas».

De esos 266 cuestionarios, seleccionamos 80 –40 en inglés (grupo experimental 1) y 40 en español (grupo experimental 2)–. Los estudiantes, todos ellos del nivel 10, con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, cursaban el último curso de Educación Secundaria en Gibraltar y cumplían con dos requisitos: (1) haber nacido en Gibraltar y (2) haber pasado la mayor parte de su vida en este territorio. Trabajamos, por tanto, con una muestra considerable, pues no se trataba de una muestra representativa, sino que recurrimos directamente a la población.

Mediante el empleo de la técnica del análisis de errores, pretendemos explicar su naturaleza y las causas que los provocan –y no limitarnos a una clasificación «al estilo de los que coleccionan mariposas»³–, desde la perspectiva experimental del análisis de errores, que no contempla el error como una simple desviación de la norma, sino como una fuente de información de gran utilidad en la enseñanza de lenguas.

3. RESULTADOS

Una vez analizados los datos, encontramos que la mayor parte de las transferencias entre lenguas tiene lugar de la lengua prestigiosa (el inglés) a la

1. Cf. Escoriza Morera (2003).

2. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Ayora Esteban (2004 y 2006) en Ceuta; Azurmendi Ayerbe (1983) en San Sebastián; Serrano Zapata (2014) en Lérida; Escoriza Morera (2007) en Gibraltar; Etxebarria Arostegui (1996) en el País Vasco; Fernández *et al.* (2008) en Melilla; Gómez Devís (2010) en Valencia; López Meirama (2011) en Galicia; Taberero Sala (2008) en Navarra, y Mariscal (2017a) en Gibraltar.

3. Traducción propia a partir de James (1998: 9).

lengua no prestigiosa (el español). Tan solo un 15 % de los errores cometidos en lengua inglesa son interlingüísticos (*vid.* Fig. 2), frente al 82,3% en español, por interferencia del inglés. Los aprendices, por tanto, recurren, en mayor medida, a la utilización del inglés para compensar sus carencias lingüísticas en español.

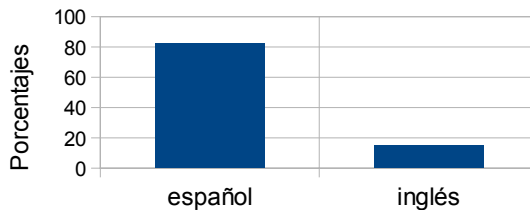


Figura 2: Porcentaje de errores interlingüísticos en inglés y en español.

En este apartado, resumiremos algunos de los resultados obtenidos en español, que serán clasificados en torno a tres categorías: (1) interferencias fonético-fonológicas y ortográficas del inglés en la ortografía del español; (2) interferencias morfológicas del inglés en el español, y (3) interferencias léxicas, en forma de préstamos, calcos y variaciones léxicas.

3.1. Interferencias fonético-fonológicas y ortográficas del inglés en la ortografía del español

Uno de los errores más característicos de este primer grupo son los errores ortográficos ocasionados por las interferencias fonético-fonológicas y ortográficas del inglés en la escritura de las palabras en español. Entre estos errores, encontramos:

- a) Confusiones entre *j* y *ll*, puesto que emplean la grafía *j* para representar el fonema /k/ del español, como en **caje*⁴/*calle*, **gajina*/*gallina* y **rodijas*/*rodillas*, debido a la interferencia de *j* para la escritura del fonema /dʒ/ en inglés (como en *jeans*).
- b) Uso de *ll* para representar el fonema /l/ en español, como en **collador*/*colador*, **illusionado*/*ilusionado* y **mochilla*/*mochila*, por influencia del inglés (por ejemplo en *collar*).
- c) Utilización de *h* en vez de *j*, como en **cahones*/*cajones*, **ohos*/*ojos* y **orehas*/*orejas*, debido a la interferencia del fonema /h/ del inglés (en casos como *house*).

4. Los errores son marcados con asterisco.

3.2. Interferencias morfológicas del inglés en el español

En cuanto a las interferencias morfológicas originadas por el inglés, son muy abundantes los casos de formaciones erróneas de palabras en español, porque, debido a la falta de competencia léxica de los aprendices y su desconocimiento de ciertas palabras, recurren a una traducción literal, a partir del vocabulario que sí conocen en lengua inglesa. Algunos ejemplos destacados son: **jardinear* (a partir de *gardening*); **depresiondo* por *deprimente* (*depressing*); **electricion* por *electricista* (*electrician*); **robón* en vez de *ladrón* (*robber*); **semillero* por *sembradora* (*seeder*), y **teletransportación* (*teletransportation*) en vez de *teletransporte* o *teportación*.

3.3. Interferencias léxicas

Por último, las interferencias de tipo léxico se observan en forma de préstamos puros (*bike* por *bici*), calcos y variaciones léxicas. Entre los calcos semánticos, encontramos: *corredor* (*corridor*), en vez de *pasillo*; *pompa* (*pump*) por *bomba*, y *fallar los estudios* (*to fail*) por *suspender*. Algunos ejemplos de calcos sintácticos son: *club de noche* (*nightclub*) por *discoteca*, *barco del espacio* (*spaceship*), en vez de *nave espacial*, y *pasaje peatón* (*pedestrian passage*) por *paso de peatones*. En cuanto a las variaciones léxicas, emplean *carpeta* (*carpet*) por *alfombra*, *meblis para canicas*, por influencia de *marbles* en inglés, y *muralla* (*wall*) por *pared*, esto último causado probablemente por el uso del inglés *wall* para ambas acepciones.

4. CONCLUSIONES

Una vez concluida nuestra investigación en Gibraltar, los resultados confirman que la dirección fundamental de las transferencias entre lenguas de los informantes tiene lugar del inglés (la lengua de prestigio) al español (la lengua no prestigiosa). Hemos detectado, al mismo tiempo, interferencias de tipo fonético-fonológico y ortográfico (en las correspondencias entre fonema-grafía), morfológico (en la formación de palabras) y léxico, estas últimas en forma de préstamos, calcos –tanto semánticos como sintácticos– y variaciones léxicas.

Dado el doble objetivo de este estudio, tanto lingüístico como didáctico, nos gustaría concluir destacando la importancia de tener en cuenta, en la enseñanza de lenguas, las características sociolingüísticas de los aprendices, sobre todo cuando estos pertenecen a zonas de contacto entre lenguas, pues estas pueden ayudar al profesor a detectar posibles fuentes de interferencia. En este sentido, la técnica del análisis de errores puede resultar de gran utilidad para

los docentes como fuente de información, no solo sobre los errores de tipo interlingüístico, es decir, aquellos influidos por otra lengua, sino sobre los intra-lingüísticos, provocados por el propio sistema de la lengua meta.

Defendemos, asimismo, el fomento del *translanguaging* (García, 2009) en las escuelas de Gibraltar, para que los estudiantes puedan desarrollar un bilingüismo equilibrado en ambas lenguas, porque, como hemos podido comprobar a lo largo de esta investigación, las carencias lingüísticas en español son mayores que en inglés, en las que pueden haber influido factores como la situación de diglosia existente en este territorio, la carencia de exposición a materiales impresos en español (*vid.* Mariscal, 2017b) y las medidas de política lingüística adoptadas en Gibraltar en los últimos años, que han favorecido claramente al inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- AYORA ESTEBAN, María del Carmen (2004): «Deficiencias en la adquisición del léxico como problema específico de las lenguas de contacto», en Milka Villayandre Llamazares (ed.): *Actas del V Congreso de Lingüística General (León, 5-8 de marzo de 2002)*, Tomo I. Madrid: Arco Libros, 281-293.
- (2006): *Disponibilidad léxica en Ceuta: Aspectos sociolingüísticos*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- AZURMENDI AYERBE, María José (1983): *Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación en la Comarca de San Sebastián*. San Sebastián: Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa.
- ESCORIZA MORERA, Luis (2003): «La situación lingüística e intercultural de Ceuta y Gibraltar», *Linred*, 1. [En línea], disponible en <http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion1_271003.pdf> [consultado en abril de 2018].
- (2007): «Disponibilidad léxica y multilingüismo. El contacto entre inglés y español en Gibraltar», en Pablo CANO LÓPEZ (coord.): *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela (3-7 de mayo de 2004)*. Madrid: Arco/Libros, vol. 2, tomo II, 2477-2484.
- ETXEBARRÍA AROSTEGUI, Maitena (1996): «Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco: variación sociolingüística y modelos de enseñanza bilingüe». *Revista Española de Lingüística*, 26 (2), 301-325.
- FERNÁNDEZ SMITH, Gérard, Ana María RICO MARTÍN, María José MOLINA GARCÍA y Mari Ángeles JIMÉNEZ JIMÉNEZ (2008): *Léxico disponible en Melilla: Estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Madrid: Arco / Libros.
- GARCÍA, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- GÓMEZ DEVÍS, María Begoña (2010): «Aportes de la disponibilidad léxica a la investigación sobre fenómenos de contacto lingüístico», en Costa, Adela, García, María Dolores, García, Pilar, Ribera Aragüete, Pilar, Iglesias, Angustias, del Pozo, Mateo y Rodríguez Pérez, Carmen (coords.): *Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*. Valencia: Universitat de València, 233-240.

- JAMES, Carl (1998): *Error in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- LÓPEZ MEIRAMA, Belén (ed.) (2011): *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*. Universidade de Santiago de Compostela.
- MARISCAL RÍOS, Alicia (2014): «Consecuencias de la evacuación de la población civil de Gibraltar durante la Segunda Guerra Mundial en la situación sociolingüística y educativa actual». *Lengua y migración*, 6 (1), 67-79.
- (2017a): *Análisis de errores ortográficos (inglés/español) en estudiantes de Educación Secundaria en una zona de contacto lingüístico: Gibraltar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Cádiz.
- (2017b): «El papel de la ortografía en el aprendizaje de la lectura», en Elena Jiménez Pérez (coord.): *CIVEL: Educación lectora*. Madrid: Síntesis, 165-172.
- MOURE, Teresa e Ignacio PALACIOS (1996): «La didáctica de lenguas extranjeras: lingüística aplicada en el ámbito académico», en Milagros Fernández Pérez (coord.): *Avances en Lingüística aplicada*, 4. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 47-103.
- SERRANO ZAPATA, Maribel (2014): *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto*. Tesis doctoral inédita, Universitat de Lleida.
- TABERNERO SALA, Cristina (2008): «Disponibilidad léxica y contacto de lenguas». *Oihenart*, 23, 545-565.



CIENCIA Y METÁFORA: ALGUNOS APUNTES GNOSEOLÓGICOS

ISRAEL SALAS LLANAS
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los elementos livianos, como el helio y el hidrógeno, constituyen casi la totalidad de la materia existente. Sobre la base de esa fracción restante, representada por núcleos más pesados, se construye la vida y, con ella, la razón humana. Y he aquí, a través de esta razón, el universo llega a cuestionarse sobre su propia existencia. Como consecuencia, el ser humano afronta la ardua tarea de revelar los misterios que entraña la naturaleza del cosmos con el único patrimonio de sus recursos conceptuales y el irrefrenable deseo de que algún día llegará a conseguirlo.

Entre estos recursos conceptuales, el más recurrente, e imperantemente necesario, sea quizá la metáfora. En una época anterior, en la que caprichosas agrupaciones estelares cautivaban la imaginación de nuestros antepasados mostrando trágicas batallas entre héroes y bestias, nuestra capacidad de fabular e inventar historias construía un universo accesible a la intelección racional donde dispersos puntos de luz eran sustituidos por referentes metafóricos que cobraban validez explicativa en la contemplación del cielo nocturno. Del propósito de entender el mundo y de establecer con él un diálogo surgieron las primeras grandes conceptualizaciones teóricas asentadas en aquellas metáforas que nuestros antepasados impusieron al mundo circundante. El universo percibido como un organismo vivo, como una gran maquinaria o como un libro escrito en lenguaje matemático son algunas de las máscaras metafóricas

que nuestra especie ha articulado a lo largo de la historia para representar simbólicamente la realidad y trascender así su mera contemplación estética. No cabe duda de que el poder evocativo de la metáfora le confiere una competencia cognoscitiva que trasciende los límites de su dimensión retórica. Su plasticidad creativa se asienta en facultades cognitivas previas a la emergencia del lenguaje natural humano, como es el reconocimiento de patrones, por lo que su inclusión dentro de todo programa de investigación precisa una seria reconsideración acerca de su naturaleza como estrategia vehicular de todo esquema de interpretación y representación.

A continuación se analizarán algunos valores epistémicos que adquiere la metáfora en el discurso científico, así como su incorporación dentro de cualquier programa de investigación que defienda el privilegio epistemológico de la ciencia moderna.

2. EL GIRO GNOSEOLÓGICO DE LA METÁFORA EN EL DISCURSO CIENTÍFICO

En las últimas décadas, el creciente interés que ha despertado la metáfora como estrategia vehicular del pensamiento ha llevado a muchos autores a cuestionarse su potencial cognoscitivo. Según la herencia tradicional, la metáfora ha sido considerada durante siglos como patrimonio casi exclusivo del lenguaje literario; no obstante, su poder evocativo le otorga un espacio de creciente interés dentro del ámbito de la epistemología, ya que su revalorización dentro del discurso científico no obedece a criterios discursivos, sino a su capacidad para dotar de estructura inferencial realidades nuevas a través del lenguaje. Esta es la razón por la que algunas metáforas no deben pensarse como construcciones subsidiarias de otras expresiones consideradas literales, pues estas permiten extrapolar una serie de correlaciones parciales de identidad, tanto a nivel estructural como relacional, de un dominio de conocimiento a otro, logrando así captar su inferencia.

De acuerdo con la concepción semántica, la metáfora aparece cuando existe una interacción entre dos significados sobre los que se proyecta cierto grado de asociación. Aristóteles inaugura esta propuesta legando así toda una amplia tradición en el tratamiento del problema: «La metáfora consiste en dar a un objeto un nombre que pertenece a algún otro» (Aristóteles 2014: 31 [1457b]). La sentencia del Estagirita dio paso a un sinfín de discusiones en torno a la relación entre el lenguaje literal, es decir, aquel que obedece al principio de composicionalidad del significado, y el lenguaje metafórico, con el que se realiza dicha trasposición. Un enfoque que ha sido recuperado en la moderna filosofía del lenguaje y que obedece a un tratamiento previo al problema externo de la demarcación de lo metafórico, premisa que da por sentada

la distinción entre lo literal y lo figurado y que remite en última instancia a un análisis de la delimitación interna de este tipo de significación.

Antes de analizar algunos de los distintos valores que adquiere la metáfora en ciencia, considero oportuno traer a colación el concepto acuñado por Koestler (1964) de *bisociación* (*bisociation*) que alude a la intersección de dos planos asociativos o universos del discurso que, en sentido ordinario, se perciben como separados y, en ocasiones, hasta incompatibles. La metaforización permite la convergencia de ambos universos dando como resultado un cambio en la percepción de los hechos, organizándose conforme a una nueva lógica y produciendo resultados nuevos y sorprendentes. Esta nueva aproximación al estudio de la metáfora no se limita solo a ofrecer un nuevo cambio de perspectiva, sino a una nueva reorganización de los contenidos empíricos. Así lo expresa el propio Koestler: «La bisociación repentina de un evento mental con dos matrices habitualmente incompatibles resulta en una transferencia abrupta del tren de pensamiento de un contexto asociativo a otro¹» (Koestler 1964: 59). Y más adelante concluye: «Esta bisociación de la experiencia subjetiva con un marco de referencia objetivo es quizá el descubrimiento más ingenioso del Homo Sapiens²» (*ibid.*: 63). No obstante, este concepto de bisociación requiere ser completado con una aproximación diacrónica que explique por qué algunas metáforas acaban siendo adoptadas como expresiones literales, un proceso que parte de una bisociación sincrónica seguido de una literalización diacrónica (Palma 2005).

La propuesta de que la metáfora implica un cambio lingüístico en la denominación sembró la semilla de la discordia acerca de si esta constituye un instrumento fiable para aprehender la realidad, pues su trasposición conceptual implica un giro significativo en nuestra percepción del mundo. De acuerdo con la tesis aquí presentada, la metáfora debe pensarse como una estrategia cognitiva que opera bajo criterios analógicos, permitiendo al sujeto establecer correlaciones parciales de identidad, tanto a nivel estructural como relacional, entre dos dominios de experiencia. Asimismo, la capacidad de estructurar metafóricamente el mundo circundante no solo ofrece a nuestra especie una enorme ventaja en términos adaptativos, sino que además permite dotar a un nuevo dominio experiencial de estructura inferencial sin darse correspondencias analógicas previas, al menos a un nivel preteórico.

De igual modo, en lo que respecta al método científico, este debe entenderse como el modo de acometer el conocimiento del mundo físico cuyo objetivo es la aportación de constataciones empíricas respaldadas por la verificación experimental. Conviene matizar semánticamente lo que entenderemos a partir de ahora como método científico, ya que este no debe ser confundido con una visión de lo

1. La traducción es mía.
2. La traducción es mía.

que es la ciencia en su totalidad. El conocimiento científico, por tanto, progresa mediante la articulación de modelos que permiten la intervención predictiva en el mundo de los fenómenos, facilitando posteriormente la elaboración de leyes y conceptos orientados a comprender todo el espectro del mundo físico. Es precisamente aquí, en esta fase previa a la modelización teórica, donde la metaforización desempeña un papel determinante al remitir la experiencia de lo ignoto a lo ya conocido, logrando así captar la inferencia de un dominio desconocido y revelando, al mismo tiempo, la homogeneidad oculta de la realidad.

3. EL VALOR HEURÍSTICO DE LA METÁFORA

El valor heurístico asociado a la metáfora (del griego *εὕρισκειν*, “hallar, inventar”) está estrechamente ligado con su faceta creativa. Según la ortodoxia realista de la ciencia, el discurso científico debe ser unívoco, carente de ambigüedad, por lo que la inclusión deliberada de metáforas es considerada por muchos como una desviación del uso preciso del lenguaje. No obstante, su potencial cognoscitivo permite elaborar un nuevo marco teórico en el que la metáfora asumen el papel de eje vertebrador en la investigación científica, ya que el basamento analógico sobre el que opera permite capturar paralelismos y patrones entre dos dominios de conocimiento, facilitando así la conformación de modelos teóricos que sirven, a su vez, como moldes teóricos para el análisis y el estudio de nuevas realidades conceptuales. Considero necesario resaltar el término conceptual, pues este remite a la representación mental de una parcela de la realidad en la mente del observador. Así pues, para formalizar matemáticamente una teoría es necesario disponer *a priori* de una estructura conceptual que habilite la inferencia de esa parcela de realidad. Dicha estructura es lo que se conoce como un modelo.

Un modelo consiste en un conjunto de hipótesis restringidas a un fenómeno o dominio limitado de fenómenos. Los modelos operan como máquinas conceptuales que permiten visualizar determinadas propiedades y simular relaciones entre las distintas entidades que configuran un nuevo dominio de experiencia. Por esta razón, a través de un ejercicio de síntesis y aproximación intuitiva, los modelos facilitan la inferencia de nuevos dominios que en su plena complejidad se muestran opacos a nuestra comprensión sensible e inalcanzables a nuestra manipulación intelectual, razón por la que se consagran como una de las principales herramientas de investigación para obtener información acerca de lo que se sitúa más allá de la experiencia inmediata.

A diferencia de la ciencia antigua, que buscaba una comprensión cualitativa y directa de los fenómenos, la ciencia moderna se basa en la construcción de modelos teóricos [...] de la realidad. Afortunadamente, y desde el siglo XVII, hemos salido del marasmo en que nos había sumido el intento por comprender

directamente la realidad, y hemos aprendido a conquistarla indirectamente, dando un rodeo por la ruta de la modelización cuantitativa (Mosterín 2013: 130).

Gracias a la modelización teórica es posible dar cuenta de entidades y fenómenos situados más allá de la percepción sensible, ya sea por la distancia que pueden presentar (v.g.: *agujero negro, galaxia, cuasar*), por la dificultad que supone su detección y manipulación experimental (v.g.: átomo, electrón, quark) o por formar parte de una dimensión meramente especulativa (v.g.: *cuerda, flujo oscuro, fotino, taquión*). Precisamente aquí, en esta fase previa a la configuración de un modelo, es donde la metáfora, en virtud de una trasposición analógica, permite no solo establecer correlaciones parciales de identidad entre dos dominios de experiencia, sino dotar además de estructura inferencial un nuevo dominio sin darse siquiera correspondencias analógicas previas.

[La metáfora] exige que el lector utilice un sistema de implicaciones como medio de seleccionar, acentuar y organizar las relaciones en un campo distinto; y este empleo de un *asunto subsidiario* para ayudar en la penetración del *asunto principal* es una operación intelectual peculiar que reclama que nos demos cuenta simultáneamente de los dos asuntos, pero que no es reductible a comparación alguna entre ellos (Black 1966: 55).

Pasemos a analizar una metáfora paradigmática en ciencia: *Un átomo es un sistema solar en miniatura*. En 1911, Rutherford expuso por vez primera su modelo de la estructura atómica donde daba cuenta de una serie de partículas orbitando elípticamente alrededor de un núcleo central. La complejidad de este modelo reside en que busca reflejar una realidad que queda fuera del alcance de la observación directa, por lo que se precisa un enorme esfuerzo creativo además de un proceso de rigurosa simplificación. Esto condujo a establecer un doble criterio de analogicidad en su modelización: estructural (electrones y planetas) y relacional (órbita en torno a un punto de masa central), permitiendo capturar así bajo nodos de redes comparativas una minuciosa selección deliberada de rasgos comúnmente asociados (es decir, puestos en interacción) entre ambos dominios.

Haciendo uso de la terminología Lakoffniana (1980), el átomo correspondería al dominio meta (*target domain*), mientras que el sistema solar correspondería al dominio fuente (*source domain*), de modo que la construcción metafórica no solo permite inferir una correspondencia parcial de identidad entre ambos dominios conforme a una perspectiva, sino que además facilita la inferencia del dominio meta —el átomo— satisfaciendo así una necesidad cognitiva y configurando un patrón de referencia para el posterior estudio de la disposición de la materia subatómica. Por tanto, si la metáfora permite dotar de estructura conceptual un fenómeno, y es la metaforización la estrategia cognitiva a través de la cual se articulan posteriormente modelos teóricos para

intervenir predictivamente en el mundo, la ciencia pasaría a convertirse en una mera extensión de nuestro aparato cognitivo con el que interpretar y representar el mundo, valiéndose de la metáfora como piedra angular en su desarrollo.

Aun así, conviene precisar que ni la metáfora ni el modelo atómico se muestran suficientes para esclarecer la estructura atómica, ya que simplemente permiten configurar conceptualmente un nuevo dominio —el átomo— en relación con otro previamente conocido —el sistema solar—. Es más, esta estrecha vinculación entre metáforas y modelos suscita interés por delimitar semánticamente ambas nociones. Algunos autores admiten la utilidad de los modelos al permitir la intervención predictiva en el mundo, pero rechazan toda dimensión cognitiva en la metáfora al sugerir que la proyección analógica se da entre dos dominios configurados de forma previa al momento de la proyección (Bartha 2010: 7; Rivadulla 2006: 195). Otros, por el contrario, afirman que el uso de modelos en ciencia guarda cierta relación con el de metáforas, pues ambos requieren la transferencia analógica de un vocabulario (Black 1962: 234). Pese a todo, no tiene sentido hablar de metáforas ni modelos al margen de las operaciones de un sujeto gnoseológico que extiende a través de ambos su propia percepción de un fenómeno. Esta es la razón por la que ni metáforas ni modelos pueden ser descritos como reflejos especulares del mundo, pues solo aportan una imagen consistente y coherente de este conforme a una perspectiva.

4. EL VALOR CATACRÉTICO DE LA METÁFORA

Una de las manifestaciones más evidentes de la metáfora en ciencia se encuentra en la acuñación de términos científicos. La catacresis (del griego *κατάχρησις*, “abusión”) ha sido descrita tradicionalmente como un recurso retórico que permite trasponer metafóricamente un término de nuestro léxico mental a una nueva realidad que carece de nombre propio. Nuestro sistema conceptual se activa a la hora de dotar de estructura verbal esta nueva realidad, por lo que no debemos olvidar el giro referencial que esta acuñación lleva consigo, ya que la carencia de la referencia literal directa es lo que constituye tal catacresis.

La facultad cognitiva de nuestra especie, así como el alcance referencial del lenguaje natural humano, permite postular y dotar de estructura verbal la posible existencia de realidades que escapan al ámbito de la observación directa. Esto confiere a nuestra especie la capacidad de acuñar nuevos conceptos gracias a mecanismos analógicos basados en el razonamiento y la verbalización, proporcionando así un nuevo cuerpo terminológico (v.g.: *enana blanca*, *energía/materia oscura*, *gigante roja*) que extiende las fronteras lingüísticas de la ciencia. Sin embargo, esta prestación terminológica implica,

a su vez, un problema de fondo a la hora de explicar la naturaleza empírica de estas nuevas realidades construidas metafóricamente, indistintamente si tienen una manifestación sensible en el mundo físico, es decir, si pueden ser percibidas por los sentidos, así como si su existencia se limita a una dimensión teórica o especulativa. En el caso de que dichas realidades puedan ser percibidas de forma experiencial, un primer acercamiento a su estudio sería posible gracias a los recursos intuitivos que posee nuestra especie; sin embargo, si dicha elucidación profundiza en el estudio de la composición interna de la materia, la capacidad de imaginar e inventar ligada a un ejercicio de racionalidad conduce a la inevitable formación de nuevos conceptos. Como ejemplo de este proceso de catacresis, hagamos uso del término *agujero negro*, vocablo que se inscribe en el lenguaje con el sustantivo *agujero*, una especie de abertura en el tejido espacio-tiempo, y el adjetivo *negro*, inobservable debido a la inexistencia de luz.

Este proceso de catacresis no siempre obedece a un patrón de composición, como es el caso de *agujero + negro*, pues también se origina a través de procesos como la acronimia (v.g.: *WIMP = Weakly Interacting Massive Particle*), entrecruzamiento (v.g.: *isospín = isotopic spin*; *muon = mu meson*; *parsec = parallax second*; *pulsar = pulse stellar*), prefijación (v.g.: *antimateria*; *hiperespacio*; *multiverso*; *subatómico*), acortamiento (v.g.: *mole*, de *molecule*), derivación (v.g.: *bosón/fermión*, de los físicos Satyendra N. Bose y Enrico Fermi; *gluon*, del inglés *glue* (“pegamento”, pues “pega” los quarks dentro de los nucleones); *leptón/mesón*, del griego *leptos* (“pequeño”) y *meso* (“mediano”), etcétera.

No obstante, más allá de la naturaleza metafórica de nuestro lenguaje para dar forma a nuevas realidades, el proceso de catacresis sirve además como recurso epistémico para acceder a nuevas referencias. En el caso del término *agujero negro*, este es un ejemplo triunfante de cómo la teorización creativa permite abrir nuevas ventanas al mundo real. En palabras de Bustos:

Cuando se adopta una perspectiva más amplia, histórica o diacrónica, muchas expresiones que tomamos como directas, convencionales o literarias, tienen un origen metafórico. Que su invención, introducción o aceptación requiere, o requirió en su momento, la creatividad vinculada a la metáfora y, por supuesto, su aceptación sostenida a lo largo del tiempo por parte de una comunidad de hablantes (Bustos 2016: 3).

Por otro lado, la presencia de este tipo de catacresis ha generado también importantes cuestiones entre los miembros de la comunidad científica, como el hecho de si las teorías científicas están constituidas por términos de carácter metafórico. De ser así, sería necesario proveer argumentos a favor o en contra acerca de si esta nueva terminología adopta referencia empírica o no. En cualquier caso, la acuñación metafórica adquiere también un papel determinante al hacer uso de términos ya consolidados dentro del marco lingüístico

general de una lengua, confiriéndoles nuevas acepciones que permitan la referencia de realidades nuevas.

También, y no menos importante, sería interesante estudiar si la elección de un término en vez de otro obedece a un proceso de relación conceptual entre ambos dominios. Dicho de otro modo, si la presencia de un vacío léxico en el lenguaje se debe a la carencia de un término preciso que describa esa realidad, la selección de un término prefijado en nuestro lexicón mental para someterlo a un proceso de remodelación en su significado y rellenar dicho vacío tendría que llevar consigo un ejercicio analógico de fondo. Esto vuelve a plantear serias dudas acerca de si es legítimo o no la inclusión de términos viejos para referir realidades nuevas de forma deliberada, ya que estos deben ajustarse a un marco inteligible aprobado de forma unánime por la propia comunidad científica.

El gran número de catacrexis presentes en el ámbito de la ciencia se debe, en primer lugar, a nuestra incapacidad para abarcar lingüísticamente todo el conocimiento que poseemos del mundo y, en segundo, a una terminología limitada en nuestro lexicón mental con la que categorizamos y designamos cada una de las entidades y fenómenos del universo que habitamos. La necesidad de designar una nueva realidad conduce al nacimiento de un nuevo concepto gracias a la prestación de un término presente en el marco lingüístico del cual inferimos un cierto grado de asociación. Asimismo, la elección de un término provisto de significado, aceptado y compartido intersubjetivamente por una comunidad lingüística para dar forma a una nueva realidad, muestra un primer ejercicio de interacción con esa nueva realidad, ya que la elección está, en gran parte, sujeta a cómo nos aproximamos y deseamos estudiar ese nuevo campo de experiencia.

Este valor catacrético permite, por tanto, conjeturar la naturaleza del impulso primigenio que conduce a la aplicación creativa de los nombres para apropiarse conceptualmente de nuevas realidades, permitiendo establecer un marco epistemológico dentro del cual una realidad se torna manifiestamente comprensible gracias a una aproximación metafórica del fenómeno.

5. EL VALOR EXEGÉTICO DE LA METÁFORA

En ciencia, el lenguaje matemático se muestra decisivo en el cálculo y la predicción cuantitativa de los fenómenos que comprende el universo. En algunas disciplinas, como es el caso de la física, la simbología matemática que permite la formalización teórica depende estrechamente de un ejercicio en paralelo de experimentación que no sería posible sin un enorme esfuerzo creativo. Esta doble actividad presente en el método científico conduce a la articulación de modelos y teorías que pueden definirse como construcciones metafóricas de la realidad. En palabras de Lakoff & Núñez:

Las matemáticas son vistas como el epítome de la precisión [...]. Los símbolos son, por tanto, solo símbolos, no ideas. El valor intelectual que presentan las matemáticas yace en sus ideas, no en los símbolos mismos. Dicho de forma sencilla, el valor intelectual de las matemáticas no reside donde el rigor matemático puede ser fácilmente apreciable, digamos, en los símbolos. Reside en las ideas humanas³ (Lakoff & Núñez 2000: XI).

Así, las matemáticas constituyen el esquema operatorio de la ciencia, tal y como afirman más adelante:

Es preciso, consistente, estable en el tiempo y en las comunidades humanas, simbolizable, calculable, generalizable, universalmente disponible, coherente dentro de cada una de sus materias, y eficaz como una herramienta general de descripción, explicación y predicción en una gran cantidad de actividades cotidianas, desde deportes, construcción, tecnología y ciencia (*Op. Cit.*: 377).

La premisa de la que parten Lakoff & Núñez (2000) se asienta en la idea de que los resultados aportados por el análisis matemático deben entenderse en términos cognitivos, pues todo análisis matemático remite a un ejercicio metafórico de origen. Ambos autores argumentan que las metáforas conceptuales (*conceptual metaphors*) y la integración conceptual (*conceptual blending*) se muestran como los principales mecanismos cognitivos para concebir las entidades matemáticas. Es por ello que la metaforización obedece a “un mecanismo neural que permite usar la estructura inferencial de un dominio conceptual para razonar sobre otro” (Lakoff & Núñez 2000, p. 6):

Cada una [*metáforas conceptuales*] es un mapeo unidireccional de entidades de un dominio conceptual a entidades correspondientes de otro dominio conceptual. Por tanto, las metáforas conceptuales son parte de nuestro sistema de pensamiento. Su función principal es permitirnos razonar acerca de dominios relativamente abstractos utilizando la estructura inferencial de dominios relativamente concretos. La estructura de los esquemas de imágenes está preservada por mapeados metafóricos conceptuales. En la metáfora, el mapeado conceptual entre dominios es primario; el lenguaje metafórico es secundario, derivándose del mapeo conceptual. Muchos términos para los conceptos del dominio fuente [*source domain*] se aplican también a conceptos correspondientes del dominio meta [*target domain*]⁴ (Lakoff & Núñez 2000: 42).

La inferencia de un dominio fuente concreto habilita la dotación de estructura inferencial de un dominio abstracto. Como ejemplo de ello, podemos traer a colación los diagramas de Venn, esquemas usados en teoría de

3. La traducción es mía.

4. La traducción es mía.

conjuntos que permiten representar las relaciones de intersección, inclusión y disyunción sin cambiar la posición relativa de dichos conjuntos. Cuando se visualizan clases y conjuntos de esta forma, se están usando esquemas de colecciones cognitivas en dicha visualización para esbozar diversas ideas matemáticas (Vid. Fig. 1), como en el caso de la relación ($a: B \subseteq A$, $b: A \cup B$, $c: A \cap B$), diferencia ($d: A \setminus B$), diferencia simétrica ($e: A \Delta B$), y complemento ($f: C^B A$, y $g: A \cap (B \cup C)$, o $(A \cap B) \cup (A \cap C)$).

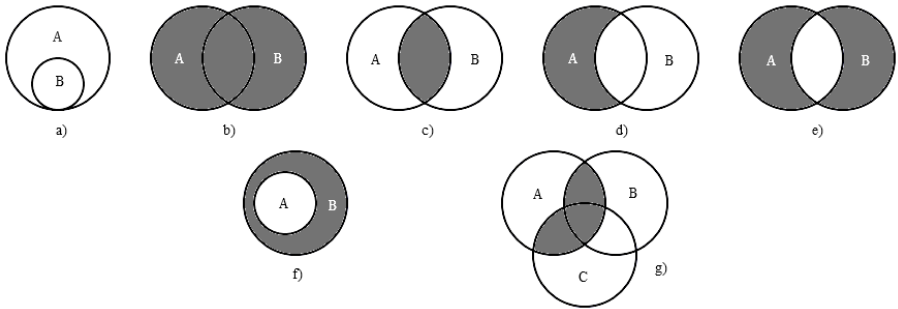


Figura 1: Ejemplos de diagramas de Venn.

Los diagramas de Venn permiten la conceptualización metafórica de la lógica booleana en términos de estructuras contenidas, tornando primaria la lógica espacial y derivando secundariamente de ella la lógica abstracta gracias a la metaforización conceptual. Otro ejemplo sería la aprehensión conceptual de la noción de infinito en términos de un proceso iterativo completo, es decir, a través de la metáfora básica del infinito (Lakoff & Núñez 2000: 155 y ss.).

En todo caso, la principal dificultad que presenta la elaboración del lenguaje matemático reside en un enorme esfuerzo conceptual a la hora de trasladar los resultados obtenidos de las observaciones experimentales a un plano simbólico. Este ejercicio inherente a la propia actividad científica comienza con una primera fase de acercamiento intuitivo que surge ante un impulso de estructurar cuantitativamente el mundo. La posterior formalización cualitativa requiere, por tanto, de un ejercicio de abstracción conceptual sobre magnitudes mesurables (*aceleración, tiempo, fuerza, energía, temperatura, etcétera*) para dotar así de inferencia el resultado. Es aquí donde el valor exegético (del griego ἐξήγησις, “explicar”) de la metáfora hace su aparición, ya que, al operar sobre criterios analógicos, permite expresar una relación cualitativa entre una formalización abstracta y una representación mental.

Etimológicamente, el término exégesis involucra una comprensión crítica de un texto. En ciencia, este valor exegético se torna crucial debido a la gran complejidad que presenta el lenguaje matemático, pues permite conceptualizar una realidad desde una representación abstracta. Este potencial exegético permite al sujeto aplicar su aparato cognitivo sobre un lenguaje cualitativamente

ininteligible, en el que la metáfora, al operar mediante la evocación de una imagen asociada, conecta la formalización lingüística con una comprensión racional del mundo, por lo que la aceptación de este valor exegético supondría abrir un nuevo marco epistemológico que valide la interpretación sensible de los hallazgos metodológicos y hacerlos así intersubjetivamente comunicables adquiriendo validez universal.

No es preciso mencionar que el método científico se ha consagrado como el procedimiento más fiable para obtener conocimiento del mundo físico debido, sobre todo, a su lenguaje. Sin embargo, la ciencia va más allá del hecho de ser un mero conjunto de procedimientos, ya que implica una serie de fundamentos epistemológicos y filosóficos que orientan y vertebran todo el conjunto de operaciones fijadas previamente por el investigador. De este modo, toda elucidación científica resultante de un proceso sistemático de formalización culmina en una colección de datos cuantitativos que cobran significado cuando se someten a un proceso de interpretación cualitativa. El valor exegético de la metáfora permite esta interpretación, volviendo cognoscibles nuevos dominios de conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Tanto los modelos como las teorías científicas deben percibirse como constructos sintácticos que permiten formalizar teóricamente nuestro conocimiento del mundo, facilitando así la intervención predictiva a una realidad a la que no tenemos acceso de forma directa. La metáfora, entendida como una estrategia cognitiva que permite trasponer conceptualmente correlaciones parciales de identidad entre dos dominios de experiencia, funciona como la piedra angular en la adquisición de este conocimiento, pues su basamento analógico permite dotar de alcance inferencial realidades nuevas a través del lenguaje. Al mismo tiempo, la metaforización logra integrar el pensamiento humano con el esquema operatorio del método científico, encarnando la naturaleza creativa del ser humano al hacer patente lo incognoscible. El empleo de metáforas en la conformación de modelos, así como su inserción deliberada en la interpretación de una nueva entidad o fenómeno pone de manifiesto la importancia y el alcance creativo del lenguaje natural humano. Como pilar modulador de nuestro lenguaje, la metáfora teje un sutil hilo de Ariadna al crear un vínculo epistémico entre nuestra mente y la realidad, de modo que su exclusión del discurso científico supondría suspender lingüística y conceptualmente el papel de la cognición en el nuevo mundo que la ciencia nos desvela.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES (2014): *Poética*. Editorial Fondo Blanco (Versión digital).
- BARTHA, Paul (2010): *Parallel Reasoning. The Construction and Evaluation of Analogical Arguments*. Oxford: Oxford University Press.
- BLACK, Max (1962): *Modelos y metáforas*. Tecnos: Madrid.
- BUSTOS, Eduardo (2016): «Metáfora y cognición corpórea». *Perspectivas en la filosofía del lenguaje*, 2. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- KOESTLER, Arthur (1964): *The Act of Creation*. New York: Penguin Books.
- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (2003): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, George y Rafael NÚÑEZ (2000): *Where Mathematics Comes From*. New York: Basic Books.
- MOSTERÍN, Jesús (2013): *Ciencia, filosofía y racionalidad*. Barcelona: Gedisa.
- PALMA, Héctor (2005): «El desarrollo de las ciencias a través de las metáforas: Un programa de investigación en estudios sobre la ciencia». *Revista CTS*, 6, vol. 2, 45-64.
- RIVADULLA, Andrés (2006): «Metáforas y modelos en ciencia y filosofía». *Revista de filosofía*, 31, 2, 189-202.

POLIFUNCIONALIDAD DE LA ENTONACIÓN EN LA LENGUA HABLADA: PATRONES MELÓDICOS Y CONTEXTO DE USO. EL CASO DE LA ENTONACIÓN ASEVERATIVA

NOELIA DE LA TORRE MARTÍNEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo la descripción de algunos patrones melódicos aseverativos en el habla real, a partir de los definidos por Navarro Tomás (1974), en función de su contexto de uso. La escasez de estudios de conjunto relativos a la entonación española obliga a referirnos constantemente al mencionado *Manual de entonación española*. De esta manera, expondremos y argumentaremos cómo el contexto de uso, propio de cada situación comunicativa, condiciona la interpretación específica de un patrón melódico dado.

De acuerdo con esto, y siguiendo a Cantero y Font (2007), consideramos que un patrón melódico no es la mera representación de una línea con ascensos y descensos, sino más bien una abstracción prosódica de la realidad hablada, representativa de múltiples melodías, incluidos sus márgenes de dispersión, lo que nos permite entender los múltiples contornos de los que dispone la lengua. Se trata de variaciones que utilizamos para transmitir emociones, intenciones u otro tipo de contenido, a pesar de que su significante sea similar o, a veces, incluso el mismo.

En lo que respecta a la diversidad funcional, Cantero argumenta que:

[...] las variantes tipo de los tonemas: es decir, las melodías típicas de cada tonema, aquellas que hemos encontrado con asiduidad en nuestro corpus, que han permitido la síntesis melódica y que en las pruebas perceptivas han aparecido como entonaciones claramente reconocibles (2011:70).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: CARACTERÍSTICAS DE LA ENTONACIÓN ASEVERATIVA

2.1. Funciones de la entonación

Autores como Quilis y Cantero han definido la entonación como fenómeno al que contribuyen el tono y otros parámetros acústicos como la *intensidad* o la *duración*. De esta manera, se defiende una estrecha relación entre ellos, no solo desde el punto de vista físico –V debido a la presión de aire en la producción oral– sino también considerada la entonación como principal transmisor de la expresividad anímica, puntos de vista, circunstancias personales, etc.

La entonación se reconoce como un conjunto de variaciones relevantes de tono a lo largo de la emisión de voz. En el estudio de los elementos entonativos debemos tener en cuenta otros dos componentes o elementos suprasegmentales: el *acento*, fenómeno lingüístico que pone en relieve unos segmentos frente a otros, y el *ritmo*, recurrencia temporal de este tipo de segmentos. La pausa, siguiendo a Quilis (1981), también formaría parte del conjunto de elementos suprasegmentales, con un valor determinante, ya que delimita los grupos fónicos. Sin embargo, Cantero (2007) o Hidalgo (1997) consideran que la pausa no es un elemento perceptivamente relevante.

El principal problema que ha estado siempre presente en el momento de describir la entonación de una lengua ha sido el no tener en cuenta los diferentes niveles en los que actúa, ni las diferentes funciones que desempeña en cada uno de ellos, porque la entonación es el vehículo lingüístico ideal para transmitir las más diversas informaciones que, aunque en el proceso de comunicación vayan tremendamente mezcladas, el oyente descodifica automáticamente, y sabe si su interlocutor pregunta o afirma, es de Chile o de España, está enfadado o contento, pertenece a un estrato social a otro, etc...

En este sentido, Quilis distingue tres niveles para el estudio de las funciones de la entonación: el nivel *lingüístico*, el *sociolingüístico* y el *expresivo*. En el primer nivel, distingue entre la función *integradora-delimitadora* (cohesiona el discurso oral), la función *distintiva-significativa*, (que permite diferenciar el enunciado declarativo de uno interrogativo, por ejemplo) y la función *demarcativa o delimitadora* (delimita unos enunciados de otros).

Cantero y Font (2007: 54) proponen por su parte una clasificación algo diferente, y hablan de una función *prelingüística*, una función *lingüística* y una función *paralingüística*.

Hidalgo (2016) propone, al respecto, que la función *prelingüística* tiene que ver con la estructuración del texto en términos de *tema* (motivo del cual se habla, información conocida que se coloca al principio de la oración) y *rema* (la nueva información que se añade al tema y que se suele colocar al final de la oración). La función *lingüística* sirve para enunciar ideas, preguntar, etc, y

es controlada por el hablante. En última instancia, la función *paralingüística*, tiene cierta relación con la comunicación de la actitud del hablante, estado de ánimo, etc. Se trata de una función expresiva (espontánea).

De esta manera, Hidalgo (2016) considera que los avances representados por los distintos modelos son indudables, pero no suelen tener en cuenta factores como el contexto lingüístico o el contexto situacional comunicativo, el momento y el lugar en el que se produce la interacción, el papel que ocupa cada participante, la relación existente entre ambos o la experiencia compartida, etc.

Así pues, la necesidad, de acuerdo con Hidalgo (2016: 12) de adoptar un enfoque interactivo nos lleva a considerar la proyección de las diversas funciones de la entonación en dos niveles: uno monológico y otro dialógico. En el primero, la unidad de referencia es la *intervención* (intercambio) y en el segundo, el *enlace* entre dos o más intervenciones de dos o más hablantes.

A su vez, en el nivel monológico se distinguen un *eje sintagmático*, donde la prosodia sirve para delimitar grupos de entonación, y un *eje paradigmático*, expresado a través de las funciones *modal primaria* y *modal secundaria*.

Más precisamente, el modelo de Hidalgo (2016) asocia las *funciones monológicas sintagmáticas* con la entonación *prelingüística* (Cantero y Font 2007). Sus manifestaciones específicas son la función *demarcativa*, que establece una frontera lingüística entre actos, y la *función integradora*, que determina la integración de subactos dentro de un acto.

Por su parte, las funciones monológicas paradigmáticas (entonación *lingüística* según Cantero y Font 2007) corresponden con a la *función modal primaria FMP* (*aseveración, interrogación y volición*) y la *función modal secundaria FMS* (*adecuación pragmática al contexto*).

En el nivel dialógico, se pueden distinguir también funciones entonativas *sintagmáticas* y *paradigmáticas*. En el primero de los casos, se sitúan la *entonación paralingüística de foco* o la *participación de la entonación en la regulación del sistema de alternancia de turnos*, mientras que en la órbita dialógica paradigmática se situarían la *entonación paralingüística*, asociada a ciertos efectos pragmáticos (humor, ironía y descortesía) o la *entonación emocional*. Por tanto, estudiar la diversidad funcional de la entonación exige abordar el problema desde un punto de vista interactivo-conversacional para abarcar tal diversidad. Por lo tanto, la heterogeneidad de los contextos de uso y la variable intencionalidad del hablante demuestran la necesidad de estudiar los patrones melódicos en toda su dimensión.

2.2. Variantes de la entonación aseverativa.

La entonación aseverativa y sus características

A lo largo de este punto, se llevará a cabo un desarrollo descriptivo de la variante aseverativa¹. Al respecto, Navarro Tomás (1974: 120) realizó una exhaustiva clasificación de variantes entonativas en el español: *enunciativa (aseverativa categórica, dubitativa, insinuativa, etc.)*, *interrogativa (restrictiva, reiterativa, exclamativa, paréntesis interrogativo, etc.)*, *volitiva (mandato refrenado, recomendación, exhortación, etc.)* y *emocional (exclamativa descendente, ascendente, ondulada, etc.)*.

A su vez, precisó para cada una de las posibilidades entonativas un conjunto de diversas realizaciones en relación con las distintas combinaciones de finales melódicos (*cadencia, anticadencia, semicadencia, semianticadencia y suspensión*). Navarro Tomás (1974: 178) avanzó así una serie de ideas vinculadas a conceptos que actualmente consideramos “modernos”, tal como el de la *implicatura* o *presuposición*. Puesto que el objeto de estudio que nos concierne es el de la entonación aseverativa, haremos mayor hincapié en este tipo.

Navarro Tomás (1974: 168) afirmaba que la entonación aseverativa se caracteriza por el descenso que la voz al final de la oración. Dicho descenso es tanto mayor cuando más categórica era la afirmación que se producía. El final de la oración aseverativa es siempre, en términos de Navarro (1974: 169): «más grave que el principio de la misma».

La expresión aseverativa puede constar así de uno o varios grupos fónicos: la división de esta clase de oraciones en sus correspondientes grupos depende de su extensión y del tono, más o menos enfático o sentencioso en cada uno de los casos a la expresión.

Asimismo, Navarro Tomás afirmó que la entonación enunciativa y la interrogativa se distinguen entre sí “por la diferente disposición de sus líneas melódicas, horizontal en la primera y oblicua en la segunda [...]” (1974: 98). Hidalgo (2006: 24) también lo indica al afirmar que: «en los grupos fónicos o frases enunciativas extensas, ya que la enunciación no tiene expresiones afectivas ni otras complicaciones, la línea tonal tiende a transcurrir uniformemente, con un desnivel inicial ascendente y otro descendente final».

Por su parte, Martínez Celdrán (2011: 126) ha detectado que una entonación aseverativa neutra ha de poseer declinación y que, por lo tanto, no puede ser meramente horizontal.

En todo caso, dadas las limitaciones de nuestro objeto de estudio, esta investigación no se basará en el estudio de todas las teorías y divisiones funcionales anteriores, sino solo de la entonación aseverativa, a partir del análisis de una conversación coloquial del corpus *Val.Es.Co*. Este tipo de patrón melódico se reconoce así como “aseverativo coloquial” a partir del estudio de variantes en el habla espontánea, y no por una intuición previa, como se ha

venido considerando en los estudios entonativos más “tradicionales”, tales como Quilis (1981), Obregón Muñoz (1975) y Canelleda y Madsen (1987), entre otros.

2.2.1. Tipología de patrones aseverativos

En cuanto a la tipología de patrones entonativos que se proponen en la bibliografía especificada, Navarro Tomás (1974: 175) argumentó que la entonación con que se enuncian las oraciones *afirmativas* se caracteriza principalmente por el descenso que la voz experimenta al fin de cada oración. El descenso es mayor cuanto más categórica es la afirmación. A su vez, destaca una tendencia general dentro de cada forma afirmativa, según la cual la palabra más importante puede elevarse un poco, con aumento del acento sobre las demás sílabas fuertes de la oración.

La inflexión descendente final no suele reducirse, según Navarro Tomás, a la última sílaba de la frase, sino que empieza de ordinario en la antepenúltima, aun cuando esta o cualquiera de las dos siguientes sea acentuada. La afirmativa puede constar de uno o varios grupos fónicos, según estos grupos tengan o no un valor más enfático o sentencioso. De esta manera, Navarro Tomás realizó una cautelosa división de los tipos de entonación afirmativa que podría darse en el español.

Si la oración afirmativa se divide en dos o más grupos fónicos, el único que acaba en inflexión descendente, indicando que la frase está terminada, es el grupo final; mientras que todos los demás grupos fónicos terminan con una inflexión ascendente.

Cuando dentro de un frase afirmativa se expresa alguna circunstancia que, aún sin ser completamente indispensable para la determinación del hecho de que se trata, explica esta circunstancia constituye por sí misma un grupo fónico, conocido como *proposición subordinada*, la cual se desarrolla en el tono normal y termina con inflexión ascendente, pudiendo aparecer un pequeño descenso de la voz al final del grupo anterior, o pudiendo aparecer también una breve interrupción al nivel de dicho tono normal.

La entonación aseverativa también puede ir acompañada de un *paréntesis*, una forma asimismo complementaria que se encuentra más desligada del discurso en que se suele intercalar las proposiciones a las que se refiere el párrafo anterior. La entonación que presenta se caracteriza por un descenso final de la voz. Antes de enunciar el paréntesis, la voz se interrumpe brevemente al fin del grupo anterior, llegando a elevarse un poco sobre el tono normal.

La *subordinación*, por su parte, estaría compuesta por un elemento subordinante y el propiamente subordinado, los cuales constituyen dos elementos como grupos fónicos. La extensión de la frase o el énfasis con que

se pronuncie puede hacer en determinados casos que cada uno de los dos grupos indicados se subdivida a su vez en otros grupos menores. Los grupos anteriores a la inflexión ascendente con que termina la primera parte de la frase acaban con un pequeño descenso de la voz, y los que preceden en la segunda parte de la frase a la inflexión descendente final terminan con una pequeña elevación.

Dentro de la afirmación, podemos encontrar la *enumeración*. Si la enumeración cierra la frase o si constituye una frase por sí misma, la entonación que aparece corresponde al último de sus miembros con un marcado descenso final.

Por otra parte, Cantero y Font (2007: 45) distinguen un total de 8 tonemas en español: «/–interrog. +enf. +susp. /, /–interrog. +enf. –susp. /, /–interrog. –enf. +susp. / y /–interrog. –enf. –susp. /»

El primer patrón melódico, propio de la entonación aseverativa, es el patrón melódico de la *entonación neutra /-interrog. –enf. –susp./*, llamado así por no estar marcada por ningún rasgo fonológico positivo. En el habla espontánea, sorprendentemente, la encontramos con poca frecuencia. Este patrón presenta un anacrusis ligeramente elevado, una declinación descendente y una inflexión final caracterizada por un descenso moderado o por un ascenso final muy leve.

La *entonación suspendida /-interrog. –enf.- +susp./*, sin inflexión final, no suele aparecer, según Cantero y Font, en los contornos finales. Sin embargo, también existen una serie de variantes, entre las cuales encontramos la que presenta un leve ascenso final. Lo más común es que los contornos suspendidos aparezcan como “contornos interiores” del discurso, permitiendo al hablante mantener su turno de habla y marcar que no ha terminado.

La *entonación enfática /-interrog. +enf. –susp./* muestra que los márgenes de dispersión amplios son los que constituyen lo esencial de la entonación paralingüística, de la expresividad personal. Los patrones melódicos de énfasis pueden dividirse en tres grupos: patrones melódicos en los que el énfasis se establece mediante el juego de primer pico, inflexión final; patrones melódicos definidos en función de su inflexión final y, por último, patrones melódicos definidos en función de su declinación.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

A partir del análisis prosódico de la conversación H25A1 del Corpus Val. Es.Co., y tras el estudio de sus diferentes patrones aseverativos, procederemos a la exposición y explicación de los resultados.

Para el estudio y posterior comparación de la línea melódica de la entonación declarativa que determina cada uno de los ejemplos analizados, tomaremos como referencia la estructura melódica que, para Cantero y Mateo (2011: 55), se da en cualquier entorno melódico, es decir, sus rasgos melódicos (ver figura 1). El primero de ellos es la *anacrusis* –sílabas átonas anteriores a la primera tónica

del contorno—. Posteriormente, el primer pico —primera vocal tónica—, *cuerpo o declinación* —sílabas que van desde el primer pico hasta la última vocal tónica—. Por último, la *inflexión final*, donde se encuentran las sílabas desde la última vocal tónica al final del grupo fónico:

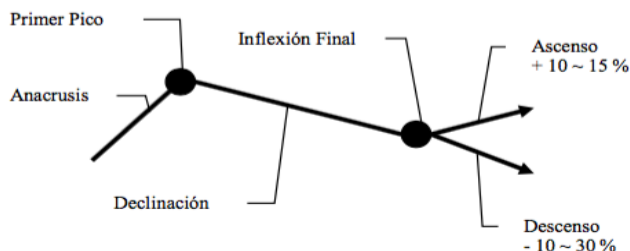


Figura 1: Representación línea melódica declarativa.

La metodología llevada a cabo consiste en la segmentación en unidades estructurales monológicas de acuerdo con la propuesta del grupo de investigación *Val.Es.Co*. Estos segmentos, conocidos como *actos*, son inferiores a la intervención; dichos actos representan la mínima unidad de acción e intención, que posee las propiedades de aislabilidad e identificabilidad en un contexto dado. Tal y como explica Briz y *Val. Es.Co* (2014: 52) el acto:

[...] es aislable en tanto posee fuerza ilocutiva propia y es identificable por la presencia de ciertas marcas lingüísticas prosódicas y semánticas. Decir que un acto es identificable implica que el constituyente presenta límites reconocibles, límites que vienen dados por marcas lingüísticas que se sitúan en las fronteras del acto; también es identificable cuando, además, constituye una unidad melódica. Los actos se marcan con el signo de sostenido al comienzo y al final del segmento de discurso reconocido como tal: ##.

Para poder analizar fonéticamente cada uno de los actos, hemos empleado el programa *Praat*, que nos ha permitido estilizar la curva melódica de los 93 actos extraídos de la conversación coloquial H25A1. A partir de la segmentación y de la observación de la curva, se ha procedido al análisis de cada una de las curvas estilizadas para su posterior clasificación. Hemos prescindido en el análisis de los casos de habla simultánea y de los fragmentos de habla dudosos.

4. ANÁLISIS Y ESTUDIO

En el apartado 2.3, hemos descrito algunos de los patrones que forman parte de la entonación aseverativa, y que tanto Navarro Tomás como Cantero y Font han propuesto. Hemos estructurado nuestro estudio en 2 partes: la primera

hace referencia al carácter comparativo de la curva holística que tiene este estudio, ya que simplemente tratamos de agrupar y de describir los patrones aseverativos ya descritos por otros autores. La segunda explica y expone la aparición de ciertos patrones melódicos que aparecen en la conversación coloquial analizada y que no aparecían descritos en otros trabajos.

Para poder obtener la curva estilizada, se ha seguido la siguiente ruta de acceso: audio>edit>select>file>write select sound> file.wav>to manipulate>ok>edit> opción pitch> style pitch>extract pitch> edit> draw>ok> edit> copy to pdf>.

4.1. Patrones entonativos descritos por modelos previos

El grupo A está formado por los actos 2, 52, 77, 89, 119, 127 y 130. Las características de este tipo de actos en cuanto a su curva melódica estilizada son:

- un anacrusis generalmente estable que genera un descenso bastante elevado y marcado en el primer pico de la declinación
- una declinación o cuerpo con una serie de ascensos y descensos bastante pronunciados hasta llegar a una inflexión final estable, similar a la del anacrusis inicial. Este tipo de actos podrían relacionarse con uno de los patrones melódicos enfáticos /Interrog/+Enf. /-Susp/.

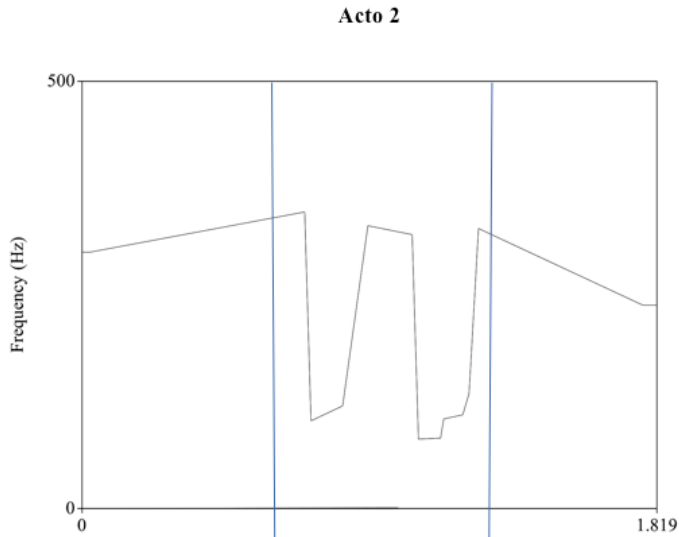


Figura 2: Recopilación curva melódica acto 2.

El grupo B está constituido por los actos 3, 4, 10, 18, 29, 38, 39, 41, 55, 56, 61, 63, 72, 83, 113, 118, 125 y 126. Es uno de los más característicos del corpus analizado y está compuesto por un anacrusis descendente y pronunciado con una posterior elevación en el primer pico, acompañado por una serie de

ascensos y descensos constantes en el cuerpo y una inflexión final descendente, mucho más pronunciada que la del grupo A y similar al patrón /-Interrog. +Enf. -Susp./ con declinación en zig-zag descendente, descrito por Cantero y Font:

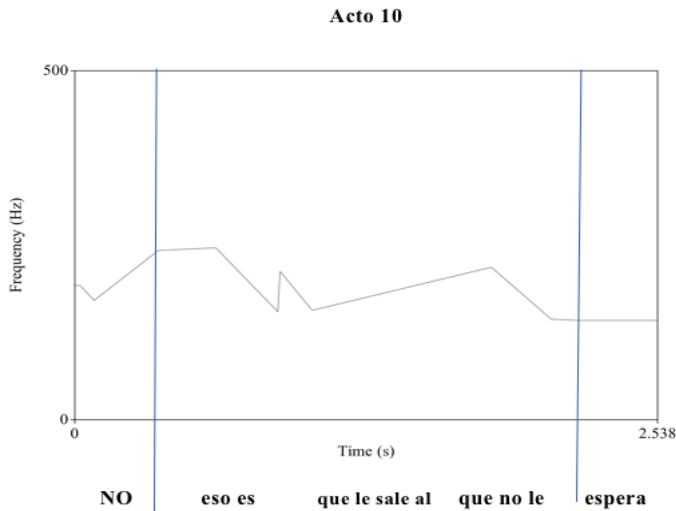


Figura 3: Recopilación curva melódica acto 10.

La agrupación C se caracteriza por tener una curva melódica semicadente en el anacrusis inicial, un cuerpo o declinación ascendente pronunciada y una inflexión final suspendida. Este grupo está integrado por los actos 5, 8, 9, 16, 22, 24, 27, 37, 40, 42, 43, 48, 60, 64, 87, 97, 98, 107, 110, 111, 117 y 123. Este tipo de patrón melódico aseverativo es similar al patrón neutro que describe Cantero:

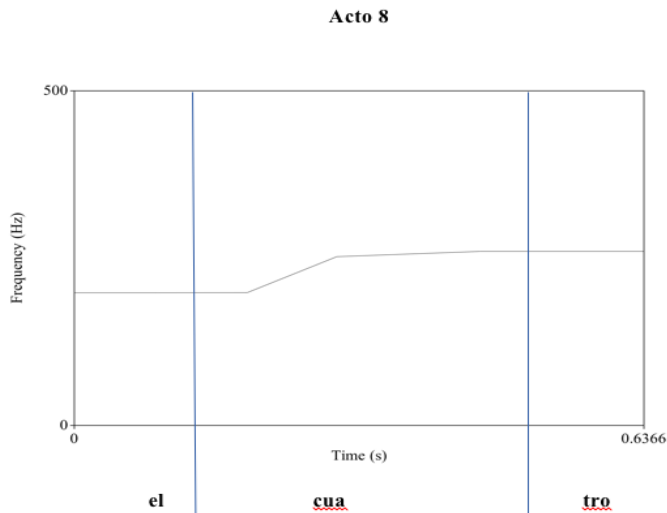


Figura 4: Recopilación curva melódica acto 8.

El conjunto D está formado por los actos 7, 35, 44, 59, 84, 85, 88, 91, 92, 102, 103, 108, 109, 121. Esta agrupación presenta las características propias de los enunciados exclamativos descritos por Navarro Tomás. El anacrusis inicial presenta una ascendencia estable hasta llegar al primer pico. Tras este, la entonación del hablante representa en la curva una descendencia abrupta seguida de altibajos entonativos que llegan hasta una inflexión final neutra o estable:

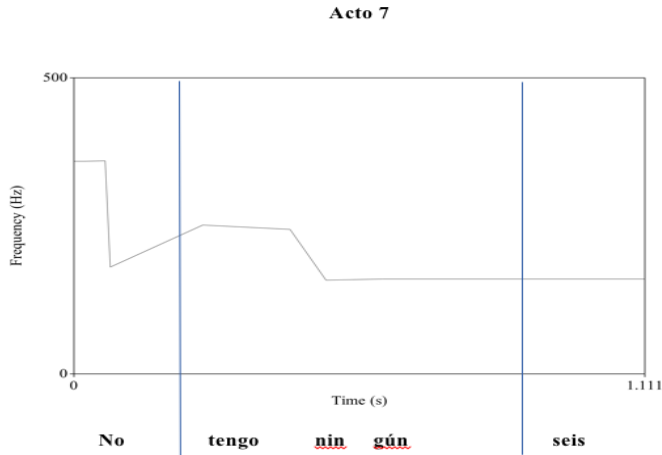


Figura 5: Recopilación curva melódica acto 7.

El grupo E presenta una estabilidad y suspensión, tanto en el anacrusis como en la declinación plana, que termina con una breve ascendencia en la inflexión final. Este tipo de curva melódica presenta unas características similares a la curva /+Interrog.-Enf.-Susp./ descrita por Cantero. Este grupo está integrado por los actos 53, 54, 62, 66, 67, 104, 112 y 122:

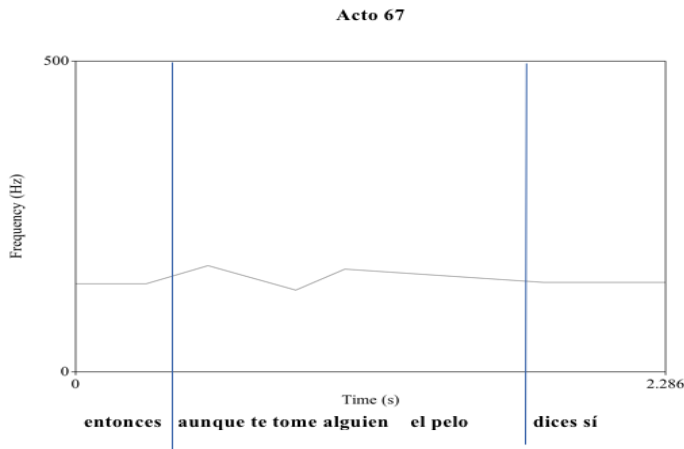


Figura 6: Recopilación curva melódica acto 67.

4.2. Patrones no descritos por modelos previos (redonda)

El grupo F, integrado por los actos 17, 31, 46, 49, 70, 79, 81, 82, 86, 93 y 124, es uno de los patrones melódicos aseverativos no estudiados con anterioridad. Presenta una suspensión o linealidad plena que abarca desde su anacrusis, seguida por su declinación totalmente suspendida, hasta llegar a la inflexión final. No aparece ningún primer pico potencialmente marcado con una ascendencia ni una caída abrupta al final del enunciado. Dicha curva podría llamarse “patrón melódico suspendido absoluto”:

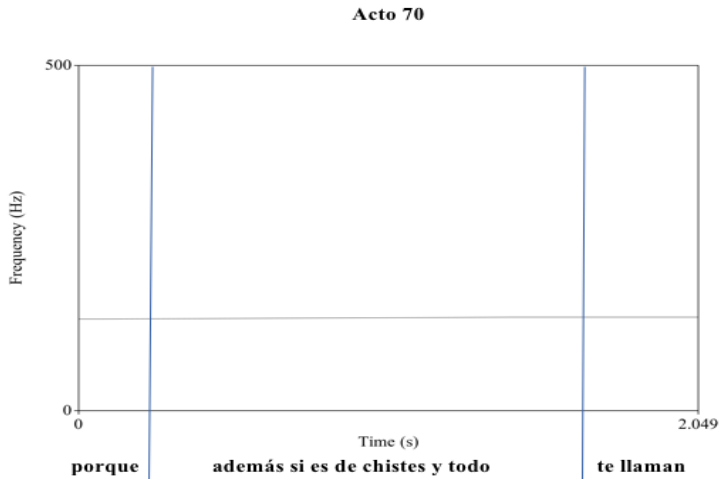


Figura 7: Recopilación curva melódica acto 70.

De esta manera, observamos que no solamente existen aquellos patrones comentados con anterioridad, sino que la intencionalidad del hablante, en el contexto de uso propicia la confirmación de una línea melódica suspendida.

El grupo G está constituido por los actos 20, 30, 45, 71, 74, 96, 106, 115, 116, 120 y 131. Las características que presentan estas curvas melódicas son similares a las que Cantero diferenciaba en los patrones melódicos enfáticos. Sin embargo, hay un aspecto que no se ha trabajado: el anacrusis que presenta es generalmente suspendido hasta el primer pico; posteriormente, encontramos una declinación irregular con una serie de curvas ascendentes y descendentes constantes. No obstante, lo más característico de esta curva es la ascendencia o énfasis totalmente abrupta que presenta en su inflexión final ascendente. Este pico ascendente representa una estrecha relación con la intención del propio hablante en ese momento de la conversación:

Acto 20

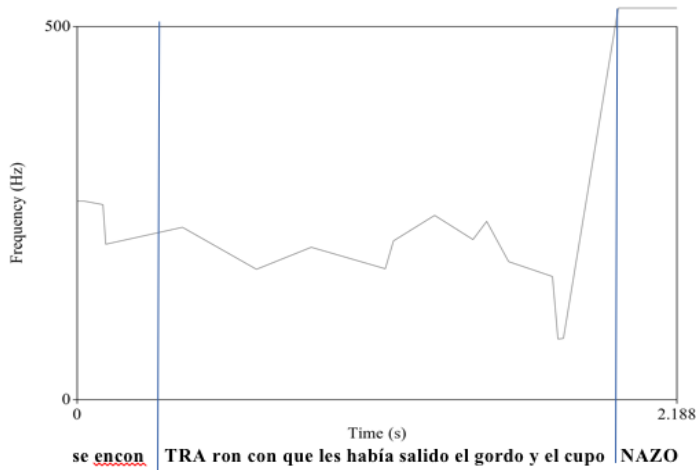


Figura 8: Recopilación curva melódica acto 20.

5. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, tal y como hemos observado a lo largo del estudio, se requiere un análisis minucioso de cada patrón melódico en función del contexto de uso. Este estudio holístico ha demostrado la existencia de posibles patrones melódicos aseverativos no tratados todavía en el ámbito de las descripciones al uso.

A su vez, se demuestra la relación existente entre patrones melódicos e intencionalidad del hablante, en función de su contexto de uso; el resultado de este análisis demuestra la importancia del asunto estudiado dada la ambivalencia de patrones melódicos que puedan llegar a generarse y ser, por tanto, tratados en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- CANELLADA, María Josefa y John Kuhlmann MADSEN (1987): *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.
- CANTERO, Francisco José y Dolors FONT (2007): «Entonación del español peninsular en habla espontánea: patrones melódicos y márgenes de dispersión». *Moenia*, 13, 69-92.
- CANTERO, Francisco José y Dolors MATEO (2011): «Patrones melódicos del español en habla espontánea». *Congreso de Fonética Experimental*, 67, 181-194.
- HIDALGO, Antonio (1997): *La entonación coloquial: función demarcativa y unidades del habla*. València: Quaderns de filología, 21.

- HIDALGO, Antonio (2016): «El estudio de la entonación del español hablado: una visión retrospectiva en el umbral del s. XXI», en A. M.^a Fernández Planas (ed.): *53 reflexiones sobre aspectos de la fonética y otros temas de lingüística*. Laboratori de Fonètica. Universitat de Barcelona, 223-231 [en línea], disponible en <<http://stel.ub.edu/labfon/amper/homenaje-eugenio-martinezceldran/> 53reflexiones.html> [consultado en diciembre de 2017]
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (2011): «La línea melódica de la entonación declarativa e interrogativa absoluta en el español de España». *Quaderns de filologia*, 75, 320-324.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1974): *Manual de entonación española*. Guadarrama: Editorial Labor.
- OBREGÓN MUÑOZ, Hugo (1975): «La entonación española y el enfoque funcional», *ALM*, XIII, 55-87.
- QUILIS, Antonio (1981): *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid: Gredos.
- TENCH, Paul (1990): *The Roles of Intonation in English Discourse*. New York: Forum Linguisticum.
- VAL.ES.CO (2014): «Las unidades del discurso oral. La propuesta de Val. Es. Co de segmentación de la conversación coloquial». *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 11-71.



EL CONOCIMIENTO COMPARTIDO EN EL DISCURSO DE PERSONAS CON DEMENCIA

ANA VARELA SUÁREZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La demencia es un síndrome causante de deterioro cognitivo que constituye una de las causas principales de dependencia entre las personas de edad avanzada en nuestra sociedad. Entre sus síntomas más comunes se encuentran el deterioro de la memoria, el pensamiento, el juicio, la capacidad de aprendizaje, el cálculo y/o el lenguaje (OMS 2017). Aparte de esto, también lleva asociados trastornos de la conducta que afectan a la forma en la que las personas que la padecen se relacionan con los demás.

Actualmente, esta enfermedad supone un problema social de envergadura, pues según los datos de la OMS (2017) en el mundo hay cerca de 50 millones de personas (5-8% del total de los mayores de 60 años) que la sufren y se prevé que esta cifra ascienda a 135 millones para el año 2050. A esto hay que añadirle que el coste de mantener a una persona que la padece es muy elevado. En España, por ejemplo, en el año 2003 a una familia le suponía un coste aproximado de 32.000 € anuales (CEAFA 2003).

A pesar de que los hallazgos más recientes con respecto a la demencia –y particularmente la enfermedad de alzhéimer– son muy prometedores (véase Alves *et al.* 2017; Iaccarino *et al.* 2016; DeVos *et al.* 2017), todavía no se dispone de una cura definitiva y por ahora solo se emplean tratamientos paliativos. Es por ello que las terapias no farmacológicas son un complemento esencial a los fármacos para aminorar el avance del deterioro cognitivo y

preservar la autonomía el máximo tiempo posible. De este modo, es clave que las distintas áreas del saber desde las que se estudia esta enfermedad avancen también –de forma individual o en estudios multidisciplinares– en el tipo de terapias cognitivas que se ofrece a este colectivo.

Puesto que la incidencia de problemas del lenguaje en la demencia oscila entre el 88 % y el 95 % (Cecato *et al.* 2010), este es uno de los ámbitos en los que más se debe trabajar para entender el patrón de deterioro y ayudar a paliarlo. Sin necesidad de tener una formación amplia en lingüística, cualquiera que esté en contacto con personas con demencia coincidirá en que su discurso se puede catalogar en muchas ocasiones de «incoherente». Es por ello que para la tesis doctoral Varela Suárez (2018) decidimos elaborar un protocolo de evaluación de déficits de coherencia discursiva que se pudiese aplicar en la evaluación del lenguaje y que nos permitiese discernir cuáles de los elementos constituyentes de la coherencia discursiva se encuentran preservados en las personas con demencia y poder trabajarlos así en terapias de rehabilitación del lenguaje, con el objetivo de conservarlos el máximo tiempo posible.

Dentro de este protocolo, uno de los elementos de análisis de la coherencia discursiva que proponemos es el denominado conocimiento compartido. Así, como parte de esta tesis, el presente trabajo analiza el conocimiento compartido en el discurso de personas con demencia y presenta los siguientes objetivos: (i) comprobar cómo influye la gestión del conocimiento compartido en la coherencia pragmática del discurso de este grupo; (ii) identificar cuáles son los patrones de error de gestión del conocimiento compartido en su discurso; (iii) comprobar si la frecuencia de error aumenta conforme avanza el deterioro cognitivo propio de la enfermedad.

2. MARCO TEÓRICO

Dentro del análisis de la coherencia como objeto de estudio de la lingüística, uno de los trabajos más relevantes es el de Schiffrin (1987), que propone un modelo de comunicación oral en el que se parte del concepto de *coherencia local*, es decir, en términos de la autora «coherence that is constructed through relations between adjacent units in discourse, but it can be expanded to take into account more global dimensions of coherence» (1987: 24). La autora parte de esta definición para presentar un modelo interactivo con cinco elementos que conforman esta coherencia global, tal y como se expone en la fig. 1.

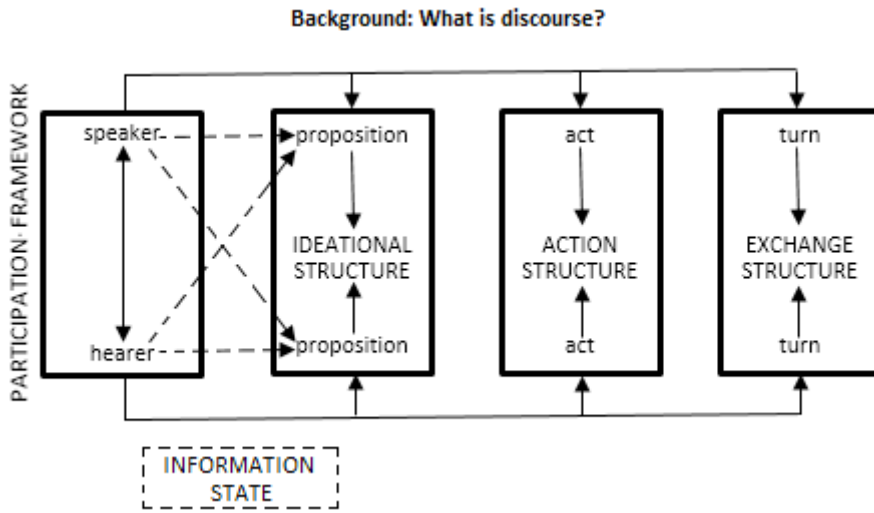


Figura 1: Modelo interactivo de Schiffrin (1987:25).

Este modelo es particularmente interesante para nuestro trabajo porque sostiene que el *estado de la información* de los interlocutores es fundamental para que la interacción sea exitosa. En este estado de la información intervienen la propia e individual del emisor, la del receptor y la que ambos comparten, es decir, el *conocimiento compartido*. Para Stalnaker (1978: 320) «presuppositions are what is taken by the speaker to be the common ground of the participants in the conversation, what is treated as their common knowledge or mutual knowledge»; es decir, que el conocimiento compartido hace referencia a la forma en la que se gestiona la información durante una conversación.

De este modo, el análisis del conocimiento compartido se señala como una de las posibles claves para analizar la coherencia discursiva. En este punto, es conveniente destacar el trabajo de Clark (1996), quien sugiere que para realizar un estudio integral del lenguaje se debe considerar tanto un enfoque desde la perspectiva cognitiva, como uno social. Para ello propone lo que denomina la «Base Común», o sea, el conjunto del conocimiento y las creencias de los participantes y una representación común durante las actividades y eventos que estos comparten. El autor determina las siguientes partes constituyentes:

1. La Base Común inicial (hechos, presunciones y creencias antecedentes presupuestos al comienzo de la actividad).
2. El estado actual de la actividad conjunta (lo que los participantes presuponen que es el estado de la actividad en el momento).
3. Los eventos públicos ocurridos hasta ahora (eventos que los participantes presuponen que han ocurrido en público y que han conducido al estado actual).

Asimismo, Clark (1996) define dos tipos de base común:

- a) Comunal: las comunidades culturales cuyos miembros compartan la misma pericia. Pueden definirse según su nacionalidad, residencia, educación, ocupación, empleo, afición, idioma, religión, política, grupo étnico, subcultura, cohorte o género.
- b) Personal: experiencias personales conjuntas como la percepción o interacción conjunta y las relaciones entre extraños, conocidos, amigos, etc., pueden definirse con respecto a la cantidad de base común personal.

Por su parte, van Dijk (2012) propone un modelo de estudio del conocimiento sociocultural compartido. Para el autor, se trata de un elemento fundamental en la producción y la comprensión y lo define como «las creencias o nociones sobre el conocimiento de los destinatarios, lo que los demás ya saben». En un trabajo anterior, Van Dijk (2003) nos presenta el *dispositivo-K* (k-device) que «regula la expresión o no del conocimiento en el discurso, interpreta como información el conocimiento del hablante y calcula cuánto de este conocimiento los destinatarios ya comparten» (2012: 132). A partir de este dispositivo, Van Dijk (2012) propone una clasificación de los distintos tipos de conocimiento sociocultural compartido:

- Conocimiento personal
 - C1: Presuponer que los destinatarios saben lo que les conté antes.
 - C2: Presuponer que los destinatarios no están al tanto del conocimiento personal que he adquirido desde la última vez que me comuniqué con ellos.
- Conocimiento social específico
 - C3: Presuponer que los destinatarios saben lo que nosotros (por ejemplo, el periódico) les contamos antes.
- Conocimiento sociocultural general
 - C4: Presuponer que los lectores tienen el mismo conocimiento sociocultural que yo tengo (o que tenemos).

La tendencia es que este conocimiento compartido no se exprese y se muestre de forma implícita. Los mecanismos del lenguaje mediante los cuales normalmente contienen este conocimiento son:

1. El orden de la oración (tópico-comentario).
2. Las cláusulas con «que» antepuesto.
3. Recordatorios o preguntas sobre eventos discursivos anteriores o K.
4. Producción y comprensión de pronombres, demostrativos, expresiones definidas e indefinidas, etcétera.

Aparte de esto van Dijk (2012: 133-139) también propone un esquema de modelo contextual básico:

- Escenario: Tiempo/Periodo, Espacio/Lugar/Ambiente;
- Participantes (el Yo, otros);
 - Roles comunicativos (estructura de la participación)
 - Tipos de papeles sociales, membrecía o identidades;
 - Relaciones entre los participantes (por ejemplo, poder, amistad)
 - Conocimiento y creencias sociales compartidos;
 - Intenciones y objetivos;
- Acciones/Eventos comunicativos y de otro tipo.

Así, el autor defiende que la información común entre ambos interlocutores debe entenderse como parte del contexto de la interacción. Esta es la perspectiva en la que nos basaremos para realizar el análisis del conocimiento compartido en este trabajo.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tal y como señala Cummings (2007), uno de los principales retos que afronta desde sus comienzos la pragmática clínica es alcanzar un consenso con respecto a la definición del término contexto. La falta de acuerdo en este respecto genera que los estudios que se han realizado sobre la integración de la información contextual en el discurso de las personas con patologías del lenguaje muchas veces hayan partido de teorías muy distintas y que el avance se realice de forma mucho más lenta.

Esto también se refleja en los trabajos sobre contexto y demencia, pues la mayoría de los estudios que conocemos han analizado cómo, gracias al aporte de información contextual como apoyo en la conversación, podemos mejorar la coherencia en las interacciones de las personas que padecen la enfermedad (véase, entre otros, Ramanathan, 1995; Nebes y Halligan, 1996; Joubert *et al.*, 2004).

Sin embargo, no son muchos los trabajos que hayan estudiado la coherencia incluyendo el conocimiento compartido como parte de la información contextual. En este sentido, el trabajo más relevante es el de Ellis (1996), quien realizó una investigación sobre los patrones de coherencia de 13 informantes con alzhéimer en fases moderada y leve. Para ello identificó cuatro tipos de coherencia: (i) conocimiento compartido, (ii) coherencia temporal, (iii) coherencia espacial y (iv) coherencia temática. Dentro del conocimiento compartido, el autor detectó que la capacidad para encadenar una cláusula con otra mediante marcadores gramaticales se deterioraba conforme avanza la enfermedad, así como que la capacidad para utilizar vocabulario referente a un tema determinado hasta llegar al punto en el que «topical discontinuity is so severe that even the most basic frame-based or script based reference is missing» (1996: 483).

4. METODOLOGÍA

El proceso que llevamos a cabo en este trabajo fue el siguiente: (i) constitución de un corpus con unos participantes que se ajustasen a las necesidades del estudio, (ii) desarrollo de un sistema de transcripción y anotación; y (iii) análisis estadístico de los datos. En las líneas que siguen describimos en detalle cada una de estas fases.

4.1. Constitución del corpus

La lista de los participantes en este estudio fue consolidada prácticamente en su totalidad por familias que se presentaron voluntarias gracias a la mediación de la Asociación de Familiares de Alzheimer de Galicia (AFAGA). Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- a) Presentar un diagnóstico de alguna de las formas de demencia.
- b) Aportar una hoja de consentimiento informado firmado por el familiar a cargo.
- c) Tener como lengua materna el gallego y/o el castellano.

Además, se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

- a) Padecer déficits audiovisuales que puedan sesgar los resultados de la prueba.
- b) Presentar trastornos de la conducta que impidan desarrollar la prueba con normalidad.
- c) Presentar un trastorno de afasia severa que dificulte la identificación de palabras y frases para su posterior análisis.

La selección final contó con 23 informantes. La media de edad de la muestra es 80 años (Desviación Estándar 8). En lo que respecta a la distribución por tipo de demencia, 17 de los participantes (73,9%) padecían enfermedad de alzhéimer, 3 demencia mixta (13%), 1 demencia vascular (4,3%), 1 demencia frontotemporal (4,3%) y 1 demencia con deterioro cognitivo sin especificar (4,3%). La distribución por grado de deterioro cognitivo es de 4 personas con GDS-3 (17,4%), 8 con GDS-4 (34,8%), 6 de GDS-5 (26,1%), 2 de GDS-6 (8,7%) y 3 de GDS-7 (13%). En la figura 2 se muestra una lista de los informantes con su diagnóstico, grado de GDS, lengua y tipo de terapia a la que asisten.

Informante	Diagnóstico	GDS	Edad	Lengua	Terapia
I01	Alzhéimer	7	90	Castellano	No
I02	Alzhéimer	7	77	Gallego	No
I03	Alzhéimer	7	—	Castellano	2 días/semana
I04	Dem. Mixta	6	90	Gallego	2 días/ semana
I05	Alzhéimer	6	61	Castellano	Centro de día
I06	Alzhéimer	5	90	Gallego	2 días/sem.
I07	Alzhéimer	5	86	Gallego	2 días/sem.
I08	Alzhéimer	5	73	Gallego	Centro de día
I09	Dem. Mixta	5	86	Gallego	No
I10	Dem. Vascular	5	86	Castellano	No
I11	Dem. Sin especificar	5	—	Gallego	Centro de día
I12	Alzhéimer	5	89	Castellano	2 días/sem.
I13	Alzhéimer	4	83	Castellano	2 días/sem.
I14	Alzhéimer	4	85	Gallego	2 días/sem.
I15	Alzhéimer	4	—	Castellano	2 días/sem.
I16	Alzhéimer	4	69	Castellano	2 días/sem.
I17	Alzhéimer	4	76	Castellano	2 días/sem.
I18	Alzhéimer	4	—	Castellano	2 días/sem.
I19	Alzhéimer	4	80	Castellano	Centro de día
I20	Alzhéimer	3	74	Castellano	2 días/sem.
I21	Alzhéimer	3	79	Castellano	2 días/sem.
I22	Dem. Frontotemporal	3	79	Castellano	2 días/sem.
I23	Dem. Mixta	3	72	Castellano	2 días/sem.

Figura 2: Datos de los informantes del corpus.

Las entrevistas con los participantes tuvieron lugar entre abril y mayo de 2016 en tres ubicaciones diferentes: la sede de la AFAGA, su centro de día en sus respectivos centros y en sus domicilios. La duración de las entrevistas varió entre 6 y 30 minutos, dependiendo de la motivación de conversar que mostrasen. Todo el proceso fue grabado en vídeo con una cámara SONY Handycam HD AVCHD, con el objetivo de que el lenguaje no verbal pudiese formar parte del análisis lingüístico. Todas las personas fueron informadas de que se les iba a grabar en vídeo mientras conversaban sobre su vida, gustos y rutinas.

4.2. Transcripción y anotación

Todas las entrevistas del corpus fueron transcritas y codificadas mediante el software de transcripción ELAN. Para el proceso de transcripción creamos las siguientes pautas, basadas en las marcadas por Müller (2005):

- I01 Designa a la persona informante en el corpus. En la anotación se emplea para anunciar sus intervenciones.
- INV Anuncia las intervenciones de la entrevistadora.
- NV Anuncia las intervenciones no verbales.
- :
- El sonido que precede a este símbolo ha sido alargado
- La palabra a la que precede se ha cortado de forma brusca y sustituido por otra.
- Xx Palabra o sonido no reconocible.
- ... Enunciado sin terminar.
- (2.5) Tiempo entre enunciados cuando la pausa es superior a 20ms.

Como unidad mínima de análisis, tomamos la frase completa con su sujeto, verbo y objetos correspondientes. En aquellos casos en los que la frase quedaba incompleta o la pausa entre los elementos era mayor de cinco segundos, se abrió una nueva unidad. Todas las transcripciones y notas fueron revisadas por una segunda persona.

En lo que concierne al etiquetado del corpus, propusimos una categorización inicial de acuerdo con la teoría que ya hemos presentado y la fuimos adaptando según las necesidades de anotación que surgieron. Las categorías con las que trabajamos se exponen en la figura 3.

Etiqueta	Significado	Ejemplo ¹
Correcto	La información es nueva y relevante.	Nací en Santander, en el 36.
Sin referente	Emite información desconocida para la entrevistadora como si ya fuese conocida. Habla de personas desconocidas para la entrevistadora como si fuesen conocidas.	Y entonces le dije a Lolita: ¿pero qué dices?
Repetición	Introduce como nueva información que ya ha dado al interlocutor.	Inf: Nací en Santander, en el 36. Ent: ¿Y qué te gustaba más de vivir en Santander? Inf: ¿Santander? Yo nací allí, en el 36.
Irrelevante	Emite explicaciones o hace preguntas básicas sobre conocimiento del mundo.	Ej. 1: ¿Sabes lo que es el espacio? Ej. 2: ¿Sabes lo que es el churrasco?
Incomprensible	Emite enunciados incomprensibles para el interlocutor.	Si... Yo, mi piso... Y estoy... Sí, sí... Algunas y... Otras pues no van o vienen.
Contradictorio	Emite información contradictoria a la que ha transmitido previamente al interlocutor.	No es un método que me guste. [...] Me gusta, sí. Pero no lo hago mucho.

Figura 3: Etiquetas del corpus.

1. Todos los ejemplos han sido extraídos literalmente del corpus.

4.3. Tratamiento de los datos

Con el objetivo de comprobar cómo afecta el grado de deterioro cognitivo a la gestión del conocimiento compartido, se calculó la correlación de Pearson, que se emplea para medir la relación lineal entre dos variables y está especialmente indicada cuando dos variables son de naturaleza cuantitativa (Murgiondo y Tejedor 2005), con las variables *porcentaje de usos correctos* y *estadio* (GDS-3 y 4 como estadio inicial; GDS-5 como moderado y GDS-6 y 7 como severo). Igualmente, se calculó también el coeficiente de determinación (R^2), que indica el porcentaje de la variabilidad de los datos que surge de la asociación entre dos variables (Pita Fernández y Pértega Díaz 1997), para comprobar en qué medida puede el grado de deterioro cognitivo predecir cuán dañada está la capacidad para gestionar el conocimiento compartido.

5. RESULTADOS

En el estadio inicial la mayoría de los enunciados fueron catalogados como «correctos» (82,8%). El tipo de error más frecuente fueron los enunciados «repetidos» (13,5%), seguidos de los «sin referente» (3,2%). También se detectaron, aunque en muy pequeña proporción, enunciados «irrelevantes» (0,2%), «incomprensibles» (0,1%) y «contradictorios» (0,1%). En la Fig. 4 se ilustran los porcentajes de los distintos tipos de enunciado que encontramos en el estadio inicial.

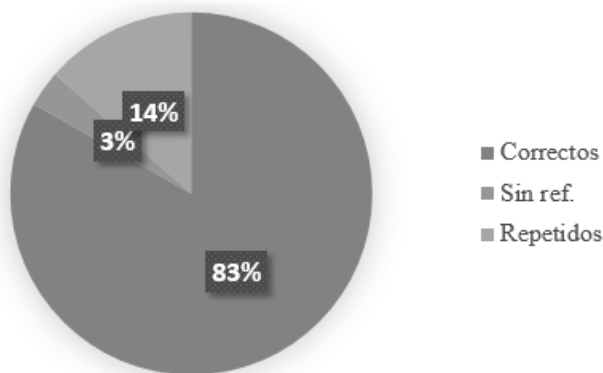


Figura 4: Porcentaje de cada tipo de etiqueta en el estadio inicial.

En el caso del estadio moderado, el porcentaje de enunciados «correctos» se redujo ligeramente, pero siguió siendo elevado (73,8%). En donde detectamos más variación fue en los enunciados no correctos, pues los enunciados «incomprensibles» pasaron a ser el tipo de error más común (15,2%), seguidos

de los «repetidos» (7,6%). El número de enunciados «irrelevantes» aumentó ligeramente (2,5%), mientras que el de los «sin referente» se redujo (0,4%). La proporción de enunciados «contradictorios» continuó siendo baja (0,4%). La Fig. 5 representa los porcentajes de los distintos tipos de enunciado que se encontraron en el estadio moderado.

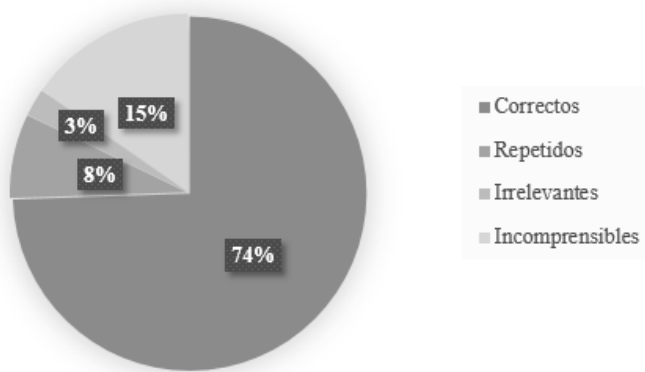


Figura 5: Porcentaje de cada tipo de etiqueta en el estadio moderado.

En el estadio severo es donde se observa el cambio más acuciado. El tipo de enunciado con más etiquetas pasa a ser el de «incomprensibles» (63,4%) y el de «correctos» se reduce ostensiblemente hasta el 32,7%. El porcentaje de enunciados «repetidos» (2,6%) y «contradictorios» se mantuvo bajo y el de «irrelevantes» se redujo a 0%. La Fig. 6 muestra los porcentajes de los distintos tipos de enunciado que se encontraron en el estadio severo.

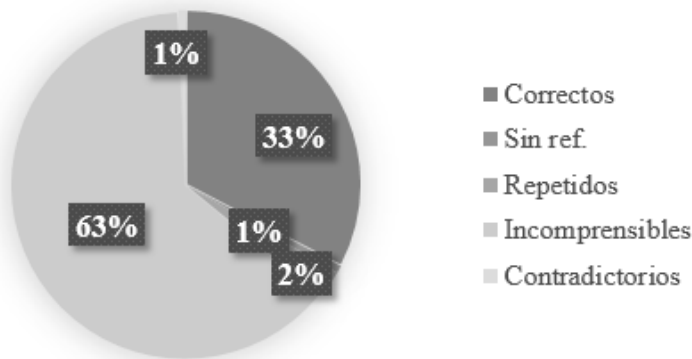


Figura 6: Porcentaje de cada tipo de etiqueta en el estadio severo.

En la Fig. 7 se puede apreciar en forma de vista general estas diferencias entre estadios.

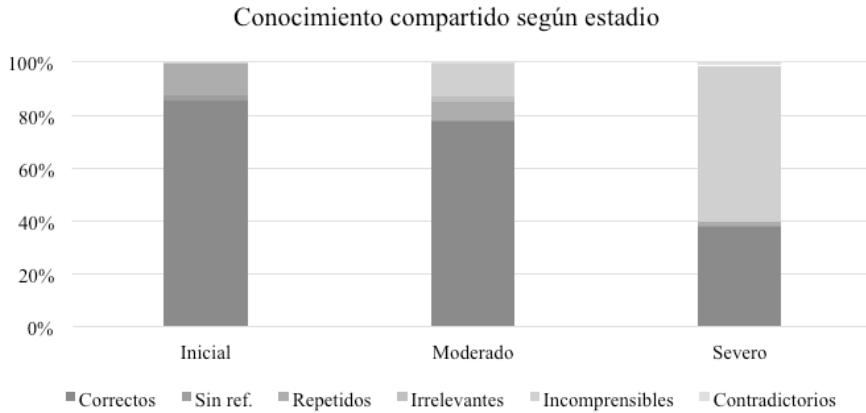


Figura 7: Porcentaje de cada etiqueta según estadios.

Por último, los resultados determinan que existe una correlación negativa moderada entre el número de enunciados correctos y el estadio de la enfermedad ($r=.580$, $p \leq .004$, $n=23$), con un coeficiente de determinación de $R^2=.337$.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo tiene como primer objetivo comprobar cómo influye la gestión del conocimiento compartido a la coherencia pragmática del discurso de las personas con demencia. En el caso del estadio inicial, aunque prácticamente todos los enunciados fueron correctos, el tipo de error más común fueron los enunciados repetidos. Esto puede deberse tanto a los problemas de memoria a corto plazo característicos de este estadio, como a una posible estrategia de compensación: cuando no saben cómo responder a una pregunta, repiten información con la que se sienten más seguros. En el caso del estadio moderado, el porcentaje de usos correctos sigue siendo alto, pero además de las repeticiones empiezan a darse otros tipos de error, como los enunciados irrelevantes o incomprensibles. Estos son ocasionados por los problemas de memoria a corto y largo plazo, así como de orientación. Puesto que en el estadio moderado es en el que normalmente se detecta un uso más recurrente de las estrategias de compensación (Varela Suárez 2017), las repeticiones y las respuestas no relevantes también pueden ser un recurso para seguir con la alternancia de turnos. En el caso del estadio severo, el tipo más común de enunciados son los incomprensibles, pues el deterioro cognitivo de casi todas las funciones es grave. En general, este trabajo nos permite determinar

que los errores de conocimiento compartido contribuyen a generar incoherencia en el discurso.

El segundo objetivo es identificar cuáles son los patrones de error de gestión del conocimiento compartido en el discurso de demencia. En el caso de nuestro corpus hemos encontrado cinco tipos de error: los enunciados sin referente, los repetidos, los irrelevantes, los incomprensibles y los contradictorios. Sin embargo, es posible que en otro tipo de narración o de formato de entrevista surjan distintas etiquetas con una tipología de errores más amplia.

En lo que concierne al tercer y último objetivo, verificar si la frecuencia de error aumenta conforme avanza el deterioro cognitivo, los resultados indican que existe una correlación negativa moderada entre el estadio de la enfermedad y el uso correcto de la información compartida. ($r=-.580$). Cabe destacar que el deterioro entre estadios no fue progresivo, pues el uso correcto apenas descendió del 82,8% en el estadio leve, al 73,8% en el moderado y el descenso más pronunciado fue entre este y el severo (32,7%).

Por último, es necesario comentar las posibles investigaciones que pueden surgir de este trabajo. En primer lugar, sería conveniente realizar estudios semejantes a este desde una perspectiva neurolingüística, para poder determinar cómo el daño neurológico afecta a la gestión del conocimiento compartido. En segundo lugar, consideramos que sería interesante efectuar un estudio semejante con una muestra más amplia, sobre todo en lo que concierne a los informantes en estadio severo, que debido a la gravedad de la enfermedad son los más complejos de conseguir. Finalmente, es imprescindible para el campo de la pragmática clínica que trabajemos para encontrar un consenso con respecto a una definición de contexto y trabajar con ella en distintas poblaciones con trastornos del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVES, Sandro, CHURLAUD, Guillaume, AUDRAIN, Mickael, MICHAELSEN-PREUSSE, Kristin, FOL, Romain, SOUCHET, Benoit, BRAUDEAU, Jérôme, KORTE, Martin, KLATZMANN, David y Nathalie CARTIER (2017): «Interleukin-2 improves amyloid pathology, synaptic failure and memory in Alzheimer's disease mice». *Brain*, 140:3, 826-842.
- CEAFA (2003): *El coste de la enfermedad de Alzheimer*. Publicaciones CEAFA.
- CECATO, Juliana Francisca, MARTINELLIL, José Eduardo, BARTHOLOMEU, Luana Luz, BASQUEIRA, Ana Paula, YASSUDA, Mônica Sanchez y Ivan APRAHAMIAN (2010): «Verbal behaviour in Alzheimer disease patients. Analysis of phrase repetition». *Dement Neuropsychol*, 4:3, 202-6.
- CLARK, Hebert H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINGS, Louise (2007): «Pragmatics and adult language disorders. Past achievements and future directions». *Seminars in Speech and Language*, 28: 2, 096-110.

- DEVOS, Sarah L., MILLER, Rebecca L., SCHOCH, Kathleen M., HOLMES, Brandon B., KEBODEAUX, Carey S., WEGENER, Amy J., CHEN, Guo, SHEN, Tao, TRAN, Hien, NICHOLS, Brandon, ZANARDI, Tom A., KORDASIEWICZ, Holly B., SWAYZE, Eric E., BENNETT, F., DIAMOND, Marc I. y Timothy M. MILLER (2017): «Tau reduction prevents neuronal loss and reverses pathological tau deposition and seeding in mice with tauopathy». *Science translational medicine*, 9:374.
- ELLIS, Donald G. (1996): «Coherence Patterns in Alzheimer's Discourse». *Communication Research*, 23, 472-495.
- IACCARINO, Hannah F., SINGER, Annabelle C., MARTORELL, Anthony J., RUDENKO, Andrii, GAO, Fan, GILLINGHAM, Tayler Z., MATHYS, Hansruedi, JINSOO, Seo, KRITSKIY, Oleg, ABDURROB, Fatema, ADAIKKAN, Chinnakkaruppan, CANTER, Rebecca G., RUEDA, Richard, BROWN, Emery N., BOYDEN, Edward S. y Li-Huei TSAI (2016): «Gamma frequency entrainment attenuates amyloid load and modifies microglia». *Nature*, 540:7632, 230-235.
- JOUBERT, Sven, MAURIES, Sandrine, BARBEAU, Emmanuel, CECCALDI, Mathieu, y Michel PONCET (2004): «The role of context in remembering familiar persons: insights from semantic dementia». *Brain and cognition*, 55:2, 254-261.
- MÜLLER, Nicole (ed.) (2006): *Multilayered transcription*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- MURGIÓNDO, Juan Etxebarrie y Francisco Javier TEJEDOR (2005): *Análisis descriptivo de datos en educación* (Vol. 2). Editorial La Muralla.
- NEBES, Robert D. y Edythe M. HALLIGAN (1996): «Sentence context influences the interpretation of word meaning by Alzheimer patients». *Brain and Language*, 54:2, 233-245.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) *Demencia* [en línea], disponible en <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs362/es/>> [consultado en septiembre de 2017].
- PITA FERNÁNDEZ, Salvador y Sonia PÉRTEGA DÍAZ (1997): «Relación entre variables cuantitativas». *Cadernos de Atención Primaria*, 4, 141-4.
- RAMANATHAN, Vai (1995): «Interactional differences in Alzheimer discourse». *Language in Society*, 1, 31-58.
- SCHIFFRIN, Deborah (1987): *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- STALNAKER, Robert C. (1978): «Assertion». En Peter COLE (ed.) *Syntax and semantics 9: Pragmatics*. New York: Academic Press, 315-332.
- VAN DIJK, Teun A. (2012): *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- VARELA SUÁREZ, Ana (2017): «The question-answer adjacency pair in dementia discourse». *International Journal of Applied Linguistics*, 1-16.
- (2018): *Lengua y demencia. Diseño y aplicación de un protocolo de demencia discursiva*, Universidad de Vigo.



METÁFORAS EN LA PROYECCIÓN POSITIVA DE LA AUTOIMAGEN DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS EN LAS REDES SOCIALES: EL CASO DE *PODEMOS*

NATALIA WIŚNIEWSKA
Universidad de Silesia en Katowice

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

461

El presente artículo tiene por objetivo ofrecer algunas reflexiones acerca de las metáforas utilizadas en el discurso político, particularmente de las que se usan en la proyección positiva de la autoimagen de un partido político en el ámbito de redes sociales. En nuestro caso, nos basaremos solamente en uno de los partidos españoles más jóvenes, *Podemos*, ya que un análisis profundo y detallado de todos los partidos que intervienen en la escena política española requeriría un trabajo más extenso. Analizaremos las metáforas estructurales que se utilizaron en los mensajes publicados por el partido en las plataformas de *Facebook* y *Twitter* durante el mes de junio de 2016.

Hoy día, Internet se encuentra en todas las esferas de nuestra vida y ya no nos podemos acordar de cómo era la vida sin la red. Una de estas esferas es, sin duda alguna, la política que actualmente se acerca a la gente común, y que cada vez más se sirve de las herramientas que nos presta el desarrollo tecnológico. Se observa últimamente que los partidos políticos ocupan en nuestra vida virtual un lugar muy especial, se hacen nuestros amigos y les gustaría que les siguiésemos todos los días. En muchos casos, si no se existe en Internet, no se existe en general. De igual forma, los políticos ya se han dado cuenta de la gran importancia que tienen las redes sociales en la guerra por el poder: si no actúan allí, pueden perder.

Con referencia al concepto de *red social*, en primer lugar, merece la pena explicarlo basándose en el *Diccionario Clave* que nos propone una definición bastante detallada y lo presenta como «servicio gratuito que ofrece un sitio web a los usuarios para relacionarse entre sí mediante el intercambio de comentarios, fotografías o vídeos». A nuestro parecer es importante referirse también a la propuesta de Haenlein y Kaplan (2010: 61) que entienden las redes sociales como un tipo de medios sociales definidos como «un grupo de aplicaciones basadas en Internet que se desarrollan sobre los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0¹, y que permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por el usuario», lo que subraya la importancia de la creación de contenido por todos los internautas.

Es menester destacar que los contenidos creados por los usuarios cada segundo cambian el modelo de la comunicación en la red. Notamos que lo que antes se basaba en los principios del telégrafo (un emisor enviaba un mensaje a un receptor con la esperanza de influirle), ahora se centra en el intercambio de distinto tipo de información. En consecuencia, puede constatarse que la gente tiene posibilidad de comprobar las informaciones que aparecen en la red con otras fuentes y se convierte en una posible fuente de opinión (Abejón Mendoza *et al.* 2012: 132-133). Cada uno tiene posibilidad de expresar lo que piensa sobre los acontecimientos en el mundo y en su país; da igual si se trata de una información baladí o de un problema económico que toca a toda la gente.

2. PODEMOS EN LA RED

Igualmente, también *Podemos* va por el camino de las redes sociales. El partido que (según dicen las fuentes oficiales del Ministerio del Interior² de España) formalizó su inscripción como partido político el 11 de marzo de 2014, se ha consolidado actualmente como un líder de las redes sociales. De manera puntual, nos referimos a los números que muestran el éxito del partido en Internet. El número total de los usuarios que observan el perfil oficial de *Podemos* en *Facebook* ha alcanzado casi 1,1 millones de los seguidores, mientras que en *Twitter* la misma variable muestra el resultado alrededor de 1,15 millones³.

1. Siguiendo la propuesta de Tim O'Reilly y John Battelle presentada en el artículo *Web Squared: Web 2.0 Five Years On* el concepto de Web 2.0 entendemos como sitios web que facilitan compartir la información entre los usuarios.

2. De acuerdo con la página oficial del Ministerio del Interior de España. [en línea], disponible en: <https://servicio.mir.es/nfrontal/webpartido_politico/recurso/partido_politicoDetalle.html> [consultado en noviembre de 2017].

3. La información proviene de los perfiles oficiales del partido en: *Facebook*, [en línea], disponible en: <<https://www.facebook.com/ahorapodemoss/>> [consultado en diciembre de 2017],

Podemos notar el éxito del partido también cuando observamos su ruta desde el año 2014, ya que, después de la formación, el partido presentó su candidatura a las elecciones al Parlamento Europeo, que fue la cuarta más votada (7,98%) y le otorgó a *Podemos* cinco escaños (Picazo 2014). Cabe señalar que, para algunos medios de comunicación, aquel resultado fue la sorpresa de los comicios (Pardo Torregrosa 2014; Gutiérrez 2014; Sanmartín 2014). Es más, el partido se consolidó como la primera fuerza política en las redes sociales (Bollero 2014).

Los siguientes pasos del partido se culminaron en 2015, durante las elecciones generales, cuando el partido obtuvo 3 182 082 votos⁴. Desgraciadamente, el Congreso de los Diputados no fue capaz de investir a un presidente del Gobierno, lo que provocó la disolución de las Cortes por imperativo constitucional y la convocatoria de unos nuevos comicios (Garea 2016). El domingo 26 de junio de 2016 se celebraron las elecciones generales en las que *Podemos* (y sus aliados) alcanzó 3 201 170 votos, siendo así el tercer partido más votado en España⁵. En lo que atañe a la creación del gobierno, finalmente (después del segundo debate de investidura) el Congreso le otorgó su confianza a Mariano Rajoy.

El mundo de las redes sociales se convierte en un elemento aún más importante para la política si tomamos en cuenta los orígenes del partido. Es imprescindible destacar las relaciones del partido con el movimiento ciudadano *15-M*, conocido también como el *Movimiento de los Indignados*. Como observan Feenstra y Casero-Ripolles (2012: 129-130) «el movimiento surgió en España en 2011 con el objetivo de reivindicar reformas sobre el sistema democrático sin la pretensión de derrocarlo». Siguiendo a Romanos y Sábada (2015: 15-36), cabe señalar el contraste entre la intensidad del movimiento y la fragilidad de sus logros; para muchos de los ciudadanos después del 2011 no se notaron cambios que defendiesen de alguna manera a la gente más indignada (Marzloff y Ganuza 2016: 89-110)⁶. Todo lo que acabamos de mencionar ha afectado la arena política, donde se intenta institucionalizar el movimiento. En las palabras de Pablo Iglesias, líder del partido, *Podemos* es «el movimiento heredero» del *15-M*. Según él, el *Movimiento de los Indignados* fue «la

y en *Twitter*, [en línea], disponible en: <<https://twitter.com/ahorapodemos>> [consultado en diciembre de 2017].

4. Los resultados oficiales de las elecciones 2015 se puede comprobar en la página oficial del Ministerio del Interior de España. [en línea], disponible en: <<http://elecciones.mir.es/resultadosgenerales2015/#/>> [consultado en noviembre de 2017].

5. Los resultados oficiales de las elecciones 2016 se puede comprobar en la página oficial del Ministerio del Interior de España. [en línea], disponible en: <<http://resultados2016.infoelecciones.es/99CO/DCO99999TO.htm?lang=es>> [consultado en noviembre de 2017].

6. Aunque el *Movimiento 15-M* se relaciona con varios acontecimientos de distinta naturaleza, no los trataremos aquí, porque su explicación es más del área de ciencias sociales o políticas.

mejor expresión social de esa crisis del régimen político español», y *Podemos* es su «mejor expresión política».

Es conveniente mencionar que la importancia del movimiento para la formación del partido se vincula con el hecho de que (en opinión de Dans 2011: 51-52) el *15-M* se considera la primera movilización masiva organizada y coordinada completamente a través de la red en España. Dicho en otros términos, fueron las redes sociales donde unos ciudadanos confirmaron que no estaban abandonados con sus inquietudes políticas y preocupaciones por su país. No es de extrañar, por tanto, que los españoles usaran *Facebook* para contactarse, organizar manifestaciones o simplemente mostrar sus opiniones (Feenstra y Casero-Ripolles 2012: 132-134). En consecuencia, la actitud abierta de los españoles que coincidían en sus pensamientos y el libre acceso a la información de distinto carácter cogió forma: primero en la red, y más tarde, en las calles. Por lo tanto, puede comprobarse que, la gente aprovechó su vida virtual para emprender las medidas que les ayudasen a cambiar su vida real.

Hoy día, observamos que *Podemos* sigue utilizando Internet para comunicarse con los votantes. Así que se puede decir que los políticos se han dado cuenta de que la red permite hablar con todos dirigiéndose de manera personal a cada uno, y que cada internauta se convierte en una posible fuente de opinión (Abejón *et al.* 2012: 129-159).

De lo expuesto hasta aquí, resulta evidente que la fuerza de las redes sociales en la guerra por el poder puede influir en lo que pasa en la política. El número alto de las personas que observan el perfil del partido le garantiza una audiencia muy amplia de los que se interesan por el partido y, en general, por la política. Junto con los elementos tradicionales de campaña y precampaña electoral las redes sociales fomentan la creación de la autoimagen positiva creada por el mismo partido para los votantes.

3. MARCO TEÓRICO

Como ya hemos mencionado, cuando comienza la batalla que tiene por objetivo ganar las elecciones (tanto locales como generales) todos los partidos políticos, sin ninguna excepción, tratan de atraer la atención de los votantes. Durante las campañas y las precampañas electorales se valen de varios tipos de herramientas para presentar al electorado su cara positiva. Aunque en los últimos años, el estudio del discurso político se ha especializado, a través de la aportación de trabajos específicos sobre el ámbito político, tales como Chilton (2004), Charaudeau (2005) o Lakoff (2007), nos parece patente subrayar que el fenómeno de la autocreación política sigue siendo estudiado detalladamente por van Dijk (1999, 2003, 2005, 2006, 2016) que lo define como la auto-presentación positiva de nosotros (grupo endógeno) y la negativa de ellos (grupo

exógeno). Esta polarización se realiza a través del modelo de *cuadrado ideológico*, donde se implementan los siguientes esquemas: *hacer énfasis a nuestras cosas buenas y sus cosas malas y minimizar nuestras cosas malas y sus cosas buenas* (*ibid.* 2006: 64-65). Se observa también que los usuarios del lenguaje que forman parte de un grupo dado, en nuestro caso de un partido político, utilizan el pronombre «político» *Nosotros* (así como *nuestro*, etc.) para referirse a sí mismos o a los miembros de su grupo. De igual forma, cuando la misma gente habla de sus oponentes políticos, los denomina *Ellos* (así como *sus*, etc.) (van Dijk, 2016: 149-150). En otras palabras, para presentarse de manera positiva ante los ciudadanos los políticos utilizan tanto el realce de la autoimagen, como la descalificación del oponente político, que también alimenta la imagen propia.

Como destaca el autor (van Dijk, 2005: 16-33), la autopresentación positiva, ya sea en combinación con o separado del descrédito a los grupos exógenos, puede tomar una forma más individual cuando un miembro del grupo se presenta a sí mismo; sin embargo, puede referirse también de manera más general al grupo, a sus miembros o a los simpatizantes.

En las intervenciones de los políticos la estrategia de crear las imágenes de *Nosotros* y *Ellos* se puede aplicar a las estructuras de muchos niveles del discurso. Van Dijk (2006: 64-65) enumera entre otros:

macroactos de habla que implican *Nuestras* “buenas” obras y *Sus* “malos” actos (por ejemplo, acusación, defensa); macroestructuras semánticas, es decir, selección de tópico –(des)enfatar los tópicos negativos/positivos acerca de *Ellos/Nosotros*–; [...] lexicón, es decir, selección de palabras positivas para *Nosotros* y negativas para *Ellos*; figuras retóricas, por ejemplo hipérbolos y eufemismos para significados positivos/negativos o metonimias y metáforas que enfatizan *nuestras/sus* propiedades positivas/negativas.

En el presente artículo, como se ha presentado al principio, nos ocuparemos del estudio de las metáforas, aunque a la hora de analizar los mensajes de partido, se han encontrado ejemplos de la creación de la auto-imagen a base de otros niveles del discurso.

Van Dijk (*ibid.*: 59-63) subraya que, en el discurso político aplicado con el objetivo de convencer a los ciudadanos de unas u otras propuestas, «se utiliza los conocimientos abstractos más generales, como saberes, actitudes o ideologías». Dicho de otro modo, los políticos se sirven de los conceptos que nosotros, los votantes, conocemos perfectamente; de lo que es fácil para comprender y se basa en nuestra experiencia. Por consiguiente, este análisis lo llevamos a cabo según la propuesta de Lakoff y Johnson (1988) para los que la metáfora es comprender un concepto complejo en términos de otro que es mejor accesible para los hablantes. En términos generales, los autores ven que las metáforas ya no son solamente recursos de la imaginación poética, sino que impregnan la

vida cotidiana refiriéndose tanto al lenguaje como al pensamiento y a la acción (*ibid.*: 39-45). En nuestro caso, merece la pena subrayar que aparecen también en el discurso de los políticos, ya sea de los que gobiernan o están en oposición.

La división de las metáforas que introdujeron Lakoff y Johnson nos ha servido para clasificar las expresiones metafóricas sacadas de los mensajes de *Podemos*. Aunque en su teoría los autores distinguen tres tipos de metáforas⁷, en este análisis nos ocuparemos solamente de las metáforas estructurales, ya que son los ejemplos que (a nuestro modo de ver) son las más interesantes y se aplican con mucha frecuencia. Son las metáforas cuya comprensión estriba en relacionar los conceptos del dominio origen con los del dominio destino, siempre y cuando dichos conceptos tengan una estructura más compleja (*ibid.*: 46-49). Como destaca Kövecses (2011: 178), el dominio origen se acerca más a nuestra experiencia física y se conoce perfectamente, mientras que el dominio destino tiene carácter mucho más abstracto. De lo expuesto hasta aquí, observamos que utilizando metáforas se habla de un problema en términos de otro que, aunque se elabora con varios elementos, es más accesible para los hablantes.

Asimismo, merece la pena subrayar (siguiendo a Jäkel 2003) que la formación de las metáforas conceptuales puede realizarse gracias a las proyecciones metafóricas que unifican dos dominios. Es patente que estas son unidireccionales, es decir, se producen solamente desde el dominio origen hacia el dominio destino, como muestra el ejemplo de la metáfora conceptual *AMOR ES GUERRA*. Los elementos del dominio origen (el de la guerra) se prestan para hablar de los elementos del dominio destino (el del amor). En una situación hipotética, si cambiásemos la dirección de las proyecciones, estaríamos ante una metáfora *GUERRA ES AMOR*; una metáfora de carácter confuso, difícil de comprender que (probablemente) dependa del contexto. En definitiva, Jäkel (2003: 65-66) subraya que, según los principios generales, las proyecciones se crean para presentar lo desconocido a través de lo que conocemos perfectamente; en términos más detallados, para la conceptualización de los elementos abstractos se utilizan los elementos físicos o concretos; y para conceptualizar los elementos físicos o concretos nos servimos de los elementos características para el ser humano.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para ilustrar cómo los políticos crean su imagen entre la gente, se han seleccionado las metáforas estructurales utilizadas en los mensajes publicados por *Podemos* en las redes sociales. Nos hemos centrado en el periodo marcado

7. Lakoff y Johnson han distinguido tres tipos de metáforas que se basan en la experiencia humana: las ontológicas, las orientacionales y las estructurales.

por las elecciones generales organizadas en España en 2016, es decir, hemos elegido el material colgado en Internet en junio de 2016. En general, las campañas y las precampañas electorales se caracterizan por intensas interacciones entre el partido y los ciudadanos, lo que (en nuestro caso) confirma alrededor de 700 expresiones metafóricas sacadas de los mensajes que se inscriben en una de las siguientes metáforas conceptuales: *POLÍTICA ES GUERRA*, *POLÍTICA ES TEATRO*, *POLÍTICA ES JUEGO (DEPORTE)*, *POLÍTICA ES VIAJE (CAMINO)*, *POLÍTICA ES TAREA DE CONSTRUCCIÓN*, *POLÍTICA ES ESCUELA* y *POLÍTICA ES NEGOCIO*. Tomando en consideración el espacio limitado del presente artículo, se analizarán a continuación las cuatro metáforas más utilizadas.

En primer lugar, nos ocuparemos de las expresiones de la metáfora conceptual *POLÍTICA ES GUERRA*, ya que es la más utilizada por los políticos, no solamente en el caso de *Podemos*, sino (en general) por todas las organizaciones políticas. Se aplica tanto para reforzar la imagen propia del partido, como para destruir la imagen del oponente. Veamos los siguientes ejemplos:

- (1) PODEMOS @ahorapodemus 2 jun. 2016 “Para nosotros es un honor representar una alianza, que no es solo política sino intergeneracional” @Pablo_Iglesias_ #LaSonrisaDeUnPaís
- (2) PODEMOS @ahorapodemus 2 jun. 2016 “Afrontamos la campaña de una manera patriótica, tendiendo la mano” @ierrejon #26JARV
- (3) PODEMOS @ahorapodemus 3 jun. 2016 “Somos la primera fuerza política que propuso un Gobierno en estos meses” @Pablo_Iglesias_ #DesayunosTVE
- (4) PODEMOS @ahorapodemus 3 jun. 2016 “Hemos ganado las elecciones en Euskadi y en Catalunya, y lo vamos a volver a hacer” @NaguaAlba #GuanyemElCanvi
- (5) PODEMOS @ahorapodemus 11 jun. 2016 “Si algo nos avala para ganar las elecciones en España, es que @EnComu_Podem ya las ganó en Catalunya” @Pablo_Iglesias_ #Somriu26J
- (6) PODEMOS @ahorapodemus 2 jun. 2016 “Quizás por estar algo descolgado Rivera está en una posición de infundir miedo” @ierrejon #26JARV
- (7) PODEMOS @ahorapodemus 13 jun. 2016 “Queremos derrotar el modelo del PP, que se ha olvidado de la mitad de los españoles” @ierrejon #Debate13J
- (8) PODEMOS @ahorapodemus 16 jun. 2016 “El PP y su modelo económico son una agresión directa a todas las tierras que baña el Mediterráneo” @XavierDomenechs #MediterraniSomriu
- (9) PODEMOS @ahorapodemus 16 jun. 2016 “Basta ya de PP, que defiende a los privilegiados y los mantiene fuera de la ley” @Irene_Montero_ #MediterraniSomriu

- (10) PODEMOS @ahorapodemoss 22 jun. 2016 “En esta campaña el PP se ha dedicado a fomentar el miedo” @Lucia__M #26JadeuPP

Como vemos, en los ejemplos presentados los políticos se valen de las expresiones metafóricas con el objetivo de presentar sus acciones en términos característicos para un conflicto. En sus intervenciones aparecen los conceptos vinculados directamente con la guerra: *campana, alianza, fuerza, ganar, derrotar, adversario, agresión o defender*. Los conceptos que entendemos perfectamente se emplean para presentar los problemas políticos más complejos. Es imprescindible notar que (conforme a la propuesta de Jäkel) las proyecciones aparecen solamente en una dirección: se proyecta los elementos del dominio de guerra (dominio origen) hacia el dominio de política (dominio destino).

Asimismo, por un lado, en los mensajes (1)-(5) notamos que las metáforas se aplican para hablar de *nosotros*. Podemos refuerza su imagen positiva aludiendo a: la alianza que se preocupa por distintas generaciones, la campaña que es patriótica o las guerras que ya se han ganado en los ayuntamientos de Barcelona y Madrid. Por otro lado, se observa que en los ejemplos (6)-(10) el emisor se interesa más bien por *ellos*. Se habla de los partidos opuestos haciendo énfasis en sus características negativas. Aquí vemos que: otros políticos están en posición de infundir el miedo, hay que derrotar el PP que olvida a los españoles, la política del PP es una agresión o el partido gobernante defiende a los privilegiados.

La siguiente metáfora estructural observada durante el análisis de los mensajes se refiere al dominio origen del juego. En este caso, nos hallamos ante la metáfora conceptual *POLÍTICA ES JUEGO*, en la que por el *juego* se entiende tanto los juegos de mesa o de azar, como el deporte en general. Nos servirán de ejemplos los siguientes mensajes:

- (11) PODEMOS @ahorapodemoss 3 jun. 2016 “En Cataluña y Euskadi hemos hecho una apuesta arriesgada pero acertada y necesaria” @NaguaAlba #GuanyemElCanvi
- (12) PODEMOS @ahorapodemoss 5 jun. 2016 Apostamos por un Plan de Transición Energética para fomentar el consumo de renovables #DiaMundialDelMedioAmbiente
- (13) PODEMOS @ahorapodemoss 13 jun. 2016 Nosotros apostamos por la lucha contra los paraísos fiscales. Algunos se llevan el dinero de todos allí. #Debate13J
- (14) PODEMOS @ahorapodemoss 16 jun. 2016 “Estamos aquí para cambiar las reglas del juego, para demostrar que se puede hacer política de otra manera” @AdaColau #MediterraniSomriu
- (15) PODEMOS @ahorapodemoss 15 jun. 2016 “Necesitamos una política de solución a los problemas. Juegan con el miedo pero no nos dan miedo” @Julio_Rodr_ #SonríaAlmería

- (16) PODEMOS| @ahorapodemos 16 jun. 2016 “Ciudadanos y Albert Rivera han apostado, desde siempre, por la Gran Coalición” @Irene_Montero_#MonteroARV
- (17) PODEMOS| @ahorapodemos 17 jun. 2016 Los de arriba han hecho demasiadas jugadas sucias, sácales #TarjetaMorada y hazte apoderad♥
<http://equipos.podemos.info>

En este caso, los ejemplos citados muestran que para hablar de los problemas políticos los autores aprovechan el tema muy conocido entre la sociedad, un elemento de nuestra vida que despierta muchas emociones. En la metáfora conceptual *POLÍTICA ES JUEGO* se nota que el dominio origen (el del deporte) proyecta sus elementos hacia el dominio destino (el de la política). En los ejemplos citados arriba observamos que los políticos optan por el uso de los conceptos característicos para el mundo del deporte: *apuesta, apostar, reglas del juego, jugadas sucias o jugar*.

Por lo que se refiere a la creación de la autoimagen del partido a través de dichas expresiones, hemos observado que, en los ejemplos (11)-(14), *Podemos* se centra en presentar todo lo bueno que quieren hacer o que ya han hecho para los españoles. Intensifican su imagen positiva hablando de una apuesta bien hecha en Cataluña y Euskadi, de las cosas que quieren cambiar como, por ejemplo, la política en general o la política respecto los paraísos fiscales. En cambio, los mensajes (15)-(17) se basan en lo negativo que se refiere a otros partidos políticos o sus líderes. Los autores hacen énfasis en la política sucia que (según ellos) llevan a cabo algunos políticos, o hablan de grandes coaliciones entre otros partidos.

La tercera de las metáforas conceptuales que ha llamado nuestra atención es la metáfora *POLÍTICA ES TAREA DE CONSTRUCCIÓN*, en la que el dominio origen se comprende como la construcción de edificios. A esta metáfora conceptual pertenecen las expresiones:

- (18) PODEMOS| @ahorapodemos 2 jun. 2016 “Hemos de poner todos de nuestra parte para construir un futuro político mejor”
- (19) PODEMOS| @ahorapodemos 4 jun. 2016 “Tenemos un proyecto patriótico que quiere construir convivencia desde la fraternidad y la democracia” @ierrejon
- (20) PODEMOS @ahorapodemos 14 jun. 2016 “Queremos construir un país junto a los catalanes y las catalanas” @Irene_Montero_#Montero24H
- (21) PODEMOS| @ahorapodemos 20 jun. 2016 Queremos construir unidad desde la plurinacionalidad. Madrid y Barcelona, ahora, son buen ejemplo | @ierrejon #elDBT

En estas expresiones se ha observado que el dominio origen (el de la construcción) proyecta sus elementos hacia el dominio destino y sirve para hablar del posible futuro político de España. Los autores de los mensajes comprenden la política en términos de una tarea de construcción y, por tanto, utilizan del concepto de *construir* para presentar qué quieren hacer para los españoles, para que su futuro sea mejor. Subrayan que la construcción debería llevarse a cabo en el contexto de «fraternidad», «democracia» o «plurinacionalidad». Cabe resaltar también que, en el caso de esta metáfora conceptual, los políticos de *Podemos* hablan solamente de sí mismos, de lo que ellos quieren emprender, sin aludir a los defectos o cosas malas de sus oponentes. En tal caso, nos hallamos ante la auto-presentación positiva del grupo endógeno, cuando sus miembros hacen énfasis en lo que califican como bueno para la sociedad.

El último caso que nos gustaría estudiar es la metáfora *POLÍTICA ES VIAJE*, en la que se entiende las cuestiones políticas en términos de un camino. Veamos las expresiones:

- (22) PODEMOS| @ahorapodemos 2 jun. 2016 Vamos hacia un futuro mejor, y caminamos con una sonrisa #LaSonrisaDeUnPais #PabloIglesiasT5
- (23) PODEMOS @ahorapodemos 4 jun. 2016 El 20D nos quedamos a solo un paso, el 26J tenemos una oportunidad histórica | @Irene_Montero_ en @SextaNocheTV
- (24) PODEMOS| @ahorapodemos 9 jun. 2016 “Vamos a seguir caminando con la responsabilidad de saber que podemos formar Gobierno” @Pablo_Iglesias_ #IglesiasEnJELO
- (25) PODEMOS @ahorapodemos 18 jun. 2016 “Los votos de la sonrisa el 26J van a decir basta y adiós a las políticas del PP” @pascualsergio #VotoPorTi26J: <http://lasonrisadeunpais.es/directo/>
- (26) PODEMOS| @ahorapodemos 4 jun. 2016 Las políticas del PP son un callejón sin salida, toca rescatar a la gente | @Pablo_Iglesias_ en #L6Nfamiliaiglesias

Como notamos en los ejemplos, los autores elaboran sus mensajes basándose en las expresiones metafóricas donde el dominio origen presenta el mundo de viaje o camino, lo que muestran los conceptos de: *caminar hacia un lugar (un objetivo)*, *quedar a un solo paso*, *decir adiós a alguien* y *callejón sin salida*. Para comprender mejor lo que pasa hoy en el mundo de la política se presenta los problemas complejos en términos más accesibles para la gente común, basados en sus experiencias cotidianas. Dicho de otra forma, cada uno sabe en qué consiste el concepto de *ir hacia un lugar*, ya que todos los días salimos de casa y vamos a muchos sitios. Asimismo, de acuerdo con la propuesta de Jäkel, otra vez se puede notar que las proyecciones entre dos

dominios pueden tener solamente una dirección: desde el dominio origen de viajes hacia el dominio meta de política.

Con respecto a la creación de la imagen de *Podemos* en Internet, en este caso, se observa que las expresiones (22)-(24) sirven para reforzarla a través de la autopresentación positiva, subrayando otra vez que con *Podemos* el futuro puede ser mejor. Al mismo tiempo los políticos utilizan metáforas de viaje para mostrar las facetas negativas de sus adversarios. En los ejemplos (25) y (26) se habla de manera negativa sobre el PP: se lo conceptualiza como una persona mal vista a la que se debería decir *adiós*; y se presenta sus políticas como unas de las que hay que salvar a los ciudadanos.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, nuestro breve análisis ha mostrado que los políticos de *Podemos* se sirven de las expresiones metafóricas tanto para mostrar su lado positivo, como para destruir la imagen de sus oponentes políticos. Utilizan las metáforas que ayudan a los votantes a entender la situación política que se desarrolla en España. Los conceptos del dominio origen que se proyectan hacia el dominio destino se conceptualizan sin ningún problema, son mucho más accesibles para la gente que lo abstracto del dominio destino. Es patente que la metáfora más fructífera que se ha sacado de los mensajes es *POLÍTICA ES GUERRA*; seguida por otras que hemos analizado en este artículo: *POLÍTICA ES JUEGO*, *POLÍTICA ES TAREA DE CONSTRUCCIÓN* y *POLÍTICA ES VIAJE*. No obstante, se han observado también las expresiones metafóricas que realizan otras metáforas conceptuales: *POLÍTICA ES TEATRO*, *POLÍTICA ES NEGOCIO* o *POLÍTICA ES ESCUELA*.

Por lo que se refiere a la creación de la autoimagen del partido, es innegable que la metáfora se utiliza sobre todo para reforzar la imagen propia del partido. Se ha observado que la mayoría de los ejemplos analizados sigue el modelo que van Dijk caracteriza como *hacer énfasis en nuestras cosas buenas*. *Podemos* se interesa generalmente por mostrar su lado positivo aludiendo a lo bueno que ya han hecho para los españoles o hablando de lo que pueden emprender en futuro. Se han observado también los casos de *hacer énfasis en sus cosas malas*, en los que *Podemos* presenta a sus oponentes políticos (tanto al Gobierno, como a otros partidos) de manera negativa. En dichos ejemplos, los autores califican las políticas del Gobierno o las propuestas de otros políticos como negativas, que dañan la sociedad. Asimismo, es imprescindible destacar que no se han encontrado expresiones que sigan el modelo que van Dijk establece como *minimizar nuestras cosas malas y sus cosas buenas*. Este caso ni se habla del grupo endógeno, ni del exógeno.

En el contexto de las redes sociales y de su uso durante las campañas electorales, la creación de la autoimagen positiva del partido parece ser de gran importancia. Actualmente casi todos viven en la red (también los posibles votantes), donde cada uno puede confrontar sus opiniones y convertirse en una fuente de opinión. Hoy en día ya no es necesario asistir a un mitin político, el votante puede simplemente acceder a su cuenta de *Twitter* o *Facebook*. De tal manera, las propuestas y los eslóganes de los políticos se extienden de manera muy eficaz. Es patente que los internautas pueden ignorar el mensaje que no les interesa o responder al emisor con un comentario negativo en su perfil oficial.

Finalmente, cabe subrayar que en nuestro breve estudio hemos caracterizado solamente algunas de las metáforas utilizadas actualmente por *Podemos*. El discurso del partido se puede estudiar de una manera más sistemática, ofreciendo un análisis más profundo, no solamente de las metáforas, sino también de las estructuras de otros niveles del discurso, como: los tópicos negativos/positivos acerca de *Ellos/Nosotros*, las palabras positivas para *Nosotros* y negativas para *Ellos*, o las hipérboles y eufemismos para significados positivos/negativos, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- ABEJÓN MENDOZA, Paloma, Ana SASTRE y Virginia LINARES (2012): «Facebook y Twitter en campañas electorales en España». *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 5 (1), 129-159.
- BOLLERO, David (2014): «Podemos se consolida como la primera fuerza política en redes sociales». *Público*. [en línea], disponible en: <<http://www.publico.es/politica/consolida-primera-fuerza-politica-redes.html>> [consultado en diciembre de 2017].
- BROL, Marcin y Sławomir CZETWERTYŃSKI (2015): «Sieciowa sfera publiczna a media społecznościowe». *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 209, 33-41.
- CHARAUDEAU, Patrick (2005): *Le discours politique: les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert.
- CHILTON, Paul (2004): *Analysing Political Discourse: Theory and practice*. London: Routledge.
- DANS, Enrique (2011): «Consideraciones sobre la manifestación del 15-M», en Fernando Cabal (ed.): *Indignados 15-M*. Madrid: Mandala Ediciones, 51-52.
- FEENSTRA, Ramón A. y Andreu CASERO-RIPOLLES (2012): «Nuevas formas de producción de noticias en el entorno digital y cambios en el periodismo: el caso del 15-M». *Comunicación y hombre. Revista interdisciplinaria de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, 8, 129-130.
- GAREA, Fernando (2016): «El pleno del Congreso cierra con tensión y reproches». *El País*. [en línea], disponible en: <http://politica.elpais.com/politica/2016/04/28/actualidad/1461838831_482434.html> [consultado en noviembre de 2017].

- GRUPO SM (2012): *Diccionario Clave*. [en línea], disponible en: <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>> [consultado en noviembre de 2017].
- GUTIÉRREZ, Jaime (2014): «Podemos, la sorpresa de las europeas, se convierte en la cuarta fuerza con cinco escaños». *RTVE*. [en línea], disponible en: <<http://www.rtve.es/noticias/20140526/podemos-sorpresa-europeas-se-convierte-cuarta-fuerza-cinco-escaños/943108.shtml>> [consultado en noviembre de 2017].
- HAENLEIN, Michael y Andreas Marcus KAPLAN (2010): «Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media». *Business Horizons*, 53, 61.
- JÄKEL, Olaf (2003): *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*. Kraków: TAIWPN Universitas, 44-68.
- KÖVECSES, Zoltán (2012): *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Kraków: TAIWPN Universitas, 178-194.
- LAKOFF, George (2007): *No pienses en un elefante*. Madrid: Complutense.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1988): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- MARZOLF, Hedwig y Ernesto GANUZA (2016): «¿Enemigos o colegas? El 15M y la hipótesis Podemos». *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 33, 89-110.
- «Pablo Iglesias reivindica a Podemos como el «movimiento heredero» del 15M». *El Diario*. [en línea], disponible en: <http://www.eldiario.es/politica/Pablo-Iglesias-reivindica-Podemos-movimiento_0_388111803.html> [consultado en noviembre de 2017].
- PARDO TORREGROSA, Iñaki (2014): «Podemos, la sorpresa de las elecciones europeas». *La Vanguardia*. [en línea], disponible en: <<http://www.lavanguardia.com/politica/eleccioneseuropeas/20140526/54409304112/podemos-elecciones-europeas.html>> [consultado en noviembre de 2017].
- PICAZO, Belén (2014): «Elecciones europeas 2014: resultados». *El Diario*. [en línea], disponible en: <http://www.eldiario.es/europeas_2014/Resultados_Europeas_2014_UE.html> [consultado en noviembre de 2017].
- ROMANOS, Eduardo y Igor SÁDABA (2015): «La evolución de los marcos (teco) discursivos del movimiento 15M y sus consecuencias». *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 32, 15-36.
- SANMARTÍN, Olga R. (2014): «El mediático Pablo Iglesias logra cinco escaños inesperados». *El Mundo*. [en línea], disponible en: <<http://www.elmundo.es/espana/2014/05/25/538264f4ca4741066a8b456b.html>> [consultado en noviembre de 2017].
- VAN DIJK, Teun A. (1999): «Context models in discourse processing», en Herre van Oostendorp y Susan R. Goldman (ed.): *The construction of mental representations during reading*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 109-131.
- (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- (2005): «Estudios Críticos del Discurso: un enfoque sociocognitivo». *Discurso & Sociedad*, 10 (1), 149-150.
- (2006): «Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones». *Revista Signos*, 39 (60), 49-74.
- (2016): «Política, ideología y discurso». *Quórum Académico*, 2 (2), 16-33.





POLÍTICA LINGÜÍSTICA



HERITAGE SPEAKERS: CLASIFICAR LO ASISTEMÁTICO

MARÍA CARRILLO RIVAS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

477

El presente artículo tiene como tema los *heritage speakers* (o hablantes de herencia) y los diversos intentos de clasificarlos, a través de uno de los casos más ampliamente estudiados, el de los hablantes de herencia de español en EEUU. Esta presentación se divide en cinco grandes bloques. El primero de ellos (en el que nos encontramos ahora) hará una breve introducción de los *heritage speakers* (qué y quiénes son). El segundo bloque ofrecerá una relación de las principales características que presentan estos hablantes, tanto lingüísticas como extralingüísticas. Este segundo bloque es necesario para fundamentar el tercero, que tratará sobre la clasificación de los hablantes de herencia, así como el cuarto, dedicado a los problemas que plantean estas clasificaciones. El último bloque estará dedicado a las conclusiones.

Los *heritage speakers* son hablantes que no llegaron a completar su proceso de adquisición de la lengua. Esto pudo deberse a diversos factores, fundamentalmente extralingüísticos. De manera general, estos hablantes heredan una lengua legada por sus antepasados (inmediatos o lejanos), de ahí el nombre por el que se conocen en el ámbito investigador: hablantes de herencia. Debido a una adquisición incompleta, los *heritage speakers* resultan de interés tanto para los investigadores de adquisición de L1 como para aquellos estudiosos de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. Entre los casos más estudiados se encuentra el de los *heritage speakers* de español en EEUU: a ellos nos dedicaremos en este estudio.

Aplicada a este caso particular, una buena definición es la proporcionada por Valdés: «a student of language who is raised in a home where a non-English language is spoken» (Valdés 2005: 412). Esta definición presupone determinadas circunstancias. En primer lugar, los clasifica entre los estudiantes de lenguas. Al no completarse el proceso de adquisición de la lengua, un gran número de *heritage speakers* asiste a clases de español como segunda lengua, una práctica con la que buscan completar una lengua que consideran incompleta. Esta definición se refiere al ámbito de la enseñanza de lenguas: por supuesto, existen *heritage speakers* que no se inscriben en clases de su lengua de herencia, que nunca llegan a recibir instrucción formal de la misma. En segundo lugar, se incide en que estos hablantes crecen en un hogar donde se habla una lengua que no sea el inglés. Es decir, los *heritage speakers* son el resultado de un fenómeno que surge en la infancia, durante los primeros años de vida, cuando, en el entorno familiar, tienen su primer contacto con el lenguaje. En tercer lugar, se apunta que en este entorno se habla una lengua que no sea la inglesa: cualquier otra, y no solo el español, contaría, aunque es la lengua española la que para este caso particular (el de los hablantes de herencia de español en EEUU) nos interesa. En cuarto y último lugar, la definición nos recuerda un aspecto crucial para la configuración de los *heritage speakers* de español en EEUU: se señala que una lengua no inglesa es la que se habla en el entorno familiar, pero no se dice que el inglés no esté presente en dicho entorno. Español e inglés conviven en esta situación (en qué grado, como veremos, es algo que vendrá determinado por la generación a la que pertenezca el *heritage speaker*). Que dos lenguas convivan influye necesariamente en la construcción del individuo como hablante. Sin embargo, recordemos que los hablantes de herencia no llegan a desarrollarse como bilingües tradicionales, y en esto el inglés juega un papel central.

La definición que acabamos de presentar nos permite inferir algunas de las características de los *heritage speakers* (son estudiantes de lenguas, producto de un fenómeno que tiene lugar en la infancia y con influencia de la lengua inglesa). Pero ¿cuáles son las demás características que presenta este tipo de hablantes?

2. CARACTERIZACIÓN

La mayoría de *heritage speakers* de español en EEUU comparte una serie de rasgos comunes. Algunos de ellos ya han sido mencionados. La mayoría de investigadores (Valdés 2001 y 2006; García 2013; Montrul 2014; Rolland 2016) señala como principales las siguientes características:

Exposición temprana a la lengua de herencia: muchos *heritage speakers* se ven expuestos a su lengua de herencia en edad temprana. Dependiendo de la generación a la que pertenezca, un hablante de herencia puede recibir input desde el mismo nacimiento, varios meses después o incluso años. Esta

característica, de entrada, los diferenciaría de los estudiantes tradicionales, puesto que cuentan con experiencia en la lengua meta con anterioridad al aula. Ello nos llevaría a pensar que partirían con ventajas con respecto a los estudiantes tradicionales; sin embargo, recordamos que los *heritage speakers* no completaron su proceso de adquisición.

Adquisición incompleta: la principal característica que condiciona a los hablantes de herencia es la adquisición incompleta de la lengua de herencia. Muchos *heritage speakers*, sobre todo los de primera generación, comienzan su proceso de adquisición de la misma manera que el hablante promedio, es decir, durante los primeros meses de vida. Sin embargo, el proceso se interrumpe en algún momento posterior (puede ser meses después o incluso unos pocos años). En consecuencia, la adquisición queda incompleta.

Interlengua irregular e inestable: como consecuencia de un proceso de adquisición interrumpido, la interlengua de este tipo de hablantes suele ser muy irregular e inestable. En el ámbito del aprendizaje/adquisición de lenguas, entendemos por interlengua el sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna y la lengua meta (Durão 2007). La mayoría de estudiantes tradicionales sigue una serie de etapas similares a la hora de adquirir la lengua meta, un proceso semejante (aunque también con obvias diferencias) al que tiene lugar en la adquisición de la lengua materna. Determinadas áreas y aspectos de la lengua se adquieren de forma progresiva, empezando por aquellos más básicos y continuando después con los más complejos, conforme se incrementa la dificultad. Como todos siguen un proceso similar, la interlengua de estos estudiantes es también muy parecida. Este hecho es el que nos permite dividir nuestras clases de ELE por niveles de dominio.

Sin embargo, en el caso de los *heritage speakers* encontramos una diferencia fundamental, derivada de un proceso de adquisición interrumpido y un acceso desigual a la lengua de herencia: su interlengua es muy irregular e inestable. Un *heritage speaker* puede dominar aspectos de la lengua de mayor complejidad (por ejemplo, conocer el uso del subjuntivo, de especial dificultad para estudiantes monolingües angloparlantes tradicionales) y, sin embargo, tener serios problemas a la hora de conjugar verbos. No existe una regularidad fácilmente apreciable en su interlengua.

Aprendizaje no lineal: el aprendizaje de este tipo de hablantes no sigue una progresión lineal. Ya se ha apuntado que los *heritage speakers* ven interrumpido su proceso de adquisición, de manera que se producen altos y bajos muy acusados en la cantidad y calidad de input que reciben. Esto sucede si, por ejemplo, hablan español solo en determinados contextos y si, finalmente, el uso del mismo en estos contextos desaparece.

Erosión lingüística (*language attrition*): se han registrado casos en los que cabe hablar de erosión lingüística, cuando el dominio lingüístico alcanzado se ve severamente afectado y reducido por la falta de uso durante un periodo de

tiempo muy prolongado. Parece que en estos casos los *heritage speakers* pierden el conocimiento de su lengua, las habilidades lingüísticas que llegaron a alcanzar, por muy irregulares o reducidas que fueran. Esto es debido a la falta de uso, voluntaria o no, de su lengua de herencia durante varios años.

No escolarización/alfabetización en la lengua de herencia: esto es algo que afortunadamente ocurre con menor frecuencia conforme avanzan las generaciones, pero fue algo frecuente durante las primeras. Al ser la lengua de la minoría, los *heritage speakers* a menudo se escolarizaban únicamente en inglés, la lengua de la mayoría. Esto supuso, en primer lugar, que el uso del español comenzaba a reducirse y, en segundo lugar, que estos hablantes no accedían a un registro escrito de su lengua de herencia. En algunos casos, pueden tener habilidades orales semejantes a las de un nativo promedio y, sin embargo, ser incapaces de leer un texto básico, porque carecen de la instrucción y las habilidades necesarias.

Ausencia de algunos registros (formal, académico, etc.): al ser el español la lengua de la minoría, su uso se reduce a una serie de contextos, fundamentalmente familiares y privados. De esta manera, las habilidades lingüísticas alcanzadas serán las acordes a dichos contextos. Cuando estos estudiantes llegan a la universidad y se inscriben en cursos de español, sus profesores se dan cuenta de que no tienen las herramientas necesarias para comunicarse de acuerdo al contexto en el que se encuentran, es decir, un contexto eminentemente formal y académico. Esto enlaza de nuevo con la no escolarización/alfabetización en la lengua de herencia.

Mayor dominio de inglés que de español: esta es la norma general conforme se suceden las diferentes generaciones. Para aquellos hablantes de primera generación es frecuente que en los primeros años de vida tengan un estrecho contacto con el español, siendo dominantes en esta lengua. En el momento en el que se escolarizan reciben una educación exclusivamente en inglés, con lo que esta lengua llegará a ser dominante según avancen los años. Con todo, estos hablantes siguen conservando cierto dominio del español, situación que se reducirá a medida que se desarrollen las diferentes generaciones. Para la cuarta generación, es frecuente que el hablante lo sea solo pasivo (es decir, que comprenda pero no sea capaz de producir) o que conozca unas pocas palabras. En esta generación, la lengua dominante es indiscutiblemente el inglés.

Alternancia de códigos (*code-switching*): este es un fenómeno que ha atraído la atención de numerosos investigadores. Popularmente conocido como *spanglish*, la alternancia de códigos supone el uso alternante de una u otra lengua, ya sea en un discurso prolongado o, más frecuentemente, en la misma frase. En una misma oración pueden mezclarse palabras, estrategias y recursos de la lengua inglesa o española. Generalmente la alternancia de códigos recibe consideraciones negativas, pero últimamente han surgido voces (García 2013 y Rolland 2016) que alaban y defienden esta práctica.

Heterogeneidad de niveles y de variedades lingüísticas heredadas: como cada *heritage speaker* es el producto de una experiencia lingüística irregular única e irrepetible, en el aula se da una considerable heterogeneidad de niveles, por una parte, y de variedades lingüísticas heredadas, por otra. La cuestión de la variedad es de fácil solución, siempre que esta se acepte como una riqueza y el profesor se documente acerca de la misma. La heterogeneidad de niveles presenta mayores dificultades: un alumno puede dar la impresión de tener mejor nivel del que realmente posee, si domina determinadas estructuras y, sin embargo, tiene dificultades para otras, más sencillas, que el profesor asumirá como adquiridas al ver que domina otras más complejas.

¿Por qué es tan importante realizar una caracterización de los *heritage speakers*? Porque ello repercutirá en el sistema de clasificación, como veremos en los siguientes puntos.

3. CLASIFICACIÓN

En el punto anterior realizamos una breve descripción de las características de los *heritage speakers*. Estas tendrán una profunda relación con el punto que presentamos a continuación, que se refiere a la cuestión de la clasificación de estos hablantes.

La mayoría de las clasificaciones se basan en un concepto ya mencionado, el de generación, y más concretamente el de generación sociolingüística (Escobar y Potowski 2015: 21). Normalmente estas clasificaciones recogen hasta cuatro generaciones (generalmente, tres), con marcadas diferencias entre las mismas. Los problemas comienzan cuando se empieza a acotar qué se entiende por cada una de las generaciones.

Así, para Taylor y otros:

“First generation” refers to foreign-born people. The terms “foreign born,” “first generation” and “immigrant” are used interchangeably [...].

“Second generation” refers to people born in the United States, with at least one first-generation parent.

“Third and higher generation” refers to people born in the United States, with both parents born in the United States.

(Taylor *et al.* 2012).

De manera similar, así lo describen Fry y Passel:

First: Foreign-born; an individual who is not a U.S. citizen at birth or, in other words, who is born outside the U.S., Puerto Rico or other U.S. territories and whose parents are not U.S. citizens.

Second: An individual who is a U.S. citizen at birth (including people born in the United States, Puerto Rico or other U.S. territories, as well as those born elsewhere to parents who are U.S. citizens) with at least one first-generation parent.

Third or higher: An individual who is a U.S. citizen at birth with both parents U.S. citizens at birth.

(Fry y Passel 2009: iv).

Entre estos dos estudios pueden apreciarse algunas diferencias. Por ejemplo, a la hora de delimitar quiénes pertenecen a la llamada primera generación encontramos que si bien unos los definen simplemente como aquellos nacidos en el extranjero (como es el caso de Taylor *et al.*), otros añaden el matiz significativo de haber nacido fuera de territorio estadounidense. Esta diferencia es especialmente relevante cuando incluye (como es el caso de Fry y Passel) la referencia a Puerto Rico, territorio dependiente de EEUU, aunque con una situación lingüística muy particular en cuanto al español se refiere, ya que es la lengua oficial. Esta alusión marca una diferencia importante entre ambos estudios.

Vemos, pues, que de entrada existen pequeñas dificultades de definición, si bien es cierto que, en general, existe cierto consenso. Podemos entonces resumir qué se entiende por primera, segunda y tercera generación (Fig. 1).

Generación	Descripción
Primera generación	Hablantes nacidos fuera de EEUU
Segunda generación	Hablantes nacidos en EEUU con al menos un progenitor de primera generación
Tercera generación (y siguientes)	Hablantes nacidos en EEUU con padres nacidos en EEUU

Figura 1: Generaciones de *heritage speakers* de español en EEUU.

Cada generación se describiría de acuerdo con una serie de criterios, principalmente el lugar de nacimiento, la edad de llegada al país y el tiempo que llevan viviendo en el mismo (Escobar y Potowski 2015). El lugar de nacimiento es el criterio que nos permite considerar a un *heritage speaker* como hablante de primera generación o posterior: si no nació en EEUU (o en territorio estadounidense), estaríamos hablando de la primera generación (en algunos casos, generación 0). En el resto de generaciones los hablantes son ciudadanos estadounidenses, bien de padres nacidos en el extranjero (como puede ser el caso de la segunda generación), bien de padres también estadounidenses (como sucede ya en la tercera generación). Este primer criterio, el del lugar de nacimiento, resulta, entonces, fundamental, puesto que además afecta a todas las generaciones.

En el caso de la primera generación cabe hablar, además, de otros criterios ya mencionados, como son la edad a la que llegan a EEUU y el tiempo

de residencia allí. La edad de llegada al país de acogida es sumamente decisiva: cabe esperar diferencias muy significativas entre una persona que llegue durante su adolescencia y otra que lo haga en sus primeros meses de vida. En estos casos la edad no es solo un número, puesto que condiciona y hasta determina aspectos del *heritage speaker*, tales como su sensación de pertenencia o no a la comunidad estadounidense o la identidad cultural con la que siente una mayor afinidad. El número de años es igualmente crucial en otro criterio diferenciador de la primera generación, el tiempo de residencia en EEUU. De la misma forma que ocurre con la edad de llegada, esperamos una gran diferencia entre quien lleva varias décadas viviendo en EEUU con respecto a quien ha llegado tan solo unos meses atrás.

Algo que tienen en común todos estos criterios es que son fácilmente cuantificables y medibles. Son, por añadidura, decididamente objetivos, en el sentido de que no dependen de una evaluación o valoración: basta con una partida de nacimiento para constatar si una persona ha nacido en uno u otro lugar. El tiempo de residencia en el país o la edad a la que se llegó al mismo también pueden demostrarse mediante otros documentos. Generalmente esta documentación se recopila en bases de datos y, siempre que se consiga el permiso necesario, se puede acceder a ella. La información que proporcionan estos criterios es rápida y relativamente sencilla de obtener. Pero hay todavía una cuestión que estamos esquivando, que es precisamente la que a nosotros, como lingüistas, más nos interesa. Y esta no es otra que la cuestión de la lengua.

4. PROBLEMAS DE CLASIFICACIÓN Y POSIBLES SOLUCIONES

Anteriormente hemos mencionado algunas generalidades acerca de la lengua de los *heritage speakers*. Valdés, investigadora de referencia obligada, ya recogió (Valdés 2001: 43) algunos de los posibles escenarios de este tipo de hablantes dependiendo de la generación a la que pertenecieran; para la primera generación, bien monolingües (de español) o incipientes bilingües en inglés; para la segunda y tercera generaciones, bilingües pero siendo una de las dos lenguas (la de herencia o la inglesa) claramente dominante: finalmente, en la cuarta generación estaríamos ante hablantes bilingües pero con un mayor dominio del inglés, o exclusivamente monolingües de inglés, invirtiéndose así la situación dada en la primera generación.

También con anterioridad hicimos una relación de las diferentes características de la interlengua de los *heritage speakers*, que pueden resumirse en una sola: la irregularidad. Irregularidad en cuanto a dominio lingüístico, a uso de estructuras y a contextos de uso. Nuestra pregunta es: ¿cómo se traduce esa irregularidad a través de las distintas generaciones? ¿Cuál es el perfil lingüístico de un *heritage speaker* de, por ejemplo, segunda generación? ¿Qué nos

dicen las clasificaciones actuales acerca de la lengua de los *heritage speakers*? Pues poco, en realidad.

Esta es la clase de preguntas con las que el profesor de ELE puede encontrarse a la hora de trabajar con *heritage speakers*. ¿Cuál es el bagaje lingüístico de mi alumno y, en consecuencia, cuáles van a ser sus necesidades? La realidad es que las clasificaciones manejadas aluden a esta cuestión de manera general y concisa. Normalmente se basan en censos realizados por vía telefónica que cubren diversas secciones, especialmente de carácter extralingüístico. Cuando existe una sección dedicada a la lengua, se refiere al dominio de inglés o español de una manera general. El resultado es que las clasificaciones, cuando aluden a la cuestión lingüística, lo hacen inevitablemente de esa manera general, refiriéndose sola y exclusivamente a qué lengua (inglés o español) suele ser dominante en una determinada generación. Por añadidura, a veces esta sección se confía a la intuición de los propios hablantes (Fry y Passel 2009; Taylor *et al.* 2012), quienes pueden no ser los jueces más propicios. Sería más conveniente un test que tratara de dar cuenta de su competencia lingüística de forma objetiva.

Las clasificaciones, entonces, nos están ofreciendo poca información de carácter lingüístico. Los profesores de ELE necesitan saber qué tipo de lengua cabe esperar de una determinada generación, más allá del claro dominio de inglés o español. Es llamativo que las predicciones de Valdés resultaran, de hecho, optimistas, puesto que si algo nos revelan estas clasificaciones es que el dominio de inglés frente a español es ya claro y se impone en la tercera generación (Escobar y Potowski 2015), y no en la cuarta: es un cambio que se adelanta una generación. Pero esta no es información suficiente para el profesor de ELE. A la hora de clasificar a los *heritage speakers* por generaciones hemos resaltado tres criterios principales (a saber: lugar de nacimiento, edad de llegada al país y tiempo de residencia en el mismo). Podemos considerar estos criterios como extralingüísticos. A ellos podríamos añadir otros de carácter lingüístico, como, por ejemplo, la edad de acceso a la lengua de herencia, la edad a la que esta se dejó de usar (si es el caso) o la variedad lingüística heredada. La razón de esto es que dichos criterios configuran, de igual forma que los anteriores, el resultado de ese proceso de adquisición incompleto. Realmente se priorizan criterios de carácter extralingüístico frente a otros de carácter puramente lingüístico. Serían necesarias clasificaciones que dieran mayor importancia a los criterios de este segundo tipo.

Hasta aquí la crítica y comenzamos con la reflexión. ¿Por qué no se realizan modelos de clasificaciones que proporcionen mayor información acerca de la interlengua de los *heritage speakers*? La respuesta ya ha sido, de hecho, apuntada: por su misma irregularidad y heterogeneidad. Criterios como el lugar de nacimiento, la edad de llegada a EEUU o el tiempo que llevan viviendo en el país son fáciles de recopilar. Los criterios de carácter lingüístico que

mencionábamos pueden presentar problemas a la hora de recopilarse: resulta relativamente sencillo establecer la variedad lingüística heredada (español de México, de Cuba, de Colombia...), pero la edad a la que se deja de emplear la lengua de herencia puede ser algo mucho más subjetivo, si es que el hablante lo recuerda. Además, la lengua es un sistema complejo e inmenso, que abarca muchos más aspectos que los que en principio podemos acotar mediante los criterios de tipo extralingüístico. Las características de la interlengua de estos hablantes ofrecen problemas mayores: podemos medir el nivel de un alumno promedio de forma relativamente sencilla con el uso de diferentes test, y el resultado encajará con alguno de los niveles usuales (nivel inicial, intermedio o avanzado, A1-A2, B1-B2, C1-C2). Esto no ocurre con los *heritage speakers*, cuyo español ofrece diferencias muy acusadas de uno a otro individuo. Recopilarlo, describirlo y analizarlo requiere mucho tiempo, especialmente en la lengua oral, que es justamente la que predomina en los *heritage speakers*.

El caso de cada *heritage speaker* es único. Y ahí radica precisamente la mayor dificultad para clasificarlos: que constituyen clases formadas por individuos muy dispares entre sí. Tradicionalmente, las clases se forman con grupos de elementos o individuos que comparten características similares. En el caso de los *heritage speakers*, cada individuo es un caso particular y, por tanto, diferente del resto. Características generacionales como el lugar de nacimiento o la edad de llegada son fácilmente cuantificables: no así la competencia lingüística, que es precisamente donde los *heritage speakers* pueden presentar las diferencias más acusadas. Pueden compartir el resto de características y, sin embargo, ser muy diferentes a nivel lingüístico. Porque cada *heritage speaker* es producto de una experiencia lingüística de adquisición incompleta única.

¿Debemos renunciar entonces a todo intento de clasificación? ¿Es inútil cualquier acercamiento que iniciemos a la interlengua de los *heritage speakers*, siendo esta tan irregular? No necesariamente. Siempre que aceptemos y partamos de esa irregularidad, será posible apreciar cierto patrón común entre las distintas generaciones. Desde aquí proponemos algunas posibles soluciones al problema de la clasificación lingüística de los *heritage speakers*, alternativas que nos permitan describir la interlengua de este tipo de hablantes.

En primer lugar, sería aconsejable la creación de modelos de clasificación que combinen criterios extralingüísticos y lingüísticos de forma equilibrada. Sin menospreciar la obtención de datos extralingüísticos, sin olvidarlos ni obviarlos, habría que añadir una cantidad mayor de criterios que nos aporten información de carácter lingüístico. La idea, entonces, sería equilibrar ese desajuste en cuanto a la clase de información que arrojan las clasificaciones actuales. La principal dificultad que estriba en esta propuesta es la inherente a cualquier intento de combinar criterios extralingüísticos y lingüísticos, cuestión, desde luego, nada sencilla y de difícil solución.

En segundo lugar, proponemos la creación de modelos de clasificación alternativos que se basen preferentemente en criterios lingüísticos. En esta opción la idea principal es la de invertir la situación actual: si en los modelos revisados se ha apreciado una mayor relevancia de los criterios extralingüísticos, en los nuevos modelos ese desequilibrio se inclinaría a favor de los criterios de tipo lingüístico. Partiendo igualmente del concepto de generación sociolingüística, describirían las pautas generales que presenta la interlengua de los *heritage speakers*. Estas nuevas clasificaciones incluirían datos como la edad de acceso a la lengua de herencia, si se dejó de usar o no (y en su caso, a qué edad), a qué tipo de contextos se reduce el uso de la misma, si existe o no alfabetización o escolarización en la lengua de herencia, etc. En los estudios actuales esos datos ya se investigan, pero no desde un punto de vista generacional. Por supuesto, este tipo de investigación topa con diversos obstáculos, entre ellos la dificultad de contar con suficientes participantes de varias generaciones (para que constituyan una muestra estadísticamente significativa) o la ausencia de financiación económica. En cualquier caso, este tipo de clasificaciones resultarían de gran utilidad para los docentes de ELE, puesto que ofrecerían una información mucho más detallada acerca del tipo de lengua de su alumnado. Debemos, asimismo, resaltar la necesidad de que estos nuevos modelos partan de una clasificación por niveles de dominio. Esto, sin embargo, no está exento de dificultades, puesto que ya ha sido apuntada la irregularidad de dominio en los *heritage speakers*. Sería necesario, entonces, revisar nuestra consideración de los niveles de dominio y ajustarla a las particulares características de estos hablantes.

Para ello es de vital importancia un cambio en la forma en que se recoge la información de tipo lingüístico, y esto parte de la clase de pruebas a las que sometemos a nuestros estudiantes. Más allá de confiar en la intuición de los hablantes, se hace necesaria la creación de pruebas o test que midan, evalúen y valoren la interlengua de los *heritage speakers*, pruebas que estén adaptadas a esa irregularidad. Creemos aconsejable la creación de pruebas por destrezas, puesto que se ha observado un acusado desajuste entre las habilidades orales y escritas, entre la comprensión y la producción. De nuevo, esta alternativa tiene como inconveniente la falta de participación o financiación, pero es, realmente, la única manera de valorar la interlengua de estos hablantes con objetividad.

En último lugar, queremos resaltar la importancia de los estudios de interlengua. Este tipo de proyectos aíslan secciones o partes de la misma y mediante ellos conseguimos averiguar qué áreas de la lengua pueden presentar mayores dificultades para nuestros estudiantes: así, por ejemplo, se ha comprobado para el uso del subjuntivo (Fernández 2015) o del género gramatical (Martínez-Gibson 2011). Estos estudios podrían contribuir a la creación de los modelos clasificatorios alternativos ya apuntados, especialmente aquellos que se basen preferentemente en criterios lingüísticos. Así, por ejemplo, sería interesante

explorar en qué contextos se usa el español en las diferentes generaciones o en qué generación se produce un abandono de la lengua de herencia a edad más temprana. Estos modelos facilitarían al docente un primer acercamiento a la interlengua de los *heritage speakers*, que siempre podría ampliar con los estudios especializados.

Ahora bien, aunque defendemos un cambio, ello no desmerece en modo alguno la valiosa labor de investigación hecha hasta ahora. Actualmente las clasificaciones se están perfeccionando en ese afán de cubrir los diversos escenarios posibles, como Escobar y Potowski (2015: 22), quienes contemplan diferentes posibilidades dentro de la tercera generación. Todo esto arrojará datos muy interesantes acerca de los *heritage speakers* de español en EEUU. La clasificación de este tipo de hablantes ha atravesado un largo camino. Ese camino, por suerte, parece estar en buenas manos.

5. CONCLUSIONES

Los *heritage speakers* son el producto de una adquisición incompleta, lo que se traduce en una interlengua irregular, caracterizada por una serie de rasgos, tales como la ausencia de registro formal o académico, la no alfabetización en la lengua de herencia o una preferencia por el uso de la lengua dominante. Uno de los casos más investigados actualmente es el de los *heritage speakers* de español en EEUU, para el que se han abordado diversos intentos de clasificación. Estos modelos se basan en las diferentes generaciones sociolingüísticas y nos proporcionan mucha información de carácter extralingüístico (como el lugar de nacimiento, la edad de llegada a EEUU o cuánto tiempo llevan viviendo allí), aunque poca de carácter lingüístico (es decir, cómo es el español de estos hablantes). La razón de esto es la importante heterogeneidad e irregularidad inherente a los *heritage speakers*, así como la dificultad de combinar criterios de tipo extralingüístico y lingüístico.

El desconocimiento de los docentes acerca de la interlengua de este tipo de alumnos es una realidad y supone una carencia en la formación que necesita suplirse. Una posible solución sería cambiar el modelo de clasificación, de diferentes formas: bien partiendo de modelos que se basen en criterios extralingüísticos y lingüísticos de forma equilibrada, o bien de modelos en los que primen los criterios de tipo lingüístico. Junto a ello sería necesaria una reconsideración de la manera en que recopilamos la información lingüística, así como el diseño de pruebas de medición adaptadas a las particulares características de la interlengua de estos hablantes. De esta manera, los docentes de ELE tendrían fácil acceso al tipo de lengua que cabe esperar de sus alumnos *heritage speakers*.

BIBLIOGRAFÍA

- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2007): *La interlengua*. Madrid: Arco-Libros.
- ESCOBAR, Anna María y Kim POTOWSKI (2015): *El español de los Estados Unidos*. New York: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, Kaylee Nicole (2015): *La adquisición del subjuntivo por parte de los heritage speakers del español en EEUU: un estudio comparativo*. Tesis fin de Máster. Universidad de Sevilla.
- FRY, Richard y Jeffrey S. PASSEL (2009): *Latino children: A majority are US-born offspring of immigrants*, [en línea], disponible en <<http://www.pewhispanic.org/2009/05/28/latino-children-a-majority-are-us-born-offspring-of-immigrants/>> [consultado en octubre de 2017].
- GARCÍA, Ofelia (2013): «El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos», en Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales (eds.): *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 353-373.
- MARTÍNEZ-GIBSON, Elizabeth A. (2011): «A Comparative Study on Gender Agreement Errors in the Spoken Spanish of Heritage Speakers and Second Language Learners». *Porta Linguarum*, 15, 177-193.
- MONTRUL, Silvina (2014): «Interlanguage, transfer and fossilization. Beyond second language acquisition». En ZhaoHong Han y Elaine Tarone (eds.): *Interlanguage: forty years later*. Amsterdam: John Benjamins, 75-104.
- ROLLAND, Michael E. (2016): «Ideology, Access, and Status: Spanish-English Bilinguals in the Foreign-Language Classroom». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (2), 94-114.
- TAYLOR, Paul, Mark Hugo LOPEZ, Jessica H. MARTÍNEZ y Gabriel VELASCO (2012): *When labels don't fit: Hispanics and their views of identity* [en línea], disponible en <<http://www.pewhispanic.org/2012/04/04/when-labels-dont-fit-hispanics-and-their-views-of-identity/>> [consultado en octubre de 2017].
- VALDÉS, Guadalupe (2001): «Heritage Language Students: Profiles and Possibilities». En Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard y Scott McGinnis (eds.): *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington: Center for Applied Linguistics, 37-77.
- (2005): «Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?». *The Modern Language Journal*, 89 (iii), 410-426.
- (2006): «“Making connections”. Second Language Acquisition Research and Heritage Language Teaching». En Rafael Salaberry y Barbara A. Lafford (eds.): *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Practice*. Washington: Georgetown University Press, 193-212.

SOCIALIZACIÓN BILINGÜE INFANTIL EN GALICIA: ESTRATEGIAS DE REFUERZO DE LA IMAGEN POSITIVA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

MARTA DÍAZ FERRO
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

489

Este trabajo es una pequeña muestra de una parte de mi tesis doctoral en curso sobre la socialización bilingüe infantil (Ochs y Schieffelin 1995; Ely y Berko Gleason 1996; Kulick y Schieffelin 2006; Duranti *et al.* 2014), sustentada en la teoría de la interacción social, postulada por Vygotsky en los años veinte.

El centro escolar es un colegio público de las afueras de la ciudad de Vigo, zona mayormente castellano-hablante, Alfonso D. Rodríguez Castelao, y las aulas en las que se realizó el trabajo de campo corresponden a la de 4 y 5 años de Educación Infantil, en los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017, respectivamente. Contamos con un total de veinticinco niños y niñas, de los cuales solamente dos provienen de familias bilingües.

Las interacciones grabadas, posteriormente transcritas y analizadas, corresponden a una de las rutinas escolares que tiene lugar a lo largo de la jornada, conocida como ‘Tempo de Asemblea’; el conjunto de grabaciones lo forman un total de treinta y siete, correspondiendo dieciocho al curso 2015-2016 y diecinueve al curso 2016-2017, teniendo los niños 4 y 5 años, respectivamente.

El objeto de estudio concreto de esta comunicación son las estrategias conversacionales que emplea la maestra, cuyo código base es el gallego con alternancias al castellano, en sus interacciones con los niños y niñas durante

esa rutina escolar; entre estas estrategias se encuentran el empleo de afectivos con diminutivos en ambas lenguas, las orientaciones verbales a la hora de dirigir tareas conjuntas, las llamadas de atención, etc. En este trabajo nos centraremos en el análisis de las estrategias de refuerzo de la imagen positiva, tanto de los niños y niñas en particular como de la clase en general, mediante el uso de formas diptongadas y no diptongadas de ‘bien’ (castellano)/‘ben’ (gallego) y sus variantes.

2. ‘TEMPO DE ASEMBLEA’

Como acabamos de ver, este trabajo presta especial atención a las interacciones de la maestra con los niños durante la rutina conocida como *Tempo de Asemblea* (‘Tiempo de Asamblea’).

El espacio en el que se desenvuelve esta actividad es similar en ambos cursos, aunque también hay ciertas diferencias, sobre todo en relación a algunas normas o tareas que realizan. A la hora de entrar en clase, los niños y niñas deben dejar en unas cajas plásticas sus mochilas, colgar los abrigo en el perchero y ponerse el mandilón; es entonces cuando se dirigen a la zona del aula denominada como ‘asamblea’, para que dé comienzo esta rutina. Los niños y niñas se sientan en el suelo con las piernas cruzadas y los brazos colocados sobre estas formando un semicírculo, mirando hacia la profesora. A partir de este punto, comienzan las diferencias entre ambos cursos, como por ejemplo, el uso de letras mayúsculas en el primero de los cursos y de letras minúsculas en el segundo, a la hora de realizar las actividades relacionadas con las letras.

En el curso de 4 años los niños y niñas pueden sentarse libremente en la zona de la asamblea, simplemente deben cumplir las normas sobre cómo sentarse; una vez sentados todos, la profesora escribe en el encerado la fecha en lengua gallega y en mayúsculas, con el formato: día de la semana, número, mes y año; mientras, el niño o niña encargado (protagonista de la jornada) pasa lista y le indica a la profesora el número de compañeros que se encuentran en clase y el número de ellos que faltan. A continuación tienen lugar las tres partes más diferenciadas de esta rutina: 1) realizan en el aire con el dedo índice la pictografía de las letras del nombre del encargado del día, guiados en todo momento por la maestra, que realiza esta pictografía al mismo tiempo que los niños, mientras el encargado pinta su retrato en el encerado; 2) los niños, por turnos otorgados por la maestra, proponen palabras que empiecen por la letra inicial del nombre del encargado y la profesora va escribiendo estas contribuciones en el encerado; 3) una vez finalizada la actividad anterior, la maestra va llamando a los niños, por turnos, para que rodeen en el encerado la palabra que ella les indique, de las escritas previamente. Finalizadas estas tres partes de la asamblea, continúan hablando y organizando otras tareas a realizar a lo largo de la jornada escolar.

En 5 años los niños y niñas tienen sitios predefinidos que fueron fijados al inicio del curso escolar, mediante unas pegatinas circulares con sus nombres; esta posición solo varía si la profesora así lo decide, normalmente debido a mal comportamiento por parte de algunos niños. La posición a la hora de sentarse es como en el curso anterior, con las piernas cruzadas y los brazos apoyados en estas, formando un semicírculo de cara a la maestra y los encerados. Una vez sentados todos, la maestra escribe en el encerado la fecha del día, en lengua gallega, en mayúsculas y minúsculas, empleando el mismo formato que el curso anterior; a continuación, comienza propiamente la asamblea: 1) el niño o niña encargado escribe en el encerado su nombre, tanto en mayúsculas como en minúsculas (queda a su propia elección); 2) los niños y niñas, guiados verbalmente por la maestra, realizan en el aire con el dedo índice la pictografía de las letras del nombre del encargado, este año utilizando las letras minúsculas, a diferencia del curso anterior, en el que solo trabajaban con mayúsculas; 3) los niños, por turnos, proponen palabras que comiencen o bien por la inicial del nombre del encargado o bien por la sílaba inicial, en función de las indicaciones de la profesora, y las escriben ellos mismos en el encerado. Una vez hecho esto, en algunas ocasiones, realizan lo que denominan el juego de la *Maxia coas letras* ('La Magia con las Letras'): esta actividad consiste en que los niños y niñas tienen que proponer palabras, reales o inventadas, que contengan las letras del nombre del encargado; no pueden añadir ninguna letra que no esté en ese nombre, aunque sí pueden no usar todas.

Son muchas las similitudes entre ambos cursos, pero también las diferencias que, normalmente, suponen un matiz extra de dificultad añadido a tareas que ya conocen, por lo que la evolución de los niños y niñas es patente.

A continuación nos centraremos en las estrategias de cortesía de refuerzo de la imagen positiva que emplea la maestra, que tienen lugar en ambos cursos escolares.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Como indicamos anteriormente, a continuación nos centraremos en las estrategias que emplea la maestra de estas aulas a la hora de reforzar la imagen positiva de los niños, tanto en el curso escolar de 4 años como en el de 5 años. Para ello nos basamos, como anunciamos con anterioridad, en la rutina escolar del *Tempo de Asemblea*, durante la cual los niños realizan diversas actividades, tanto de forma individual como en grupo.

3.1. La cortesía en el aula

Para tratar la cortesía en el aula acudimos a las nociones de *actor* y *personajes* de Goffman (1967); cada una de las personas que participa en un intercambio comunicativo sería un actor que representa un personaje que va modificando y moldeando en cada una de esas puestas en escena, que el autor consideraba que eran las interacciones. Por tanto, cada persona va negociando constantemente su posición social (*positioning* o *footing*; Goffman 1979) a lo largo de todas las interacciones que tienen lugar.

Además, en un aula de enseñanza es muy importante preservar las imágenes de cada uno de los participantes, tanto la positiva como la negativa (Brown y Levinson 1978), pero más aún si se trata de niños y niñas tan pequeños, que están dando sus primeros pasos en la socialización. Siguiendo a estos autores, entendemos por imagen positiva el deseo del interlocutor de ser aceptado por los demás, haciendo referencia al valor y a la estima que reclama al resto de participantes hacia su persona; por el contrario, la imagen negativa se refiere al territorio privado, propio de cada uno y su deseo de que su libertad de acción se mantenga inalterada (Casalmiglia y Tusón 1999).

Estas imágenes pueden verse afectadas por ciertas acciones negativas hacia ellas, conocidas como Actos Amenazadores de la Imagen (AAI), que son actos que ponen en peligro cualquiera de las cuatro imágenes que entran en juego en una interacción: la imagen positiva y negativa del locutor y las del interlocutor. Estos actos pueden ser más o menos agresivos y varían en función de lo que cada cultura, cada sociedad o cada individuo considere más o menos correcto. La aparición de estos actos pone en peligro las posiciones de los participantes, pero existen medidas para contrarrestarlos, anularlos o mitigarlos, conocidas como estrategias de cortesía, positiva y negativa. Kerbrat-Orecchioni (1996) incide en el hecho de que más que tener que proteger constantemente las imágenes (como supone la teoría de Brown y Levinson 1978, basada en la amenaza potencial de un gran número de actos), los actos que sí poseen gran relevancia en la interacción son los que esta autora llama Actos de Refuerzo de la Imagen (ARI), que activamos con gran frecuencia (Kerbrat-Orecchioni 1996). Siguiendo a esta autora, estas medidas serían fundamentalmente alabanzas, felicitaciones, agradecimientos o buenos deseos y suavizarían esa afrenta potencial a cualquiera de las imágenes, tanto positiva como negativa, de los participantes en la comunicación.

En esta comunicación prestaremos mayor atención a la imagen positiva de estos niños y niñas y cómo la maestra refuerza su imagen positiva mediante el uso de esas formas diptongadas y no diptongadas y sus variantes.

3.2. Estrategias de la maestra

A lo largo de las tareas que tienen lugar en este *Tempo de Asemblea* (realizar la pictografía de las letras en el aire, proponer palabras), la profesora utiliza varias estrategias distintas a la hora de reforzar la imagen positiva de los niños, como son el empleo de formas diminutivas con valor afectivo que restan seriedad a las situaciones, llamadas de atención suavizadas, tanto a niños en concreto como al conjunto de la clase, así como también apelativos cariñosos, combinados con esas formas diminutivas. En esta comunicación en concreto, nos centraremos en el uso que hace la profesora de las formas diptongadas y no diptongadas de ‘bien’ (castellano)/‘ben’ (gallego) y sus variantes a la hora de realizar ese refuerzo.

En un aula de Educación Infantil es muy importante mantener una imagen positiva de los niños y niñas, es muy necesario ese refuerzo constante que hace la maestra, para que estos aprendan a trabajar delante de sus compañeros y para que tengan la sensación de que realmente pertenecen a un grupo y que sus iguales los respetan; de ahí la importancia del uso de estas estrategias de cortesía en el aula. A lo largo de estas interacciones entre niños y maestra, estos van construyendo su propio *self* (‘sí mismo’) a través de sus imágenes, tanto de la positiva como de la negativa, mediante una serie de indicadores que tienen lugar a lo largo de la interacción. Por ello es muy importante ese refuerzo constante por parte de la profesora.

En la siguiente tabla (fig. 1) aparece el número total de ocurrencias, en ambos cursos, de las formas empleadas por la maestra y sus variantes, las cuales comentaremos justo a continuación.

Formas	4 años (2015-2016)	5 años (2016-2017)
<i>Ben</i> (gallego)	62	41
<i>Bien</i> (castellano)	54	124
<i>Moi ben</i> (gallego)	297	68
<i>Muy bien</i> (castellano)	158	256
Híbridas (<i>muy ben</i>)	4	3
Total gallego	359	109
Total castellano	212	380
Total	575	492

Figura 1: Formas diptongadas y no diptongadas.

Atendiendo a las cifras de cada una de las formas, las que mantienen su número de ocurrencias entre ambos cursos son las que consideramos híbridas (*muy ben*, *muy ben*, *muy ben*, *muy muy ben* en 4 años y *moi bien*, *moi bien*, *moi bien* en 5 años), denominadas así por combinar un miembro de cada una de las

lenguas (ver ejemplo 1, línea 333); en el resto de formas recogidas, la diferencia numérica es palpable, tanto entre cursos como entre la lengua de uso de las mismas. Como podemos observar, el total de formas en gallego en el curso de 4 años supera significativamente al que tiene lugar en el curso de 5 años, pero sucede a la inversa en el caso de las formas en castellano, pues en el segundo curso es superior a las del primero de ellos. Observando más en detalle la tabla también podemos percibir que la maestra, en ambos cursos, emplea en más ocasiones las variables compuestas (*moi ben* en gallego y *muy bien* en castellano) que las simples.

- (1) Transcripción de 4 años:
 331 R.: **motricidad** →
 332 M.: **motricidad** es *con mO* ↑
 →333 **muy** ben XX imos poñer **motricidad** *con-*
 334 *con mo* ↓
 335 **mo::tricidad** →

Existen principalmente dos valores comunicativos de *ben* y *bien* y variantes, independientemente de la lengua en que sean empleadas, que son: 1) como reforzadores tanto de la imagen positiva de los niños y niñas como de la clase en general, como grupo, y 2) como organizadores del discurso (Portolés 1998); en este trabajo nos centraremos en el primero de los valores comunicativos.

Son dos las actividades que mayor refuerzo reciben por parte de la maestra; la primera de ellas es la realización de la pictografía de las letras en el aire, como mostramos a continuación con diversos ejemplos (ver ejemplo 2, línea 46; ejemplo 3, líneas 61 y 63; ejemplo 4, líneas 189, 195 y 197; y ejemplo 5, línea 239).

- (2) Transcripción de 5 años:
 [Realizan no aire a pictografía da letra <r>]
 44 M.: *subo* →
 45 *recto y ba::ixio todo* ↓
 →46 **muy bien** XX .. →

En este caso, la maestra dirige verbalmente (líneas 44 y 45) la realización pictográfica de una letra en el aire y una vez finalizada tal tarea dirige el refuerzo positivo hacia una de las niñas de clase (cuyo nombre no aparece reflejado en la transcripción, con objeto de preservar su identidad), delante de todos sus compañeros, con esa forma en castellano *muy bien* (línea 46).

(3) Transcripción de 5 años:

60 M.: *todos* outra vez →

[Realizan no aire co dedo a pictografía da letra <m>]

→ 61 M.: *subo .. muy bien* XX →

62 *baixo e fago* {[p] dú:as *montañas*} ↓

<l>

→ 63 M.: *moi ben* ↓

En esta ocasión, al finalizar la tarea conjunta de la pictografía en el aire de una letra, la maestra dirige (línea 61) ese refuerzo hacia otra niña de la clase y, posteriormente (línea 63), lo dirige al conjunto de la clase. Realiza, por tanto, una expansión de la alabanza a la vez que una alternancia de código, puesto que el primer refuerzo es emitido en castellano y el segundo en gallego.

(4) Transcripción de 4 años:

185 M.: *todos* ↓

186 *ra*[ia] ↑

187 Iz.: [ra]ia ↑

188 M.: *y palito* *abaixo* ↓

→189 *XX moi ben* ↓

190 *outra vez .. a ver como o* [fas] ↓

191 Iz.: [rai]a ↑

192 M.: *raia* ↑

193 Iz.: *si*[lilita]: ↓

194 M.: [palito *abajo*]

→195 *moi ben* ↓

196 *sillita* →

→197 *moi ben* ↓

En este caso, la maestra pide (línea 185) a los niños la realización de la pictografía en el aire de la letra <L> y hay un niño que contribuye (líneas 187, 191, 193) especialmente aportando instrucciones verbales a dicho ejercicio; al finalizar, la maestra refuerza en gallego la iniciativa del niño (línea 189) y lo vuelve a hacer más adelante y por duplicado, cuando el niño nuevamente contribuye (línea 193) otra instrucción verbal a la realización de la pictografía (líneas 195 y 197).

(5) Transcripción de 4 años:

[Realizan no aire a pictografía da letra <E>]

232 M.: *ra::ya* y tres *palitos* ↓

233 Ns.: *u*[n]

234 M.: [un]

235 [dous] ↑
 236 Ns.: [dous] ↑
 237 M.: [tres] ↓
 238 Ns.: [tres] →
 → 239 M.: moi ben XX *súper bien* .. ↓

En esta ocasión, la tarea consiste en realizar la pictografía en el aire de la letra <E> y, una vez finalizada, la maestra refuerza positivamente la imagen de una niña en concreto (línea 239), pero lo hace con doble alabanza, primeramente con la forma en gallego *moi ben*, seguida después de la variante en castellano *bien*, precedida de ese adverbio cuantificador (*súper bien*) que aumenta el valor reforzador de la forma en español.

Por otra parte, la segunda de las actividades que obtiene también un gran número de reforzadores positivos por parte de la profesora es el momento en el que los niños tienen que proponer palabras que comiencen por una letra determinada, como ilustramos en los ejemplos que siguen (ver ejemplo 6, líneas 36 y 37; ejemplo 7, línea 17; ejemplo 8, líneas 59 y 60; y ejemplo 9, línea 112).

(6) Transcripción de 4 años:
 →36 M.: **muy bien** ↓
 →37 **muy bien** XX .. →
 38 **yate** ↓

En este ejemplo tenemos un doble refuerzo positivo (líneas 36 y 37) dirigido a un mismo niño, después de que propusiese una palabra que empezase por una letra en concreto, en este caso por la letra <y>; aquí la profesora realiza esa alabanza en castellano, en ambas ocasiones.

(7) Transcripción de 5 años:
 14 M.: **máis** ..
 15 **XX** →
 16 An.: **Índice** ↓
 →17 M.: **índice** moi ben →

En este fragmento, la profesora focaliza (línea 15) la actividad de proponer una palabra que comience, en este caso por la letra <i>, en una niña que, al responder correctamente (línea 16), recibe ese refuerzo positivo (línea 17) mediante esa forma en gallego, *moi ben*.

(8) Transcripción de 4 años:
 24 M.: **XX** →
 25 Lu.: **japibeibi**

- 59 M.: **muy bien** XX →
 →60 **mUy bien** →
 61 *aplauzo para XX por favor* ↑
 62 *todos* →
[Os compañeiros aplauden durante uns 4 segundos, aproximadamente]
 63 M.: *súper aplauzo* →

En esta ocasión, la maestra focaliza (línea 24) en un niño la actividad de proposición de palabras, que en este caso tienen que empezar por la letra <J>, y el niño, una vez realizada la tarea (línea 25), recibe doble refuerzo positivo de su imagen (líneas 59 y 60), además de un aplauso, pedido explícitamente por la maestra (líneas 61 y 62), por parte de sus compañeros, legitimando así aún más el acierto de su propuesta.

(9) Transcripción de 5 años:

- 110 M.: *outra con erre* XX →
 <1>
 111 An.: *ri:tmo* ↓
 →112 M.: *ritmo moi ben* →
 113 N?: (xx)
 114 M.: *ri:tmo musical* →

Por último, en este caso, la maestra pide (línea 110) a una niña que proponga una palabra que comience por la letra <r> y ella, al acertar en su proposición (línea 111), recibe un refuerzo de su imagen positiva (línea 112) delante de todos sus compañeros, validando así su acierto.

El hecho de una mayor aparición de formas diptongadas ‘bien’ frente a las no diptongadas ‘ben’, y variantes, puede deberse a un cambio de código por parte de la profesora con una intención metadiscursiva (Álvarez-Cáccamo 1993) para hacer así más llamativo ese refuerzo, para que los niños, acostumbrados a escuchar el código gallego, de repente, se centren, mediante ese *code-switching*, en la alabanza por parte de la maestra. En su trabajo, Álvarez-Cáccamo defiende la idea de que en pares con alternancia de diptongo/no diptongo (castellano-gallego), una de las formas poseerá un valor social añadido, por lo general la producción con diptongo, y la otra un valor político o institucional, la producción sin diptongo, que la acerca a los modelos estándar de la lengua, en este caso, el gallego. En los casos concretos que nos ocupan, la forma en castellano (*bien*), al ser más larga, pues como forma diptongada consta de un segmento vocálico más, posee mayor fuerza ilocutiva por contraste con su alternativa no diptongada, es decir, un grado de intensidad del que carece la forma gallega (*ben*), más seca

y breve que, además, sufre la influencia de la consonante nasal final de palabra, que acorta su pronunciación (Freixeiro Mato 2006). La realización en castellano, al ser más larga, añade un mayor valor ilocutivo (Briz 2011), llamando la atención sobre el refuerzo positivo.

4. CONCLUSIONES

Como podemos ver en el análisis realizado hasta el momento, estas estrategias empleadas por la maestra tienen un carácter continuado en el tiempo, en ambos cursos escolares. Además, no son solo dirigidos hacia cada niño en concreto, sino que se expanden al conjunto de la clase, para poder crear una sensación de grupo y respeto para todos ellos.

Las formas diptongadas, más largas e intensificadoras, poseen mayor fuerza ilocutiva como resultado de la iconicidad lingüística, aplicada esta al *contraste* (Gumperz 1982) entre formas no diptongadas –y por lo tanto con menor potencial intensificador dada su menor longitud– y formas diptongadas –y por lo tanto con mayor potencial intensificador dada su mayor longitud realizatoria–. Así, *bien* posee mayor fuerza reforzadora de la imagen que *ben*. Esto explicaría el alto porcentaje de realizaciones *bien* o *muy bien* (55,85%) por parte de la maestra y respecto del código-base gallego que ella utiliza (44,15%).

La imagen positiva del conjunto de los niños y niñas es el resultado de la suma de la imagen de cada uno de ellos que, a lo largo de las diversas actividades que tienen lugar en la jornada escolar, y en esta asamblea en concreto, está siendo reforzada positivamente por la profesora de manera continuada, delante de todos los compañeros. El andamiaje (*scaffolding*; Wood *et al.* 1976) que ofrece la maestra, reforzando las imágenes de los niños y niñas, resulta central para que estos desarrollen positivamente su socialización, debido a que están siendo expuestas sus habilidades delante de sus pares, de sus compañeros. Además, es un paso muy importante para que ellos mismos empiecen a construir su identidad, tanto propia como dentro de la comunidad a la que pertenecen, en este caso, en ese aula de Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ-CÁCCAMO, Celso (1993): «The pigeon house, the octopus and the people: The ideologization of linguistic practices in Galiza». *Plurilinguismes*, 6, 1-26.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmapragmática*. Barcelona: Ariel.
- BROWN, Penelope y Stephen C. LEVINSON (1988): *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CASALMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- DURANTI, Alessandro, Elinor OCHS y Bambi SCHIEFFELIN (eds.) (2014): *The Handbook of Language Socialization*. Wiley, Blackwell.
- ELY, Richard y Jean BERKO GLEASON (1996): «Socialization across Contexts», en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 251-270.
- FREIXEIRO MATO, Xosé Ramón ([1998-2003] 2006): *Gramática da lingua galega*, vols. 1 y 4. Vigo: Edicións a Nosa Terra.
- GOFFMAN, Erving (1967): *Interactional ritual: essays in face-to-face behaviour*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- (1979): *Relaciones en público: microestudios del orden público*. Madrid: Alianza.
- GUMPERZ, John J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1996): *La conversation*. Paris: Seuil.
- KULICK, Don y Bambi SCHIEFFELIN (2006): «Language socialization», en Alessandro Duranti (ed.): *A Companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell, 349-368.
- OCHS, Elinor y Bambi SCHIEFFELIN (1995): «The impact of language socialization on grammatical development», en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 73-94.
- PORTOLÉS, José (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- WOOD, David, Jerome S. BRUNER y Gail ROSS (1976): «The role of tutoring in problem solving». *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.



¿UNA NACIÓN DE NACIONES, UN PROYECTO COMÚN MULTILINGÜE? EL ESPAÑOLISMO LINGÜÍSTICO FRENTE A LA APARICIÓN DE LOS IDIOMAS MINORIZADOS EN LA PANTALLA PÚBLICA

BEÑAT GARAIO MENDIZABAL
Grupo de investigación ELEBILAB (UPV /EHU)

Cuestiones sobre idiomas son básicamente cuestiones sobre poder
(Chomsky 1979, citado en May 2000: 368).

501

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como opinaba Fishman (1991: 295), España es, después de lo que era la Unión Soviética, el territorio europeo con mayor diversidad lingüística, ya que muchos idiomas plenamente reconocidos (como catalán, gallego o euskera) y otras muchas ‘variedades’ (idiomas también, como el asturiano o el aragonés) han sido hablados durante siglos (Reino de España 2014: 166). Los primeros han sido asociados con disputas territoriales y este choque ha afectado a la perspectiva española hacia las minorías lingüísticas (Moreno Cabrera 2009: 193), afectando incluso a idiomas más pequeños que tienen poco que ver con estas luchas identitarias.

Como en otras partes del mundo, los idiomas son considerados «armas de opresión» y la fuerza de determinados idiomas mide el poder de la comunidad etnolingüística que lo habla. En este contexto, Moreno Cabrera (2015: 34) afirma lo siguiente: «la comunidad castellano hablante no desea perder los privilegios derivados de que su lengua, el castellano, sea dominante en todos los ámbitos decisivos en Cataluña; y de ahí surge precisamente el conflicto».

En este trabajo, y siguiendo los trabajos del autor analizando las ideologías lingüísticas del españolismo lingüístico (EL), se pretende evaluar la

relación entre las ideologías y el comportamiento en cuanto a lenguas. Formulando el objetivo mediante una pregunta –¿cómo se reflejan las ideologías del EL en las prácticas discursivas y cómo se alinean los discursos con los eventos más relevantes en el día a día de España?–, la finalidad de esta combinación es puramente metodológica, ya que la implementación de una política lingüística tiene que ser analizada científicamente, de acuerdo al experto M. Gazzola (c.p.) y el nivel de correlación entre ideologías/discurso y comportamiento podría contribuir a extraer conclusiones más significativas y profundas.

Además, otro de los grandes objetivos de este estudio es suscitar una discusión constructiva acerca de la configuración lingüística del Estado Español. Siguiendo la reflexión de Vernet (2015: 87), las reacciones hostiles que suscitan los idiomas deben ser canalizadas a través de escenarios de diálogo y reflexión, para poder así conversar sobre el conflicto en cuestión en un clima más pacífico y orientado al acuerdo entre diferentes.

El objetivo final de este trabajo es poder contribuir al mantenimiento y revitalización de los idiomas minorizados del Estado Español, en marcado declive en las últimas décadas a causa de esas ideologías homogeneizadoras que han resultado en políticas lingüísticas nocivas para las minorías, a pesar de las buenas prácticas y el aparente apoyo de los que gozan estos idiomas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Sobre la diversidad lingüística en el Estado

De acuerdo a Ethnologue (2015), diez idiomas han sido «tradicionalmente» hablados en España, aunque muchos más han sido documentados en diversos trabajos (Reino de España 2010; RTVE 2015). Podríamos hablar de 25 idiomas autóctonos y, salvo contadas excepciones, la mayoría de los idiomas forman parte de un continuo de lenguas romances. Estos idiomas podrían ser clasificados en base a su nivel de protección institucional (fig. 1):

Taxonomía de los idiomas de España
Único idioma oficial: castellano
Lenguas cooficiales en sus respectivas comunidades: p. ej. gallego en Galicia
Idiomas protegidos parcialmente por su comunidad: euskera en Navarra
Idiomas mencionados en los Estatutos, pero sin oficialidad: asturiano en Asturias
Idiomas sin ninguna protección: caló en España o valenciano en El Carche (Murcia)

Figura 1: Taxonomía de los idiomas de España. Fuente: autor, 2015.

La Constitución también ofrece abundante información sobre la relación de poder entre las diferentes minorías:

Artículo 3

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección (Reino de España 1978: 10-11)

En España, las regiones tienen cierto nivel de autonomía, pero estas competencias dependen considerablemente de la compatibilidad de los artículos de la Constitución. Por ello, los derechos lingüísticos de muchos hablantes son tildados de anti-constitucionales, mientras que el castellano/español se impone indirectamente, especialmente en los Juzgados, autoridades públicas y medios de comunicación (Arzoz 2008: 145). Es por esto que «España no es un país multilingüe, a pesar de la pluralidad de lenguas dentro de ella» (Arzoz 2008: 144).

2.2. Naciones estado, nacionalismos lingüísticos y nacionalismo español

A continuación se contextualizará este trabajo explicando lo que son los nacionalismos, la política lingüística y el discurso, siempre refiriéndonos especialmente al tema que nos atañe (la aparición de comportamientos del españolismo lingüístico).

Coluzzi (2007) distingue entre dos tipos de nacionalismo, micro y macro, y cada uno de ellos integra sendos sub-tipos, progresistas y conservadores. Los micro-nacionalistas se refieren a grupos políticos de territorios no soberanos más pequeños y que usualmente tienen como objetivo más autonomía o un estado propio, mientras que los macronacionalistas ya disponen de estado para su proyecto político.

Anderson (2006: 35) define a una nación como una comunidad política imaginada. Para poder reforzar esa comunidad imaginada, un idioma es conectado a «un trozo de tierra» (McRae 1975; Laponce 1984), y asociando idioma con identidad, cambio social y crecimiento económico, un estado puede poner en marcha su maquinaria para moldear a sus ciudadanos (Adrey 2009: 30). Para lograr dicho objetivo, las élites promueven su variedad lingüística (Cooper 1997 en Moreno Cabrera 2009: 62), transfiriendo la hegemonía política, militar, demográfica y económica al ámbito lingüístico (Moreno Cabrera 2009: 93).

Según el artículo 2 de la Constitución Española, las naciones vascas, catalanas y gallegas nunca serán igual de legítimas que España, y «el idioma de todos», el español/castellano, nunca será sobrepasado por los idiomas minoritarios (Moreno Cabrera 2009). Más aún, proyectos de revitalización lingüística en España son vistos como un peligro para la unidad territorial. Además, los (macro-)nacionalistas olvidan mencionar que la hegemonía del castellano no fue fruto del azar o un darwinismo lingüístico (Txepetx 1987: 206), omitiendo especialmente la represión hacia los hablantes de otras lenguas y los movimientos demográficos masivos que han ocurrido en ciertas partes del estado, particularmente en el período 1959-1980¹. Es por ello que autores como Herreras (2006: 377) desaprueban el uso del término normalización, equivalente ibérico del concepto *linguistic revitalization*, ya que esa normalización implicaría un estado anterior ‘normal’ del idioma que está siendo promovido.

Finalmente, al igual que Cravens (2014) al describir la situación italiana, muchos idiomas de España son considerados dialectos del español, debilitando las opciones de mantenimiento para estos idiomas (p. ej. aragonés –‘chappurreau’– y asturiano –‘bable’–).

2.3. Pérdida del idioma y política lingüística

La pérdida del idioma es un proceso mediante el cual los hablantes de un idioma en particular dejan de usar el suyo para adoptar otro que normalmente tiene un valor económico, social y político más alto (Fishman 1991). Para hacer frente a la desaparición de su idioma, muchas comunidades lingüísticas se enfrascan en la denominada revitalización lingüística, que tiene como objetivo modificar las estructuras sociales que afectan las opciones lingüísticas de los hablantes (Grenoble y Whaley 2006: 69).

La falta de una explícita planificación lingüística es, de facto, un tipo de planificación lingüística (Nettle y Romaine 2002) y muchos estados han acelerado el proceso de pérdida de idioma mediante este procedimiento.

2.4. Ideologías lingüísticas, ideologías de lenguas

Como Roberge indica (2000: 146, traducido por el autor), las ideologías «ni son estáticas, ni son universalmente aceptadas». Normalmente se adaptan a los eventos y condiciones cambiantes y pueden ser neutralizados por los individuos con un proceso lógico de razonamiento.

Ricento (2000: 4) argumenta que las ideologías lingüísticas están relacionadas con otro tipo de ideologías y Kroskrity (2000: 7, traducido por el autor) define las lingüísticas como «un concepto clúster que consiste en varias

1. Por no hablar del colonialismo europeo que después de siglos de ocupación y explotación ha modificado completamente la estructura social, cultural y económica de esas antiguas colonias.

dimensiones que convergen». Van Dijk (2000: 9) explica que el uso del idioma y el discurso, un tema central en este trabajo, es fuertemente influenciado por las ideologías que son adquiridas, aprendidas y modificadas por lo primero.

3. METODOLOGÍA

3.1. Del papel a la televisión: analizando las ideologías *de jure* y *de facto*

«El lenguaje nunca es neutral y ningún texto es inocente [...] todas las decisiones del lenguaje son políticas» Stubbs (1996: 235 en Adrey 2009: 20, traducido por el autor).

Para la elaboración de este trabajo, se ha optado por un análisis mixto de la situación, es decir, por un lado, se han analizado previamente los discursos de sectores del españolismo lingüístico usando la metodología Análisis Crítico del Discurso, y por otro lado, se han observado distintas apariciones del EL en la prensa.

El CDA, o por sus siglas en castellano ACD, es un método para analizar textos en el que el investigador intenta explicitar la perspectiva filosófica o ideológica del autor sobre un tema en concreto. Este método es útil para 1) analizar y poner en duda ideologías descubriendo «trazas de prejuicios ideológicos en los textos» (Taylor 2004: 436, traducido por el autor); 2) desenmascarar cuestiones de poder y dominación; 3) entender la ideología dominante; 4) responder a los discursos opresivos y 5) descubrir «cómo se usa el poder para poder perfilar la sociedad y la agenda» (Woodside-Jiron 2004: 175, traducido por el autor).

Se debe tener en cuenta que esta metodología reivindica la imposibilidad de establecer una visión neutral, como estudiado y como estudiador. De todos modos, la neutralidad se muestra utópica en la ciencia, ya que, «*there is no view from nowhere*» (Nagel 1986: 3) y el autor emplea una cantidad significativa de evidencias para permitir un equilibrio académico personal.

Además, el método empleado en este trabajo podría etiquetarse también como *Literature Review*, según la nomenclatura de la American Psychological Association (2011 en Erize 2016: 115), ya que se han analizado numerosos trabajos científicos relevantes para el desarrollo de este trabajo, así como también se han empleado crónicas periodísticas, noticias, reportajes y vídeos para realizar un seguimiento al comportamiento del EL.

3.2. Corpus

En trabajos anteriores, el autor analizó 29 programas electorales de un partido político que ha sido catalogado como referente del españolismo lingüístico. Los

resultados y conclusiones de esos trabajos serán claves a la hora de contextualizar los episodios destacables del españolismo lingüístico en el día a día.

Precisamente, se ha completado un listado de 50 episodios relevantes de los cuales 26 van a ser explicados a continuación. Esos episodios crearon controversia en España y fueron ampliamente difundidos en los medios de comunicación o redes sociales. Como leerán a continuación, el autor fue catalogando esos casos para su posterior análisis.

Tenemos, en consecuencia, un extenso y completo estudio del EL, donde, siguiendo las metas que se han fijado para este trabajo, las prácticas discursivas del españolismo lingüístico serán comparadas con el comportamiento de aquellas personas que forman parte de ese espectro ideológico.

4. RESULTADOS

Antes de nada, se comentarán los resultados de otros trabajos anteriores del autor (2015, 2016a y 2016b) donde se analizaban las ideologías lingüísticas del EL en un plano discursivo, para posteriormente compararlo con los ‘conflictos diarios del EL con las lenguas’.

4.1. Breve resumen de la ideología lingüística del EL *de jure*

El nacionalismo español defiende la noción de que España se creó y fortaleció de manera natural y no coercitiva y eso hace que el EL «defienda» el rol vertebrador del castellano.

Salvo contadas excepciones, y en especial en Cataluña, Valencia y Galicia (aplicando la *safety zone*²), la aparente apreciación que el EL hace de la diversidad lingüística española se reduce a meras declaraciones³. A pesar de que aparentemente favorezcan al castellano por encima del inglés, la verdadera lucha se observa entre el castellano/español («el idioma común», «idioma comunicativo», «idioma hablado internacionalmente») y los idiomas minorizados (descritos como «los otros idiomas», «las lenguas cooficiales», «los idiomas vernaculares»). El supuesto apoyo que este sector brinda a los idiomas minorizados queda en entredicho al observar esta distancia con dichos idiomas, ya que se está construyendo un discurso que separa a la mayoría y a la minoría. Ese discurso del «yo y los otros» es un ejemplo de la separación entre las diferentes comunidades etnolingüísticas, lo que dificulta la convivencia y

2. Teoría de T. McCarty (2013), según la cual los estados apoyan o discriminan lenguas de acuerdo al riesgo que esa comunidad lingüística podría suponer para el *statu quo*.

3. *lip-service*, como se describiría exactamente en inglés.

el sentimiento de pertenencia a «un proyecto común de libertad y solidaridad», parafraseando al EL y siguiendo las reflexiones de Charalambous.y.Rampton (2012) y Duszak (2002).

Discursivamente se puede observar que la aparente bondad hacia los idiomas minorizados por parte del EL queda en evidencia por su falta de planificación a la hora de proponer medidas que revitalicen esos idiomas. Autores como Williams (2011: 153) protestan que este tipo de prácticas ponen en peligro el *credos* post-nación europeo de pluralismo y diversidad. En efecto, el españolismo lingüístico trata de imponer la perspectiva ‘una nación, un idioma’, donde «unicidad de idiomas implica unicidad de identidades, y viceversa» (Adrey 2004: 30, traducido por el autor).

Es más, el EL cumple los roles de los idiomas propuestos por el mismo autor (*ibid.*). En primer lugar, los idiomas son vistos como un elemento constitutivo de los procesos de creación de estados y como un factor en el desarrollo económico, crecimiento y cambio social. En segundo lugar, el idioma se convierte en un símbolo y pilar principal de la identidad nacional.

4.2. El comportamiento del españolismo lingüístico en el día a día

Tal y como hemos explicado anteriormente, hay un déficit de medidas orientadas a la revitalización de los idiomas minorizados del Estado. Si las hubiere, y normalmente son legisladas por parte de los micro-nacionalistas, son paralizadas mediante recursos de anti-constitucionalidad. Ese es el caso de la Comunidad Autónoma Vasca, donde el antiguo Delegado del Gobierno Carlos Urquijo presentó más de 150 requerimientos en cinco años a iniciativas a favor del euskera (autor, de próxima aparición).

Otro de los resultados más significativos de esta línea de investigación es la influencia que ejerce el catalán en la ideología del EL. La relativamente fuerte vitalidad etnolingüística de esta lengua pone en entredicho la noción ‘Una nación, una lengua’ y las confrontaciones entre el EL y las iniciativas a favor del catalán son constantes⁴.

El EL no siente como suyo un idioma autóctono que no sea el castellano y muestra esa indiferencia u oposición de dos maneras: 1) limitando su uso a ámbitos meramente simbólicos y carentes de valor, como es el caso de los discursos del Rey Felipe VI cuando lee (con dificultades) discursos en otros idiomas⁵ o 2) no tolerando el uso de esos idiomas en escenarios exclusivos del

4. <<https://www.plataforma-llengua.cat/que-fem/estudis-i-publicacions/184/report-de-queixes-linguistiques-2016>>.

5. <<https://www.youtube.com/watch?v=rSRVjTLLuy4>>.

castellano, como es el caso de los entrenadores Gaizka Garitano⁶ y Raúl Agné⁷ o los políticos del PP Juan José Rubert o María José Catalá⁸. En el caso de Raúl Agné, la discriminación fue más significativa, ya que, siendo él oriundo de la Franja de Aragón y estar en una rueda de prensa en Huesca, fue interrumpido por periodistas locales al estar hablando él en catalán, idioma local también de parte de esa comunidad.

El Españolismo Lingüístico, como decimos, se muestra reacio a usar otro idioma que no sea el castellano, aunque encontramos una excepción que bien merece explicar. En las elecciones plebiscitarias al Parlament de Catalunya del 2015, la cúpula del PP grabó un vídeo en catalán para manifestar que “*Units Guanyem*”⁹: en este caso, se hace uso del catalán para pedir la unidad de España, es decir para aplicar la *safety zone* en una circunstancia excepcional.

En ciertos casos, la normalización lingüística es un hecho y personas de procedencia ‘castellana’ han aprendido otros idiomas de distintas comunidades. Para el EL eso es ‘alta traición’ y por ejemplo, critican al Major Trapero «por ser un charnego radical en cuanto al catalán»¹⁰ y al futbolista Iniesta por volverse nacionalista por el mero hecho de hablar en catalán¹¹.

Y como en este contexto de globalización toda diversidad está viéndose amenazada, el españolismo lingüístico no tolera ni siquiera el uso de variedades (dialectales) del castellano, y prueba de ello son las incendiarias declaraciones del cónsul español en Washington contra la manera de hablar de la presidenta andaluza Susana Díaz¹².

Pero nos gustaría remarcar que, a pesar de este aparente escenario hostil para la supervivencia de los idiomas minorizados, hay sectores del país que están llevando a cabo ‘buenas prácticas lingüísticas’. Podríamos mencionar, por citar algunos casos, el uso del catalán y canciones catalanas en la última edición de Operación Triunfo¹³, el artículo escrito por Antena3 sobre el campeonato de *bertsos* del País Vasco¹⁴, el uso del asturiano por parte de la presentadora de Masterchef¹⁵ y el extensivo uso del catalán por parte de los dirigentes macro-nacionalistas de Cataluña Arrimadas, Iceta y Albiol.

6. <<https://www.youtube.com/watch?v=CJLvki44sTo>>.

7. <<https://www.youtube.com/watch?v=SAr8QcP1F54>>.

8. <https://youtu.be/j_DmNiMthjI?t=14s>.

9. <https://www.youtube.com/watch?v=QwQqY7FKW_M>.

10. <<http://www.elmundo.es/opinion/2017/09/02/59a99430e5fdead53d8b45d2.html>>.

11. <<http://www.marca.com/2015/05/24/futbol/equipos/barcelona/1432471595.html>>.

12. <http://www.eldiario.es/rastreador/Espana-EEUU-Susana-Diaz-andaluz_6_670942931.html>.

13. <<https://www.youtube.com/watch?v=EY4VBHaSTEA>>.

14. <http://www.antena3.com/noticias/espana/una-version-de-la-cancion-de-doraemon-con-puigdemont-como-protagonista-se-hace-viral_2017110559ff60440cf2ebaa165a80b1.html>.

15. <<http://www.elcomercio.es/culturas/tv/masterchef-celebrity-aviles-asturias20171101200922-nt.html>>.

Hay que destacar que, al igual que hemos mencionado al comienzo de este artículo, España es un estado diverso, y aunque convendría visibilizar la existencia de hablantes famosos de otras lenguas para aumentar la conciencia lingüística, Luis Tosar, Anne Igartiburu, Jesús Vázquez, la familia Nadal y un largo listado de personajes destacados son hablantes activos (convencidos o no) del gallego, euskera, catalán, etc. Las ideologías lingüísticas actuales no permiten a esas personas mostrarse ante sus conciudadanos como figuras bilingües y dan a entender una errónea imagen de un estado monolingüe que en realidad es totalmente lo opuesto.

Pero cabe destacar también que el actual clima político español podría favorecer un desarrollo en las políticas y prácticas lingüísticas del día a día, por ejemplo, prescindiendo de los doblajes en las comparecencias en otros idiomas, no doblando y sí subtitulando series como Merlí¹⁶, estimulando que haya más políticos que hablen otras lenguas sin ser de esas comunidades (p. ej. Iñigo Errejón¹⁷) y permitiendo el uso de otros idiomas incluso en el Congreso¹⁸.

5. CONCLUSIONES

Las ideologías lingüísticas del EL han sido revisadas para poder analizar de una manera más amplia los procesos de sustitución lingüística en los que están sumidos el resto de idiomas autóctonos del estado. El Españolismo Lingüístico muestra que su ideología está muy relacionada con varios aspectos claves de la situación política actual. Hemos visto, además, que las declaraciones ideológicas concuerdan con las prácticas lingüísticas del día a día y que, salvo contadas excepciones, el lugar que ocupan los idiomas minorizados del Estado en la vida pública española es muy marginal.

La ideología ‘Una nación, una lengua’ sigue tutelando el pensamiento general del españolismo lingüístico, y los conflictos abiertos entre varias autonomías y el Gobierno Central no han servido para repensar la configuración lingüística de España. El uso del castellano es indiscutible en los ámbitos principales del país y eso dificulta la creación de un marco interpretativo donde las otras lenguas sean vistas como algo propio. De todos modos, se pueden observar comportamientos que difieren de esta perspectiva y hay razones para pensar que en los próximos años podríamos observar un cambio en el uso y la aparición de esas lenguas en la vida pública de la totalidad de España.

16. <<http://www.lavanguardia.com/series/20151105/54438674553/atresmedia-merli-cites.html>>.

17. <http://www.elnacional.cat/enblau/es/curiosidades/errejon-habla-catalan_123591_102.html>.

18. <http://www.eldiario.es/catalunya/politica/MINUTO-Diada_13_685361458_14622.html>.

6. DISCUSIÓN

Para ir concluyendo, este trabajo ha servido para clarificar preguntas sin responder. Por un lado, los resultados muestran que voces críticas hacia el EL como Moreno Cabrera (2000, 2009 y 2015) y Txepetx (1987) tenían una base empírica para demandar otro tipo de planificación lingüística y, en general, actitud al Estado.

En segundo lugar, este trabajo ayuda a entender el complejo fenómeno de las ideologías lingüísticas en España y, especialmente, las del españolismo lingüístico. Y tercero, sigue la invitación de Austin y Sallabank (2014: 18-19) a analizar las cuestiones lingüísticas usando otras metodologías y enfoques, tal y como se ha hecho en este trabajo combinando CDA y el análisis de crónicas y noticias.

Después de sus anteriores trabajos, Moreno Cabrera se reafirmaba recientemente (2015) al describir al «españolismo lingüístico» contrario a la promoción de los idiomas que no sean el castellano, especialmente preocupados por la pérdida de poder de los castellanohablantes. En este trabajo se han encontrado evidencias que suscriben lo dicho por el lingüista madrileño, y sin querer ahondar en el conflicto de intereses entre la mayoría y las minorías, es urgente la publicación de trabajos que permitan modificar las ideologías lingüísticas de los macro-nacionalistas, para que una nueva configuración de la organización administrativa española pueda posibilitar el mantenimiento y la revitalización de las decenas de idiomas minorizados que actualmente se hablan en el Estado. Aunque la empresa es ambiciosa y compleja, conseguir dichos objetivos facilitará enormemente el restablecimiento de la convivencia y la estabilidad política que tanto mayoría como minoría(s) constantemente mencionan. Y por encima de todo, la voluntad para dialogar y resolver este conflicto se antoja primordial, como en cualquier otra situación donde el poder, discurso e ideologías interactúen (Wodak 2016: 372).

BIBLIOGRAFÍA

- ADREY, Jean Bernard (2009): *Discourse and Struggle in Minority Language Policy Formation: Corsican Language Policy in the EU Context of Governance*. London: Palgrave.
- ANDERSON, Benedict (2006): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- ARZOS, Xabier (2008): «The implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages in Spain», en Donald O'RIAGAIN (ed.): *The European Charter for Regional Or Minority Languages: Legal Challenges and Opportunities*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 83-107.
- AUSTIN, Peter K. y Julia SALLABANK (eds.) (2014): *Endangered Languages. Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalisation*. London: British Academy.

- GARAIO MENDIZABAL, Beñat (2015): *Unmasking the People's Party lip service to minority languages in Spain: Analysing how minority, national and foreign languages are regarded in their manifestos and other communications*, Tesina del master: SOAS University (London).
- (2016a): «Unmasking the People's Party lip service to minority languages in Spain: Analyzing their regional manifestos», en *IPSA 24th World Congress*, Poznan, 23-28 de julio.
- (2016b): «Unmasking the People's Party (PP) language ideologies: Analyzing how their discursive practices reflect their ideologies», en *ProViZa Final Congress*, Zadar, 16 y 17 de septiembre.
- (2018) «“La croada judicial d'Urqijote contra l'euskera”: “enemic” d'una sola cara?», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 28, 11-31.
- CHARALAMBOUS, Constadina, y Ben RAMPTON (2012): «Other language learning, identity and intercultural communication in contexts of conflict», en J. Jackson (ed.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (Routledge Handbooks in Applied Linguistics). London: Routledge, 195-210.
- COLUZZI, Paolo (2007): *Minority Language Planning and Micronationalism in Italy: An Analysis of the Situation of Friulan, Cimbrian and Western Lombard with Reference to Spanish Minority Languages*. Bern, Switzerland: Peter Tang.
- CRAVENS, Tom (2014): «Italia linguistica and the European Charter for Regional or Minority Languages». *Forum Italicum*, 48(2), 202-218.
- DUSZAK, Anna (ed.) (2002): *Us and Others: Social Identities Across Languages, Discourses and Cultures*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- ETHNOLOGUE (2015): *Languages of the world*. Enlace: <<http://www.ethnologue.com/world>> [consultado el 23/04/2016]
- ERIZE, Xabier (2016): «Euskal herritarren portaera linguistikoen motibo subjektiboen bilakaera». *BAT Soziolingüistika Aldizkaria*, 99 (2), 113-177.
- FISHMAN, Joshua F. (1991): *Reversing Language Shift*. Bristol: Multilingual Matter.
- GRENOBLE, Lenore A. y Lindsay J. WHALEY (2006): *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. New York: Cambridge University Press.
- HERRERAS, José Carlos (2006): *Lenguas y normalización en España*. Madrid: Gredos.
- KROSKRITY, Paul V. (ed.) (2000): *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Advanced Seminar Series. Santa Fe: School of American Research Press.
- LAPONCE, Jean A. (1984): *Langue et territoire*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- MAY, Stephen (2000): «Uncommon Languages: The Challenges and Possibilities of Minority Language Rights». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21:5, 366-385.
- MCCARTY, Theresa (2013): *Language Planning and Policy in Native America: History, Theory, Praxis*. Bristol: Multilingual Matters.
- MCRAE, Kenneth (1975): «The Principle of Territoriality and the Principle of Personality in Multilingual States». *Linguistics*, 33-54.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Barcelona: Alianza.
- (2009): *Nacionalismo lingüístico: una ideología destructiva*. Barcelona: Alianza.

- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2015): «El españolismo lingüístico como fuente de conflicto», en Jorge Cagiao y Conde y Juan Jiménez-Salcedo (eds.): *Políticas lingüísticas en democracias multilingües*. Madrid: Catarata, 29-50.
- NAGEL, Thomas (1986): *The view from nowhere*. Oxford: Oxford University Press.
- NETTLE, Daniel y Suzanne ROMAINE (2002): *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. New York: Oxford University Press.
- REINO DE ESPAÑA (1978): *Constitución*. Enlace: <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/Norm/const_espa_texto_ingles_0.pdf> [consultado el 08/01/2017]
- (2010): *Third periodical report presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter*. Enlace: <<http://bit.ly/2dmqmg4>> [consultado el 24/03/2015]
- (2014): *Fourth periodical report presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter*. Enlace: <<http://bit.ly/2dmqmg4>> [consultado el 24/03/2015]
- RICENTO, Thomas (ed.) (2000): *Ideology, politics, and language policies: Focus on English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ROBERGE, Paul T. (1990): «The ideological profile of Afrikaans historical linguistics», en John E. Joseph y Talbot J. Taylor (eds.): *Ideologies of Language*. London: Routledge, 131-151.
- RTVE (2015): *Comando actualidad: Don de lenguas*. Enlace: <<http://bit.ly/2dmqvjD>> [consultado el 22/12/2016]
- TAYLOR, Sandra C. (2004): «Researching educational policy and change in ‘new times’: using critical discourse analysis». *Journal of Education Policy*, 19(4), 433-451.
- “TXEPETX” SANCHEZ CARRIÓN, José Luis (1987): *Un futuro para nuestro pasado: claves de la recuperación del euskara y la teoría social de las lenguas*. Donostia-San Sebastián: Elkar.
- VAN DIJK, Theun (2000): *Ideology and discourse: A Multidisciplinary Introduction*. Thousand Oaks, California (USA): SAGE. Enlace: <<http://bit.ly/2cwJ5iE>> [consultado el 02/07/2015]
- VERNET, Jaume (2015): «Los conflictos lingüísticos abiertos en la jurisprudencia constitucional española», en Jorge Cagiao y Conde y Juan Jiménez-Salcedo (eds.): *Políticas lingüísticas en democracias multilingües*. Madrid: Catarata, 51-89.
- WILLIAMS, Colin (2007): *Linguistic Minorities in Democratic Context*. London: Palgrave MacMillan.
- WODAK, Ruth (2016): «Dialogue matters: transcending dichotomies». *Journal of Multicultural Discourses*, 11(4), 367-374.
- WOODSIDE-JIRON, Haley (2004): «Language, power, and participation: using critical discourse analysis to make sense of public policy», en Rebecca Rogers (ed.): *Critical discourse analysis in education*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 173-205.

AGRADECIMIENTOS

A Txetxu Garaio por haber revisado y mejorado este texto. A Juan Carlos Moreno Cabrera por creer y defender que otra política lingüística es posible y necesaria.

DEMOSTRACIÓN, CAMBIO DE PERSPECTIVA Y DEIXIS: REVISIÓN DEL ROL LINGÜÍSTICO EN LSE (LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA)

ANIA PÉREZ PÉREZ
Universidade de Vigo

1. CAMBIO DE ROL Y ACCIÓN CONSTRUIDA

Al igual que en las lenguas orales, en las lenguas signadas la persona emisorasora puede tomar diferentes perspectivas a lo largo del discurso. Se conoce como *cambio de rol y/o acción construida* una perspectiva subjetiva que permite la representación, a través de uno o más articuladores (cabeza, torso, brazos, cara, boca, mirada), de enunciados, pensamientos, sentimientos o acciones de un personaje. En este contexto se dice que la persona signante asume el rol de un personaje (o más de uno).

La variedad de etiquetas existente para referirse al fenómeno suele emplearse indistintamente. Cormier et al. (2016: 195) proponen aprovechar esta diversidad: usar acción construida para «a stretch of discourse (however short or long) that represents one role or a simultaneous combination of roles» y cambio de rol para «a shift between roles». Por nuestra parte aceptamos la práctica propuesta, pero cabe formular una pregunta de la que, hasta ahora, no hemos encontrado una respuesta explícita en la bibliografía sobre el tema: ¿Qué es el rol lingüístico? En el apartado 4 *Conclusiones* damos respuesta a esta pregunta. En el apartado 2 *Acción construida como fenómeno deíctico* abordamos el fenómeno desde una perspectiva deíctica. En el apartado 3 *Acción construida como demostración* defendemos que la acción construida se adscribe a la demostración como método comunicativo. Finalmente se presentan algunas conclusiones en el apartado 4.

2. ACCIÓN CONSTRUIDA COMO FENÓMENO DEÍCTICO

2.1. Introducción al uso del espacio

Las lenguas signadas son lenguas visoespaciales, esto significa que su gramática es fundamentalmente espacial y que es necesario el contacto visual entre interlocutores para que la comunicación sea efectiva. La creación de marcos referenciales anafóricos es muy recurrida para ejemplificar el uso del espacio de estas lenguas. En la figura 1 el signante se dispone a hablar de dos personas. Para ello asocia referentes discursivos ('un hombre' y 'su amigo') con puntos del espacio (*a* y *b*) a través de la localización de clasificadores (cl.e: persona) en el espacio de signado. En la predicación sucesiva a estas imágenes los puntos *a* y *b* estarán marcados gramaticalmente y la referencia a ellos será equivalente a 'el hombre' y a 'su amigo' respectivamente. Estos puntos referenciales en el espacio han recibido el nombre de loci.



Figura 1: Creación de marco referencial anafórico.

Cualquier articulador, a excepción de cara y boca, puede ser dirigido a un locus para referirse a él. En el caso de las manos puede haber incluso una doble referencia, ya que algunos signos -los *double agreement verbs*, v. figura 2- modifican sus puntos de articulación inicial y final en función de los loci referidos.

Toda zona del espacio sónico es un locus potencial, incluido el área que ocupa físicamente la persona signante, el llamado locus-c (Engberg-Pedersen 1993). Esto supone que el locus-c puede tener valor deíctico o anafórico, es decir, dependiente o independiente del contexto de enunciación. En la figura 1 mostrábamos la creación de un marco referencial anafórico, el locus-c en ese caso no está implicado y conserva, por tanto, su valor deíctico de persona.

2.2. Marcos referenciales anafóricos y punto de vista

Decíamos en la introducción que la acción construida es la expresión de enunciados, pensamientos, sentimientos o acciones de un personaje desde un punto de vista subjetivo. Frecuentemente se compara la acción construida de las lenguas signadas al estilo directo de las lenguas orales, esto es, con una función de cita. Pero lo cierto es que la acción construida puede tener también una función no de cita (*non-quoted*), como veremos a continuación.

En la figura 2 presentamos un marco referencial anafórico, semejante al de la figura 1, si bien en este caso el marco ya había sido creado en el discurso precedente. Podemos observar dos loci activos: *a-los tres niños* y *b-el niño*. Cuatro elementos señalan al locus *a-los tres niños*: el índice (INDX), la mirada, el torso y el inicio del signo AYUDAR. Otros tres señalan al locus *b-el niño*: la mirada, el torso y el final del signo AYUDAR. Efectivamente la mirada debe ser considerada en tanto que señala los loci discursivos, al igual que pueden hacerlo la dirección del torso o la cabeza. Con todo su estatus no es comparable al de estos articuladores; la mirada es fundamental en la expresión de perspectivas en el discurso signado. En la primera y la tercera imagen de la figura 2 asistimos a sendas miradas de localización, que referencian respectivamente los loci *a* y *b*; en la cuarta imagen la persona signante restablece el contacto visual con la interlocutora, lo que expresa que el punto de vista actual es de emisor/narrador.



Figura 2: Marco referencial anafórico con valor de locus.

Las figuras 3a y 3b proceden del mismo texto que la figura 2 y son previas a esta en el discurso. En 3a y 3b la signante también expresa la voluntad de ‘los tres niños’ por ayudar a ‘el niño’, si bien el punto de vista tomado en este caso no es el de narradora, sino el de ‘los tres niños’. En 3a la signante emplea un marco referencial de locus, semejante a los que hemos mostrado

hasta ahora. Las dos primeras imágenes de 3a muestran una FN que reintroduce el referente ‘los tres niños’. Durante la ejecución de dichos signos la signante mantiene el contacto visual con la persona interlocutora. En la tercera imagen dirige la mirada al locus *b-el niño*, al mismo tiempo que emplea un verbo de movimiento dirigido al mismo locus. La secuencia continúa con un cambio referencial importante: de un marco referencial de locus (3a) a otro desplazado (3b) en el que se produce la gramaticalización del locus-c con una función anafórica; el locus-c referencia a ‘los niños’.

Como decíamos anteriormente cualquier área del espacio de signado es un locus potencial. Esto incluye el espacio físico de la persona signante, como en 3b, sin embargo, su uso como locus tiene repercusiones referenciales importantes. Al establecerse una relación entre referente/s discursivo/s y locus-c este último pasa a ser el centro del marco referencial, de forma que el resto de loci deben ser entendidos en relación con el locus-c; en la transcripción *c*: *a*, locus *a* desde el punto de vista de locus-c.

Cuatro elementos señalan en 3b al locus *c*: *b-el niño*: la mirada, la cabeza, el torso y el final del signo AYUDAR. Cabeza y mirada se dirigen hacia *c*: *b* en picado porque ‘el niño’ se encuentra en el suelo y ‘los tres niños’ están de pie junto a él. Un único elemento señala al locus *c*-*los niños*: el principio del signo AYUDAR. La diferencia formal entre el inicio del signo AYUDAR en 2 y en 3b es manifiesta. En 2 la localización de las manos es a la izquierda de la signante, mientras que en 3b es frontal, lo que indica 1P. Con todo, en ambos casos el inicio del signo referencia a ‘los tres niños’, es decir, el locus-c como punto de partida de AYUDAR en 3b no referencia a la persona signante, sino al sujeto de la situación narrada. Esto es equiparable a algunas descripciones de los deícticos dadas para las lenguas orales. Kerbrat-Orecchioni (1986) escribe a razón del discurso construido que



Figura 3a: Marco anafórico con valor de locus.



Figura 3b: Marco anafórico desplazado.

El funcionamiento semántico-referencial de los deícticos implica tomar en consideración [...] la situación espacio-temporal del locutor. [...] [L]o que “varía con la situación” es el referente de una unidad deíctica y no su sentido, el cual permanece constante de un uso al otro; el pronombre “yo” brinda siempre la misma información: “la persona a la que remite el significante es el sujeto de la enunciación”. (p.48)

2.3. Marco referencial desplazado y acción construida

En el apartado anterior se han presentado dos marcos referenciales anafóricos. La figura 3 muestra el paso de uno a otro en un discurso narrativo. La acción construida está asociada a un marco anafórico desplazado, i.e. se asocia referente discursivo (del que se aporta el punto de vista) al locus de la persona signante. Pero este funcionamiento referencial no es exclusivo de la acción construida.

Insistir antes de continuar en que la dirección y naturaleza de la mirada y la localización y dirección de las manos son las marcas fundamentales, aunque no las únicas, que indican al interlocutor el paso de un marco anafórico de locus a otro desplazado.

La figura 4 es una muestra de narración natural durante una entrevista. Podemos ver cómo la mirada es dirigida al interlocutor en toda la muestra excepto en la articulación de LLAMAR y RESPONDER, ambos verbos direccionales (*double agreement verbs*). Estos verbos son modificados espacialmente para marcar dos loci discursivos (Engberg-Pedersen 1993), por ejemplo, la glosa *c_LLAMAR_c*: *a* indica que el signo LLAMAR se articula desde *c-el profesor* hacia *c: a* (*a-el alumno* desde el punto de vista de *c-el profesor*).

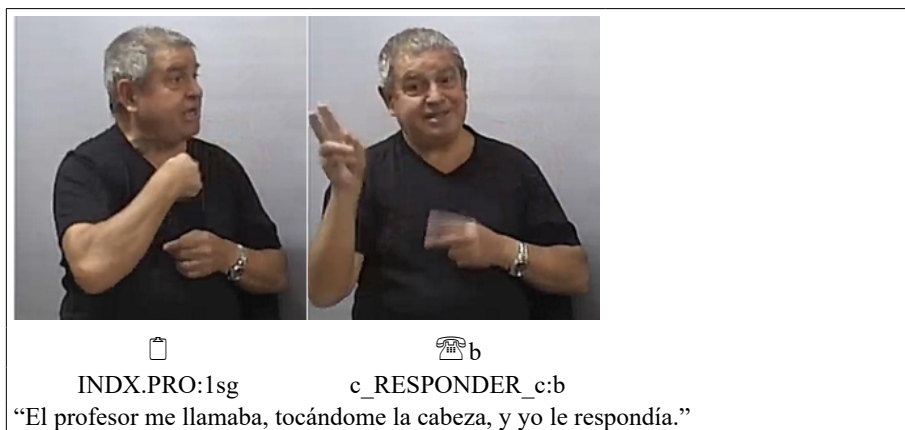
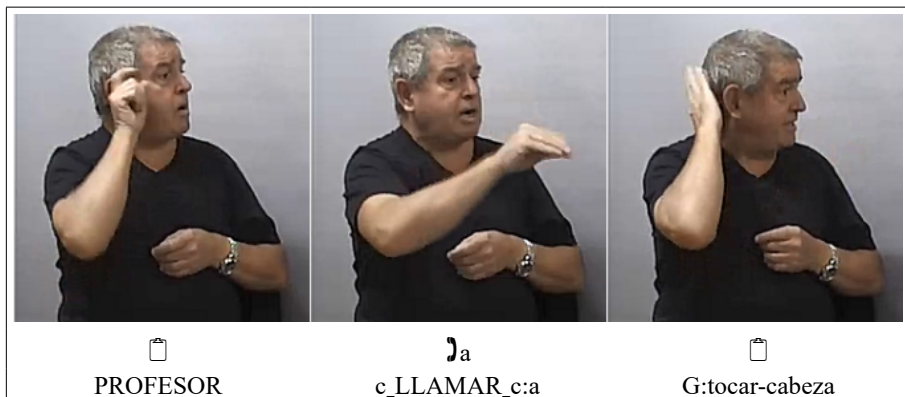


Figura 4: Marco anafórico desplazado sin acción construida.

En los verbos direccionales, como ya ha expuesto Meurant (2008) para la LSFB (Lengua de Signos del Sur de Bélgica), la interrupción del contacto visual con la persona interlocutora y la dirección de mirada y manos indican el paso a un marco anafórico desplazado. Igualmente, Engberg-Pedersen (2015) insiste en la importancia de la dirección de mirada y manos en la expresión de la perspectiva para la DTS (Lengua de Signos Danesa). Por lo tanto, los verbos LLAMAR y RESPONDER de la figura 4 tienen lugar en un marco anafórico desplazado, en el que el locus-c está implicado. Sin embargo, la distancia entre verbos direccionales con locus-c implicado (figura 4) y acción construida (figura 3b) es notoria. Así lo perciben las personas usuarias de la LSE. La diferencia radica en la vertiente ilustrativa de la acción construida en tanto que demostración. En el apartado siguiente trataremos esta cuestión.

3. ACCIÓN CONSTRUIDA COMO DEMOSTRACIÓN

La descripción de la acción construida es incompleta si nos centramos exclusivamente en determinarla desde un punto de vista semántico referencial (2.2. Marco referencial desplazado y acción construida). Como método comunicativo la acción construida es una demostración. La demostración supone una dramatización por parte de la persona emisora, una ilustración a través de la ejemplificación. La persona receptora, por su parte, identifica la intención de la emisora de mostrar ciertos aspectos de los personajes (Clark y Gerrig 1990).

- (1) No le gustó mi trabajo, básicamente me dijo que soy tonta. (DESCRIPCIÓN)
- (2) Me da el trabajo y me dice: “No te desilusiones, la mediocridad está al orden del día”. (DEMOSTRACIÓN)

Las muestras (1) y (2) relatan de dos formas diferentes el mismo hecho. En (1) el método empleado es la descripción, la persona emisora es responsable de sus palabras y su intención reside en su enunciado. En (2) la persona emisora es solo responsable de presentar el material citado, que ilustra el referente desde un punto de vista subjetivo. La persona receptora por su parte interpreta lo relatado a través de la experiencia perceptiva. La cita de (2) es una demostración de lo que su referente hizo al decirla, es decir, ilustra la frase citada. La cita podría mostrar también el acento, el estado de ánimo o acciones no lingüísticas que acompañan el habla; estos elementos forman también parte de la demostración. (Clark y Gerrig 1990)

La demostración no se limita a la cita de enunciados. A poco que observemos la narración natural de actos espontáneos de habla podemos observar que la gestualidad permite la ilustración de referentes. Pero en las lenguas signadas gesto y signo lingüístico viajan por el mismo canal. Por ejemplo, la expresión facial de dolor es pertinente en el signo DOLOR (figura 5a) y en un contexto de acción construida representar el estado de ánimo de un referente (figura 5b).



Figura 5a: Expresión de dolor en el lema DOLOR.



Figura 5b: Expresión de dolor en acción construida.

Además, algunos elementos lingüísticos de las lenguas signadas, como las construcciones con clasificador, son altamente icónicos y tienen un claro componente gestual a la par que lingüístico. Es decir, muestran el evento per se. En las construcciones con clasificador manipulativo presenciamos un participante agente manipulando un participante paciente o afectado. En el corpus están asociadas mayoritariamente a rol lingüístico (figura 6b), pero muestras como la figura 6a evidencian que no son exclusivas ni de la acción construida ni de marcos referenciales desplazados.



Figura 6a: Construcción con clasificador manipulativo sin acción construida.



Figura 6b: Construcción con clasificador manipulativo con acción construida.

4. CONCLUSIONES

Rol lingüístico es la conceptualización del sujeto de la situación narrada (en un aquí-y-ahora no actuales pero desplazados al acto de enunciación) en el locus-c, como centro del marco referencial, con una función demostrativa. Al hablar de conceptualización del sujeto respetamos el uso que las personas usuarias de la LSE hacen de los términos *rol* (y del signo correspondiente). Así mismo, *cambio de rol* es un cambio del sujeto conceptualizado en el locus-c. Reservamos *acción construida*, para aquellas partes del discurso que representan un rol o una combinación simultánea de roles.

En la definición de rol lingüístico es importante la presencia de la función demostrativa ya que la conceptualización de un referente discursivo en el locus-c tiene lugar no solo en la acción construida. En el discurso signado el uso de verbos direccionales está asociado a cambios en el marco referencial de la misma naturaleza que los que observamos durante la acción construida, si bien el nivel de detalle que ofrecen estos verbos en construcciones no de acción construida es menor y la percepción de la persona signante es de no rol.

BIBLIOGRAFÍA

- CLARK, Herbert H. y Richard J. GERRIG (1990): «Quotations as Demonstrations». *Language*, 66, 764–805.
- CORMIER, Kearsy, Sandra SMITH y Zed SEVCIKOVA-SEHYR (2016): «Rethinking constructed action». *Sign Language & Linguistics*, 18, 167–204.
- ENGBERG-PEDERSEN, Elisabeth (1993): *Space in Danish sign language: the semantics and morphosyntax of the use of space in a visual language*, International studies on sign language and communication of the deaf. Hamburg: Signum.
- (2015): «Perspective in signed discourse: the privileged status of the signer's locus and gaze». *Open Linguistics*, 1, 411–431.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1986): *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- MEURANT, Laurence (2008): «Role shift, anaphora and discourse polyphony in Sign Language of Southern Belgium (LSFB) », en Josep Quer (ed.): *Signs of the Time: Selected Papers from TISLR*. Barcelona: Signum, 319–352.





TRADUCCIÓN



TRADUCCIÓN DE CULTUREMAS RELIGIOSOS: CASO DE *PEDRO PÁRAMO* AL ÁRABE

NAJLAA KOUNITRATE

Escuela Superior Rey Fahd de Traducción - Marruecos

1. INTRODUCCIÓN

Traducir los elementos culturales presentes en una obra literaria es uno de los mayores desafíos que enfrentan los traductores. Esta dificultad es palpable en nuestro caso, cuando traducimos una obra mexicana a la cultura árabe, en la que notamos claras diferencias existentes entre los dos mundos, a nivel de la religión, creencias, liturgia, tradiciones...

Los culturemas religiosos presentes en la obra *Pedro Páramo* crean dificultades a la hora de ser traducidos al árabe, debido a que la religión predominante en la cultura meta no es la cristiana católica, y por lo cual, los receptores del texto carecen de conocimientos profundos para comprender estos elementos culturales propios del mundo cristiano.

El objetivo de este trabajo es comparar un corpus de tres traducciones árabes de la obra *Pedro Páramo* del escritor mexicano Juan Rulfo y, a través de esta comparación, analizamos cómo los traductores han traducido los culturemas religiosos al lector árabe. Para ello, seguimos una metodología descriptiva comparativa con el fin de estudiar las técnicas empleadas para trasladar los elementos culturales religiosos, porque consideramos que la religión es una parte fundamental de la cultura de México.

Para la elaboración de nuestro trabajo, hemos seguido las pautas siguientes:

1. Extraer los culturemas de carácter religioso.
2. Identificar, comparar y clasificar las técnicas de traducción usadas por los traductores, siguiendo la catalogación de las técnicas de traducción de Lucía Molina (2001-2006).

2. PEDRO PÁRAMO AL ÁRABE

Pedro Páramo es una gran novela de la literatura mexicana que ha sido traducida a más de 40 idiomas y publicada en más de 80 países. Esta obra convirtió a su escritor, Juan Rulfo, en una leyenda de la literatura en español, y en el autor mexicano más traducido en todo el mundo.

El éxito de Rulfo y especialmente esta novela, su obra maestra, nos ha permitido manejar un corpus compuesto por tres traducciones árabes: la traducción del palestino Sāleḥ Almāniy, la de la egipcia Sherīn ‘Smat y la del iraní Maruān Ibrāhīm.

3. EL TÉRMINO *CULTUREMA*

Hoy en día es cada vez mayor la importancia dedicada a los elementos culturales en los estudios de la traducción, abandonando poco a poco las teorías lingüísticas como punto de partida del análisis de los textos traducidos.

Hay un abanico de términos acuñados en la traductología para hacer referencia a los elementos culturales, por ejemplo: la *realia* de Valkhov y Florin (1970), el *culturema* de Vermeer (1983) y Nord (1997), las *palabras culturales extranjeras* de Newmark (1988)...

En lo que concierne al *culturema*, es un término reciente cada vez más usado en la traductología y se refiere a elementos específicos culturales de una cultura determinada. Según Vermeer (1983: 8), un *culturema* es «un fenómeno social de una cultura A que es considerado relevante por los miembros de esta cultura y que, cuando se compara con un fenómeno social correspondiente en la cultura B, se encuentra que es específico de la Cultura A».

Lucía Molina ofrece una definición más completa del término y, para ella, un *culturema* es «un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta» (Molina 2006: 79).

4. CULTUREMAS RELIGIOSOS

En la novela, la religión cobra gran importancia porque es considerada uno de los pilares de la sociedad mexicana y se ha convertido en una costumbre y no en creencia.

La influencia de la religión cristiana católica es muy poderosa en la obra, ya que es considerada una forma de vida para los mexicanos generalmente y para los personajes de la novela particularmente.

Las expresiones de origen cristiano se usan habitualmente en el habla cotidiana del mexicano, cuya traducción a otra cultura y otro contexto en el que la religión cristiana católica no es mayoritaria es un reto para el traductor.

Son muy escasos los estudios que han prestado atención a la traducción al árabe de culturemas religiosos cristianos en los textos literarios. Lucía Molina (2006) en su análisis descriptivo de la traducción de culturemas en *Cien años de soledad* no se centra en los elementos culturales de origen religioso, sin embargo les dedica un considerable apartado porque constituyen más del tercio de los elementos analizados.

Para ella (2006: 265), la cultura religiosa es uno de los focos que crea un mayor número de culturemas, porque la religión mayoritaria en la cultura origen es diferente a la de la cultura meta, por lo cual genera problemas al traductor.

En este sentido, Molina (2006: 266) manifiesta que a nivel de la cultura religiosa hay tres situaciones generadoras de culturemas: la presencia de falsos amigos culturales, la especificidad del vocabulario religioso y el conocimiento extralingüístico.

Las tres situaciones que causan los conflictos en el subámbito de la cultura religiosa son:

- La presencia de falsos amigos culturales: el Cristianismo y el Islam son religiones monoteístas abrahámicas, por lo cual comparten ciertas creencias y rituales que pueden crear falsos amigos religiosos, como es el caso de *aqiqah* que en español se traduce por *bautizo*.
- La especificidad del vocabulario religioso: el vocabulario religioso a veces se refiere a realidades muy específicas difíciles de traducir, como es el caso de *comuni3n*, *sacristía*, *velatorio*...
- El conocimiento extralingüístico: a veces las palabras y las expresiones religiosas no se limitan al significado denotativo, sino que tienen otro significado extralingüístico, como es el caso de *Mahoma*, que para los no musulmanes es la traducción al castellano del nombre del profeta musulmán *Muhammad*, mientras que, para algunos musulmanes, esta traducción podría tener una carga negativa, porque para ellos es peyorativa y diminutiva que falta el respeto al profeta.

5. IDENTIFICACIÓN DE CULTUREMAS Y TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN

Para traducir los culturemas encontramos una variedad de posibilidades dispuestas para el traductor: la adaptación a la lengua meta (LM), el equivalente acuñado, la traducción literal, la omisión, la descripción... No obstante, cada traductor elige una técnica que vea oportuna y que concuerde con su visión al

nuevo texto, el grado de fidelidad al texto origen (TO), sus competencias lingüística y cultural, tanto en la lengua de partida como en la de llegada.

Para Hurtado Albir (2001: 614-615), antes de traducir los cultuemas, hay que tomar en consideración los siguientes factores: 1) el tipo de relación entre las dos culturas, 2) el género textual en que se inserta, 3) la función del cultuema en el texto original, 4) la naturaleza del cultuema, 5) las características del destinatario y 6) la finalidad de la traducción.

Teniendo en cuenta estos factores, Hurtado Albir (2001: 615) apunta que no existen soluciones unívocas para la traducción de cultuemas, sino que se puede optar por varias técnicas.

Hay muchas clasificaciones de técnicas de traducción, sin embargo, en nuestro trabajo seguimos la clasificación propuesta por Lucía Molina¹ (2006), porque vemos que es la más completa y adecuada a nuestro análisis.

Hay que señalar que por los límites de espacio no podemos incluir en este trabajo todos los cultuemas religiosos analizados, por lo cual, nos vemos obligados a presentar solo una muestra del estudio que incluye los elementos culturales religiosos que son muy diferentes y que crean problemas al lector árabe.

A continuación, identificamos los cultuemas religiosos y las técnicas usadas por los tres traductores para su traducción.

TO: 79 —¿Por qué no has ido a rezar el rosario ?		
TM1: 34 - <i>Equivalente acuñado</i>	—لماذا لم تذهب لتصلي صلاة السبحة؟	—¿Por qué no has ido a rezar el rosario ?
TM2: 49 - <i>Equivalente acuñado</i>	—لماذا لم تذهب لصلاة المسبحة؟	—¿Por qué no has ido al rezar el rosario ?
TM3:74 - <i>Descripción</i>	—لماذا لم تأت لتصلي صلاة التسبيح؟	—¿Por qué no has venido a rezar los cánticos de alabanza ?

En este ejemplo, los traductores del texto meta 1 (TM1) y texto meta 2 (TM2) coinciden en ofrecer dos *equivalentes acuñados* del término cristiano *rosario*: el TM2 usa صلاة المسبحة, mientras que el TM1 emplea صلاة السبحة que no se usa a menudo, porque el término es más musulmán y se refiere a una oración voluntaria. El texto meta 3 (TM3) lo traduce por *los cánticos de alabanza* recurriendo a la técnica de la *descripción*.

1. La propuesta de Molina (2006: 101-104) contiene dieciocho técnicas: adaptación, ampliación lingüística, amplificación, calco, compensación, comprensión lingüística, creación discursiva, descripción, equivalente acuñado, generalización, modulación, particularización, préstamo, reducción, sustitución, traducción literal, transposición y variación.

TO: 90 [...] que estaba detrás de él, solo, esperando que terminara la velación .		
TM1: 48 - <i>Generalización</i>	كان يقف وراء الجثة، وحيدا، منتظرا انتهاء الطقوس.	Que estaba de pie detrás del cadáver, solo, esperando que terminaran los rituales .
TM2: 65 - <i>Traducción literal</i>	كان خلفها، وحيدا ينتظر أن ينتهي السهر.	Que estaba detrás de él, solo, esperando que terminara la vela .
TM3: 87 - <i>Generalización</i>	وهو يأمل ان تنتهي مراسم الدفن سريريا.	Que esperaba que la ceremonia del entierro terminara rápidamente.

Según el *Diccionario de la lengua española (DLE)*, la *velación* es el sustantivo del verbo *velar* que entre sus acepciones encontramos el significado que tenemos en este ejemplo: «pasar la noche al cuidado de un difunto». El microtexto se refiere al velatorio de Miguel Páramo, hijo de Pedro Páramo, que el padre Rentería es el encargado de llevar a cabo.

Ninguna de las soluciones propuestas por los tres textos es el *equivalente acuñado*. Tanto el TM1 como el TM3 han recurrido a la *generalización* y han optado por mencionar una parte del culturema. Por su parte, el TM2 ha optado por la traducción literal del verbo *velar* que significa en árabe سهر.

El TM3 está más cerca al significado del culturema, porque el término que ha elegido significa que todavía no se ha procesado el entierro del cadáver.

TO: 96 —Digo tal vez, si acaso, con las misas gregorianas .		
TM1: 56 - <i>Traducción literal</i>	—أقول ربما، وقد نتفعنا الصلوات الجيورجية.	—Digo tal vez, nos ayudarían las oraciones georgianas .
TM2: 74 - <i>Traducción literal</i>	—أقول ربما، وقد تكون الصلوات الجيورجية.	—Digo tal vez, y podrían ser las oraciones georgianas .
TM3: 94 - <i>Equivalente acuñado</i>	—أقول ربما نستطيع اقامة القداس الكريكوري.	—Digo tal vez podamos celebrar la missa gregoriana .

El *equivalente acuñado* árabe del término religioso *las misas gregorianas* es القُداس الغريغوري, término que ha sido empleado solamente por el TM3, aunque con otra transcripción del consonante ‘g’.

Los TM1 y TM2 lo han trasladado mediante la traducción literal, الصلواتالجيورجية (oraciones georgianas), un término sin sentido en la cultura meta, y eso se debe, tal vez, al desconocimiento del tipo de la oración por parte de los dos traductores.

TO: 108 Me detuve a rezar un Padre nuestro .		
TM1: 69 - Descripción	فتوقفت لأصلي أبانا الذي في السماوات.	Me detuve a rezar Padre nuestro que estás en el cielo .
TM2: 91 - Descripción	فتوقفت لأصلي أبانا الذي في السماء.	Me detuve a rezar Padre nuestro que estás en el cielo .
TM3: 107- 108 - Equivalente acuñado	وقفت لكي أصلي الصلاة الربانية.	Me detuve a rezar un Padre nuestro .

TO: 119 Son tantas, y nosotros tan poquitos, que ya ni la lucha le hacemos para rezar porque salgan de sus penas. No ajustarían nuestras oraciones para todos. Si acaso les tocaría un pedazo de Padre nuestro . Y eso no les puede servir de nada.		
TM1: 83-84 - Descripción	إنهم كثيرون، ونحن قليلون جدا، حتى أننا لا نتكبد مشقة الصلاة من أجلهم لتخليصهم من آحزانهم. لأن صلواتنا لن تكفي لهم جميعا. ربما ينال منهم جزءا من "أبانا الذي في السماوات". وهذا لن يفيدهم في شيء.	Son tantas, y nosotros tan poquitos, por lo que no es difícil rezar por ellos para liberarlos de sus penas. Porque nuestras oraciones no serán suficientes para todos. Si acaso les tocaría un pedazo de " nuestro Padre que estás en el cielo ". Y eso no les puede servir de nada.
TM2: 108 - Descripción	فهم كثيرون، ونحن قليلون جدا، فلا نتكبد مشقة الصلاة من أجل تخليصهم من الآمهم. فلن تلائم صلواتنا الجميع. وعلى أكثر تقدير فسيسلمهم جزء من أبانا الذي في السماء. وهذا ما لا يمكن أن يفيدهم في شيء.	Son tantas, y nosotros tan poquitos, así que no es difícil rezar para librarlos de sus penas. Nuestras oraciones no se ajustaría para todos. Como mucho, les tocaría un pedazo de nuestro Padre que estás en el cielo . Eso no les puede servir de nada.
TM3: 120 - Equivalente acuñado	انها كثيرة ونحن قلة. ولا تقيد معها حتى صلواتنا لانها تخرج بسبب الأمها، بل ان صلواتنا لا تكفي لهم جميعا. ويشق الأنفس يمكن ان يدرك احدهما جزءا من صلواتنا الربانية، وهذا لا يفيدها بشيء.	Son tanta, y nosotros poquitos. Y no le sirve nuestras oraciones para que salga de sus penas. Nuestras oraciones no son suficientes para todos. Apenas uno de ellos dos le puede tocar un pedazo de Padre nuestro , y eso no le sirve de nada.

Padre nuestro es un culturema exclusivamente cristiano. Se trata de una oración cristiana fundamental común por las confesiones mayoritarias para las iglesias.

La lengua árabe cuenta con más de un equivalente acuñado para traducir el término: الصلاة النموجية و الصلاة الربية، الصلاة الربانية، صلاة الأبانا، sin embargo, el TM3 es el único que ha usado uno de ellos الصلاة الربانية، mientras que los TM1 y TM2 han recurrido a la técnica de la *descripción*, usando el primer versículo de esta oración أبانا الذي في السماوات

TO: 111 —Pues me mata o se muere; pero no se saldrá con la suya. — Requiescat in paz, amén , cuñado. Por si las dudas.		
TM1: 73 - <i>Adaptación</i>	— عليه أن يقتلني أو يموت إذن، ولكنه لن يصل إلى ما يريد. — فليرحمك الله، آمين يا صهري. إذا كانت لديك شكوك.	—Pues debe matarme o morir, pero no se saldrá con la suya. — Dios se apiade de ti, Amén , cuñado. Si tiene dudas.
TM2: 96 - <i>Adaptación</i>	—إذن يقتلني أو أقتله، لكنها لن تكون ملكه. — فليرحمك الله، آمين يا صهري. إذا كان لديك شكوك.	—Pues me mata o lo mato, pero no será su propiedad. — Dios se apiade de ti, Amén , cuñado. Si tiene dudas.
TM3: 111 - <i>Equivalente acuñado</i>	—حسن، اما سيقتلني وإما سأقتله. ولكن لن ينال ما يريد. — لترقد بسلام يا زوج اختي. آمين. وهذا من باب الاحتمال فقط.	Pues, me mata o lo mato. Pero no saldrá con la suya. — Requiescat in paz , cuñado, amén . Por si las dudas.

El TM1 y el TM2 coinciden en el término que utilizan para trasladar *Requiescat in pace* (فليرحمك الله). Esta expresión latina según el *Diccionario Español – Árabe* de Corriente se traduce por *فليرقد بسلام* (تقال بعد اسم المرحوم، وقد يكنى بها عن فناء الأمور وعدم بقائها وهي قريبة من قولهم إن الفائت لا يستدرك).

Juan Rulfo ha tomado esta expresión latina, y le ha dado un toque español, prestando del latín solo la primera parte *Requiescat in* y cambiando *pace* por *paz*. Por lo cual, clasificamos la solución de ambos autores como *adaptación*.

El TM3 ha optado por el *equivalente acuñado*, aunque no es una fórmula habitual en la lengua árabe para referirse a la muerte de alguien.

TO: 141 Después pasearon los dos por los corredores del curato , sombreados de azaleas. Se sentaron bajo una enramada donde maduraban las uvas.		
TM1: 111 - <i>Equivalente acuñado</i>	بعد ذلك تمشياً معا في ممرات الخورنية، تحف بهما الأزهار. وجلسا تحت عريشة حيث كان العنب ينضج.	Después pasearon juntos en los corredores del curato , rodeados por flores. Se sentaron bajo una enra- mada donde maduraban las uvas.
TM2: 138 – 139 - <i>Reducción</i>	بعد ذلك تمشى الاثنتين في ممرات الأبرشية، تظلهما الزهور. وجلسا أسفل تعريشة نضج فيها العنب.	Después pasearon los dos en los corredores de la diócesis , som- breados de flores. Se sentaron bajo una enramada de uvas maduras.

TM3: 143 - Reducción	وبعد ذلك مشى الاثنان في ممرات الكنيسة تظللهم الشجيرات وجلسا تحت العريش الذي اينع العنب فيه.	Y después los dos caminaban por los corredores de la iglesia , cubiertos por los arbustos, y se sentaron bajo la enramada donde se maduraron las uvas.
-------------------------	---	---

En este microtexto, el TM2 y el TM3 presentan una distinción significativa con el original. Los traductores traducen *curato* por otros términos referentes a otras instituciones eclesíásticas. Creemos que eso se debe a la confusión en la traducción al árabe de la jerarquía eclesíástica, ya que en los diccionarios de español – árabe, se nota esta confusión y diversidad de términos, por ejemplo, en el *Diccionario Español – Árabe* de Corriente, *curato* es traducido por أبرشية, mientras que el *Diccionario Español-Árabe* Al Muin lo traduce por خورنية. Por otra parte, según el *Diccionario de Árabe Culto Moderno*, أبرشية es sinónimo de diócesis.

El TM1 es el único que ha usado el *equivalente acuñado* خورنية. El TM2 lo ha traducido por أبرشية (diócesis), y el TM3 ha optado por كنيسة (iglesia), dos términos religiosos que no son el *equivalente acuñado*, por lo cual clasificamos la técnica como una *reducción*.

TO: 144 Se levantó del confesionario y se fue derecho a la sacristía .		
TM1: 166 - Descripción	نهض عن منصة الاعتراف ومضى مباشرة إلى حجرة المقدسات.	Se levantó de la plataforma de la confesión y se fue derecho a la cabina de los ornamentos sacros .
TM2: 144 - Descripción	نهض عن كرسي الاعتراف واتجه يمينا إلى غرفة المقدسات.	Se levantó del confesionario y se fue a la derecha a la habitación de los ornamentos sacros .
TM3: 147 - Descripción	نهض عن كرسي الاعتراف واتجهه مباشرة إلى الخزانة المقدسة.	Se levantó del confesionario y se fue derecho al armario sacro .

Los tres TM coinciden en la técnica utilizada para traducir el culturema cristiano sacristía, que la clasificamos como una *descripción*, a pesar de que en árabe ya existe un *equivalente acuñado* الموهف.

Este culturema ha sido traducido en el TM1 por حجرة المقدسات (cabina de los ornamentos sacros), en el TM2 por غرفة المقدسات (habitación de los ornamentos sacros) y en el TM3 por الخزانة المقدسة (armario sacro).

Seguro que los tres traductores han llevado el texto hacia el lector, parafraseando y facilitando el significado del culturema, sin embargo, la palabra religiosa ha perdido su connotación cultural.

<p>TO: 185 Tuvo intenciones de levantarse. Dar los santos óleos a la enferma y decir: «He terminado» Pero no, no había terminado todavía. No podía entregar los sacramentos a una mujer sin conocer la medida de su arrepentimiento.</p>		
<p>TM1: 171 - <i>Equivalente acuñado</i> + <i>amplificación</i></p>	<p>خطر له أن ينهض. وأن يعطي قطرات الزيت المقدس للمريضة ويقول: "لقد انتهت". ولكن لا، لم يكن قد انتهى بعد. فهو لا يستطيع تسليم أسرار الكنيسة لامرأة دون أن يعرف مقدار توبتها.</p>	<p>Se le ocurrió que se levantara. Dar gotas del aceite santo a la enferma y decir: "He terminado." Pero no, él no había terminado todavía. No podía entregar los sacramentos a una mujer sin conocer la medida de su .arrepentimiento</p>
<p>TM2: 207 - <i>Equivalente acuñado</i></p>	<p>كانت له النية لينهض، ويعطي الزيت المقدس للمريضة ويقول: "لقد انتهت". لكن لا، لم يكن قد انتهى بعد. فهو لا يستطيع تسليم الأسرار المقدسة لامرأة دون معرفة مقدار توبتها.</p>	<p>Tuvo intenciones de levantarse, dar el santo óleo a la enferma y decir: "He terminado". Pero no, él no había terminado todavía. No podía entregar los sacramentos a una mujer sin conocer la medida de su arrepentimiento.</p>
<p>TM3: 196 - <i>Reducción</i></p>	<p>رغب في النهوض ورش الماء المقدس وان يقول: «انتهت» ولكن لا، فهو لم يكن قد انتهى. ولم يكن في استطاعته تقديم (السر المقدس) الى سيدة دون أن يعرف طريقة شعورها بالندم.</p>	<p>Deseaba levantarse, rociar la agua bendita y decir: "ha terminado", pero no, no había terminado, pero no, no había terminado, no era capaz de administrar (el sacramento) a una mujer sin saber conocer la medida de su arrepentimiento.</p>

Dar los santos óleos a los enfermos es rito exclusivamente cristiano y forma parte de los siete sacramentos de la iglesia católica. Se trata del sacramento de la unción de los enfermos, antes llamado extremaunción, en el cual un sacerdote reza y unge a los enfermos con «Óleo de los Enfermos» para remediar las dolencias de alma y cuerpo de los enfermos, para que puedan soportar y vencer con fortaleza el mal y conseguir el perdón de los pecados

El TM2 traduce el culturema por su *equivalente acuñado* الزيت المقدس, la misma técnica adoptada por el TM1, que añadió قطرات (gotas), que clasificamos como *amplificación*.

El TM3 presenta un cambio importante con respecto al significado original del elemento cultural. El traductor cambia *los santos óleos por agua bendita* (الماء المقدس), una solución que no tiene ni el mismo significado ni la misma referencia en la liturgia católica. En cuanto a la razón del cambio, creemos que probablemente es un lapsus. Por este motivo, clasificamos la técnica como *reducción*.

En este mismo ejemplo, encontramos otro término estrictamente católico, *sacramentos*, que los tres textos meta lo trasladan por sus *equivalentes acuñados* أسرار الكنيسة, الأسرار المقدسة.

TO: 140 —¿No podría usted...? Provisionalmente, digamos... Necesito dar los santos óleos... la comunión . Mueren tantos en mi pueblo, señor cura.		
TM1: 111 - <i>Equivalente acuñado</i>	— أليس بإمكانك... مؤقتًا. فننقل... عليّ أن أقدم الزيت المقدس... المناولة . وفي قريتي يموت الكثيرون يا سيدي القس.	—¿No podrías...? Provisionalmente, digamos... Tengo que dar el santo óleo... la comunión . En mi pueblo mueren tantos señor cura.
TM2: 138 - <i>Particularización</i>	— ألا تستطيع...؟ مؤقتًا، فننقل.. إنه ينبغي علي منح الزيت المقدس... القربان المقدس . ففي قريتي يموت الكثيرون، سيدي القس.	—¿No podrías...? Provisionalmente, digamos... Debería dar los santos óleos... la Eucaristía . En el pueblo mueren tantos, señor cura.
TM3: 143 - <i>Equivalente acuñado</i>	— ألا تستطيع حضرتك...؟ لنقل مؤقتًا... اريد ان امنح الزيت المقدس... والتناول ... فالكثير من اهل قريتي يموتون، ايها القس.	—¿No podría usted...? Digamos provisionalmente... Quiero dar el santo óleo... y la comunión ... Muchos de los habitantes de mi pueblo se están muriendo, cura.

La traducción del culturema *comunión* implica una gran dificultad, porque no es un término muy común en la lengua y cultura árabes, ya que es estrictamente cristiano.

Los TM1 y el TM3 emplean el *equivalente acuñado* aunque con términos diferentes المناولة و التناول. El TM2, en este caso, opta por el uso de la *particularización*, traduciendo el culturema por القربان المقدس, que en español significa la *Eucaristía*.

La mayoría de los textos árabes consultados en este ámbito no hacen la diferencia entre la *Comunión* y la *Eucaristía*. En el cristianismo, la *Comunión* es el acto de comulgar, es decir, el recibir a Jesucristo sacramentado en la *Eucaristía*. Por su parte, la *Eucaristía* es la consagración del pan en el *Cuerpo de Cristo* y del vino en su *Sangre*.

TO: 82 —A usted siempre se le ocurre lo peor, doña Fausta. Mejor haga lo que yo: encomiéndelo todo a la Divina Providencia. Récele un Ave María a la Virgen y estoy segura que nada va a pasar de hoy a mañana.		
TM1: 167-168 - <i>Descripción</i>	— أنت يخطر لك دائما ما هو أسوأ دونيا فاوستا. من الأفضل أن تفعلي مثلي: دعي كل شيء للعناية الإلهية. صلي صلاة "يا قديسة مريم" للعدراء وأنا متأكدة من أن شيئا لن يحدث من اليوم إلى الغد.	—A ti siempre se te ocurre lo peor, doña Fausta. Mejor haga lo que: encomiéndalo todo a la Divina Providencia. Reza la oración "Santa María" a la Virgen y estoy seguro de que nada va a pasar de hoy a mañana.
TM2: 203 - <i>Equivalente acuñado</i>	—في رأيك دائما يحدث ما هو أسوأ دونيا فاوستا. فمن الأفضل أن تفعلي ما أفعله أنا: اتركي كل شيء للعناية الإلهية. صلي صلاة «السلام عليك يا مريم» إلى العدراء، وأنا متأكدة من أن شيئا لن يحدث من اليوم إلى الغد.	—En tu opinión, siempre sucede lo peor doña Fausta. Mejor haga lo que: encomiéndalo todo a la Divina Providencia. Reza la oración "Ave María" a la Virgen , y estoy segura que nada va a pasar de hoy a mañana.
TM3: 193 - <i>Generalización</i>	—انك تأخذين دائما الجانب السيء يا دونيا فاوستا. من الأفضل ان تفعلي مثلي، اتركي كل شيء للعناية الربانية، قدمي صلاتك للعدراء وأنا واثقة بأن اي شيء لن يحدث من الان حتى الصباح.	—Usted está viendo siempre el lado malo, doña Fausta. Mejor haga lo que, encomiéndalo todo a la Divina Providencia, ofrezca su oración a la Virgen , estoy segura que nada va a pasar de ahora a mañana.

Aunque es muy difícil traducir la oración *Ave María* al árabe porque es un término estrictamente cristiano, encontramos que dicha lengua ya cuenta con tres vocablos considerados como sus equivalentes acuñados: السلام عليك يا مريم، السلام الملكي السلام الملائكي.

En esta ocasión, los traductores optan por técnicas diferentes: el TM2 ofrece el *equivalente acuñado* السلام عليك يا مريم, el TM1 utiliza la *descripción* con el uso de un verso de dicha oración, mientras que el TM3 traduce el culturema por un término más general *oración*, una técnica que clasificamos como una *generalización*.

5.1. Resultados cuantitativos del análisis

Equivalente acuñado	34	47 %
Descripción	13	18 %
Generalización	12	16 %
Traducción literal	6	8 %
Reducción	3	4 %
Equivalente acuñado + amplificación	2	3 %
Adaptación	2	3 %
Particularización	1	1 %
Total	73	100 %

Figura 1: Resultados del análisis.

Si hacemos un análisis cuantitativo de las técnicas utilizadas en la traducción de los 23 culturemas religiosos aparecidos en la obra, encontramos que la técnica más usada es el *equivalente acuñado* con un 47 %. Junto a esta técnica notamos el uso frecuente de la *descripción* con un 18 %, de la *generalización* con un 16 %, y en menor grado se ha recurrido a la *adaptación* con un 3 %.

6. CONCLUSIÓN

La referencia a la religión cristiana es constante en la novela debido a que está relacionada con los eventos más importantes de la vida, como el nacimiento, el matrimonio y la muerte.

Después de analizar los culturemas de índole religiosa, concluimos que los tres traductores han hecho un gran esfuerzo para traducirlos por sus equivalentes acuñados, una técnica que permite una transmisión correcta del mensaje religioso, aunque a veces recurren a la descripción o a la generalización del término con el fin de facilitar su comprensión al lector árabe; sin embargo, estas técnicas dejan de manifiesto el culturema en el TM y se nota que se trata de un elemento extranjero.

No obstante, hay términos conocidos en la lengua y cultura metas que ya disponen de equivalentes acuñados como es el caso de *sacristía*, *Ave María*, *novenario*... y que han sido traducidos por términos más generales.

Con respecto a la jerarquía eclesiástica cristiana en árabe, notamos que no existe entre los traductores árabes un consenso unánime acerca de los términos relacionados con los cargos y los diferentes lugares de culto, por lo cual, cada traductor usa el término que le parezca adecuado.

BIBLIOGRAFÍA

- ‘ŠMAT, Sherīn (2013): *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. El Cairo: Al haya al ‘āma li qoṣūr aṭaqāfa.
- ALMĀNIY, Sāleḥ (2013). *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. Dammam: Dār Āṭar.
- CORRIENTE CÓRDOBA, Federico (1997): *Diccionario Español – Árabe*. Barcelona: Herder.
- CORTÉS, Julio (1997): *Diccionario de árabe culto moderno. Árabe-Español*. Madrid: Gredos.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2004): *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- IBRĀHĪM, Maruān (1990): *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. Bagdad: Dār al māmūn li taryama wa nashr.
- MOLINA, Lucía (2006): *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los cultuemas*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa, 23.^a ed.
- REDA, Yussuf (1996): *Al-Muin. Diccionario Español-Árabe*. Líbano: Librairie du Liban.
- RENAUD, Renaud (1997): *Diccionario de Hispanoamericanismos*. Madrid: Cátedra.
- RULFO, Juan (1986): *Pedro Páramo*. Madrid: Cátedra.
- VERMEER, Hans (1983): «Translation theory and linguistics», en P. Roinila, R. Orfanos y S. Tirkkonen-Condit (eds.): *Häkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*. Joensuu: University, 1-10.



ON THE VARIATION BETWEEN *IF* AND *WHETHER* IN ENGLISH AND THEIR SPANISH EQUIVALENTS

CRISTINA LASTRES-LÓPEZ
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCTION

This study addresses the variation between the complementizers *if* and *whether* in indirect interrogatives, as illustrated in (1) and (2); and their Spanish equivalents, in which only *si* is possible, as shown in (3).

- (1) I don't know if you know the the jazz scene much at all <ICE-GB:S1A-058 #267:3:B>
- (2) I don't know whether I got your letter <ICE-GB:W1B-015 #005:1>
- (3) No sé si te gustará esto <C-ORAL-ROM efamcv13>

While the use of *whether* is restricted to indirect interrogatives, *if* also occurs in conditional clauses, as it happens with *si* in Spanish. However, leaving aside conditionals, both conjunctions in English display a similar grammatical behaviour in instances such as the ones presented above. In such contexts, *if* and *whether* are usually defined as interchangeable complementizers (Huddleston and Pullum *et al.* 2002: 973), although there are slight semantic and stylistic differences between the use of these two conjunctions (Eckardt 2007: 462).

This paper examines the grammatical features and distribution of these constructions in English and Spanish, analysing the similarities and differences in these constructions in both languages. The data analysed is extracted from the British component of the *International Corpus of English* (ICE-GB)

(Nelson, Wallis and Aarts 2002) and from the Spanish component of the *Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages* (C-ORAL-ROM) (Cresti and Moneglia 2005).

After this introduction, this paper is structured as follows. Section 2 offers a review of the literature on *if* and *whether* in English and their Spanish equivalents. Section 3 focuses on the corpora, the data extraction processes and the methodology. Section 4 discusses the corpus-based results. Finally, Section 5 concludes the paper, summarising the main findings and proposing new avenues for further research.

2. IF/WHETHER VARIATION IN ENGLISH AND THEIR SPANISH EQUIVALENTS

Clausal complementation has been studied from many different perspectives, both diachronically and synchronically, and depending on whether the complement clause is finite or non-finite. Studies on finiteness have primarily concentrated on the variation between clauses introduced by *that* or by a *zero* complementizer (Elsness 1984; Fanego 1990a, 1990b; Finegan and Biber 1995; Kaltenböck 2006; Kearns 2007; Shank, Plevoets and Cuyckens 2014; among many others) and by *que* in Spanish (Delbecque and Lamiroy 1999; Barraza Carbajal 2006; to name just a couple); leaving aside the variation in interrogative complement clauses, as in examples (1) to (3), introduced by the conjunctions *if* and *whether* in English and only one variant in Spanish, *si*. In English, the variation between these two conjunctions has been overlooked in prior research, with only a few exceptions such as Stuurman (1990), Eckardt (2007) or Gawlik (2013). A very similar scenario is found in Spanish in which, with the exception of studies such as Suñer (1991, 1999) and Nieuwenhuijsen (2016), most of the work on complement clauses has revolved around other complementizers. This gap in the literature on complementation can be explained on the grounds that these are minor complementizers in terms of frequency, compared to *that* and *zero* complementation in English and to their equivalents with *que* in Spanish, which are much more frequent. Another factor that may affect the absence of studies on the topic is the difficulty to distinguish «between declarative, interrogative and conditional uses in the case of *if*» (López-Couso and Méndez-Naya 2001: 94) in certain contexts.

This paper has a twofold objective: (i) to contribute to fill in this gap on complementation, addressing interrogative complementation from a contrastive perspective (English-Spanish), and (ii) to try to elucidate the factor or factors that may govern the election of *if* and *whether* by speakers, which prior research does not attribute to free variation (Gawlik 2013: 131); and, especially, since English offers two variants for a construction that is only possible with *si* in Spanish.

2.1. Characterising indirect interrogatives

As pointed out by Huddleston (1984: 371), subordinate interrogatives or indirect interrogatives, as opposed to their direct counterparts (*yes/no* questions), require the presence of a verb in the main clause, which serves as a licensing element for the complement clause. This complement clause functions as direct object of the matrix verb. The controlling verbs that license these clauses constitute a closed set and are usually factual verbs (Quirk *et al.* 1985: 1180-1182), such as *know* or *wonder* and their equivalents in Spanish.

While in Spanish only one complementizer is possible in indirect interrogatives, English offers two variants for this construction: *if* and *whether*, which are generally considered to be interchangeable, with *if* being stylistically more informal than *whether*. However, Eckardt (2007: 455-457, 461) suggests some differences in meaning, arguing that the two possible answers for the interrogative presented in an *if*-complement clause are not regarded as equally relevant and suggests that *if* carries a bias which makes the positive answer to be perceived by the speaker as the relevant one. This premise does not hold, however, in the case of *whether*. In addition, the choice between *if* and *whether* is also related to issues of scope, the former indicating a wider range of possibilities than the latter. This is also connected with the fact that *whether* is more restricted etymologically, deriving from the Old English interrogative pronoun *hwæþer*, which had the meaning ‘which of the two’ (Ransom 1988: 371; see also *OED* s.v. *whether* pron., adj., and conj. I); a semantic etymological restriction that is not present in the case of *if*.

Grammatically, the variation between *if* and *whether* is also restricted in some contexts. One of them is when the complementizer occurs just before the «elliptical negative clause *or not*» (Biber *et al.* 1999: 690), as in (4) below, in which *if* would not be grammatically possible.

- (4) And you couldn't remember now whether or not you, other people, had used the steps [...] <ICE-GB:S1B-066 #064:1:A>

In addition, Huddleston and Pullum *et al.* (2002: 973-974) also identify other grammatical environments in which no variation is permitted and only the alternative with *whether* is syntactically possible, namely:

- a) In the exhaustive conditional construction, as in (5) below.

- (5) I'm going to see her whether/*if you like it or not¹.

1. Examples (5) to (10) are extracted from Huddleston and Pullum *et al.* (2002: 973-974).

- b) When the interrogative clause is infinitival, as in (6) below.
- (6) She can't make up her mind whether/*if to accept.
- c) When the interrogative clause precedes the superordinate predicator, as in (7) below.
- (7) Whether/*if it will work we shall soon find out.
- d) As a complement to *be* or as supplement to an NP, as in (8) and (9) below.
- (8) The question you have to decide is whether/*if guilt has been established beyond reasonable doubt.
- (9) The question, whether/*if the commissioner exceeded the terms of reference, will need to be carefully investigated.
- e) When the interrogative clause is complement of a preposition, as in (10) below.
- (10) It depends on whether/*if we have enough time left.

3. CORPORA, DATA EXTRACTION AND METHODOLOGY

The methodology employed in this paper is corpus-based. The data analysed is extracted from the British component of the *International Corpus of English* (ICE-GB) and the Spanish component of the *Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages* (C-ORAL-ROM). Since this paper forms part of a larger study, the data analysed here samples the face-to-face conversations sub-component within each corpus, the largest in terms of size as compared to other genres in the corpora. In ICE-GB this comprises 90 texts, which amount to a total of approximately 180,000 words; while in C-ORAL-ROM the size is relatively smaller, containing 57 texts and 102,000 words.

ICE-GB is a fully tagged and parsed corpus. This makes ICE-GB an excellent resource for studies on grammar and grammatical variation, since the constructions can be easily retrieved using the International Corpus of English Corpus Utility Programme (ICECUP). In particular, I have used the Fuzzy Tree Fragment Tool (FTF) within ICECUP, to construct the syntactic tree diagram shown in Figure 1, in order to retrieve cases of variation between *if* and *whether* in interrogative complement clauses. Each node in the FTF contains three slots – for function, form or category, and features respectively – which can be completed or not depending on the type of search needed. In this case, it has been

specified that the clauses introduced by *if* need to perform the function of direct object. The same FTF has been constructed for the conjunction *whether*.

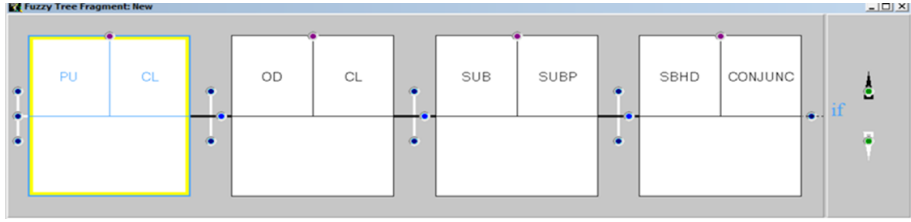


Figure 1: FTF used to retrieve instances of subordinate interrogatives introduced by *if*.

The number of tokens obtained from the automatic extraction with the FTFs was 112 for *if* and 74 for *whether*. After the automatic extraction, a total of 7 tokens were discarded since they corresponded to cases in which no alternation between *if* and *whether* is possible (see Section 2.1). Out of them, we will focus the analysis on the 51 *if*-clauses and 21 *whether*-clauses that occur in face-to-face conversations in order to compare them with the Spanish data.

The process of extraction of the data from C-ORAL-ROM was much more complex and time-consuming, since the corpus is neither tagged nor parsed. For this reason, it was necessary to extract all the instances of *si*, filtering them manually to detect instances of interrogative complementation, which had to be disambiguated with conditionals, far more numerous. Out of the 1,770 *si*-clauses retrieved from the corpus, 722 correspond to conversations, and only 80 are cases of complement clauses.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This section presents and discusses the results obtained from the analysis of the corpora. It is structured as follows: Section 4.1 presents the frequency of the constructions under examination, Section 4.2 is devoted to different verbal patterns found in these constructions and Section 4.3 discusses some of the factors involved in the variation between the two complementizers in English.

4.1. Frequency

The analysis of the corpus reveals that the constructions under analysis are twice more frequent in Spanish than in English. Table 1 below shows the absolute frequencies and the normalised frequencies per million words of these constructions in conversations, since both subcorpora are not exactly equal in terms of size (see Section 3 above). In English, indirect interrogatives occur in 51 cases

introduced by *if* and in 21 introduced by *whether*; whereas the frequency of their counterparts in Spanish is 80. This shows a clear preference for *if* over *whether* in conversation, confirming the finding previously reported for much larger corpora, such as the one used as the basis for Biber *et al.*'s (1999) grammar.

As mentioned, the normalised frequencies show that these constructions occur almost twice more frequently in Spanish than in English. One possible explanation for this may be that English uses more direct interrogatives than Spanish, which could explain the low frequency attested in English for its indirect counterparts.

Complementizer	<i>N</i>	Pmw
If	51	283.3
Whether	21	116.7
<i>Total English</i>	72	400.0
Si	80	784.3
<i>Total Spanish</i>	80	784.3

Figure 2: Absolute and normalised frequency (per million words) of indirect interrogatives in English and Spanish.

4.2. Verbal patterns

One of the variables analysed in the study was the lexical verb used in the main clause, which is the licenser of the indirect interrogative, and is traditionally considered a factor that influences the choice between *if* and *whether* in English (Quirk *et al.* 1985: 1180-1182; Huddleston and Pullum *et al.* 2002: 975).

Figure 3 illustrates the patterns found in English and Spanish with different lexical verbs and their frequencies (absolute and normalised). The corpus findings show that *know* and its Spanish counterpart *saber* are the most common lexical verbs in these constructions. The next one in the rank in English is *wonder*, whereas its Spanish counterpart *preguntarse* occupies the third position, the second one being occupied by *ver*. Another common pattern is found with its English equivalent *see*, which shows a considerably higher frequency in *if*-clauses than in their *whether* counterparts. Patterns with other lexical verbs are much less frequent.

It should be noted that although the Spanish corpus contains almost twice the number of indirect interrogatives compared to English (see Section 4.1 above), Spanish only presents four possible patterns for these constructions, with the verbs *saber*, *ver*, *preguntar(se)* and *decir*. English, in contrast, shows much more variety of lexical verbs, and although constructions with *if* are considerably more frequent than those introduced by *whether*, both complementizers have the verbs *know* and *wonder* as first and second in the rank of frequency.

If			Whether			Si		
know	23 45.10%	127.9	know	7 33.34%	38.9	saber	40 50.00%	392.2
wonder	14 27.45%	77.8	wonder	5 23.81%	27.9	ver	28 35.00%	274.5
see	7 13.75%	38.9	ask	3 14.29%	16.8	preguntar(se)	6 7.50%	58.8
ask	2 3.92%	11.1	doubt	2 9.52%	11.1	decir	6 7.50%	58.8
think	2 3.92%	11.1	say	1 4.76%	5.5			
say	1 1.96%	5.5	see	1 4.76%	5.5			
doubt	1 1.96%	5.5	check	1 4.76%	5.5			
remember	1 1.96%	5.5	indicate	1 4.76%	5.5			
Total	51 100%	283.3	Total	21 100%	116.7	Total	80 100%	784.3

Figure 3: Verbal patterns with *if*, *whether* and *si* (absolute and normalised frequencies per million words).

Examples (11) to (17) illustrate different verbal patterns in English and Spanish. Examples (11), (12) and (13) show the most prototypical patterns in both languages, with the verbs *know* and *saber*. From (14) to (17) more peripheral patterns are illustrated. Example (14), which shows a pattern with the verb *see*, reproduces the prototypical use of this verb in indirect interrogatives, in the construction *let's see if*. A similar use in Spanish is presented in (15), in which the verb is integrated in the construction *a ver si*, equivalent to English *let's see if*. The construction *a ver si* was found to be much more frequent in Spanish, amounting to 31% of the total number of indirect interrogative clauses in this language; a percentage which increases to 89% if we only consider cases with the verb *ver*. Finally, (16) and (17) present two patterns in which *si* is preceded by another complementizer, *que*; in a use with two complementizers which would be ungrammatical in English. Especially interesting is the pattern illustrated in (17), in which the matrix verb that licenses the indirect interrogative appears in a right detached position which would not be possible in English, which has a much more fixed word order.

- (11) I don't know if they are any good though
<ICE-GB:S1B-005 #173:1:A>
- (12) I don't know whether he was giving it or taking it
<ICE-GB:S1A-005 #253>

- (13) // que [/] bueno que es a las ocho y media // y / luego ya no sé si ir a clase / porque total / ir a dos clases <C-ORAL-ROM efamd121>
- (14) Let's see if it fits <.,> <ICE-GB:S1A-077 #171:1:B>
- (15) LAN: a ver si hace buen tiempo / y se trae unas chancletas <C-ORAL-ROM efamd125>
- (16) una cosa extrañísima / tía // él lo sabía // primero / me dijo que si me llevaba al aeropuerto <C-ORAL-ROM efamcv10>
- (17) JES: que si hablan varios / digo <C-ORAL-ROM efamcv13>

4.3. Some factors involved in the variation between *if* and *whether* in English

In order to try to determine some of the factors that trigger the variation between *if* and *whether* in English, it was necessary to resort to a larger amount of data, to confirm the results on more solid grounds. In what follows in this section, I provide a full account of *if/whether* variation considering the whole ICE-GB corpus, and therefore examining a total of 189 indirect interrogatives (108 *if*-clauses and 71 *whether*-clauses), as opposed to the 72 found in conversation.

One of the relevant factors was found to be the presence of an explicit choice with *or* in the clause, as in (18) below. Figure 4 graphically depicts the preference of *whether* over *if* when the clause contains an explicit choice with *or* (shaded in the graph). A chi-square test carried out revealed that this difference is significant at 0.05 error level.

- (18) I mean, I don't know if the guy added it on or not <>
 <ICE-GB: S1A-039 #285:1:B>

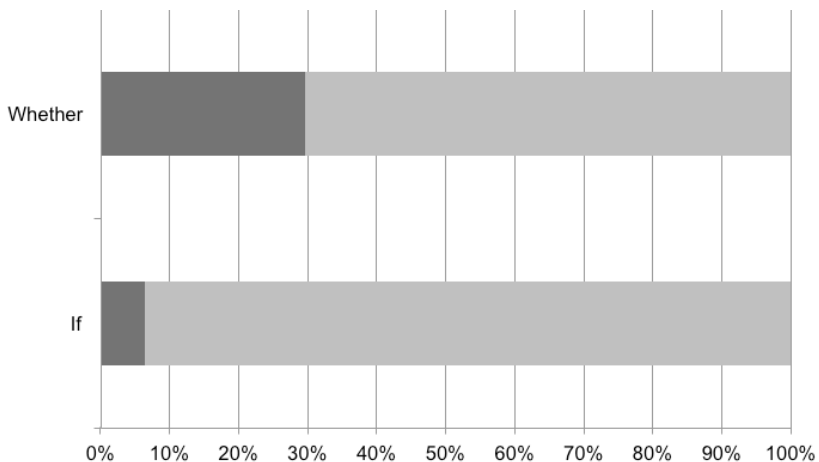


Figure 4: Preference of *whether* over *if* when the clause contains an explicit choice with *or*.

Extralinguistic factors, such as the gender and age of the speaker², were also found to play a role in the choice of complementizer. Regarding gender, percentage-wise, women opt for *if* more frequently, whereas *whether*-clauses are used by men in more than 70% of the cases, as illustrated in Figure 5 below.

	If	Whether
Male	50 (48%)	48 (71%)
Female	55 (52%)	20 (29%)
Total	105 (100%)	68 (100%)

Figure 5: Variation between *if* and *whether* according to the gender of the speaker.

Concerning the age of the speaker, we considered two age groups. The first comprises speakers from 18 to 45 years old, and the second from 46 onwards. Since *if* is considered to be more informal than *whether*, a higher number of sentences introduced by this complementizer was expected in the first age group; and our hypothesis was confirmed against the data. Younger speakers favour the use of *if* and the tendency seems to shift towards constructions with the *whether* counterpart in the second age group, which, compared to the first one, uses more clauses introduced by this complementizer. Figure 6 below summarises the findings reported for *if*- and *whether*-clauses according to the age of the speaker.

	If	Whether
18-45	72 (76%)	32 (52%)
46+	23 (24%)	29 (48%)
Total	95 (100%)	61 (100%)

Figure 6: Variation between *if* and *whether* according to the age of the speaker.

Chi-square tests carried out for these two variables – gender and age of the speaker – showed statistically significant results for both extralinguistic factors at 0.05 error level.

5. CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

This paper has provided a preliminary exploration of indirect interrogatives in English and Spanish, analysing the variation between clauses introduced by

² It should be noted that some of the tokens had to be excluded for this part of the analysis, since unfortunately this information is missing in some cases in the corpus.

if and *whether* in English and their equivalents with *si* in Spanish. In English, although both complementizers are generally regarded as interchangeable, we have discussed some semantic and syntactic differences, the former related to the etymology of *whether*, which may trigger the use of one complementizer or another under certain conditions or grammatical environments.

Although the results should be confirmed against larger datasets, the corpus-based analysis of this sample suggests that the constructions under scrutiny here are used twice more frequently in Spanish than in English, despite the fact that the former language has just one complementizer for a construction with two possible alternative markers in English. A possible explanation for this could be that it may be the case that English uses more direct interrogatives than Spanish, whereas Spanish resorts to the indirect interrogative pattern more frequently; but further research is needed to confirm this hypothesis with corpus evidence.

Different verbal patterns in these constructions have also been identified. Spanish presents a much more reduced number of patterns compared to English; but it should be noted that in both languages the same lexical verb – *know/saber* – occupies the first position in the rank of frequency. We have also identified some patterns in which the verb occurs within a specific construction, such as *let's see if* and *a ver si*; as well as cases with the possibility of having two complementizers simultaneously (verb + *que si*) in Spanish, a use which would not be possible in English.

Factors involved in the variation between *if* and *whether* in English have also been explored. In addition to the semantic and syntactic restrictions discussed, it was found that the presence of an explicit choice between alternatives in the clause provokes a higher use of the construction with *whether*. This seems logical in that it keeps with the historical origins of the complementizer. Other factors which were revealed as playing a role in the choice of complementizer in English were the gender and the age of the speaker. The corpus-based results showed that the constructions with *if* were mostly used by women, whereas those introduced by the complementizer *whether* presented a higher proportion of use by male speakers. Likewise, regarding age, the findings revealed that younger speakers have a preference for *if*, which is probably associated with the fact that this complementizer is stylistically considered the most informal of the two; while more aged speakers use the pattern introduced by *whether* in a higher proportion.

As mentioned, the provisional results obtained from this study should be confirmed against larger data samples, but seem to have suggested new avenues for further research which would be worth exploring. One of this would be to examine if there are other factors involved in the variation between *if* and *whether* in English, and to explore this variation from a contrastive perspective, analysing different national language varieties, since the study here

has just concentrated on British English. Likewise, the study could also incorporate other varieties of Spanish or could be further extended to compare more than two languages, providing a more complete cross-linguistic picture of how indirect interrogatives are used across languages.

ACKNOWLEDGEMENTS

For generous financial support, I am grateful to the following institutions: the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports (grant FPU15/02519), the Spanish Ministry of Economy, Industry and Competitiveness (grant FFI2014-52188-P), the European Regional Development Fund and the Regional Government of Galicia (Directorate General for Scientific and Technological Promotion, grants ED431D 2017/09 and ED431B 2017/12).

BIBLIOGRAPHY

- BARRAZA CARBAJAL, Georgina (2006): «Oraciones subordinadas sustantivas de objeto directo», in Concepción Company Company (ed.): *Sintaxis histórica de la lengua española. Vol. 3. Tomo 3*. México: Fondo de Cultura Económica/ Universidad Nacional Autónoma de México, 2971-3106.
- BIBER, Douglas, Stig JOHANSSON, Geoffrey LEECH, Susan CONRAD and Edward FINEGAN (1999): *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- CRESTI, Emanuela and Massimo MONEGLIA (2005): *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- DELBECQUE Nicole and Béatrice LAMIROY (1999): «La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales», in Ignacio Bosque and Violeta Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 2*. Madrid: Espasa-Calpe, 1965-2083.
- ECKARDT, Regine (2007): «The syntax and pragmatics of embedded yes/no questions», in Kerstin Schwabe and Susanne Winkler (eds.): *On Information Structure, Meaning and Form. Generalizations across languages*. Amsterdam: John Benjamins, 447-466.
- ELSNESS, Johan (1984): «That or zero? A look at the choice of object clause connective in a corpus of American English». *English Studies*, 65(6), 519-533.
- FANEGO, Teresa (1990a): «Finite complement clauses in Shakespeare's English, Part 1». *Studia Neophilologica*, 62(1), 3-21.
- (1990b): «Finite complement clauses in Shakespeare's English, Part 2». *Studia Neophilologica*, 62(2), 129-149.
- FINEGAN, Edward and Douglas BIBER (1995): «That and zero complementisers in late modern English: exploring ARCHER from 1650-1990», in Bas Aarts and Charles F. Meyer (eds.): *The verb in contemporary English: theory and description*. Cambridge: Cambridge University Press, 241-257.

- GAWLIK, Oskar (2013): «On ‘if’ and ‘whether’ complement clauses of ‘see’, ‘wonder’, and ‘know’ in contemporary spoken academic American English: A corpus-based study». *Respectus Philologicus*, 24(29), 131-41.
- HUDDLESTON, Rodney (1984): *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUDDLESTON, Rodney and Geoffrey K. PULLUM *et al.* (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KALTENBÖCK, Gunther (2006): «...That is the question: complementizer omission in extraposed that-clauses». *English Language and Linguistics*, 10(2), 371-396.
- KEARNS, Kate (2007): «Epistemic verbs and zero complementizer». *English Language and Linguistics*, 11(3), 475-505.
- LÓPEZ-COUSO, María José and Belén MÉNDEZ-NAYA (2001): «On the history of if- and though-links with declarative complement clauses». *English Language and Linguistics*, 5(1), 93-107.
- NELSON, Gerald, Sean WALLIS and Bas AARTS (2002): *Exploring Natural Language: The British Component of the International Corpus of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- NIEUWENHUIJSEN, Dorien (2016): «Notas sobre la aportación del análisis estadístico a la lingüística de corpus», in Johannes Kabatek (ed.): *Lingüística de corpus y lingüística histórica iberorrománica*. Berlin: De Gruyter Mouton, 215-237.
- OED = *Oxford English Dictionary Online*, available at <<http://www.oed.com/>> [accessed December 2017].
- QUIRK, Randolph, Sidney GREENBAUM, Geoffrey LEECH and Jan SVARTVIK (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- RANSOM, Evelyn N. (1988): «The Grammaticalization of Complementizers». *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 364-374.
- SHANK, Christopher, Koen PLEVOETS and Hubert CUYCKENS (2014): «A diachronic corpus-based multivariate analysis of ‘I think that’ vs. ‘I think zero’», in Dylan Glynn and Justyna A. Robinson (eds.): *Corpus Methods for Semantics. Quantitative studies in polysemy and synonymy*. Amsterdam: John Benjamins, 279-303.
- STUURMAN, Frits (1991): «If and whether: Questions and conditions». *Lingua*, 83, 1-41.
- SUÑER, Margarita (1991): «Indirect questions and the structure of CP: Some consequences», in Héctor Campos and Fernando Martínez-Gil (eds.): *Current studies in Spanish linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 283-312.
- (1999): «La subordinación sustantiva: La interrogativa indirecta», in Ignacio Bosque and Violeta Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 2*. Madrid: Espasa-Calpe, 2149-2195.

ASPECTOS CONTRASTIVOS DE LA REFERENCIA A CLASES EN ESPAÑOL E ITALIANO

VICTORIA LEONETTI ESCANDELL
UNED

Los diferentes modos de establecer la referencia a clases en las lenguas han sido tema de debate durante muchas décadas. Se prestó mucha atención a la manera de hacer referencia a las clases en lenguas como el inglés –a través de los plurales escuetos (*bare plurals*) (Carlson 1977)–, pero este mismo fenómeno no ha sido estudiado adecuadamente en otras lenguas. El estudio de otras familias lingüísticas ha puesto en evidencia la complejidad de la interfaz Sintaxis-Semántica, así como la imposibilidad de utilizar plurales escuetos o nombres de masa escuetos en posición de sujeto para obtener una interpretación genérica en las lenguas románicas (Dobrovie-Sorin y Laca 1996). Por otra parte, además, se han hecho evidentes muchas diferencias entre lenguas de la misma familia, por lo que resulta crucial desarrollar un mapa interlingüístico que pueda representar la posición de cada lengua en este aspecto.

En este trabajo nos centraremos en las lenguas románicas, concretamente en el italiano y en el español, y en algunas diferencias entre ambas, especialmente en el uso de SNs definidos singulares con interpretación genérica; veremos que frases como *El mejillón es muy sabroso* no son posibles en italiano con esta interpretación debido a las restricciones de esta lengua sobre los procesos de recategorización. Aplicaremos además a estas lenguas la hipótesis de Kleiber (1989) sobre la genericidad y el papel de los determinantes en su interpretación.

1. LA GENERICIDAD EN LAS LENGUAS ROMÁNICAS

En las lenguas románicas, la genericidad (o referencia a clases) se puede expresar por medio de tres tipos de SN: con el artículo definido singular (1a),

con el artículo definido plural (1b) y con el artículo indefinido (1c) (Renzi 1988, Krifka 1995, Dobrovie-Sorin y Laca 2003, Leonetti 1999):

- (1) (a) El guepardo es fácil de domesticar.
Il ghepardo è facile da addomesticare.
- (b) Los guepardos son fáciles de domesticar.
I ghepardi sono facili da addomesticare.
- (c) Un guepardo es fácil de domesticar.
Un ghepardo è facile da addomesticare.
(Leonetti 1999:871)

Las lenguas románicas se comportan de manera bastante uniforme con respecto a la expresión de la genericidad por medio de definidos; también en todas ellas, las condiciones que deben respetarse para construir una interpretación genérica son más estrictas para el SN definido singular que para el SN definido plural.

- (2) (a) Los mamíferos son animales.
I mammiferi sono animali.
- (b) ? El mamífero es un animal.
? Il mammifero è un animale.

1.1. Tipos de predicado

Entre los conceptos más relevantes para esta discusión, es particularmente importante la distinción establecida por Carlson (1977) entre los tipos de predicados: predicados de individuo, predicados de estadio y predicados de clase. La distinción se basa en el tipo de argumentos que seleccionan los predicados. Los predicados de individuo expresan las propiedades de un individuo que son permanentes y estables, mientras los de estadio atribuyen propiedades episódicas a los individuos. Se pueden encontrar distintos tipos de predicados de individuo: a) verbos estativos, como *saber, amar, odiar* (3a), en contraste con verbos como *golpear, correr* (predicados de estadio); b) todos los predicados con un nombre como núcleo como *ser un hombre, ser un mamífero* (3b); y c) todos los predicados con un adjetivo como núcleo como *ser inteligente, ser alto* (3c), en oposición a otros predicados como *estar borracho, estar disponible*, etc.

- (3) (a) María ama los gatos / María corre.
- (b) Las ballenas son mamíferos.
- (c) Juan es alto / Juan está borracho.

Los predicados de individuo son estativos: *ser inteligente* o *alto* son propiedades que van con el individuo, mientras *estar borracho*, por ejemplo, es –esperamos– un estado transitorio.

Los predicados de clase, por otra parte, son compatibles solo con clases enteras o géneros, pero no pueden aplicarse a ningún miembro específico de esa clase:

- (4) (a) Los humanos son comunes/están casi extinguidos.
(b) #Juan es común/está casi extinto.

1.2. Diferencias en la expresión de la genericidad en italiano y en español

Volviendo al tema que nos concierne, esto es, la expresión de la genericidad en las lenguas románicas, hay un aspecto en el que italiano y español difieren de manera significativa. He aquí algunos ejemplos:

- (5) (a) Este año el mejillón viene grande.
(b) #*Quest'anno la cozza è grande.*
(c) *Quest'anno le cozze sono grandi.*
- (6) (a) El mejillón es un molusco bivalvo.
(b) *La cozza è un mollusco bivalve.*

En los ejemplos de (5), la interpretación genérica es posible en español a través de un SN definido singular (5a), mientras que en italiano esta posibilidad está excluida (5b) y la genericidad solo puede expresarse a través de un SN definido plural (5c). Sin embargo, el uso de otro tipo de predicado (un predicado de clase) con el SN definido singular no presenta ningún problema en ninguna de las dos lenguas, como vemos en (6).

A continuación presentamos otros ejemplos que muestran el mismo problema que (5):

- (7) (a) El mejillón es muy sabroso.
(b) #*La cozza è molto saporita.*
(c) *Le cozze sono molto saporite.*
- (8) (a) La almendra es amarga.
(b) ? *La mandorla è amara.*
(c) *Le mandorle sono amare.*
- (9) (a) La naranja es jugosa.
(b) ? *L'arancia è succosa.*
(c) *Le arancie sono succose.*

Estos ejemplos plantean un problema difícil de solucionar: ¿Cómo se explican las diferencias entre italiano y español en la expresión de la genericidad con el artículo definido singular?

2. LA DISTINCIÓN CONTABLE/NO CONTABLE Y LA RECATEGORIZACIÓN

Una explicación posible consistiría en suponer que la diferencia radica en las propiedades del artículo en español y en italiano. Este enfoque, sin embargo, aunque posible, implicaría diferencias muy profundas y difíciles de resolver. La propuesta de Kleiber (1989) que veremos a continuación pretende encontrar una solución alternativa, basada en una diferencia bien conocida entre las dos lenguas: la distinción contable/no contable y la recategorización del nombre.

2.1. La distinción contable/no contable

Repasemos brevemente la distinción contable/no contable y sus implicaciones. En primer lugar, esta es relevante en el estudio de los nombres y los SNs porque hay lenguas que carecen de dicha distinción y que tratan todos los nominales igual, como el chino, y lenguas que sí la tienen y que en consecuencia presentan diferencias semánticas y sintácticas al respecto, como las lenguas románicas o germánicas. También existen ulteriores diferencias entre estas dos familias lingüísticas.

Los nombres contables son aquellos que pueden ser modificados por un numeral, y que por lo tanto pueden encontrarse tanto en singular como en plural, como *manzana/manzanas*, y pueden ir acompañados de determinantes cuantificadores. Los nombres no contables, en contraste, no pueden ser modificados directamente por un numeral sin especificar una unidad de medición, y no pueden combinarse con el artículo indefinido.

- (10) (a) Me comí una manzana. / Compramos tres manzanas.
(b) *Compré tres aguas. / Compré tres litros de agua.

A continuación veremos cómo, sin embargo, frases como la de (10b) sí son posibles en español en ciertas circunstancias, aunque desde luego no en otras lenguas (**Ho comprato tre acque/*I bought three waters*).

2.2. La recategorización

El siguiente concepto importante para desarrollar nuestra hipótesis es el de recategorización del nombre, que se manifiesta de forma muy distinta en español y en italiano. De acuerdo con Bosque (1999: 17), «(...) una de las propiedades más sobresalientes del sistema nominal español, frente al de otras lenguas, es la facilidad con la que los sustantivos pasan de la clase de los continuos a la de los discontinuos, y viceversa».

En español, la recategorización es posible y frecuente, como muestran los ejemplos. Sus traducciones al italiano, en cambio, son extrañas, cuando no agramaticales:

- (11) (a) Me parece que es mucho auto para ti. (RAE 2009: 810)
(b) ? *Mi sembra troppa macchina per te.*
- (12) (a) Aquí en Homestead hay demasiado hombre soltero y muy poca mujer.
(*Nuevo Herald*, 5/5/1997) (RAE 2009: 810)
(b) ? *Qua a Homestead c'è troppo (uomo) scapolo e poca donna.*
- (13) (a) Mucha niña mona, pero ninguna sola. (Mecano)
(b) ? *Molta ragazza carina, ma nessuna da sola.*
- (14) (a) Tiene bastante pelo. (RAE 2009: 811)
(b) ? *Ha abbastanza capello.*
- (15) (a) Este año hay menos mejillón que de costumbre.
(b) ? *Quest'anno c'è meno cozza del solito.*
- (16) (a) Hay turistas que llegan de todas partes; de Europa viene mucho alemán, francés, inglés y español.
(b) ? (...) *dall'Europa viene molto tedesco, francese, inglese e spagnolo.*

Parece evidente que la capacidad de recategorización del español frente a la del italiano es mayor y mucho más productiva, y que allí donde el español puede utilizar un nombre contable como no contable, el italiano necesita otra estructura, que normalmente implica el uso del plural:

- (17) (a) ? (...) *dall'Europa viene molto tedesco, francese, inglese e spagnolo.*
(b) (...) *dall'Europa vengono molti tedeschi, francesi, inglesi e spagnoli.*

2.3. La propuesta de Kleiber (1989)

La propuesta que se pretende explorar en este artículo, esto es, que las diferencias entre italiano y español a la hora de expresar la genericidad son manifestaciones particulares de una diferencia más general entre ambas lenguas, tiene que ver con la distinción contable/no contable y con la reinterpretación de los nombres. La hipótesis que quiero aplicar a estas lenguas es una extensión de la ya aplicada por Georges Kleiber (1989, 1990) a la semántica de los artículos definidos en francés.

Esta hipótesis propone que un SN genérico *el + N contable* puede construir un SN no contable. Según Kleiber, el singular presenta una genericidad no contable, mientras que el plural presenta una genericidad contable.

Para explicar la situación creada por la similitud y la diferencia semánticas de enunciados como los de (18)

- (18) (a) Los castores construyen diques.
(b) El castor construye diques.

es necesario repasar una noción clave de la semántica del artículo definido que es relevante para el tema tratado, esto es, la noción de unicidad. De acuerdo con esta noción, el artículo permite hacer referencia a la única entidad existente que cumple con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN (la única entidad relevante en el contexto). Se puede decir que los SNs definidos se refieren a la máxima colección de objetos a los que pueda aplicarse su contenido descriptivo, y este conjunto es único en el contexto de uso. Este efecto de maximidad ha llevado a veces a tratar el artículo definido como una especie de cuantificador universal: si decimos algo como *Coge los libros*, nos referimos a todos los libros que se consideren relevantes en la situación (y solo a ellos) (Leonetti 1999:792).

Podemos postular entonces que a) el artículo definido singular presupone la existencia de uno y solo un individuo, que es N, o N + Modificador; y b) el artículo definido plural presupone la existencia de uno y solo un grupo (o clase) de individuos, que son N, o N + Modificador.

La combinación de la unicidad presupuesta por el definido y el nombre conduce a la diferencia individuo/clase: combinada con el singular, la unicidad implica la noción de individuo; combinada con el plural, la noción de grupo de individuos o clase.

2.3.1. Los indicadores contextuales y la interpretación genérica por defecto

Cuando el artículo definido singular se combina con un N no contable, no existe ningún tipo de conflicto semántico; sin embargo, ¿qué pasa cuando se combina con un N contable? Aunque el artículo pueda usarse de manera

genérica con nombres contables, hay un conflicto entre el significado del artículo y la extensión del nombre contable: el artículo implica la noción de individuo, mientras que el N contable implica la de clase o pluralidad. Kleiber (1989) propone que los elementos que pueden llamarse contextuales indican cómo escoger la interpretación del SN definido, y que la interpretación genérica es, entonces, la interpretación por defecto: solamente si el contexto o la situación específica imponen una interpretación no genérica podremos establecer que no se trata de un SN genérico: «*si un SN est un SN en Le ou Les, et s'iln'y a pas d'indication contraire dans le contexte spécifique de son occurrence, alors ce SN est un SN générique.*» (Kleiber 1989:80).

Las diferencias entre artículo definido singular y plural tienen que ver con la oposición contable/no contable, según Kleiber. Si tomamos un N intrínsecamente contable, como *castor*, la clase se entiende como formada por ocurrencias individuales contables (es decir, por individuos distintos), y forma una clase de ejemplares distinguibles. Algunas diferencias semántico-referenciales ponen de manifiesto su carácter no homogéneo: si se añade un modificador a un nombre contable no se modifica en nada su carácter (*castor blanco* o *castor polar*), y por eso la extensión tanto de un N contable como de un N contable + Modificador representan una clase abierta, en la que las ocurrencias no son solo actuales, sino recurrentes en el espacio y en el tiempo. La extensión de un N intrínsecamente contable (ya sea solo o acompañado de un modificador) se percibe como heterogénea, formada por individuos distintos.

La extensión de un N (o N + Modificador) intrínsecamente no contable, como *arena*, es, al contrario, percibida como homogénea: se trata de una entidad individual formada por un conjunto de entidades no discernibles; mientras que *castor* tiene por extensión la clase abierta de las ocurrencias que son los castores, *arena* tiene por extensión el todo formado por la unión de las ocurrencias no distinguibles que son de arena. Del mismo modo que la clase de *castor* es una clase genérica, la de *arena* será un individuo genérico.

2.3.2. Los determinantes como marcadores

La distinción nominal contable/no contable se expresa, por tanto, en dos niveles distintos: en un nivel interno, el de N sin determinar, de propiedades inherentes; y en un nivel externo, el de SN, en el que los determinantes contribuyen a establecer el carácter contable o no contable de N, como “marcadores” externos de la oposición. Dentro del SN *el castor*, por ejemplo, el nombre *castor* conserva su carácter contable, pero el SN en su totalidad es no contable, según Kleiber. El papel de los determinantes dentro del SN genérico es el de universalizar: el sintagma genérico plural es un SN contable que designa una clase abierta de N y universaliza heterogéneamente, mientras que el sintagma

genérico singular es un SN no contable que designa un individuo genérico N, o sea, un referente concebido como homogéneo, sin diferencias individuales, y universaliza homogéneamente.

2.3.3. La teoría de Kleiber para el italiano y el español

¿Cómo afecta esta teoría al italiano y al español y al problema que nos concierne en este artículo? La teoría de Kleiber para la expresión de la genericidad parte de la distinción contable/no contable, y del carácter no contable del SN definido genérico singular. Como hemos visto antes, el español dispone de un mecanismo de recategorización (de contable a no contable y viceversa) muy productivo, en comparación a otras lenguas. El hecho de que el español permita la recategorización de manera tan flexible explicaría por qué es posible tener SN singulares genéricos en gran número de contextos, si aceptamos la hipótesis de Kleiber. El italiano, por otra parte, aunque sí acepta la recategorización, es mucho menos flexible e impone más restricciones a los nombres, lo cual obstaculiza el proceso por el que N, al insertarse en el SN, puede recategorizarse dando lugar a un SN singular genérico.

Las restricciones que se aplican al italiano tienen que ver también con la relación entre los SN y los tipos de predicado que hemos visto antes. Volvamos a los ejemplos

- (19) (a) El mejillón es un molusco bivalvo.
(b) *La cozza è un mollusco bivalve.*
- (20) (a) El mejillón es muy sabroso.
(b) ? *La cozza è molto saporita.*
(c) *Le cozze sono molto saporite.*

En (19) tenemos un predicado nominal de clase, que es definitorio del nombre al que hace referencia, mientras que en (20), así como en los ejemplos anteriores de este tipo, tenemos un predicado adjetival que no es definitorio.

Pues bien, las restricciones del italiano no permiten a los SN singulares contables obtener una interpretación genérica con predicados no definitorios, porque la recategorización no se efectúa y no podemos obtener una lectura distinta a la de individuo. Eso quiere decir que no podemos utilizar (20b) si queremos referirnos al mejillón como especie. El italiano sí puede, en cambio, obtener lecturas genéricas de SN definidos singulares con, por supuesto, nombres no contables, como en (21a) y con predicados que favorezcan o fueren la interpretación genérica de clase, como ocurre con los predicados definicionales (21b):

- (21) (a) *L'acqua è essenziale per la vita umana.*
'El agua es esencial para la vida humana.'
(b) *La civetta ci vede di notte.*
'La lechuza ve de noche.'
(Manzotti y Villa 1979: 425)

Esto no quiere decir que el italiano no sea capaz de recategorizar: esta operación se obtiene satisfactoriamente en el caso del partitivo, como vemos a continuación.

- (22) (a) Se ha caído un huevo al suelo.
(b) È caduto un uovo per terra.
(a) Hay (____) huevo en el suelo.
(b) C'è dell'uovo per terra.

Mientras que en (22) tanto la frase en español como la frase en italiano contienen un SN contable, en (23) vemos cómo el español representa la no contabilidad a través de un nombre escueto, mientras que el italiano, a través del partitivo, indica que hay una cierta cantidad no específica de huevo, lo que convierte a *dell'uovo* en un SN no contable. Por tanto, a partir del sentido contable de N se puede llegar al sentido no contable de SN (Kleiber 1989).

- (*Un contable + uovo contable*) = SN contable
(*Dell' masificador + uovo contable*) = SN no contable

3. CONCLUSIONES

La genericidad se expresa de muchas maneras distintas en las lenguas. Las lenguas románicas, por lo general, que se comportan todas de un modo parecido a este respecto, lo hacen por medio de determinantes definidos; aun así, los artículos definidos plurales suelen tener menos restricciones que los artículos definidos singulares. El español, sin embargo, puede utilizar con mucha más libertad estos últimos, gracias a su facilidad para recategorizar nombres contables y no contables.

Este fenómeno sólidamente establecido conecta de manera muy natural con la hipótesis de Kleiber (1989), que no requiere ninguna estipulación adicional aparte de lo que ya se sabe sobre la genericidad, y además mantiene intacta la semántica del artículo.

Esta hipótesis propone que un SN genérico *el + N contable* puede construir un SN no contable (artículo definido genérico singular + N contable = SN no contable).

Esto se debe a que la distinción contable/no contable se manifiesta en dos niveles distintos: en el nivel interno de N y en el nivel externo de SN.

Aunque la propuesta es aplicable tanto al español como al italiano, hemos visto que la capacidad de recategorizar del italiano es mucho menor que la del español. La situación en la que estas lenguas contrastan de manera más clara y evidente es aquella en la que el predicado no impone la lectura de clase.

Los factores que intervienen en los contrastes de aceptabilidad son muy complejos (la genericidad, la clase nominal, el tipo de predicado), y sin duda requieren un estudio más detallado.

Este es solo uno de los fenómenos en los que el español y el italiano muestran diferencias en lo que se refiere al uso de los artículos, y una visión global y completa requeriría integrar todos estos aspectos entre sí. Para ulteriores análisis sería interesante también hacer un estudio interlingüístico que mostrase dónde se encuentran en un espectro estas lenguas con respecto al resto de lenguas románicas.

BIBLIOGRAFÍA

- BOSQUE, Ignacio (1999): «El nombre común», en Ignacio Bosque y Violeta De Monte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1. Madrid: Espasa, 787-890.
- CARLSON, Greg (1977): *Reference to Kinds in English*. Amherst, MA: University of Massachusetts at Amherst dissertation. Publicado en 1980. New York: Garland.
- CHIERCHIA, Gennaro (1998): «Reference tokinds across languages». *Natural Language Semantics*, 6, 339-405.
- DOBROVIE-SORIN Carmen y Brenda LACA (1996): «Les noms sans déterminant dans les langues romanes», en Danièle Godard (ed.): *Les Langues Romanes. Problèmes de la Phrase Simple*. Paris: Editions du CNRS, 235-281.
- KLEIBER, Georges (1989): «Comment traiter le générique?». *Travaux de Linguistique*, 19, 145-160.
- KRIFKA, Manfred (1995): «Introduction», en Greg Carlson y Francis Pelletier (eds.), *The Generic Book*. Chicago: The University of Chicago Press, 1-124.
- LEONETTI, Manuel (1999): «El artículo», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* vol. 1. Madrid: Espasa, 787-890.
- MANZOTTI Emilio y Nicoletta VILLA (1979): «Sintagminominali a referenzagenerica: note sintattiche e semantiche», en Daniele Gambarara, Franco Lo Piparo y Giuliana Ruggiero (eds.): *Linguaggi e formalizzazioni*. Roma: Bulzoni, 423-446.
- RAE (2009): «El sustantivo y el grupo nominal», en *Nueva Gramática de la lengua española* vol. I. Madrid: Espasa Libros, 793-898.
- RENZI, Lorenzo (1988): «L'articolo», en Lorenzo Renzi et al. (eds.): *Grande Grammatica italiana di consultazione*, vol. I. Bologna: Il Mulino, 371-439.

FOUNDATION DE ISAAC ASIMOV Y LA TRADUCCIÓN DE NEOLOGISMOS EN LA CIENCIA FICCIÓN

ROBERT SZYMYSLIK
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

1. INTRODUCCIÓN

561

El siguiente trabajo representa un estudio traductológico contrastivo de una novela perteneciente al campo literario de la ciencia ficción o ficción especulativa. En concreto, la finalidad de este examen es observar los procedimientos aplicados a la transferencia de los componentes esenciales de este tipo de composiciones, los neologismos, entre la lengua inglesa y la española. La obra escogida para llevar a término esta indagación es la novela *Foundation* de Isaac Asimov, elegida debido a su gran calidad narrativa y expresiva y al uso profuso de léxico innovador que realiza su autor para desarrollar la trama relatada en ella.

2. LA CIENCIA FICCIÓN Y SU TRADUCCIÓN

La ciencia ficción o ficción especulativa conforma un sector singular dentro de la literatura universal, puesto que sus objetivos y cualidades no coinciden en demasía con los de otros movimientos literarios, especialmente el realismo o el naturalismo.

En palabras del autor sujeto a estudio en este trabajo, la ciencia ficción representa « [...] that branch of literature which deals with the reaction of human beings to changes in science and technology» (Asimov 1982: 62).

Esta definición resume las preocupaciones elementales de esta clase de escritos: la indagación de hipótesis relativas a un gran número de campos científicos que expresan sus posibilidades de avance en el futuro y en contextos que pueden diferir del mundo en el que nos encontramos en mayor o menor medida.

Su importancia para la realidad científica ha sido corroborada por autores que no pertenecen al ámbito literario, tales como Stephen Hawking, quien aseveró que muchos de los componentes de las historias de ciencia ficción, con el paso de los años, «[...] se han convertido en materias de hecho científico» (2005: 133-134).

De forma amplia, el trasplante lingüístico de la esfera de la ciencia ficción se circunscribe a los límites de la traducción literaria, a pesar de que en ocasiones sea necesario incorporar estrategias propias de otros campos, como la traducción científico-técnica.

La Sección Autónoma de Traductores de la Asociación Colegial de Escritores (1997: 12) define la traducción literaria como aquella que se «distingue por ser simultáneamente oficio y creación, actividad profesional y creación artística». Esta descripción se centra en el fortalecimiento del papel de los procedimientos creativos para llevar a término estos encargos, necesarios para que los productos culturales traducidos alcancen los elevados requisitos de sofisticación compositiva y redaccional propios de la literatura (García Yebra 2004: 24-29).

Una parte fundamental de los relatos vinculados a la ficción especulativa son los neologismos, mediante los cuales los autores son capaces de distanciarse conceptual y lingüísticamente del mundo en el que se encuentran los lectores.

Un neologismo, de acuerdo con la Real Academia Española, es un «vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua» (2017: *s. v. neologismo*). En el contexto de la ciencia ficción, este propósito asume una nueva faceta, pues los neologismos se convierten en los cimientos de una nueva realidad dentro de cada obra literaria y aportan solidez lingüística al mundo ficticio que nos muestran los autores.

Respecto a su traducción, su principal dificultad radica en las escasas fuentes de documentación exteriores a la propia narración. Cada escritor crea una selección léxica personal para sus obras, gran parte de la cual puede ser intransferible entre ellas y solo aparecer en algunos escritos, por lo que la información de la que se dispone para comprender cada nuevo concepto se limita a lo incluido en cada texto (Szymyslik 2015: 191).

El trasvase de los neologismos en la ciencia ficción se centra en la creación *ad hoc* de términos para una obra en concreto. Por ello, es necesario expresar cada concepto «de una forma clara y distinta en la lengua a la que se exporta» (Gallardo *et al.* 1992: 186).

Los neologismos literarios traducidos tienen que seguir los procedimientos aplicados a su formación en contextos generales, especialmente la derivación y

la composición, y tienen que estar supeditados a las normas morfológicas y sintácticas que rigen su construcción en cada idioma (Verdegal 2003: en línea).

Los profesionales que asumen esta tarea cumplen de un modo aún más profundo la misión elemental de un traductor literario, esto es, «moldear de forma concluyente la recepción de una obra, un autor, una literatura [...] en una cultura diferente de su cultura de origen» (Lefevere 1997: 137).

3. ISAAC ASIMOV Y FOUNDATION

El escritor Isaac Asimov (cuyo nombre completo era Isaak Iudich Azimov) nació en 1920 en Rusia. Se trasladó con su familia a los Estados Unidos en 1923 y obtuvo la ciudadanía estadounidense en 1928 (Clute y Nicholls 2017: en línea).

Su carrera literaria se desarrolló preeminentemente en el campo de la ciencia ficción. Publicó su primera historia a los diecinueve años en la revista *Amazing Stories*, cuna de la incipiente ficción especulativa (*Ibid.*: en línea).

Su producción narrativa se centró en dos grandes hilos conductores, la saga de los Robots y la saga de la Fundación, que englobaban numerosas obras unidas conceptualmente y que constituyeron su aportación más importante a esta clase de literatura (*Ibid.*: en línea).

En los escritos dedicados a los robots, su mayor logro fue la enunciación de las Tres Leyes de la Robótica, un sistema de variables interdependientes que aseguraban que los seres artificiales no dañaran a los seres humanos (Palumbo 2016: 27-28).

Su repercusión fue tal que influenciaron a innumerables creadores a lo largo de la historia de la literatura e incluso trascendieron sus fronteras y se aplicaron a diferentes campos de la ciencia y la técnica.

La saga de la Fundación (cuyo núcleo principal está formado por la novela aquí estudiada, *Foundation*, y las obras *Foundation and Empire* y *Second Foundation*) se basa en la existencia de un futuro Imperio Galáctico y en la creación por parte del personaje Hari Seldon de la disciplina ficticia llamada «psicohistoria» (Clute y Nicholls 2017: en línea).

Este modelo de estudio de las comunidades humanas englobadas por el Imperio predijo la caída de la civilización y una nueva era de oscuridad en el universo, por lo que se creó la Fundación para reducir los efectos y la duración de este periodo al máximo.

Además de obras de ficción, Asimov es conocido por la publicación de numerosos trabajos sobre campos de especialidad diversos, tales como la bioquímica o la historia universal. De manera global, este autor produjo más de 470 libros y abundantes artículos en revistas científicas hasta su muerte en 1992 (Asimov 2009: 593).

4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el análisis de la traducción de neologismos entre la lengua inglesa y la española en la novela de ciencia ficción *Foundation* de Isaac Asimov que se incluye a continuación, se ha empleado el método denominado estudio contrastivo.

Esta clase de indagaciones ha sido ampliamente estudiada en el seno de los Estudios de Traducción. Autores como José Lambert y Hendrik van Gorp han expresado su utilidad para la obtención de datos relativos a la interacción intercultural de las obras literarias (1985: 52).

Respecto de las singularidades específicas de este tipo de investigaciones traductológicas, Valero Garcés expresó que se requería extraer segmentos limitados de los textos sujetos a disección para poder estudiarlos en detalle y obtener conclusiones valiosas (2007: 129).

La visión de Gideon Toury (1980: 112-113) concuerda con la antedicha, pues también afirmó que es necesario delimitar categorías de análisis sucintas para llevar a cabo un estudio contrastivo de textos.

En este análisis de *Foundation*, las unidades mínimas escogidas o translemas (la «unidad mínima de equivalencia interlingüística» según Santoyo 1983) son los neologismos literarios utilizados por Asimov para sustentar conceptual y lingüísticamente su composición.

Munday (2016: 157) expresa que «[...] there is no set model for the analysis of [...] translations» Para el diseño de este sistema de estudio de traducciones, se ha seguido el pensamiento de Lawrence Venuti, quien defendió el «[...] analysis of extracts of ST-TT pairs in order to assess the translation strategy prevalent in a given context» (Venuti, citado en Munday 2016: 155-156).

La metodología empleada gira en torno al objetivo de estudiar en detalle los mecanismos aplicados por los traductores de los dos textos meta seleccionados para la transferencia de neologismos en el medio literario.

En primer lugar, se ha vaciado integralmente la obra para detectar los neologismos diseñados por Asimov para la novela *Foundation*, los cuales fueron catalogados en función de su pertinencia para el análisis.

Después, se produjo el estudio de la traducción de los neologismos seleccionados. Incluimos el contexto en el que se sitúan tanto en el texto original como en los traducidos para exponer las características esenciales de cada concepto. Si no es posible comprender su naturaleza a partir de los extractos de las composiciones, se procede a aclararlos.

Los fragmentos de las novelas en los que se encuentran los ejemplos recogidos se presentan en párrafo aparte del texto general del estudio. Ante cada extracto se sitúa un código que permite identificar su origen (TO o TM) y la página en la que se pueden encontrar, separada mediante una barra: TO/17, por ejemplo.

A continuación, se estudian traslativamente, prestando especial atención a las estrategias utilizadas por los profesionales, tras lo que se extraen conclusiones acerca del grado de funcionalidad que posee el neologismo de recepción.

5. ANÁLISIS DE *FOUNDATION* DE ISAAC ASIMOV

A continuación se incluye el estudio de la traducción de los neologismos literarios localizados en la novela *Foundation* de Isaac Asimov entre la lengua original (el inglés) y la lengua de llegada, en este caso el español.

Los textos utilizados corresponden a las ediciones siguientes: *Foundation*, publicada por la editorial Random House Publishing Group en 2004, TO a partir de aquí; *La Trilogía de la Fundación*, publicada por la editorial Debolsillo en 2013 y traducida por Pilar Giralt (a partir de ahora TM1); y *Fundación* de la editorial La Factoría de Ideas, presentada en 2012 y traducida por Manuel Mata Álvarez-Santullano (de aquí en adelante TM2).

El primer ejemplo está localizado en estas páginas:

- (1) TO/3: *Undoubtedly his greatest contributions were in the field of psychohistory.*

TM1/17: «Indudablemente sus contribuciones más importantes pertenecen al campo de la psicohistoria».

TM2/5: «Indiscutiblemente, sus mayores contribuciones se dieron en el campo de la psicohistoria».

Aquí vemos uno de los neologismos elementales para el desarrollo de la trama relatada en la novela *Foundation: psychohistory*.

Se trata de una disciplina científica innovadora mediante la cual su creador ficticio, Hari Seldon, es capaz de predecir el comportamiento de los habitantes del Imperio Galáctico a gran escala desde puntos de vista divergentes, esto es, de la sociología, la demografía, la política, etc.

En el caso de los neologismos científico-técnicos, los mecanismos traductológicos que deben activarse para trasplantarlos a la lengua meta coinciden con los que se utilizan en contextos no literarios. En ellos, la terminología pertenece a los dominios de los ámbitos de especialidad, especialmente aquellas disciplinas asociadas a la ciencia y la técnica en su vertiente aplicada y práctica (Byrne 2006: 1-3).

Desde el punto de vista lingüístico y traductológico, el término *psychohistory* constituye un neologismo creado utilizando la técnica de la composición. En este caso, su formante principal es el vocablo *history* y está modificado por el prefijo *psycho-*, derivado de *psychology*.

La elección de sus componentes responde a la voluntad de Asimov de crear un campo científico original que permitiera a los personajes de su novela estudiar el comportamiento humano desde planos diferentes.

No obstante, incidía especialmente en la importancia de las predicciones de los acontecimientos que podían afectar a nuestra especie a causa de su comportamiento como entidad grupal. De ahí que optara por dar preeminencia a los conceptos *psychology* y *history* en su denominación.

Los dos textos meta estudiados proponen el mismo equivalente para esta realidad: «psicohistoria». Esta opción resulta adecuada para los propósitos de esta novela, pues deriva de la traducción lingüística simple de las voces originarias que construyen este término (*psicología* e *historia*) y las conecta replicando el método de Asimov. Por tanto, presenta a los lectores toda la carga semántica que poseía en el texto originario.

Su importancia para el devenir de la historia causa que su plasmación clara y homogénea en la lengua de llegada a lo largo de toda la obra sea fundamental, ya que conforma el centro neurálgico de la trama de *Foundation*. Si los equivalentes no coincidieran, la lectura de la novela quedaría fragmentada y sería inefectiva.

Los siguientes ejemplos de contenido neológico aparecen en este pasaje:

- (2) TO/4: [...] *he had travelled previously only as far as Synnax's only satellite in order to get the data on the mechanics of meteor driftage which he needed for his dissertation, but space-travel was all one whether one travelled half a million miles, or as many light years.*

TM1/18: «[...] solo había ido al único satélite de Synnax para obtener unos datos sobre la mecánica de los desplazamientos meteóricos que necesitaba para una disertación; pero los viajes espaciales eran exactamente iguales tanto si se recorría medio millón de kilómetros como la misma cantidad de años luz».

TM2/6: «[...] solo se había trasladado al único satélite de Synnax, para recabar los datos sobre la mecánica de la deriva de meteoritos destinados a una investigación que estaba llevando a cabo; pero los viajes espaciales eran todos iguales, por mucho que uno viajase un millón de kilómetros o un millón de años luz».

La primera muestra de material neológico de este fragmento corresponde a la creación por el autor de otra disciplina científica innovadora, que responde al avance de la ciencia en las épocas futuras en las que se sitúa la acción de la novela.

Se trata del término *mechanics of meteor driftage*, el cual alude al estudio del comportamiento de los meteoritos en el espacio exterior, lo que se ha convertido en un campo de estudio en el contexto de *Foundation*.

Los traductores han construido neologismos diferentes en español para este concepto: en el TM1 encontramos «mecánica de los desplazamientos meteóricos», en el que vemos que se ha llevado a cabo una generalización del significado específico del sustantivo *driftage* (que posee cierto grado de especialización).

Respecto al resto de los componentes de esta denominación, tanto el sustantivo *mechanics* como *meteor* se han trasladado eficientemente, realizando una transposición (de acuerdo con la categorización de técnicas de traducción realizada por Hurtado 2004: 258-260) del segundo sustantivo, mostrándolo como un adjetivo.

Por tanto, se ha creado un neologismo en la lengua española para mostrar este concepto en vez de realizar una descripción de su complejo contenido.

Por su parte, el TM2 nos enseña la variante «mecánica de la deriva de meteoritos», que muestra diferencias con respecto a la anterior versión:

En primer lugar, *driftage* se ha traducido eficazmente, manteniendo el carácter técnico originario como «deriva» y, en segundo lugar, se ha transferido *meteor* como un sustantivo, en lugar de cambiar su categoría gramatical, lo cual también muestra funcionalmente la información de este término a los lectores hispanohablantes.

El sustantivo *Synnax*, el cual alude a un planeta ideado por Asimov para poblar su universo ficticio, no posee una carga semántica ulterior, por lo que puede mantenerse invariable en la lengua meta, manteniendo su exotismo para los lectores.

Es destacable el hecho de que se haya traducido *dissertation* de formas distintas en ambos textos meta: como «disertación» en el TM1 y como «investigación» en el TM2. Podría haberse usado el equivalente «tesis doctoral», más común en el contexto estadounidense del que procedía el autor.

Podemos detectar también que el sustantivo *miles* ha sido adaptado de formas disímiles a la lengua española: en primer lugar, Pilar Giralt ha optado por no alterar la cifra *half a million miles* y mostrar a los lectores «medio millón de kilómetros» como equivalente, mientras que Manuel Mata Álvarez-Santullano ofrece la versión alternativa «un millón de kilómetros».

Al tratarse de cifras que no tienen una gran relevancia para la trama de la novela y que solo se incluyen a modo de ejemplo por parte de Asimov, ambas opciones son igualmente válidas para mostrar este dato a los receptores meta.

El pasaje recogido a continuación contiene más ejemplos pertinentes para este análisis:

- (3) TO/4: *He had steeled himself just a little for Jump through hyperspace, a phenomenon one did not experience in simple interplanetary trips.*

TM1/18: «Se había preparado un poco para el salto a través del hiperespacio, un fenómeno que no se experimentaba en simples viajes interplanetarios».

TM2/6: «Solo había tenido que prepararse un poco para el salto al hiperespacio, un fenómeno que no se experimentaba en los viajes meramente interplanetarios».

Aquí encontramos neologismos relativos a los viajes espaciales, una capacidad de la civilización descrita en *Foundation*, mucho más avanzada en la época futura en la que tiene lugar la trama de la novela con respecto a la realidad de los receptores.

Todos estos neologismos están unidos semánticamente y expresan facetas distintas de esta forma de desplazarse a través del espacio.

El primero de ellos es *Jump*, un proceso crucial para acceder al *hyperspace*, término novedoso que describe una dimensión alternativa más allá del tiempo y el espacio diseñada por Asimov que permitiría los desplazamientos a grandes distancias en fracciones de tiempo muy reducidas (Asimov 2013: 18).

Desde el prisma lingüístico y traductológico, *Jump* no presenta dificultades para su trasvase a otro idioma al constituir una palabra no especializada.

No obstante, podemos concluir que se le ha aplicado el procedimiento denominado neosemia, mediante el cual se le ha añadido una acepción específica en el contexto de la novela, en este caso, el paso al *hyperspace*.

Este hecho se ve fortalecido por el uso que realiza Asimov de la mayúscula, mediante la que le otorga a este concepto una importancia pragmática destacada con el objetivo de que los lectores puedan descifrar su relevancia para este segmento de la novela.

En ambos textos traducidos, vemos que se ha utilizado el equivalente «salto» sin ninguna modificación gráfica. Esto causa que se elimine el estrato pragmático que poseía este término en la novela original y que los lectores no sean capaces de recibir todos los datos que el autor le imbuyó a este vocablo.

En el caso de *hyperspace*, nos encontramos de nuevo con un neologismo formado por medio de la composición, originado al unir el prefijo *hyper-* a la lexía *space*.

Ambos traductores han utilizado la misma opción para trasladar este término: «hiperespacio». En este caso, esta posibilidad es eficiente, puesto que trasplanta íntegramente la información que Asimov incluyó en el segmento primigenio de la novela al convertir el prefijo *hyper-* en «hiper-» y unirlo correctamente al sustantivo «espacio».

Por último, aparece aquí el neologismo *interplanetary trips*, denominación general que se aplica a los desplazamientos que se realizan entre diferentes planetas en la novela.

Los traductores de la novela han empleado denominaciones diferentes para expresar este concepto en la lengua española.

En el TM1 observamos el término «viajes interplanetarios», el cual traslada adecuadamente a la lengua de recepción todos los componentes de esta construcción desde el inglés en forma de neologismo.

En el TM2, en cambio, vemos una opción alternativa: «viajes meramente interplanetarios», en la que el traductor ha optado por no presentar un término

neológico a los receptores, sino que ha dividido ambos componentes de *inter-planetary trips* en español.

Sin embargo, aún es posible asimilar la totalidad de los datos que incluye este sintagma en la lengua de llegada, de modo que los receptores podrán comprender perfectamente los rasgos de esta realidad en la novela que reciben.

En el segmento recogido más adelante, observamos otro ejemplo de neologismo científico-técnico creado por Asimov para su novela:

- (4) TO/8: *A man in glaring blue and yellow uniform, shining and new in unstainable plasto-textile, reached for his two bags.*

TM1/22: «Un hombre con un deslumbrante uniforme azul y amarillo, hecho de plastrotéxtil a prueba de manchas, se hizo cargo de sus dos bolsas».

TM2/9: «[...] un hombre con un uniforme deslumbrante azul y amarillo, hecho de un rutilante y novedoso tejido plástico a prueba de manchas, alargó las manos hacia sus dos bolsas».

En esta oración aparece el término *plasto-textile*, un tipo de tejido novedoso inventado por el autor como muestra del avance de todas las esferas de la vida humana en el contexto de la civilización futura protagonista de *Foundation*.

Su configuración deriva de la composición de un término innovador usando el prefijo *plasto-* (derivado de *plastic*) y el sustantivo *textile*, fusionados mediante un guion.

En este caso, cada traductor ha construido su propia variante de esta realidad neológica en la lengua española, cada una con un grado diferente de efectividad en el contexto de llegada.

En el TM1, detectamos el equivalente «plastrotéxtil». Vemos que se ha optado por unir directamente el prefijo al sustantivo principal sin usar ningún elemento de conexión, como ocurre en el texto original.

Esta opción resulta eficiente, ya que transporta a la lengua española todo el contenido del término originario, aunque se ha realizado la adición innecesaria de la letra *r*, que no es indispensable para la construcción de la nueva leía en el idioma de llegada.

Por su parte, en el TM2 el traductor ha decidido no crear ningún neologismo en español para presentar este concepto a los lectores, hecho que disminuye la capacidad evocadora de la novela traducida.

En cambio, encontramos la opción «tejido plástico», que extrapola el contenido semántico de la denominación originaria al completo, realizando una descripción de sus cualidades a los lectores, lo cual no es completamente funcional.

En el último extracto recogido, es posible ver otra de las creaciones científico-técnicas de Asimov, la cual es mostrada lingüísticamente a través de una compleja denominación:

- (5) TO/163: *Ponyets watched the dimly sun-lit speck that was Gorov's ship while Gorov's voice pierced through to him, clear and thin on the tight, distortion-bounded ether beam.*

TM1/181: «Ponyets contempló la pequeña mancha luminosa que era la nave de Gorov mientras la voz de este llegaba hasta él, claramente por el compacto rayo antidistorsivo».

TM2/170: «Ponyets observó la minúscula mota iluminada por el sol que era la nave de Gorov mientras la voz de este, clara en el compacto rayo de éter antidistorsión llegaba hasta él».

Nos referimos a *distortion-bounded ether beam*, un sistema de comunicación que se empleaba para establecer contacto entre naves espaciales en el vacío, vinculado a los conceptos distorsión (*distortion*) y éter (*ether*) y que se manifestaba en forma de «rayo» (*beam*).

Los textos de llegada analizados ofrecen perspectivas divergentes acerca de la traducción al español de este concepto neológico:

En el TM1, Pilar Giralt emplea el neologismo «rayo antidistorsivo». En este equivalente vemos que se ha realizado una elisión de la información transmitida por medio del sustantivo *ether*, el cual contribuye a especificar aún más las singularidades de este sistema de comunicación.

En lo referente al resto de sus formantes, vemos que se ha utilizado como base el sustantivo «rayo». El constructo *distorsion-bounded* se ha transfundido como «antidistorsivo» al español, utilizando para ello la forma adjetivada del sustantivo «distorsión» y el prefijo «anti-» para expresar eficazmente su contenido semántico.

Por ello, al margen de la omisión antedicha, el resto de los datos de este neologismo son identificables en la lengua de llegada.

En el TM2, por su parte, encontramos la opción «rayo de éter antidistorsión». En este caso, Manuel Mata Álvarez-Santullano no ha llevado a cabo ninguna elisión de contenido y se ha construido un neologismo eficaz en la lengua española.

Para trasladar el sentido de *ether beam* a la lengua de llegada, se han unido ambos componentes con una preposición que indica su naturaleza compuesta.

Por último, se ha diseñado el adjetivo neológico «antidistorsión» para transferir funcionalmente el constructo originario, para lo que se ha trasladado directamente el sustantivo *distorsion* al español sin ninguna alteración y se le ha aplicado el prefijo «anti-».

Respecto a la traslación del adjetivo compuesto *distorsion-bounded*, en este contexto, *bounded* puede referirse al hecho de que la comunicación que se entabla por medio de este sistema esquivaba la distorsión, probablemente para ofrecer una mejor calidad de sonido. Este adjetivo compuesto podría aludir al hecho de que el «rayo» en cuestión se encuentra «circundado por la distorsión».

Por tanto, la decisión de usar el prefijo «anti-» para expresar este concepto en ambos textos meta resulta adecuado.

6. CONCLUSIONES

Como hemos visto en este análisis, la ciencia ficción representa un ámbito extremadamente complejo de la literatura que se rige por sus propias reglas, entre las que destaca el juego con el contenido científico-técnico, además de incorporar todas las exigencias que podemos encontrar en un medio artístico.

A la sofisticación del lenguaje utilizado por los autores para presentar la trama, advertimos que se le añade una elevada carga de conocimientos científicos reales procedentes de múltiples esferas.

Por añadidura, estos creadores desarrollan sus propias teorías científicas, las cuales guardan una relación variable con las hipótesis aceptadas en la época en la que se sitúan los profesionales. Por ello, el esfuerzo de documentación y comprensión que deben llevar a cabo los traductores para finalizar con éxito un encargo de esta índole es mayúsculo.

Tras realizar la indagación de los dos textos meta escogidos que trasladan al español la novela *Foundation* de Isaac Asimov, vemos que el trabajo de los traductores (Pilar Giralt y Manuel Mata Álvarez-Santullano) se ha centrado en la intelección profunda de los diferentes conceptos originales que nos enseña este escritor en su texto originario.

Además, se ha incidido en el diseño de equivalentes que recojan todo el significado de cada componente neológico, reduciendo al máximo el uso de descripciones para mostrar a los lectores únicamente el contenido de un concepto sin ofrecer un significante innovador.

Por ello, es posible concluir que la transferencia de los neologismos literarios empleados por Asimov en *Foundation* en los dos textos meta observados se ha realizado con un nivel elevado de funcionalidad.

Foundation de Isaac Asimov es uno de los grandes clásicos de la narrativa de ciencia ficción y su importancia es detectable en muchas obras compuestas por otros autores.

Por ello, es una muestra muy representativa de este tipo de narraciones y constituye un caso de estudio muy interesante para llevar a cabo investigaciones traductológicas debido a su complejidad temática y al uso innovador que hace Asimov del lenguaje en ella.

Estos factores suponen dificultades notorias para su trasvase entre idiomas y su examen permite extraer conclusiones valiosas acerca de la práctica traductora en el sector de la traducción literaria y la traducción especializada ligada a campos como el científico-técnico, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- ACE Traductores (1997): *Libro Blanco de la traducción en España*. Madrid: ACE Traductores.
- ASIMOV, Isaac (1982): *Asimov on Science Fiction*. New York: Avon Books.
- (2004): *Foundation*. New York: Random House Publishing Group.
- (2009): *I, Asimov: A Memoir*. New York: Random House Publishing Group.
- (2012): *Fundación*. Madrid: Factoría de Ideas.
- (2013): *La Trilogía de la Fundación*. Barcelona: Debolsillo.
- BYRNE, Jody (2006): *Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. New York: Springer.
- CLUTE, John y Peter NICHOLLS (2017): *The Encyclopedia of Science Fiction* [en línea], disponible en <<https://www.sf-encyclopedia.com>> [consultado en diciembre de 2017].
- GALLARDO, Natividad, Roberto MAYORAL y Dorothy KELLY (1992): «Reflexiones sobre la traducción científico-técnica». *Sendebarr*, 3, 185-191.
- GARCÍA YEBRA, Valentín (2004): «Sobre la formación de términos técnicos», en Consuelo Gonzalo García y Valentín García Yebra (eds.): *Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid: Arco/Libros S. L., 25-36.
- HAWKING, Stephen (2005): *Brevísima historia del tiempo*. Barcelona: Crítica.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2004): *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- LAMBERT, José y Hendrik VAN GORP (1985): «On Describing Translations», en Theo Hermans (ed.): *The Manipulation of Literature*. New York: Routledge, 42-53.
- LEFEVERE, André (1997): *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Colegio de España.
- MUNDAY, Jeremy (2016): *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London: Routledge.
- PALUMBO, Donald (2016): *An Asimov Companion*. North Carolina: McFarland.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017): *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE) [en línea], disponible en <<https://www.rae.es/drae.html>> [consultado en diciembre de 2017].
- SANTOYO, Julio César (1986): «A propósito del término *translema*», en *Babel* 32, 50-55.
- SZYMYSLIK, Robert (2015): «La traducción de la ciencia ficción: estudio de *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury». *Skopos: Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 6, 189-203.
- TOURY, Gideon (1980): *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- VALERO GARCÉS, Carmen (2007): *Modelo de evaluación de obras literarias traducidas*. Berlin: Peter Lang.
- VERDEGAL, Joan (2003): «La traducción de neologismos». *Punto y Coma*, 83 [en línea], disponible en <https://ec.europa.eu/translation/bulletin/puntoycoma/83/pyc836_es.html> [consultado en diciembre de 2017].

Este volumen recoge un amplio compendio de los trabajos que actualmente desarrollan las nuevas generaciones de lingüistas y da cuenta del rumbo que está tomando la investigación sobre la lengua hoy día. Se ofrece, así, una imagen clara y amplia de los puntos de interés de la investigación lingüística en los años venideros.

Junto a las aportaciones de los catedráticos Juan Carlos Moreno Cabrera y Francisco José Salguero Lamillar, *Lingüística prospectiva: tendencias actuales en estudios de la lengua entre jóvenes investigadores* reúne los trabajos de más de cuarenta jóvenes lingüistas organizados en diversas áreas de especialización: enseñanza de lenguas, lingüística histórica, lexicología y lexicografía, sintaxis, pragmática, análisis del discurso, política lingüística y traducción.

