

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones

(eds.)
Laura Mariottini y Monica Palmerini

Dykinson, S.L.

Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA. TEORÍAS, DATOS, CONTEXTOS Y APLICACIONES

(eds.)

LAURA MARIOTTINI Y MONICA PALMERINI

Dykinson, S.L.

2022

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA. TEORÍAS, DATOS, CONTEXTOS Y APLICACIONES

Comité científico
Rosana Ariolfo, Università degli Studi di Trieste
Felisa Bermejo Calleja, Università degli Studi di Torino
Matteo De Beni, Università di Verona
Florencio Del Barrio De La Rosa, Università Ca' Foscari Venezia
Francesca De Cesare, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"
Rosa García Jiménez, Università di Pisa
José Francisco Medina Montero, Università degli Studi di Trieste
Ana Pano Alamán, Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Inmaculada Solís García, Università di Firenze

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2022
N.º 39 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022
ISBN 978-84-1122-075-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA. TEORÍAS, DATOS, CONTEXTOS Y APLICACIONES: UNA INTRODUCCIÓN CRÍTICA 14
LAURA MARIOTTINI
MONICA PALMERINI

SECCIÓN 1
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA TEÓRICA

CAPÍTULO 1. APOSICIONES NO INCIDENTALES: SINTAXIS Y SEMÁNTICA 27
SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ

CAPÍTULO 2. LA ESTRUCTURA DE LOS COMPUESTOS DE POSESIÓN INALIENABLE Y LA CODIFICACIÓN DE RELACIONES GRAMATICALES EN COMPUESTOS 61
BÁRBARA MARQUETA GRACIA

CAPÍTULO 3. BINOMIOS Y CULTISMOS LÉXICOS EN DOCUMENTACIÓN MUNICIPAL DEL SIGLO XVIII 78
LIVIA CRISTINA GARCÍA AGUIAR

CAPÍTULO 4. LA TRASLACIÓN Y SUS CRITERIOS: MORFOLÓGICO, SINTÁCTICO Y SEMÁNTICO PARA EL ANÁLISIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO HISPANOPARLANTE 97
ISRAEL BARRUTIA BARRETO
ELI CARRILLO VASQUEZ
LUIS CACERES BARRUTIA

CAPÍTULO 5. SOBRE EL EMPLEO DE LA FORMA *CANTÉ* EN CONTEXTOS DE ANTEPRETÉRITO, COPRETÉRITO Y PRESENTE 121
BORJA ALONSO PASCUA

CAPÍTULO 6. LE PROBLEMATICHE LEGATE ALLO STUDIO DELL'ASPETTO VERBALE IN SPAGNOLO 149
CHIARA ALAIMO

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE *PONERSE* Y *QUEDARSE*. UN ENFOQUE PRÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 174
MARÍA EUGENIA CONDE NOGUEROL

CAPÍTULO 8. SOBRE LA DELIMITACIÓN DEL COMPLEMENTO PREDICATIVO 198
EVA MARTÍNEZ DÍAZ

CAPÍTULO 9. VOCALES MEDIAS EN FUNCIÓN DESLIZANTE POR RESOLUCIÓN DE HIATOS EN ESPAÑOL 216
ANTONIO ALCOHOLADO FELTSTROM

CAPÍTULO 10. CAMBIOS LINGÜÍSTICOS EN EL CANTE: EVOLUCIÓN FONÉTICA EN LOS CANTAORES DEL FLAMENCO TRADICIONAL Y EL FLAMENCO NUEVO 235
ELENA FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS

CAPÍTULO 11, LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA. UNA LECTURA DESDE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA INTERNACIONAL 263
FRANCISCO GARCÍA MARCOS

CAPÍTULO 12. PARÁMETROS NO MANUALES DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA (LSE) VS. COMPONENTES NO VERBALES DE LA LENGUA ORAL (LO). UN ESTUDIO COMPARATIVO 279
MARISOL BENITO REY

CAPÍTULO 13. ENANTIOSEMIA: DE *ALQUILAR* A CONVERTIR EN *HUÉSPED* LOS SIGNIFICADOS SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS DE LA CONSTRUCCIÓN EXPRESIVA *AH* EN ESPAÑOL, FRANCÉS E INGLÉS 302
FERNANDO CASANOVA MARTÍNEZ

SECCIÓN 2
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO

CAPÍTULO 14. EXPRESIONES MALSONANTES Y CONTENIDO PROCEDIMENTAL 332
CATALINA FUENTES RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 15. UMORISMO E INTERAZIONE MULTIMEDIALE NELLO SPAGNOLO DI OGGI 362
G. ANGELA MURA

CAPÍTULO 16. EL PROCESO DE RECONOCIMIENTO DE LA IRONÍA VERBAL: LAS INFORMACIONES CONTEXTUALES QUE LO ACTIVAN Y SU VARIACIÓN 378
LAURA DE LA CASA GÓMEZ

CAPÍTULO 17. CÓMO ACLARAMOS: UN ANÁLISIS FONÉTICO-PROSÓDICO DE LOS ACTOS DE ACLARACIÓN EN DIÁLOGOS ORIENTADOS PRAGMÁTICAMENTE 392
IOLANDA ALFANO

CAPÍTULO 18. FÓRMULAS RUTINARIAS COMO ENUNCIADOS INDEPENDIENTES.....416
BOJANA TULIMIROVIĆ

CAPÍTULO 19. ¿ES POSIBLE EL DESARROLLO DE UNA *PRAGMÁTICA SOCIOCULTURAL DIACRÓNICA*? LUGARES COMUNES Y APORTACIONES DE DOS PERSPECTIVAS DE ESTUDIO.....436
MARTA GANCEDO RUIZ

CAPÍTULO 20. CÓMO LLEVAR LA CONTRARIA: SEIS FORMAS DE EXPRESAR CONTRAARGUMENTACIÓN A TRAVÉS DE CONJUNCIONES (*PERO*, *AUNQUE* Y *SINO*) Y MARCADORES DEL DISCURSO (*SIN EMBARGO*, *NO OBSTANTE* Y *EN CAMBIO*).....459
BELÉN ÁLVAREZ GARCÍA

CAPÍTULO 21. LA PERSUASIÓN EN EL ESLOGAN POLÍTICO.....490
CAROLINA ARRIETA CASTILLO

CAPÍTULO 22. ACERCA DE LA GRADUALIDAD EN EL MANUAL DE INSTRUCCIONES. LA GRADUALIDAD EN EL PELIGRO Y EN LA PRECAUCIÓN EN LA ENUNCIACIÓN INSTRUCCIONAL CON MARCA DE LA PREVENCIÓN.....509
GISELLE BRENDA PERNUZZI

CAPÍTULO 23. CUESTIONES LINGÜÍSTICAS EN LA PRENSA HISPÁNICA.....536
MARÍA VICTORIA MATEO GARCÍA

CAPÍTULO 24. LA VARIACIÓN CONCEPTUAL Y LA VARIACIÓN DENOMINATIVA CON CONSECUENCIAS CONCEPTUALES EN LA PRENSA ESCRITA.....558
MARÍA LUCÍA CARRILLO EXPÓSITO

CAPÍTULO 25. EL ESPAÑOL, EN PELIGRO. I NSTRUMENTALIZACIÓN POLÍTICA DE LA LENGUA DESDE LOS TITULARES DE PRENSA.....584
AMINA EL FOUNTI ZIZAOUI

CAPÍTULO 26. LA REFORMULACIÓN DEL DISCURSO ECONÓMICO EN LA PRENSA.....600
ALBERTO HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN

CAPÍTULO 27. ANÁLISIS DEL DISCURSO Y DEPORTE. IMAGEN E IDENTIDAD DEL ADULTO EN LAS SESIONES DE INICIACIÓN AL ENTRENAMIENTO DIRIGIDO.....616
EMAN MHANNA MHANNA
ROSARIO LISCIANDRO

CAPÍTULO 28. INFERENCIAS NEGATIVAS EN LA PRENSA ESPAÑOLA. DESPLAZAMIENTOS DISCURSIVOS EN LA COBERTURA DE EXTREMA DERECHA 643
SONIA MADRID CÁNOVAS

CAPÍTULO 29. CÓMO COMUNICA EL CENTRODERECHA ESPAÑOL. COMPARACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICA 668
PEDRO MANUEL XUCGLÁ ESCOBAR

CAPÍTULO 30. EL DISCURSO DE ODIO COMO LÍMITE A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN 693
JORGE SALINAS MENGUAL

CAPÍTULO 31. DOMINANCIA DISCURSIVA EN ENTREVISTAS TELEVISIVAS ESPAÑOLAS: EL CASO DE ESPERANZA AGUIRRE EN EL PROGRAMA *SALVADOS* 709
ANDRÉS ORTEGA GARRIDO

CAPÍTULO 32. LOS ACTOS DE IMAGEN Y LA IDEOLOGÍA POLÍTICA EN LA RED SOCIAL FACEBOOK 730
ISABEL GARCÍA MARTÍNEZ

CAPÍTULO 33. *TUITEO LUEGO EXISTO*: IL LINGUAGGIO FORMULAICO NEL MICROBLOGGING SPAGNOLO 749
CRISTINA CALÒ

CAPÍTULO 34. INNOVACIÓN LÉXICA Y COVID-19: APROXIMACIÓN A SU IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS A TRAVÉS DEL PERFIL TWITTER DEL DIARIO *EL PAÍS* 773
MANUELA CATALÁ PÉREZ
ANDREA CORTIÑAS LÓPEZ

CAPÍTULO 35. LOS MEMES POLÍTICOS: PROPULSORES CONTEMPORÁNEOS DE INNOVACIÓN LÉXICA 802
ALESSIA ANNA SERENA RUGGERI

CAPÍTULO 36. REDES SOCIALES Y LITERATURA JUVENIL: UN NUEVO REGISTRO COMUNICATIVO PARA NUEVAS FORMAS DE NARRAR 827
ARÁNZAZU SANZ TEJEDA

CAPÍTULO 37. ANÁLISIS DE LOS MITOS Y ESTEREOTIPOS SEXISTAS CONTRA LA MUJER EN LA PRENSA ROSA Y PROGRAMAS DEL CORAZÓN 843
MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA

CAPÍTULO 38. LA AUTORREPRESENTACIÓN DE LA COMUNIDAD EVANGÉLICA EN EL DISCURSO DIGITAL EN ESPAÑA 866
MANUEL ALCÁNTARA-PLÁ
ANA RUIZ SÁNCHEZ

CAPÍTULO 39. DEÍXIS SOCIAL Y CREENCIAS DE USO: PERSPECTIVAS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA 884
María Sampedro Mella

CAPÍTULO 40. VARIANTES LÉXICAS EN EL HABLA DE LOS PERUANOS COMO APORTE AL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN CULTURAL PARA LA MODERNIDAD..... 903
Israel Barrutia Barreto
Lucila Rubio Campos
Luis Caceres Barrutia

CAPÍTULO 41. LA INTEGRACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE JÓVENES HISPANOS EN ITALIA 929
Ana Sagi-Vela González

CAPÍTULO 42. UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN DE MIGRANTES RECIENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO: CONSTRUCCIÓN MULTIMODAL CRÍTICA DE SIGNIFICADOS DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES..... 952
Patricia Baeza Duffy

CAPÍTULO 43. PRIMERAS OBSERVACIONES SOBRE EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE HUELVA CAPITAL 977
María Victoria Galloso Camacho

SECCIÓN 3
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EMPÍRICA

CAPÍTULO 44. LA MACROESTRUCTURA DE LA DUODÉCIMA EDICIÓN DEL DICCIONARIO ACADÉMICO (*DRAE* 1884) A LA LUZ DE *LEMATECA DEL DRAE*..... 1006
Gloria Clavería Nadal
Natalia Terrón Vinagre

CAPÍTULO 45. ESTUDIO LEXICOGRÁFICO DEL LENGUAJE QUECHUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN HISPANOPARLANTE ANCESTRAL 1028
Israel Barrutia Barreto
Loel Bedon Pajuelo
Eli Carrillo Vasquez

CAPÍTULO 46. CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TÉRMINOS MITOLÓGICOS EN LA POESÍA DE LORCA: TRADICIÓN CLÁSICA Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS 1056
Andrés Ortega Garrido

CAPÍTULO 47. CORPUS DE APRENDIENTES CHINOS DE ESPAÑOL: APUNTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA SU DISEÑO..... 1076
Jialing Gou

SECCIÓN 4
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA Y SU TRASLACIÓN

CAPÍTULO 48. ANÁLISIS DE ERRORES SEMÁNTICO-LÉXICOS EN SINOHABLANTES Y SU USO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN CLASE 1106
IRENE NEREA ARANDA CAZÓN
PRESENTACIÓN CABALLERO-GARCÍA

CAPÍTULO 49. ANÁLISIS DE ERRORES DE CONCORDANCIA EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A PARTIR DEL CORPUS DE APRENDICES CAES 1136
JOSEBA ANDONI CUÑADO LANDA

CAPÍTULO 50. LA INTERLENGUA NO VERBAL EN ESPAÑOL COMO L2/LE: ANÁLISIS DE ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE GESTOS EMBLEMÁTICOS 1169
HELENA S. BELÍO-APAOLAZA

CAPÍTULO 51. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE ESTUDIOS HISPÁNICOS EN ALBANIA 1191
NURIA DÍAZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 52. SEGNALI DISCORSIVI E ACQUISIZIONE LINGUISTICA IN CONTESTO DIDATTICO 1208
ALESSANDRO FERRO

CAPÍTULO 53. MARCADORES DISCURSIVOS EN TEXTOS EXPOSITIVOS ORALES FORMALES EN *ELE* 1236
MANUELA DEL CARMEN ROJAS

CAPÍTULO 54. INSEGNARE LA COMPETENZA PRAGMATICA DI UNA L2 ATTRAVERSO I SEGNALI DISCORSIVI: IL CASO DELLE LINGUE AFFINI ITALIANO E SPAGNOLO 1255
VALENTINA DI NUNNO

CAPÍTULO 55. LA COMEDIA DE SITUACIÓN COMO ESTRATEGIA LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA PARA INTEGRAR AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 1276
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA
TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD

CAPÍTULO 56. APRENDER PRAGMÁTICA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA POR MEDIO DE LA ESTRATEGIA DE LA GAMIFICACIÓN 1296
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA
MIREYA FERNÁNDEZ MERINO

CAPÍTULO 57. ANÁLISIS TIPOLÓGICO COMPARADO DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LAS LENGUAS DE ASIA ORIENTAL FRENTE AL ESPAÑOL. CONTRASTES Y APLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS . 1313
María Amparo Montaner Montava

CAPÍTULO 58. ANÁLISIS MACROSINTÁCTICO DE *AUNQUE* Y ACERCAMIENTOS DIDÁCTICOS PARA APRENDIENTES CHINOS DE ELE 1335
Zhongde Ren

CAPÍTULO 59. EL TRATAMIENTO DE LA VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ITALIA: LA DISTINCIÓN TEMPO-ASPECTUAL DE LOS PRETÉRITOS PERFECTOS SIMPLE Y COMPUESTO DEL ESPAÑOL 1358
Chiara Valente

CAPÍTULO 60. LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO ITALIANO DE ELE ANTE EL DESAFÍO DEL CONFINAMIENTO DOMICILIARIO POR COVID-19 1383
José Hernández-Ortega
José Rovira-Collado

CAPÍTULO 61. LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA EN ENTORNOS DE MIGRACIÓN Y REFUGIO. REDUCIENDO LA DISTANCIA SOCIAL 1412
Mere Ortiz

CAPÍTULO 62. LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN INMERSIÓN. ESTUDIO DE CASO DE UN COLEGIO FRANCÓFONO EN LA ISLA ANTILLESA DE SAINT-MARTIN 1427
Concepción porras pérez

CAPÍTULO 63. LA TAREA DEL PROFESOR EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA ANTE LA DIVERSIDAD EN EL ESTUDIANTADO 1441
Teresa Lourdes Morán Calatayud
Laura M.ª Aliaga Aguza

CAPÍTULO 64. MULTIMODALIDAD Y PLURILINGÜISMO COMO EJES CONDUCTORES DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CON FUTUROS MAESTROS 1457
eduardo españa palop
Agustín reyes-torres
Juan Carlos Tordera Illescas

CAPÍTULO 65. LAS ONOMATOPEYAS Y LAS EMOCIONES EN LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL: UN ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE JAPONÉS Y ESPAÑOL 1475
ALICIA CASADO VALENZUELA
MARIBEL TERCEDOR SÁNCHEZ

CAPÍTULO 66. LA METÁFORA DELIBERADA Y SU IMPORTANCIA PARA LA AUDIODESCRIPCIÓN MUSEÍSTICA: DEL INGLÉS AL ESPAÑOL 1499
MARÍA OLALLA LUQUE COLMENERO

CAPÍTULO 67. L'ESPORTAZIONE DEL MOVIMENTO IT-POP ATTRAVERSO LA *SINGABLE TRANSLATION*: ANALISI TRADUTTIVA DI "*PARACETAMOL*" DI CALCUTTA 1516
CARMELA SIMMARANO

CAPÍTULO 68. LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LOS DISCURSOS DE ESPECIALIDAD Y SU TRADUCCIÓN: EL CASO DE LA CATA DE VINO (FRANCÉS-ESPAÑOL) 1538
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 69. TRANSLENGUAJE Y TRADUCCIÓN PARA LA BÚSQUEDA DE EQUIVALENCIAS ALEMÁN-ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DEL ENOTURISMO: EL CHINO COMO LENGUA PUENTE .. 1559
DONGXU HE
Mª. DEL CARMEN BALBUENA TORENZANO

CAPÍTULO 70. CARACTERIZACIÓN DE MAGDA LEONIDES A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA DE AGATHA CHRISTIE Y SUS TRADUCCIONES AL ESPAÑOL 1576
LIDIA MARÍA MONTERO AMENEIRO
OLAYA MARTÍNEZ SÁNCHEZ

CAPÍTULO 71. LA ADAPTACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS A LA LENGUA DE SIGNOS ITALIANA 1597
TERESA-G. SIBÓN-MACARRO

CAPÍTULO 72. ASPECTOS DE LA PREFIJACIÓN Y DE LA TRADUCCIÓN EN LA CORRESPONDENCIA EXHAUSTIVA EN ESPAÑOL CON EL PREFIJO ITALIANO *RI-* 1625
ROCÍO LUQUE

CAPÍTULO 73. LA TRADUCCIÓN METALINGÜÍSTICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: EL CASO DE *IR A + INFINITIVO* Y SU EXPRESIÓN EN ITALIANO 1647
ARIEL LAURENCIO TACORONTE

CAPÍTULO 74. RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INTERPRETACIÓN SANITARIA: LA BASE DE DATOS DE REACTME 1671
ALMUDENA NEVADO LLOPIS
ANA ISABEL FOULQUIÉ RUBIO

SECCIÓN 5
OTRAS LÍNEAS DE TRABAJO RELACIONADAS CON LA LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

CAPÍTULO 75. IDEAS SOCIOCULTURALES Y SELECCIÓN DEL VOCABULARIO EN LAS CRÓNICAS DE INDIAS: EL CASO DE LOS PRÉSTAMOS INDÍGENAS EN *COLOQUIOS DE LA VERDAD* (C. 1569) 1700
MARÍA-TERESA CÁCERES-LORENZO
YAIZA SANTANA-ALVARADO

CAPÍTULO 76. LAS IDEAS LINGÜÍSTICAS EN LA LEXICOGRAFÍA HISPANO-TAGALA DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL 1717
MARTA ORTEGA PÉREZ

CAPÍTULO 77. EL LENGUAJE GASTRONÓMICO EN LOS LIBROS DE VIAJEROS ROMÁNTICOS INGLESES POR ESPAÑA 1739
MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA

CAPÍTULO 78. LITERATURA DE VIAJES Y GUÍAS DE VIAJES: DEL PAPEL AL SOPORTE DIGITAL 1758
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA

CAPÍTULO 79. EL LENGUAJE Y LA MIRADA DEL VIAJERO INGLÉS SOBRE ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS SIGLO XX (2ª ½) – XXI (1ª ½) 1775
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA

CAPÍTULO 80. LA RELACIÓN TEXTO-ILUSTRACIÓN EN LITERATURA INGLESA DE VIAJES 1791
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA

CAPÍTULO 81. HISPANISMOS EN EL DIALECTO LITERARIO SICILIANO ENTRE LOS SIGLOS XIX Y XXI: ALGUNOS EJEMPLOS 1814
MARIA LÀUDANI

CAPÍTULO 82. ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL TÉRMINO *EXTRALINGÜÍSTICO* EN DICCIONARIOS DE LINGÜÍSTICA 1835
VANESA ÁLVAREZ TORRES

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA. TEORÍAS, DATOS, CONTEXTOS Y APLICACIONES: UNA INTRODUCCIÓN CRÍTICA[1]

Laura Mariottini
Sapienza Università di Roma

Monica Palmerini
Università degli Studi Roma Tre

1. HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DE LA LINGÜÍSTICA HISPÁNICA ACTUAL

Este volumen es el resultado de un proyecto científico amplio, que tiene sus raíces en una trayectoria formativa y académica compartida por las editoras que remonta a los años de los estudios doctorales romanos en lingüística sincrónica, diacrónica y aplicada que se han enfocado, en ambos casos, en la lengua española. A partir de ese entonces ambas hemos venido conformando un punto de vista peculiar sobre el español, en el que la tradición de estudios lingüísticos de base italiana se ha enlazado con los estudios hispánicos de alcance internacional.

Recientemente este antiguo proyecto ha encontrado las condiciones para su realización gracias también al establecerse de una red de colaboración entre estudiosos con intereses de investigación comunes y animados por una misma necesidad de reflexionar en torno al ámbito disciplinar denominado "lingüística hispánica".

Desde nuestra perspectiva, esta disciplina se ubica en el marco de la investigación sobre el lenguaje y las lenguas y es un dominio científico

[1] La redacción de la presente introducción crítica y la reflexión teórica en la que se basa, en todas sus fases y partes, son fruto de la estrecha y equilibrada colaboración entre ambas autoras. Solo a efectos académicos, la autoría se disgrega como sigue: Laura Mariottini párrafos 2, 2.1, 2.3, 2.4 y 3; Monica Palmerini párrafos 1, 2.2 y 2.5. La bibliografía es común.

que pretende estudiar el español mediante modelos teóricos y metodológicos propios de la lingüística.

Esta área de estudio, a lo largo del tiempo, ha experimentado una notable evolución cruzando su recorrido con corrientes y enfoques sucesivos que han caracterizado las ciencias del lenguaje en general. La lingüística hispánica no ha dejado de apropiarse de estas aportaciones y de elaborarlas según sus rasgos específicos, configurándose de tal manera como una disciplina que viene perfilando un contorno propio que merece una reflexión desde una mirada actual. Las distintas aproximaciones y modelos teóricos -el estructuralismo, el generativismo, el reconocimiento de la centralidad de la dimensión social y contextual de la lengua, las variables cognitivas y psicológicas, la atención a la sintaxis y al discurso, así como también a la pragmática, solo por mencionar algunos- se han incrustado en una tradición, la hispánica, caracterizada por intereses de investigación más de carácter histórico-filológico, dialectal y normativo.

Esta compleja evolución, que se fundamenta en un dialogo teórico constante, ha permitido el florecimiento de nuevas áreas de estudio y una expansión considerable del territorio de investigación sobre el español tal y como se observa en nuestros días dentro y fuera del mundo hispanohablante. En la actualidad, en efecto, se practican diversas perspectivas metodológicas, teóricas y aplicadas, que contribuyen a esbozar un panorama complejo y multifacético de la comunidad de estudiosos de lingüística hispánica.

De ahí que podamos destacar una situación de gran vitalidad de la disciplina[2], que se está consolidando como un ámbito autónomo no solo en el plano de la investigación científica, sino también en el de la docencia, como demuestra la implantación progresiva de programas de estudio centrados en la lingüística hispánica en muchos países. Y no solo de habla hispana.

[2] como se desprende también de algunas recientes e importantes publicaciones que animan este ámbito disciplinar, entre otras: Gutiérrez-REXACH 2016; Muñoz-Basols et al. 2017; Rojo 2019; Loureda Llamas y Schrott 2021.

2. TENDENCIAS Y RETOS EN LA INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

Ante este panorama en ebullición hemos advertido la necesidad de coordinar una publicación que tuviera el propósito de explorar la complejidad, la diversidad y el dinamismo de este ámbito de estudio en la actualidad, para precisar su perímetro, subrayando, a la vez, su aportación concreta en el marco más amplio del hispanismo, tanto italiano como internacional.

Con el presente volumen, por lo tanto, nos proponemos recoger una colección de contribuciones que presten especial atención a las tendencias, los planteamientos y los retos emergentes que supone la disciplina en sus dimensiones teórica y aplicada, sincrónica y diacrónica, intralingüística e interlingüística. Con este objetivo, el andamiaje temático de la publicación se construye en torno a unos ejes esenciales reflejados en las secciones en las que se articula el volumen.

2.1. Estudios de lingüística hispánica teórica

La primera, *Estudios de lingüística hispánica teórica*, recoge contribuciones que desarrollan perspectivas teóricas aplicadas a la descripción gramatical del español, incluso en comparación con otros idiomas, y centradas en las categorías y en los mecanismos que caracterizan el sistema de la lengua, abordado desde un punto de vista sincrónico y también diacrónico.

El capítulo que abre la sección, a obra de Salvador Gutiérrez Ordóñez, ejemplifica muy bien este enfoque, al subrayar la interacción entre distintos niveles de análisis, en concreto sintaxis y semántica, en una aproximación teórica al sistema de las aposiciones que resulta muy provechosa en el análisis gramatical.

Dos contribuciones tratan las categorías nominales: Bárbara Marqueta Gracia se ocupa de la estructura de los compuestos de tipo “pelirrojo” analizando la codificación de las relaciones gramaticales en su interior; Livia Cristina García Aguiar examina la relación que guardan entre sí los componentes de los binomios y cultismos léxicos en un corpus de

documentación municipal malagueña del siglo XVIII. Israel Barrutia Barreto, Eli Carrillo Vásquez y Luis Cáceres Barrutia analizan el proceso lexicogenético basado en la traslación de categorías gramaticales que tiene lugar en el uso de la lengua en plataformas digitales. Un número más alto de contribuciones se centra en el análisis de las categorías del verbo: Borja Alonso Pascua estudia la generalización del empleo del pretérito perfecto simple y su distribución geolectal en el español hablado contemporáneo; las problemáticas relacionadas con la interpretación del aspecto verbal en español son objeto del artículo de Chiara Alaimo, mientras que María Eugenia Conde Noguerol desarrolla un análisis contrastivo entre *ponerse* y *quedarse* + *adjetivo* en un corpus de aprendices de ELE. Eva Martínez Díaz reflexiona sobre la delimitación del complemento predicativo acudiendo a criterios morfosintácticos y semántico-pragmáticos.

En la línea de la fonética histórica, Antonio Alcoholado Feltstrom analiza las vocales medias en función deslizante por resolución de hiatos, mientras que el trabajo de Elena Fernández De Molina Ortés proporciona un análisis de la evolución lingüística en el cante flamenco, tradicional y nuevo.

Francisco García Marcos ofrece una reflexión historiográfica sobre la dialectología española. Marisol Benito Rey reflexiona sobre la relación entre lengua de signos y componente no verbal de las interacciones orales, mientras que Fernando Casanova Martínez intenta abordar un tema poco tratado en el ámbito hispánico, como es la enantiosemia, ofreciendo algunos ejemplos de este fenómeno léxico-semántico.

2.2. Estudios de lingüística hispánica en contexto

En la segunda sección, *Estudios de lingüística hispánica en contexto*, tienen cabida los trabajos que investigan el uso contextual de la lengua como acción real y concreta. Las contribuciones que se enmarcan en esta línea son especialmente numerosas y la sección nos restituye globalmente la imagen de una reflexión lingüística que reconoce una notable importancia a la vinculación con múltiples variables contextuales.

Encabeza esta sección, especialmente rica, el capítulo de Catalina Fuentes Rodríguez, quien, a partir de un corpus de español coloquial, indaga en el proceso de adquisición de contenido procedimental de algunas estructuras malsonantes, delimitando sus funciones y caracterizándolas como operadores discursivos.

El volumen continúa con varios capítulos que abordan análisis de tipo pragmático (Escandell-Vidal, Amenós Pons y Ahern, 2020; Félix-Brasdefer 2018, 2021; Koike, Felix-Brasdefer, 2021). Una primera temática alrededor de la cual podemos agrupar los trabajos de esta sección es la expresión de la ironía y el humor: Angela Mura profundiza en la manifestación del humor en la interacción en los foros virtuales; el centro de interés de Laura De La Casa Gómez es, en cambio, el mecanismo de la ironía verbal (qué lo activa, cómo se interpreta el sentido implícito y cuáles funciones desempeña en la comunicación). Un segundo argumento de reflexión es aquel de los actos de habla: Iolanda Alfano nos ofrece un estudio fonético-prosódico de los actos de aclaración en contextos dialógicos pragmáticamente orientados; Bojana Tulimirović se centra en estructuras fraseológicas, las fórmulas rutinarias, que son capaces de vehicular actos de habla, actuando como enunciados independientes. En un plano más teórico-metodológico, el capítulo de Marta Gancedo Ruiz plantea la utilidad de integrar la perspectiva de la pragmática sociocultural al estudio diacrónico de la pragmática.

Otro núcleo temático de esta segunda parte del volumen son los mecanismos lingüístico-discursivos de la argumentación y el discurso persuasivo, así como los procedimientos de atenuación (ver, entre otros: Briz, 1995; Cestero y Albelda 2012; Albelda y Briz, 2020): Belén Álvarez García reseña seis formas de expresar contraargumentación; Carolina Arrieta Castillo examina la persuasión en los eslóganes políticos y, en el artículo de Giselle Brenda Pernuzzi, encontramos un análisis de la matización de la enunciación instruccional.

Diversos son los capítulos cuyo objeto de estudio y análisis es el discurso de los medios de comunicación tradicionales, sobre todo prensa y, en menor medida, televisión. María Victoria Mateo García pone de relieve algunas cuestiones lingüísticas en la prensa hispánica, mientras que María Lucía Carrillo Expósito se fija en las consecuencias

conceptuales de la variación denominativa en este ámbito discursivo. Amina El Founti Zizaoui, por su parte, centra su análisis en los titulares de prensa como espacio de instrumentalización política de la lengua. Los procedimientos de reformulación de la prensa económica son el foco de interés del trabajo de Alberto Hernando García-Cervigón, como lo son para Eman Mhanna Mhanna y Rosario Lisciandro la imagen y la identidad del adulto en el discurso deportivo. El artículo de Sonia Madrid Cánovas explora las inferencias negativas en la cobertura mediática del discurso de extrema derecha; Pedro Manuel Xucglá Escobar examina el discurso político central y autonómico, mientras que Jorge Salinas Mengual aborda el discurso del odio en su relación con la libertad de expresión y comunicación. Finalmente, foco de la contribución de Andrés Ortega Garrido es el fenómeno de la dominancia discursiva en entrevistas televisivas españolas, aplicado al caso de la política Esperanza Aguirre.

Varios son los capítulos que intentan caracterizar el uso de la lengua en los medios digitales, con especial atención a las redes sociales. Isabel García Martínez se centra en los actos de imagen y la ideología política en Facebook, mientras que Cristina Calò y Manuela Catalá Pérez y Andrea Cortiñas López basan sus análisis sobre datos de Twitter, enfocando, respectivamente, el empleo del lenguaje formulaico, y la innovación léxica relacionada con la pandemia de Covid-19. Cierra esta serie de contribuciones el trabajo de Alessia Anna Serena Ruggeri, que interpreta los memes políticos como propulsores de neología léxica. Para concluir este variado abanico de análisis sobre diferentes géneros discursivos cabe mencionar: Aránzazu Sanz Tejeda, quien analiza las nuevas formas de narrar en las redes sociales (*booktubers* y *bookinfluencers*); María Amparo Montaner Montava, que lleva a cabo un análisis de los mitos y estereotipos sexistas contra la mujer en la prensa rosa y los programas de corazón; Manuel Alcántara Plá y Ana Ruiz Sánchez, quienes, por su parte, estudian la autorrepresentación de la comunidad evangélica en el discurso digital en España.

Un grupo de contribuciones se caracteriza por un enfoque más sociolingüístico (cf. Blas-Arroyo, 2005), al subrayar la vinculación con diferentes variables del contexto social y cultural en el que se usa la lengua.

La de María Sampedro Mella expone los resultados de un estudio sobre las creencias de uso de las formas de tratamiento del español en una muestra de informantes jóvenes. Los artículos siguientes exploran las implicaciones lingüísticas del contexto multicultural y del de la migración: Israel Barrutia Barreto, Lucila Rubio Campos y Luis Caceres Barrutia establecen una relación entre las variaciones léxicas de los hablantes peruanos y la multiculturalidad y diversidad lingüística de cada región. Ana Sagi-Vela González analiza el rol de la lengua en la construcción de la identidad y en el proceso de integración en la sociedad italiana de jóvenes migrantes de primera y segunda generación y, por su parte, Patricia Baeza Duffy reflexiona sobre el camino de inclusión de migrantes recientes en el contexto escolar chileno. Por último, María Victoria Galloso Camacho destaca la importancia del análisis de los contenidos que aparecen en los signos paisajístico-lingüísticos, al presentar los resultados de un primer acercamiento al paisaje lingüístico de la ciudad andaluza de Huelva.

2.3. Estudios de lingüística hispánica empírica

La tercera sección, *Estudios de lingüística hispánica empírica*, recoge los capítulos caracterizados por una orientación "empírica", al abordar la elaboración, realización de corpus y la metodología de análisis cualitativo y cuantitativo de bases de datos. Aquí se halla un menor número de trabajos: de hecho, Guillermo Rojo (2020) subraya el legado del retraso con el que la tradición hispánica se ha asomado a los instrumentos y modelos de la lingüística de corpus. Sin embargo, es de destacar que muchos esfuerzos se están cumpliendo hoy día, bien desde un punto de vista teórico (Parodi et al. 2022) y bien metodológico, para diseñar corpus que respondan a las exigencias actuales de la investigación sobre el español, así como también para analizar datos lingüísticos masivos mediante programas de análisis automático o semiautomático.

En la tradición española el tema de la lingüística de corpus en su mayoría se aplica a datos lexicográficos electrónicos y así lo demuestran los capítulos que conforman esta sección, que se abre con la contribución de Gloria Clavería Nadal y Natalia Terrón Vinagre sobre la macroestructura de la duodécima edición del diccionario académico a la

luz de la lemateca del DRAE. También Israel Barrutia Barreto, Loel Bedon Pajuelo y Eli Carrillo Vásquez ofrecen un estudio lexicográfico, de la lengua quechua. Andrés Ortega Garrido, por su parte, se ocupa de caracterizar, mediante instrumentos propios de la lingüística de corpus, los términos mitológicos de la poesía de Lorca y, finalmente, Jialing Gou reflexiona sobre teorías y métodos para la creación de un corpus de aprendientes chinos del español.

2.4. Estudios de lingüística hispánica y su traslación

La cuarta sección, *Estudios de lingüística hispánica y su traslación*, es un espacio en el que se cruza una gran variedad de perspectivas en las que la lingüística hispánica se pone al servicio de "un saber actuar a través de la lengua" en distintas direcciones y ámbitos, como la traducción, la enseñanza y el aprendizaje. Estas contribuciones, que comparten el rasgo que, siguiendo a Anne Weber, Vahram Atayan y Rafael Barranco-Droege (2021) llamamos de "traslación", constituyen una tradición de estudios lingüísticos aplicados bien implantados y característicos del mundo hispánico (Lacorte, 2007; Lacorte y Reyes-Torres 2021; Centella Rodrigo, 2021).

En primer lugar, el interés por la didáctica y el aprendizaje de ELE determina la aproximación a fenómenos que abarcan:

– el análisis de errores, según demuestran los artículos de: Irene Nerea Aranda Cazón y Presentación Caballero-García; Joseba Andoni Cuñado Landa; Helena S. Belío-Apaolaza;

– las reflexiones en torno a la adquisición y el desarrollo de competencias discursivas, pragmáticas e interculturales, como se desprende de los textos de: Nuria Díaz Rodríguez, Alessandro Ferro, Manuela del Carmen Rojas y Valentina Di Nunno quien, en concreto, reflexiona sobre el caso de los señales discursivos en las lenguas afines español-italiano;

– las estrategias inclusivas o lúdicas para estimular el aprendizaje de ELE, abordadas en dos trabajos distintos escritos por Laura María Aliaga Aguza en colaboración, respectivamente, con Teresa Lourdes Morán Calatayud y Mireya Fernández Merino;

– la variación tipológica y morfosintáctica y sus consecuencias para la enseñanza de ELE sobre las que reflexionan María Amparo Montaner Montava, Zhongde Ren y Chiara Valente. Esta última, en particular, trata la variación tempo-aspectual de los pasados en la didáctica del español para aprendices italianos;

– y, finalmente, los retos para el profesorado de ELE ante distintas situaciones de la contemporaneidad: la covid-19, foco del trabajo de José Hernández-Ortega y José Rovira-Collado; el multilingüismo en contextos de migración y herencia lingüística, en los que ahondan Mere Ortíz, Concepción Porras Pérez, Teresa Lourdes Morán Calatayud y Laura M.ª Aliaga Aguza; y, finalmente, la multimodalidad y el plurilingüismo en los que investigan Eduardo España Palop, Agustín Reyes-Torres y Juan Carlos Tordera Illescas.

El segundo nodo en el que se desglosa la sección es el de la traducción, ámbito en el que se ubican análisis de traducciones de textos de vario tipo: audiovisuales (Alicia Casado Valenzuela y Maribel Tercedor Sánchez), audiodescripciones museísticas (María Olalla Luque Colmenero), canciones (Carmela Simmarano), textos de especialidad (Francisco Luque Janodet; Dongxu He y Mª. del Carmen Balbuena Torenzano), literarios (Lidia María Montero Ameneiro y Olaya Martínez Sánchez) y lengua de signos (Teresa-G. Sibón-Macarro). Otras contribuciones versan sobre aspectos lingüísticos implicados en la traducción -como por ejemplo la prefijación, de la que se ocupa Rocío Luque-, su uso en la didáctica, tema que trata Ariel Laurencio Tacoronte y, finalmente, sobre recursos especializados para la formación de intérpretes y traductores, objeto del capítulo de Almudena Nevado Llopis y Ana Isabel Foulquié Rubio.

2.5. Otras líneas de trabajo relacionadas con los estudios de lingüística hispánica

Por último, contamos con la sección *Otras líneas de trabajo relacionadas con los estudios de lingüística hispánica*, que acoge una variedad de contribuciones que, según sugerimos en I., exceden los límites de la disciplina apuntando al diálogo con otros campos de análisis que entrarían en la esfera más amplia del hispanismo. Estas aportaciones ulteriores, más híbridas y menos acotadas al dominio central de la lingüística hispánica, contribuyen a ampliar el debate que se pretende promover en el marco de este volumen. Aquí contamos con contribuciones que abordan:

- la relación entre ideario y lengua, tratada por María-Teresa Cáceres-Lorenzo, Aiza Santana-Alvarado y Marta Ortega Pérez;
- libros de viajes (guías de viaje, literatura de viaje, libros de viajeros, etc.) tanto en dimensión diacrónica como sincrónica, objeto de las múltiples contribuciones de Marta Jiménez Miranda y María del Mar Rivas Carmona;
- los hispanismos en el dialecto literario siciliano, que examina Maria Làudani en su capítulo;
- y, por último, la terminología de diccionarios de lingüística, tema que propone Vanesa Álvarez Torres al presentar el caso de "extralingüístico".

3. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

La numerosidad, densidad y variedad de temas abordados en las contribuciones recogidas en este volumen miden y atestiguan la vitalidad de una disciplina que se configura como un territorio científico en expansión.

Este panorama nos proporciona una retroalimentación inmediata de los estudios actuales, nos sugiere ideas y también nos brinda estímulos para el futuro de los estudios lingüísticos aplicados al español.

Si, por un lado, destacamos el especial dinamismo de la línea de investigación relacionada con la lengua en distintos contextos de uso, por otro, corroboramos la presencia de una tradición asentada de estudios hispánicos orientados, desde distintas perspectivas, a la traducción y a la enseñanza de la lengua.

En cambio, menos presentes en el volumen son las contribuciones que se enmarcan en las áreas de la lingüística teórica y empírica, a pesar de los relevantes avances registrados en los dos ámbitos. Justamente en estas áreas de investigación, sobre todo si desarrolladas de forma sinérgica y combinada, podrían alcanzarse ulteriores logros en la descripción del sistema lingüístico del español basada en nuevas metodologías y técnicas de elaboración de datos.

5. REFERENCIAS

Albelda, M. y Briz, A. (2020). Atenuación e intensificación. Pragmática, 567-590.

Blas-Arroyo, J. L. (2005). Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social. Cátedra

Briz, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En L. Cortés (Ed.), El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral (pp. 103-122). Almería: Servicio de Publicaciones.

Centella Rodrigo, A. (2021). Lingüística aplicada. Adquisición del Español como Lengua Extranjera. EnClave-ELE

Cestero, A. M. y Albelda, M. (2012). La atenuación lingüística como fenómeno variable. Oralia, 15, 77-124.

Escandell-Vidal, M.V., Amenós Pons, J., Ahern, A. (eds.) (2020). Pragmática. Akal

Felix-Brasdefer, J. C. (eds.) (2018). Pragmática del español: contexto, uso y variación. Routledge

Felix-Brasdefer, J. C., Shively, R. (2021). New directions in second language pragmatics.

Gutiérrez-Rexach, J. (ed.) (2016). Enciclopedia de Lingüística Hispánica. Vol. I. Routledge.

Gutiérrez-Rexach, J. (ed.) (2019). Enciclopedia de Lingüística Hispánica. Vol. 2. Routledge.

Koike, A. D., Felix-Brasdefer, J. C. (eds.) (2021). The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics. Foundations and Interfaces. Routledge

Lacorte M. (2007). Lingüística aplicada del español. Arco/Libros

Lacorte, M., Reyes-Torres, A. (2021). Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI (Manuales de formación de profesores de español 2/L). Arco/Libros

Loureda Lamas, Ó., Schrott, A. (coords.) (2021). Manual de lingüística del hablar, De Gruyter

Muñoz-Basols, Moreno, N., Taboada, I., Lacorte, M. (2017). Introducción a la lingüística hispánica actual. Teoría y práctica. Routledge

Parodi, G.; Cantos-Gómez, P.; Howe, C., (eds.) 2022. Lingüística de corpus en español / The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics. Londres y Nueva York: Routledge.

Rojo, G. (2019). Manual de lingüística española. De Gruyter

Rojo, G. (2021). Introducción a la lingüística de corpus en español. Routledge

Weber, A., Atayan, V. y Barranco-Droege, R. (2021). El hablar y su traslación: traducir, interpretar, editar y posteditar, Manual de lingüística del hablar, Loureda, O. y Schrott, A., De Gruyter, pp. 767-782.

SECCIÓN I

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA TEÓRICA

APOSICIONES NO INCIDENTALES: SINTAXIS Y SEMÁNTICA

SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ
Real Academia Española

1. LA RELACIÓN APOSITIVA

1.1. INTRODUCCIÓN

En los últimos cincuenta años se ha abordado la aposición con nuevas perspectivas (morfológicas, sintácticas, semánticas e incluso discursivas) en trabajos que han resaltado tipos y han develado muchos de los problemas que presenta esta construcción[3]. Sin embargo, coinciden los autores en señalar que, debido a la complejidad del tema y a su carácter escurridizo, aún quedan resquicios para los interrogantes. En este trabajo:

1. Nos atendremos exclusivamente a la aposición nominal.
2. Tomamos como válida la clásica división entre dos tipos de aposiciones: las que aparecen bajo la estructura formal del inciso (A, B) (*explicativas*, *bimembres*, *incidentales*) y aquellas cuyos términos se asocian sin inflexión de la curva melódica (AB) (*especificativas*, *unimembres*, *no incidentales*). Estudiaremos estas últimas.
3. De las aposiciones especificativas o no incidentales (AB) se excluyen las construcciones preposicionales (A de B). Aunque comparten relación semántica con algunos tipos de aposiciones, no cumplen las condiciones formales de esta estructura.

[3] N. Burton-Roberts (1975, 1994), M. Taboada (1978), M. N. de Paula Pombar (1983), J.A. Martínez (1985-1994), C. Fuentes Rodríguez (1989), M.V. Escandell y M. Leonetti (1989), S. Gutiérrez (1995, 1997, 2021), A. Suñer (1999a y b), RAE-ASALE (2009, 2011), A. Vande Casteele (2010), A. Cabezas Holgado (2018), entre otros.

4. Se intentará delimitar las relaciones formales (sintácticas), semánticas (explícitas o implícitas) y, ocasionalmente, pragmáticas (informativas, referenciales).

1.2. Caracteres

Se describe la *aposición* como una estructura formada por dos magnitudes de una misma categoría[4] colocadas en secuencia o, en palabras de Nebrija (1492, p. 132), «sin conjunción alguna». Los estudiosos han caracterizado la aposición con una serie de rasgos distintivos:

1. Correferencia[5].
2. Identidad funcional[6].
3. Adyacencia nominal[7].
4. Relación 'identificativa'[8].
5. Semántica 'denominativa', ´genérica´ o 'local.
6. Relación predicativa o 'atributiva'[9] entre los componentes.
7. Función informativa única[10].

En realidad, la estructura es tan compleja que ninguno de estos rasgos afecta a todos los tipos de aposiciones.

1.3. Relaciones básicas

En el estudio de las estructuras apositivas serán de particular relevancia los siguientes tipos de relaciones:

1. Atributivas: a) ecuativas (*Pepe es el portero*), b) adscriptivas (*Pepe es portero*) y c) calificativas (*Pepe es alto*).

---

[4] En este estudio nos centramos en las aposiciones nominales.

[5] Esta tesis es seguida por autores como J.A. Martínez (1985), C. Fuentes (1989) y A. Fernández (1993, pp. 154-155).

[6] Burton-Roberts (1994) lo considera como una de las características fundamentales: «they should be capable of being understood as having the same syntactic function with respect to the same other elements in sentence structure».

[7] «El nombre mismo del fenómeno, appositio, del latín apponere, —equivalente a "colocar junto a"— nos indica ya que suele existir adyacencia entre los términos de una aposición» (A. Suñer, 1999, p. 525). Cf. E. Cabezas Holgado (2018, pp. 11 y 15).

[8] Cf. E. Cabezas Holgado (2018, p. 11).

[9] Cf. E. Cabezas Holgado (2018, p. 12); A. Suñer (1999, p. 525).

[10] Cf. E. Cabezas Holgado (2018, p. 12).

2. Semánticas: a) significación o intensión sémica, b) designación o extensión y c) denotación o referencia. Caso especial es la *correferencia* entre dos expresiones definidas. De importancia serán asimismo las relaciones *metalingüística* y *denominativa*.
3. Determinación: a) determinación sémica o relacional (añade un rasgo semántico y da como resultado «un tipo de»), b) determinación designativa o especificativa (restringe la extensión, responde a «¿qué?» y se sustituye por demostrativos), y c) modificación calificativa (añade una cualidad, responde a «¿cómo?» y se sustituye por «así»).
4. Presuposiciones. Información implícita codificada. La aposición *El poeta Colinas* codifica el contenido presupuesto 'Colinas es poeta'.

1.4. Compuestos sintagmáticos / aposiciones.

No es nítida la frontera entre los compuestos N + N y las aposiciones nominales. Para diferenciarlos, seguimos estos criterios:

a. Las aposiciones poseen una organización endocéntrica: soldado poeta, rayo láser, actor fetiche, la reina Dido, el Unamuno rector, la palabra ayer, corbata color gris perla…
b. El N2 realiza a veces un papel que los aproxima a los adjetivos: lengua madre (materna), actuación estrella (estelar), niño modelo (modélico)...
c. Con cierta asiduidad, el N1 es coordinable con otros sustantivos compatibles en aposición con el N2[11]: un cura y un fraile obreros, un niño y una niña modelos, el piso y el chalet pilotos, precio y descuentos tope… Por el contrario, en los compuestos, la coordinación de dos N1 no parece posible: *falda y bañador pantalón, *café y bar teatro, *papel y cuartilla cebolla.

[11] Cf. M. García-Page (2008, pp. 106-107).

d. En ocasiones, el N2 es coordinable con adjetivos: una oferta estrella, pero ruinosa; una palabra clave, fundamental; un tiempo récord, brevísimo… En los compuestos, no.

e. El número de sustituciones tanto en N1 como en N2 suele ser amplio, posibilidad que no favorece el encorsetamiento de las estructuras de composición: vacuna covid, enfermos covid, pacientes covid, pasaporte covid, certificado covid, actas covid, fondo covid…

f. Si el N1 presenta variación de género, suele permitir la conmutación: niño-niña prodigio[12], alumnos y alumnas modelo… Esto no ocurre en los compuestos: hombre rana, (*mujer rana), hombre lobo (*mujer loba).

g. El primer elemento puede admitir modificaciones morfológicas: musiquilla pop, jovencito prodigio, bodorrio maratón, tiempazo récord, actorazo estrella, pisito piloto, reyezuelo soldado… No ocurre así en los compuestos: *pececito espada, *pajarillo mosca, *trenazo bala.

h. Algunos N1 permiten complementos: un buque de guerra fantasma, la fecha de inscripción límite, una palabra injuriosa clave, alumno universitario modelo, un contrato de trabajo basura[13].

i. Algunos N1 y N2 permiten la presencia de prefijos: superfutbolista estrella, actor superfetiche, cine cuasiporno, manifestación antiokupa,

j. En algunas aposiciones se manifiesta la concordancia: curas obreros, reyes filósofos, autora directora…

k. Algunos apuestos pueden convertirse en estructuras N de N: moda (de) primavera, campaña (de) otoño, tenis (de) mesa…

[12] Cf. M. García- Page (2008, p. 106).

[13] Cf. M. García-Page (2008, p. 106).

2. APOSICIONES NC(OMÚN) + NC(OMÚN)

2.1. APOSICIONES NC + NC ADITIVAS DEL TIPO *REY FILÓSOFO*

Pertenecen a este grupo construcciones como: *rey filósofo, príncipe mendigo, obispo soldado, curas obreros, cura guerrillero, rey monje, abad obispo, reina madre, papa monarca, decano comisario, delantero centro, entrenador jugador*, *autor director*, *guía intérprete*, *actor bailarín, ingeniero jefe, médico director, profesor investigador, montañero guía, tío abuelo*… Pueden aplicarse también a seres no animados: *cuadro resumen*… Satisfacen las siguientes propiedades:

a. N2 se comporta como un complemento atributivo adscriptivo: 'rey que es filósofo', 'príncipe que es mendigo', 'abad que es obispo'. Responden a la pregunta «¿Qué es N1?». Por otra parte, los dos N pertenecen al mismo conjunto y serían coordinables. Estas construcciones se diferencian de los compuestos aditivos (salón comedor) y de las coordinaciones (El abad y obispo), pero presentan relaciones evidentes:

TABLA 1

Compuestos aditivos	Coordinadas aditivas	Aposiciones aditivas
El salón comedor	*El abad y obispo*	*El abad obispo*
El X [que es A y B] *El [salón comedor]*	El X [que es A y B] *el [abad y obispo]*	El A [que es B] *[el abad] obispo*

b. Entre los N1 y N2 no hay correferencia, pues solo existe una expresión denotativa.

c. Concuerdan en género y número: *reyes monjes*.

d. Los términos que se unen ofrecen generalmente la posibilidad de inversión (incluso de coordinación). Si se modifica el orden, cambia la dirección de la relación, pero la estructura es la misma: *monarca papa*, *obrero cura*, *obispo abad*...

TABLA 2

Valor denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
Rey filósofo	*Rey filósofo*	*El rey filósofo*	*El rey filósofo*
– **Rey llamado filósofo*	– *Un tipo de rey	+ ¿*Qué* rey? *Ese* rey	+ 'El rey es filósofo'

2.2. Aposiciones Nc + Nc de determinación sémica

2.2.1. Apuestos (N2) simples. Pertenecen a este grupo apositivo ejemplos como *rayos láser, música pop…* Presentan las siguientes características:

a. N2 es invariable. Procede frecuentemente de una abreviación, de unas siglas o de un extranjerismo.

b. N1 suele poseer un amplio abanico de conmutaciones:

—LÁSER: *barrido láser, linterna láser, rayos láser, discos láser, impresora láser, cirugía láser, tratamiento láser, emisión láser…*

—POP: *movimiento pop, arte pop, música pop, melodías pop, oleada pop, canción pop, estrellas pop, chica pop, cultura pop, escritor pop, diario pop, ídolo pop, icono pop…*

—OKUPA: *movimiento okupa, nido okupa, casa okupa, artista okupa, símbolo okupa, territorio okupa, plan okupa, grupo okupa…*

—LGTBI: *personas LGTBI, orgullo LGTBI, colectivo LGTBI, movimientos LGTBI, derechos LGTBI …*

c. El N2 realiza una *determinación sémica* (como los adjetivos relacionales). Da como resultado «un tipo de N1»: el *movimiento okupa* es «un tipo de movimiento».

d. Responde a preguntas como «¿qué (tipo de) movimiento?».

e. La suma de este nuevo sema ('láser', 'pop', 'okupa', 'LGTBI'…) aumenta la intensión y restringe la extensión formando un semema construido: 'rayos láser', 'música pop'…

f. Los dos componentes de estas aposiciones forman un bloque compacto:

—No admiten interpolación: **cámara barata web…*

—No toleran la permutación: **okupa movimiento…*

g. El N1 se puede elidir (*los láser*, *los beta*, *la web*…), pero impone género y número.

h. El N1 puede coordinarse con nombres compatibles con el N2: *Rayos y técnicas láser*… La coordinación en el N2 exige la presencia del artículo (*la música pop y la tecno*), que remite al término elidido (*música*).

TABLA 3

Valor denominativo	Valor sémico	Valor especificativo	V. atributivo
Música pop	*Música pop*	*La música pop*	*Música pop*
+ Música denominada *pop*	+ Un tipo de música	+ ¿*Qué* música? *Esa* música	— *La música es pop

2.2.2. La complicidad madre-hija

2.2.2.1 Doble relación. Estas secuencias muestran dos tipos de relaciones: (I) y (II).

TABLA 4

		N1	N2
(I)		[madre]	[hija]
(II)	[La complicidad]	[madre-hija]	
	N'1	N'2	

2.2.2.2. La relación (II). El término complejo se halla formado por dos sustantivos sin determinante que aportan un valor sémico al núcleo *complicidad*. El resultado es «un tipo de N1»: La *complicidad madre-hija* es «un tipo de complicidad», donde el N2 se comporta como los adjetivos relacionales (*complicidad materno-filial*). Otros ejemplos: *mezcla carbono-acero*, *aleación cobre-estaño*, *alternancias hiato-diptongo*, *cohete tierra-aire*, *concordancia sustantivo-adjetivo*…

Cuando el grupo está determinado, realiza también una clasificación designativa:

–La relación madre-hija → *Esa* relación - ¿*Qué* relación?

El N2 puede hallarse formado por nombres propios: *El eje Roma-Berlín-Tokio*, *El convenio España-Portugal*, *La autopista León-Astorga*, *El partido Barça-Madrid*, *Los vuelos Roma-París*, *La alianza Churchill-de Gaulle*… Sin embargo, la relación apositiva N1-N2 no es de determinación sémica, sino una determinación designativa (especificativa). El *eje Roma-Berlín-Tokio* no es 'un tipo de' eje, sino un eje concreto, al igual que ocurre con *los partidos Barça-Madrid* o *la alianza Churchill-de Gaulle.* Responden a la pregunta sobre la identidad referencial: «¿Qué eje?», «¿Cuál alianza?», «¿Qué partidos?». La causa es que los componentes del SN2 son expresiones definidas, referenciales (nombres propios).

TABLA 5

Valor denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. atributivo
Relación madre-hija	*Relación madre-hija*	*La relación madre-hija*	*Relación madre-hija*
– **Relación llamada madre-hija*	+ Un tipo de relación	+ ¿*Qué* relación? *Esa* relación	– *'Madre-hija es una relación'

TABLA 6

Valor denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. atributivo
El partido Barça-Madrid	*El partido Barça-Madrid*	*El partido Barça-Madrid*	*El partido Barça-Madrid*
– **El partido llamado Barça-Madrid*	– *Un tipo de' partido	+ ¿*Qué* partido? *Ese* partido	– *'Barça – Madrid es un partido'

2.2.2.3. La relación (I). La relación (I) (*madre-hija*) puede recibir diferentes tratamientos:

a. Como compuesto. Así se considera normalmente en la representación ortográfica, que une los dos términos por medio de un guion: *complicidad madre-hija*. Esta interpretación tiene sus objeciones. Cada término puede llevar sus complementos: *la relación madre soltera - hija adolescente*.

b. Como coordinado en yuxtaposición. Los términos pertenecen a clases equivalentes, se pueden permutar y, por otra parte, la relación es abierta (puede estar formada por más de dos

términos): *El acorde Do-Mi-Sol.* N1 y N2 se hallan en el mismo nivel jerárquico. La permutación no influye semánticamente en la relación. Más ejemplos: *La mezcla carbón-azufre-nitrato potásico es la pólvora; La alpaca es la aleación zinc-cobre-níquel*.

c. Como aposición. Es opción poco probable.

2.3. Aposiciones Nc + Nc calificativas o evaluativas

El N2 presenta un sustantivo figurado, generalmente metafórico, al que se acude para cualificar, intensificar[14], encarecer, evaluar… el contenido del N1. Por la inmovilidad formal del N2, así como por la singularidad de su sentido oblicuo, estas construcciones han sido asociadas a los compuestos sintagmáticos, pero se comportan como aposiciones[15]. Ejemplos: *empresa fantasma, futbolista estrella, palabra clave, actor fetiche, niña modelo, joven prodigio, programa pirata, bodas maratón, tiempo récord, unidad base, visita relámpago, obra cumbre…* Presentan las siguientes características:

a. El N1 rige la concordancia del grupo: Algunas empresas fantasma defraudan al fisco.

b. El N2 aporta una modificación cualitativa, calificativa o evaluativa que atañe al «modo de ser». Responde a preguntas «¿Cómo es N1?». Cuando N2 permite sustitución, lo hace por el adverbio modal *así*: *Una empresa fantasma → Una empresa así*; *Un futbolista estrella → Un futbolista así*; *Una boda maratón → Una boda así*…

c. Comportamiento del N1:

—Como los calificativos, cuando el N1 lleva complementos relacionales, el N2 va pospuesto y afecta en conjunto a dicho grupo: *[[empresas de exportación] fantasma], [[vídeos musicales] pirata], [[actor dramático] fetiche].*

[14] Cf. Suñer (1999, p. 537).

[15] La argumentación de. M. García-Page es concluyente (2011). Cf. también P. Sthehlík (2019).

—El N1 puede aparecer coordinado con términos que sean también compatibles con el N2: *Empresas y sociedades fantasma*, *Los actores y autores fetiche…*

—El N1 difícilmente tolera la elipsis: **Las (empresas) fantasma, *La (niña) prodigio*…

d. Comportamiento del N2:

—El N2 es sustituible por adjetivos calificativos o evaluativos cuando existen correspondencias: *negocio fantasma* (= *fantasmal*), *ajedrecista prodigio* (= *prodigioso*), *delantero estrella* (= *estelar*)…

—El N2 es normalmente invariable al género y al número: *palabras clave, niña prodigio*.

—El N2 de este tipo de aposiciones carece de valor denominativo: **Una empresa denominada fantasma, *Un joven denominado prodigio.*

—El N2 no se coordina con los complementos relacionales: **empresas de exportación y fantasma, *vídeos musicales y pirata…*

TABLA 7

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. calificativo
Actor prodigio	*Actor prodigio*	*El actor prodigio*	*Un actor prodigio*
– **actor llamado prodigio*	– *Un tipo de actor	– *¿*Qué* actor? **Ese* actor	+ ¿Un actor *cómo*? Un actor *así*

3. APOSICIONES NP + NC

El referente denotado por un nombre propio suele ser una realidad que presenta numerosas facetas, aspectos, dimensiones… La lengua puede considerarlas como una clase susceptible de especificación[16]: *El Machado de* Campos de Castilla.

[16] «Se produce, pues, una como "clasificación interna» de modo que los diferentes sustantivos comunes van destacando las distintas facetas que un solo y el mismo ente posee.». (J. A. Martínez, 1994, p. 198). «Aunque los nombres propios no poseen clase designativa ni necesitan artículo, la lengua conoce una construcción sintáctica que permite singularizar algún aspecto o dimensión del objeto, animal o persona a la que el nombre propio se refiere. Es la

La aposición sirve para especificar una de estas facetas: *El Unamuno filósofo*, *El Unamuno poeta*… Se adscriben a estas construcciones ejemplos como *Madrid noche*, *Madrid centro*, *Madrid sur*, *Málaga costa*… En ocasiones, el N2 es también un nombre propio: *París Orly*, *Madrid Barajas*…

Se utilizan algunas aposiciones a nombres propios para identificar referentes distintos que comparten el mismo nombre: *Alejandro Dumas padre*, *Johan Strauss hijo*, *Miguel abuelo*[17]. Sucede lo mismo cuando se aplica a topónimos de diferente alcance: *León región*, *León provincia*, *León ciudad*.

TABLA 8

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
El Goya pintor	*El Goya pintor*	*El Goya pintor*	*El Goya pintor*
– **El Goya llamado pintor*	– *El pintor es un tipo de Goya	+ ¿*Qué* Goya? *Ese* Goya	+ 'Goya fue pintor'

4. APOSICIONES NC + NP DE ATRIBUCIÓN ADSCRIPTIVA

4.1. *EL PINTOR GOYA*

4.1.1. Introducción. Estas construcciones se hallan formadas por la sucesión Art. + Nc + Np. En su expresión prototípica, el nombre propio se refiere a personas (*el actor Marlon Brando*, *el presidente Sánchez*, *la reina* Margarita…) o a topónimos (*el río Sena*, *el lago Victoria*, *la autopista A6*…). La estructura de este grupo ha recibido la atención continuada de los autores que han trabajado sobre la aposición.

4.1.2. Análisis tradicional o especificativo. Según la teoría tradicional, esta construcción estaría formada por dos unidades donde el

cadena sintagmática Art. + Nombre propio + Término adyacente. En tales casos el artículo que precede a un nombre propio sí adquiere valores de determinación y el sustantivo o adjetivo que le sigue se inviste de función delimitadora» (Gutiérrez, 1985, § 3.2.1, p. 459).

[17] «Lo mismo ocurre en el pintor Saura y el Saura pintor. En el segundo de los casos, pintor contribuye a distinguir entre dos o más entidades designadas por el nombre propio Saura: El Saura pintor y Saura director de cine» (Suñer, 1999, pp. 535-536, nota 14).

componente A sería el núcleo y el constituyente B funcionaría como complemento especificativo: [el Nc] ← CN: [Np]

A B

—[La zarina] ←——— CN: [Alejandra]

—[El papa] ←——— CN: [Francisco]

4.1.3. Análisis atributivo. Analizando la secuencia *The poet Clare*, Noel Burton-Roberts (1994, § 3) apostillaba con lucidez:

> An alternative possibility is that *Clare* is the (single) head of the NP and is attributively modified by *poet*, the whole NP being determined by the specifier *the*. This approach suggests that the apparent possibility of analysis into two (co-referential) NPs is fortuitous, due simply to the co-incidence of the modifier happening to be a noun and the head noun a proper noun (a name, normally understood as having uniquely identifying reference […].

J.A. Martínez (1994, p. 194) es también partidario de esta segmentación: *El* + [novelista + Delibes], opinión que compartíamos por considerar que el N1, al ser atributo adscriptivo, no está afectado por el determinante (Gutiérrez, 1997, pp. 483-485). Recientemente (Gutiérrez, 2021) defendemos la coexistencia de una doble estructura, con distinta segmentación y diferente núcleo: la especificativa (explícita) y la atributiva (implícita). En este gráfico se resumen las principales propuestas:

TABLA 9

	Segmentación-1	Segmentación-2	Núcleo		Atribución
Tradicional	[El poeta] + [Lope]		El poeta		—
Burton-Roberts	–	El [[poeta]→ [Clare]]	Clare		+
Martínez 1985	–	El [poeta + Lorca]	Ø		Ø
Gutiérrez 1997	–	La [reina → Dido]	Dido		+ adscriptiva
Vande 2010	–	El [juez + Polanco]	Polanco[18]		Ø
Gutiérrez 2021	[la musa] + [Talía]	[la [[musa] → [Talía]]	La musa	Talía	+ adscriptiva

[18] La prueba de la concordancia es inestable: La víctima Pablo Nogueira se quedó sentado / La pareja Felipe y Letizia me cae bien (Cf. Vande Casteele 2010, pp. 190-191).

4.1.4 Propuesta de análisis: doble estructura. En estas secuencias coinciden dos estructuras, con dos segmentaciones y dos relaciones distintas[19]:

a. La primera es explícita y se resuelve en una determinación designativa. El N2 (nombre propio) restringe el conjunto de posibles elementos que integran la clase semántica del SN1 determinado con el fin de facilitar su identificación referencial. En *El pintor Goya*, el nombre propio se halla subordinado al SN1 con determinante (*El pintor*) y contribuye a reducir la clase designativa de su significado. Esta subordinación y esta especificación se manifiestan en la posibilidad de sustituir el SN2 (más el artículo determinado) por un demostrativo: *Ese pintor*. Responde a la información identificadora solicitada por «¿Qué pintor?»:

–El pintor *Goya* → *Ese* pintor –¿*Qué* pintor?

b. Por otra parte, en el nivel de las presuposiciones, se establece una relación atributivo adscriptiva que sigue una dirección inversa. El nombre propio (N2) es la base de una atribución semántica o predicación secundaria. El nombre común N1 (sin determinante) funciona como atributo adscriptivo (designa la clase que incluye al referente del nombre propio). Estas construcciones responden a una solicitud informativa del tipo: «¿Qué fue *Goya*?». Aunque implícita, tal relación ('Goya fue pintor') se halla codificada (como todas las presuposiciones[20]):

---

[19] «Estas aposiciones, al igual que otras construcciones que reproducen un esquema atributivo en el interior del sintagma nominal, presentan una doble relación:

a) Por un lado, el N2 (de carácter referencial, por ser nombre propio) se presenta como un complemento especificativo de la expresión genérica inicial:

−[la musa] ← [Talía] (de las nueve musas, se restringe a Talía)

b) Por otra parte, estas construcciones mantienen el carácter inclusivo de las atributivas con las que están emparentadas. Desde esta perspectiva la segmentación es diferente:

−[la [[musa] → [Talía]]» (Gutiérrez, 2021, pp. 131-132).

[20] Prueba del valor codificado de esta relación implícita sería la contradicción que surge en expresiones del tipo El escritor Delibes no fue escritor.

—El [pintor (Atr.) ⟶ *Goya* (núcleo de la atribución)]

La construcción posee asimismo valor denominativo, pero carece de valor sémico (el resultado no es «un tipo de NI»):

TABLA 10

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
El pintor Goya	*El pintor Goya*	*El pintor Goya*	*El pintor Goya*
+ *El pintor llamado Goya*	— *Goya es un tipo de pintor	+ ¿*Qué* pintor? *Ese* pintor	+ 'Goya fue pintor'

Esta sorprendente doble estructura sintagmática no es un carácter singular de estas construcciones. La observamos asimismo en estructuras N de N:

TABLA 11

Ejemplos	Valor especificativo	Valor atributivo adscriptivo
—*La ciudad de Madrid*	—Esa ciudad	—'Madrid es una ciudad'
—*El paseo de Rosales*	—Ese paseo	—'Rosales es un paseo'
—*El mes de agosto*	—Ese mes	—'Agosto es un mes'
—*El problema de la covid*	—Ese problema	—'La covid es un problema'

4.2. APOSICIONES METALINGÜÍSTICAS

En los usos metalingüísticos cualquier expresión perteneciente al lenguaje se refiere denotativamente a sí misma: *Matilde es un nombre* (frente a *Matilde es profesora*). En estos usos, cualquiera sea la categoría de origen (fonema, palabra, sintagma, oración, enunciado, microdiscurso…) se comporta como un sintagma nominal a todos los efectos en sintaxis:

—*Z* es la última letra del alfabeto.

—*Vamos* se ha convertido en una interjección.

—*Después de todo, todo ha sido nada* es el inicio del soneto *Vida.*

Como sintagmas nominales que son, pueden aparecer en aposiciones. En este tipo de estructuras, las expresiones metalingüísticas van unidas a términos del conjunto *metalenguaje de lengua* (*palabra*, *oración*, *expresión*, *frase*, *letra*, *fonema*, *sustantivo*, *superlativo*, etc.): *el adverbio antes, la letra p, el diptongo iu, el grupo sintagmático Este cielo de*

ceniza, el enunciado ¿Quién te lo ha dicho?, etc. Mantienen la doble relación de las aposiciones de atribución adscriptiva o clasificadora:

a) En el nivel explícito, el término metalingüístico ejerce una determinación especificativa del SN1, lo que permite sustituir el SN2 por demostrativos: *ese adverbio*.

b) En el nivel implícito, se presupone una relación atributiva adscriptiva: '*Antes* es un adverbio'.

Cuando una expresión metalingüística aparece en aposición de un término genérico, este es el núcleo: fija la concordancia y permanece en la sustitución por determinantes:

—La palabra *NO* es tónica → Esa palabra

—El dicho *YA VEREMOS* es antiguo → Ese dicho

La aposición metalingüística carece de valor denominativo y no afecta al valor sémico de N1 (el resultado no es «un tipo de N1»):

TABLA 12

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
La palabra ayer	*La palabra ayer*	*La palabra ayer*	*La palabra ayer*
— **La palabra llamada ayer*	— *Ayer es un tipo de palabra	+ ¿*Qué* palabra? *Esa* palabra	+ 'Ayer es una palabra'

4.3. APOSICIONES DENOMINATIVAS

Cercanas en muchos aspectos a estas construcciones, se hallan las estructuras con SN2 denominativo. Son expresiones con las que designamos a personas, animales, lugares, libros, programas, acontecimientos, construcciones, obras artísticas… Comparten muchas características con los nombres propios: *El poema ayer, La película Z, La novela Cien años de soledad*...

Cualquiera sea su categoría (y lengua) de origen, las construcciones con valor denominativo se comportan también como sintagmas nominales. Están capacitadas para contraer funciones propias de esta categoría, pueden coordinarse con SN (*Esta novela y el* Ulises *inician un nuevo género*). De igual forma, también funcionan como SN2 de un grupo en aposición: *La sonata Patética, El drama Los árboles mueren de pie, La película La muerte tenía un precio*, etc. Características:

1) El segmento denominativo ocupa la posición de SN2.

2) El SN1 es el núcleo sintáctico, hecho que se refleja en la concordancia en género y número: *La película* El padrino *es perfecta* / *El filme* El padrino *es perfecto*.

3) El N2 posee un valor denominativo, lo que permite la introducción de participios del tipo «denominado», «llamado», «titulado»…: *La ópera llamada «Carmen».*

4) Sin el N1, adquieren capacidad referencial, como los nombres propios:

—Me encanta *El principito* (sujeto)

—Proyectaron *Z* (complemento directo)

5) El segmento denominativo de estas aposiciones puede ser tomado de otras lenguas: *El periódico* Le Monde, *La ópera* Così fan tutte...

6) Estas construcciones están también tejidas por dos relaciones sintagmáticas. La primera es explícita. En ella el SN2 restringe la clase semántica del SN1 con el fin de facilitar su identificación referencial. Se halla subordinado al SN1 y contribuye a especificar su clase designativa. Responde a la información solicitada por «¿Cuál (qué) SN1?» y se sustituye por demostrativos:

—La tragedia *Medea* → ¿*Cuál* tragedia? →*Esa* tragedia

—La revista *Nature* → ¿*Qué* revista? →*Esa* revista

La segunda relación se establece en el nivel presuposicional. Es un valor atributivo adscriptivo que sigue una dirección inversa. El N2 es la base (núcleo) de una atribución semántica en la que el N1 (sin artículo determinado) es atributo clasificador del SN2[21]:

—'*Medea* (N2) es una tragedia (N1)'

—'*Nature* (N2) es una revista (N1)'

TABLA 13

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
El diario Ya	*El diario Ya*	*El diario Ya*	*El diario Ya*
+ *El diario titulado Ya*	– *Ya fue un tipo de diario	+ ¿*Qué* diario? *Ese* diario	+ '*Ya* fue un diario'

[21] Prueba de este carácter presuposicional sería la contradicción que surge en expresiones del tipo: «La ópera Carmen no es una ópera».

4.4. Otras aposiciones de atribución adscriptiva

Cercanos a la función metalingüística y al valor denominativo hallamos otros ejemplos en los que se recogen expresiones de discurso que constituyen actos de habla, refranes… Son asimismo expresiones literales y, cualquiera sea su categoría de origen, se comportan como SN:

—La promesa «Te llevaremos a Disneylandia»

—El refrán «Donde las dan las toman»

—La conclusión «Todos terminaremos infectados»

La función denominativa puede reproducir en aposición entes auditivos o visuales como ruidos, símbolos o siglas:

—El zumbido *zzzzz*

—El emoticono **:-)**

—El símbolo §

—La fórmula CO_2

—El compuesto PVC

5. APOSICIONES ECUATIVAS

Existe un tipo de aposiciones no incidentales en las que la correferencia sí es un rasgo relevante: aquellas en las que el N1 y N2 son expresiones denotativas.

5.1. *Mi primo Hugo – Su vasallo el conde*

Las aposiciones adscriptivas poseen una curiosa exigencia formal: vienen precedidas por un artículo determinado (*El poeta Hugo*) que no forma parte del atributo: *Hugo fue (un) poeta*. La situación cambia cuando el determinante es un posesivo (*cf.* Vande, 2010, pp. 193-194). Las secuencias *Mi primo Hugo* y *Su vasallo el conde* pueden ser denominativas (con nombre propio) o no (con nombre común), mantienen el valor especificativo (*Ese primo*, *Ese vasallo*), pero la dimensión atributiva presenta diferencias sustanciales:

a. Se establece entre dos expresiones denotativas (*mi primo* y *Hugo*; *su vasallo* y *el conde*).
b. La atribución es ecuativa (no adscriptiva). Responde a: «¿Quién es mi primo?», «¿Quién es su vasallo?».
c. La base incluye el posesivo: [Mi primo] ←(Atr.) [Hugo].

TABLA 14

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. ecuativo
Mi primo Hugo	*Mi primo Hugo*	*Mi primo Hugo*	*Mi primo Hugo*
± *Mi primo llamado Hugo* **Su vasallo llamado el conde*	– *Un tipo de primo	+ *Ese* primo Ese conde	+ ¿Quién? '*Mi primo es Hugo*' 'Su vasallo es el conde'

Si el artículo posee valor posesivo, forma también una estructura ecuativa: *El abuelo Miguel* responde a la pregunta «¿Quién es el (su) abuelo?» (no a «¿Qué es el abuelo?»), y presupone 'Su abuelo es Miguel'.

5.2. *HUGO MI PRIMO – EL CONDE SU VASALLO*

Las secuencias del tipo *Hugo mi primo* y *El conde su vasallo* carecen de valor denominativo y, cuando el núcleo es un nombre propio, el valor de especificación se realiza sobre la clase de los referentes que comparten la propiedad de llamarse *Hugo* (*Hugo mi perro; Hugo mi coche*) *(¿qué Hugo?, ese Hugo*). Son usos frecuentes de especificación: *Luis mi jefe* (→*Ese Luis*), *Paco el del Molino*, *María la que nos cuida…* Presentan también una estructura ecuativa implícita (responden a «¿Quién es Hugo?», «¿Quién es el conde»):

TABLA 15

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. ecuativo[22]
Hugo mi primo	*Hugo mi primo*	*Hugo mi primo*	*Hugo mi primo*
– **Hugo llamado mi primo*	– * *Hugo* es un tipo de primo	+ ¿*Qué Hugo*? *Ese Hugo*	+ ¿Quién es Hugo? 'Hugo es mi primo'

[22] Esta construcción tiene doble sentido y doble estructura: la ecuación (Hugo es mi primo → Ese; Los rútulos sus vasallos → Esos) y la adscripción (Hugo es primo mío → Eso; Los rútulos son vasallos suyos → Eso).

5.3. Apodos y pseudónimos

Una restricción semejante se produce en las clases de individuos poseedores del mismo nombre por el efecto que introducen determinados apodos apuestos: *María «la Portuguesa»*, *Paco «el Bajo»*, Iván «*El Terrible»*, *Catalina* «*La Grande»*… Mantienen los mismos valores: denominativo[23] (¿*Cómo le llaman*?), restrictivo (*Esa María*) y ecuativo (María es «La Portuguesa»). A veces, los apodos aparecen interpuestos: Ernesto *Che* Guevara, Diego *Cholo* Simeone… Es común que escritores y artistas adopten un seudónimo apuesto al nombre propio (Leopoldo Alas *Clarín*, Juan Martínez *Azorín*, Mariano José de Larra *Fígaro*[24]… El apodo complementa al N1.

TABLA 16

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. ecuativo
L. Alas *Clarín*	L. Alas *Clarín*	L. Alas *Clarín*	L. Alas *Clarín*
+ L. Alas llamado *Clarín*	— **Clarín* es un tipo de L. Alas	+ ¿*Qué* L. Alas? *Ese* L. Alas	+ 'L. Alas es *Clarín*'.

5.4. N1 pronombre

El primer término, el elemento nuclear, viene ocupado por un pronombre personal, generalmente en plural: *nosotros los Rivero, vosotros los sofistas, ellas las enfermeras, ustedes los gringos*… Aparecen asimismo grupos sustantivados: *nosotras las sin sombrero*, «Vosotros los sin albergue, vosotros los sin arroz, vosotros todos los que no tenéis nombre…» (L.M. Anson, 2006).

El núcleo N1 impone sus marcas en la concordancia: *Nosotras las hijas somos las dueñas*. Desde una perspectiva semántica, el N2 solo en ocasiones posee valor denominativo (*Nosotras «las sin sombrero»*, frente a *Nosotras tus primas*), pero efectúa siempre una determinación designativa sobre la extensión del N1. La clase del primer término presenta una extensión variable e indeterminada (nosotros = yo + otros), por lo que, cuando el contexto no es suficientemente rico en información, se

[23] En una interpretación también plausible, estas expresiones denominativas carecerían de valor referencial cuando se hallan unidas al núcleo N1 (al igual cuando dependen de un participio denominativo (llamado, titulado…).

[24] A veces, vienen precedidos de alias, introductor de denominaciones.

introduce un apuesto especificador. De ahí que en estas construcciones el pronombre se halle generalmente en plural. N1 y N2 son expresiones definidas y su clase designativa es la misma, lo que genera correferencia[25].

Desde un punto de vista informativo, el N2 aporta información novedosa al N1. Al enunciar *Nosotras las «sin sombrero»* la emisora responde a una posible pregunta: «¿Quiénes sois vosotras?». Estas construcciones se hallan asimismo en relación con las estructuras atributivas ecuativas, formadas por dos expresiones definidas correferenciales en las que el atributo expone la información novedosa: *Nosotras somos «las sin sombrero»*:

TABLA 17

Valor denominativo	Valor especificativo	Valor atributivo ecuativo
¿Llamadas cómo?	¿Quiénes?	¿Vosotras quiénes sois?
± Nosotras llamadas «Las sin sombrero» *Nosotras llamadas tus primas	+ Esas	+ 'Nosotras somos «Las sin sombrero»' 'Nosotras somos tus primas'

Cuando el pronombre se halla en singular, carece de sentido la función restrictiva. Sin embargo, pervive la información de identidad, a la que se suma normalmente una aportación argumentativa: en *Yo el rey*, la presencia del apuesto «el rey» justifica que ese «yo» esté capacitado para firmar una real orden.

6. APOSICIONES DE CLASIFICACIÓN

6.1. Denominación comercial

Los nombres comerciales suelen estar formados por un elemento genérico (hotel, parque, restaurante, gafas, ordenadores…) seguido de una expresión denominativa («llamado X») que contribuye a su identificación administrativa, publicitaria… Cualquiera sea su categoría de origen, se comporta como un sintagma nominal: *Hotel Azul, Hotel*

[25] La línea de separación de estas construcciones con sus correspondientes incidentales es muy tenue: Ustedes los profesores / Ustedes, los profesores

Bienvenidos, cafetera Nespresso, gafas Ray-Ban, televisor LG, microondas Bosch… En muchos casos, esta denominación se resume en siglas: *Cambio automático DCT, expediente BIC, documento CIF, etiqueta ECO, hoteles NH, conectores USB…* Las siglas también aparecen como N1 (*IES Margarita Salas*).

El término genérico puede ser elidido, pero continúa influyendo en la concordancia: *los Hilton*, *varios NH*, *unas Ray-Ban*. Tanto el término genérico como el denominativo pueden ser complejos: *batidora de mano Bosch*, *el telescopio espacial Hubble*, *auriculares inalámbricos Anker Soundcore Life P2*, *pantalla antirreflectante full HD…*

Estas aposiciones poseen un valor restrictivo (*ese hotel*, *dicha Fundación*, *aquel televisior…*), pero no se corresponden siempre con un valor atributivo (**Bosch es una batidora*)[26].

TABLA 17

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
El hotel Azul	*El hotel Azul*	*El hotel Azul*	*El hotel Azul*
+ *El hotel llamado Azul*	– *Azul el un tipo de hotel	+ ¿Qué hotel? Ese hotel	± '(?)Azul es un hotel'

6.2. Denominación y clasificadores

6.2.1. Clasificadores. La multiplicidad y variedad de los productos comerciales obliga a establecer clasificaciones y crear taxonomías. Son tan necesarias en la vida cotidiana como las efectuadas por los científicos para ordenar animales, plantas o compuestos de química orgánica. En las taxonomías, los términos específicos hallan cobijo en casillas creadas por términos genéricos: *marca, firma, tipo, modelo, denominación de origen, proceso, estilo, variedad, modo, talla, género, forma, hechura, medida, número, color, profesión, clase, especie, familia, sector, tramo, zona, distrito, calibre…*

[26] El hecho se debe a que las firmas hoy suelen comercializar multiplicidad de productos de distinta naturaleza que llevan la misma marca. La empresa coreana LG produce lavadoras, secadoras, microondas, portátiles, móviles… Por eso, la expresión Una televisión LG no implica 'LG es una televisión' (aunque sí se podría inferir, 'algunos productos LG son televisores').

Así, en la descripción de un vehículo, se nos proporciona información ligada a clasificadores (marca, tipo, modelo, tracción, motor…):

vehículo	**marca**	**modelo**	**tipo**	**motor**
coche	Ford	Kuga	monovolumen	diésel
camión	Fiat,	Orión	todoterreno	gasolina
furgoneta	Mercedes	Fiesta	berlina	híbrido
…	Audi	Mondeo		eléctrico

Estos archilexemas anteceden en aposición a términos que pertenecen a su paradigma[27]: marca Ford, modelo Kuga, tipo monovolumen, motor diésel…; Un vino denominación Rioja, marca Paternina, tipo crianza, añada 2017.

6.2.2 [Coche] [marca Ford]. En estas estructuras los N2 se comportan como complementos relacionales o de determinación sémica. Aportan rasgos que se suman a la significación del núcleo para formar un semema construido de mayor intensión y clase designativa (extensión) más reducida[28]. La combinación [*coche*] [*marca Ford*] da como resultado «un tipo de coche»[29]. Cuando está determinado (*El coche marca Ford*), el N2 es restrictivo. Tiene dos manifestaciones, según se explicite o no el término *marca*: [coche] ↔ [(marca) Ford].

[27] Las taxonomías vegetales y animales acuden también a términos genéricos que clasifican desde lo más general a lo más concreto un elemento. Por ejemplo, la encina sería: reino planta, subreino tracheobionta, división magnoliophyta, clase magnoliopsida, subclase hamamelida, orden fagales, familia fagácea, género Quercus, subgénero Quercus, Sección Quercus, especie Quercus ilex.

[28] Los nombres propios, aunque carecen de significado, sí pueden funcionar como rasgos distintivos de significación: franquismo, parisino y parisiense, español y españolear incluyen en su significación los nombres propios Franco, París y España.

[29] Como todas las modificaciones sémicas, cuando la expresión lleva determinante, realiza asimismo una especificación. Así, Los coches marca Ford, a la vez que siguen siendo «un tipo de coches», se puede parafrasear por Esos coches.

TABLA 19

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
[Coche] [marca Ford]	[Coche] [marca Ford]	El [coche] [marca Ford]	[Coche] [marca Ford]
— **Coche llamado marca Ford*	+ Un tipo de coche	+ ¿*Qué* coche? *Ese* coche	— *Marca Ford es un coche

6.2.3. [Marca] [Ford]. Cuando las aposiciones *marca Ford*, *modelo Kuga*… dependen de un núcleo (*coche*, *furgoneta*…) carecen de determinante y no se comportan como expresiones denotativas. Si existe un nombre propio, tiene valor denominativo, no referencial: *marca (denominada) Ford*. El genérico es el núcleo[30] de la aposición (*marca Ford*), a la vez que introduce clase («¿(de) qué marca?») y participa en una relación atributiva adscriptiva: 'Ford es una marca' («¿qué es Ford?»):

TABLA 20

V. denominativo	V. sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
(un coche) marca Ford	(…) *marca Ford*	(…) *marca Ford*	(…) *marca Ford*
+ *Marca llamada Ford*	— *Un tipo de marca	— *¿*Qué* marca? **Esa* marca	+ 'Ford es una marca'

6.2.4. La marca Ford. Si la expresión se halla determinada (*La marca Ford*), adquiere valor referencial y el complemento (unido al determinante) reduce la extensión (→ *Esa marca*). Por su parte, el nombre *Ford* mantiene su valor denominativo (*La marca denominada Ford*) y es la base de la atribución adscriptiva ('Ford es una marca'). Tres valores:

[30] El núcleo genérico puede elidirse en expresiones del tipo Un coche Ford Kuga monovolumen diésel. Sin embargo, la supresión de los específicos no es posible: *Un coche marca, modelo, tipo, motor. Ahora bien, en las preguntas, el genérico siempre reaparece: ¿Un coche de qué marca? ¿De qué modelo?

TABLA 21

V. denominativo	V. sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
La marca Ford	*La marca Ford*	*La marca Ford*	*La marca Ford*
+ La marca (llamada) Ford	– *Un tipo de marca	+ ¿*Qué* marca? *Esa* marca	+ 'Ford es una marca'

Este tipo de estructuras se pueden organizar en cascada como en las clasificaciones taxonómicas animales y vegetales:

—coche ← marca Ford

Ford ← modelo Kuga

Kuga ← motor diésel

6.2.5. Resumen. Las diferentes posibilidades de aposición incluidas en § 6.2 se resumen en este esquema:

TABLA 22

Aposición y función	(Un / el / ∅) coche marca Ford		
I. +Sémica –especificativa	(A) [(un) coche]	(B) [marca Ford]	
II. +Sémica + especificativa	(A) [el coche]	(B) [marca Ford]	
III.. + Denominativa –especificativa		(A) [marca]	(B) [Ford]
IV. +Denominativa + especificativa		(A) [la marca]	(B) [Ford]

7. APOSICIONES CON NOMBRES DE COLORES

7.1. *AZUL COBALTO*

La cantidad de construcciones apositivas de color es inmensa y abierta: *azul cielo*, *azul cobalto*, *azul Prusia*…, *blanco nácar*, *blanco hueso*…, *negro azabache*, *negro humo*…, *rojo guinda*, *rojo Burdeos*, *rojo fuego*…, *verde esmeralda*, *verde musgo*… Características:

a. El N1 (*amarillo*, *blanco*…) rige la concordancia (*amarillos arena muy conseguidos*). Puede coordinarse con otros nombres de color y compartir apuesto: *rojos y amarillos Venecia*,

azules y verdes mar… Normalmente, no tolera la elipsis (pues se perdería el sentido básico)[31].

b. El N2 suele aportar un sentido figurado y posee valor denominativo: *un rojo denominado Burdeos*. Unido al N1, realiza una modificación sémica, como los complementos relacionales. El semema construido resultante puede ser parafraseado por «un tipo de N1» (el *rojo cereza* es «un tipo de rojo») y responde a la pregunta «¿Qué (tipo de) rojo?».

c. Cuando se adjuntan complementos calificativos o especificativos quedan fuera del semema construido de estas aposiciones:

—el [intenso → [amarillo arena]← de la pared]

TABLA 23

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
El azul cobalto	*El azul cobalto*	*El azul cobalto*	*El azul cobalto*
– *Azul llamado cobalto	+ El cobalto es un tipo de azul	+ ¿*Qué* azul? *Ese* azul	– El cobalto es azul

7.2. [*COLOR*] [*AMARILLO*]

El término *color* funciona como los clasificadores (*cf.* § 6.2): *color rojo* (*Burdeos*), *color gris* (*plomo*). Va unido a un término cromático básico (*blanco*, *azul*, *rojo*…) y, a veces, al denominativo (*color Burdeos*, *color arena*…), que en esta aposición es opcional.

Si *color* tiene un núcleo (*fachada*, *libro*…), carece de determinante y no se comporta como una expresión referencial. Manifiesta también un valor atributivo ('rojo Burdeos es un color') y responde a interrogantes adscriptivos como «¿Qué es rojo Burdeos?».

A diferencia de las secuencias con N1 definido (*La marca Ford*) donde el núcleo es el N1 (*la marca*), en estas construcciones el SN1 sin determinante no es núcleo. Es posible anular el N1, pero no el N2: *corbata azul* / **corbata color*.

[31] Excepto cuando se han convertido en denominaciones prototípicas: el esmeralda, el mahón, el denim, etc. (como ocurrió con rosa, violeta, fucsia…).

TABLA 24

V. denominativo	V. sémico	V. especificativo	V. at. adscriptivo
Color azul	*Color azul*	*El color azul*	*El color azul*
– *Color llamado azul	+ Azul es un tipo de color	+ ¿*Qué* color? *Ese* color	+ ¿Qué es azul? 'Azul es un color'

7.3. [*FACHADA*] [*COLOR AMARILLO ARENA*]

Estas expresiones (*color amarillo*…) pueden depender en aposición o en construcciones prepositivas de un nombre:

TABLA 25

A	B
fachada	(de) color amarillo arena
coche	(de) color gris perla

El término apuesto (B) aporta al núcleo (A) una *modificación calificativa*. Responden a la pregunta «¿Cómo es A?» y son conmutables por el adverbio «así»:

—Una fachada *color blanco hueso* → Una fachada *así*

TABLA 26

V. denominativo	Valor sémico	V. especificativo	Valor at. calificativo
Un coche color gris	*Uncoche color gris*	*El coche color gris*	*Un coche color gris*
— *Coche llamado color gris	— *El color gris es un tipo de coche	+ ¿*Qué* colche? *Ese* coche	+ 'El coche es color gris -¿*Un coche cómo*?- *Así*'

7.4. APOSICIONES DE COLOR

En la expresión del color nos podemos encontrar con distintas aposiciones encadenadas:

TABLA 27

Aposición y función	Fachada color amarillo arena			
I (calificativa)	(A) [fachada]	(B) [color amarillo arena]		
II (especificativa)	(A) [la fachada]	B) [color amarillo arena]		
III (sémica)		(A) [color]	(B) [amarillo arena]	
IV (sémica)			([amarillo]	[arena]

8. APOSICIONES NP + NP EN NOMBRES PROPIOS, APODOS Y TRATAMIENTOS

8.1. NOMBRES PROPIOS

Por medio de la facultad denominativa, el lenguaje crea nombres no solo para designar clases conceptuales (*nube*, *mañana*, *puerta*, *cara*…), sino también para denominar seres concretos… Mientras que la *designación* reclama la existencia de unas propiedades y de una clase, la

denominación solo exige la existencia (real o supuesta) de una entidad X a la que se asigna un significante. La denominación instaura un nexo entre una expresión *x* y una realidad *X*[32]. Toda denominación presupone la existencia de un acto de «bautismo» previo que instaura una fijación referencial entre la voz (*Pepe*, *París*, *Fido*) y un ser particular. Esta relación nombre-cosa ha de ser es reconocida y recordada[33].

Como los seres que llevan un mismo nombre (Juan, Rosalía, Sonia, Pablo…) constituyen grupos numerosos, es necesario desambiguar. Con tal finalidad, se acude tradicionalmente a los apellidos: [Inés] [Montes Rodríguez], que aparecen en aposición. Realizan una especificación: de la clase de las mujeres que se llaman *Inés*, se selecciona la que se apellida *Montes Rodríguez*. Otra explicación consiste en considerarlos como rasgos que se suman en la formación de un *grupo denominativo*: {Inés + Montes + Rodríguez}.

La Administración ha creado, además, sistemas numéricos o alfanuméricos para identificar monarcas, papas, presos, empresas… El NIF, CIF, pasaporte… aseguran la unicidad referencial en la identificación de individuos o de instituciones. Otros procedimientos son mixtos. Por ejemplo: nombre, apellidos, DNI, estado, distrito postal, calle, número, escalera, piso… Funcionan como las aposiciones clasificadoras o taxonómicas (*cf.* § 6.2):

—[la vivienda] {código postal 24005, calle Murillo, número 5, escalera A, piso 5 B}

8.2. Aposiciones de tratamiento

Por razones de cortesía, los nombres de personas pueden acompañarse de sustantivos de tratamiento que hacen patente su posición, nivel, categoría u otros valores asociados a lo que se ha denominado deixis social. Se anteponen al nombre propio, su núcleo (*señor Acuña*). En algunos casos, han sufrido un proceso de simplificación formal (*don*, *fray*, *sor*). Muchos conservan, aunque mermada, su tonicidad (*doctor Pasavento*, *madre Angélica, sargento Diéguez,* etc.). En ocasiones, el N1 puede recibir calificativos de tratamiento (*Reverendo padre Salmerón*) e incluso subordinarse a otros apuestos del nombre propio (*señor rector don Ernest Lluch*). En función apelativa se construyen sin determinante (*¡Doctor Navas!*, *¡Señor Iglesias!*, *¡Padre Pablo!*, *¡Mamá Luisa!*...):

---

[32] «la dénomination doit être envisagée comme une relation entre une expression linguistique X et un ou des éléments ou choses de la réalité x». (G. Kleiber, 2001, § 1.1).

[33] Cf. G. Kleiber (2001, § 1.1).

En estas aposiciones el núcleo es el nombre propio, que es el término al que se le asigna la función referencial. La denominación de tratamiento aporta una propiedad que corresponden al ser concreto al que se refiere. Subyace una relación atributivo adscriptiva (*doctor X* implica 'X es doctor'). En ausencia del nombre propio, los sustantivos de tratamiento (excepto los átonos *don*, *fray*…), convenientemente determinados, pueden asumir la función referencial y aparecer aislados (*el rector*, *nuestro presidente…*) o en aposición incidental (*Don Enrique, el rector*; *Lucía, la mamá*). Con determinante, funcionan como *El pintor Goya*: *El capitán Oliva* → *Ese capitán*, 'Oliva es capitán'. A veces, los tratamientos aparecen encadenados:

El [excelentísimo [señor [doctor [don [Ramiro]]]]]

9. COEXISTENCIA DE APOSICIONES

La variedad de relaciones en secuencias SN-SN permite la formación de estructuras complejas en las que intervienen distintos tipos de aposiciones. Así se observa en el siguiente ejemplo:

TABLA 28

<table>
<tr><td colspan="8">Mi paisano el delantero centro prodigio Enrique Castro Quini «El Brujo»</td></tr>
<tr><td>Mi paisano</td><td colspan="7">el delantero centro prodigio Enrique Castro Quini «El Brujo»</td></tr>
<tr><td rowspan="4"></td><td colspan="3">el delantero centro prodigio</td><td colspan="4">Enrique Castro Quini «El Brujo»</td></tr>
<tr><td colspan="2">el delantero centro</td><td>prodigio</td><td colspan="3">Enrique Castro Quini</td><td>«El Brujo»</td></tr>
<tr><td>el delantero</td><td>centro</td><td></td><td colspan="2">Enrique Castro</td><td>Quini</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>Enrique</td><td>Castro</td><td></td><td></td></tr>
</table>

10. CONCLUSIONES

Las aposiciones nominales sin inciso presentan una complejidad de relaciones sintácticas y semánticas tan intrincada, al menos, como la de los complementos adjetivales y preposicionales del nombre.

Se ha mostrado que la mayoría de sus variedades poseen referencia única, por lo que la correferencia no puede considerarse un rasgo distintivo.

Según la relación semántica que mantiene el N2 con el N1 se diferencian aposiciones con los siguientes rasgos:

1. Valor denominativo: la música pop, el río Duero, la sonata Patética, el diario Le Monde, televisor LG, escudería Mercedes, la marca Ford, María «La Portuguesa».
2. Valor sémico (o relacional): rayos láser, complicidad madre-hija, coche Ford, color azul, azul cobalto.
3. Valor especificativo (o determinación designativa). N1 es expresión referencial: El zar Pedro I, El río Sena, La palabra NO, León capital, Dumas padre, partido Madrid-Juventus, vosotros los americanos.
4. Valor calificativo: actor estrella, vehículo color gris

Cuando entre N1 y N2 media una atribución o predicación secundaria, es necesario distinguir entre:

1. Aposiciones atributivas ecuativas: *yo el rey*, *mi primo Hugo*, *Eva la maestra…*
2. Aposiciones atributivas adscriptivas (o clasificadoras): *el rey filósofo*, *el novelista Cela, la palabra* siempre, *la ópera* Carmen, *la revista* Nature, *la marca Fiat, el color verde*

Las construcciones del tipo *El pintor Goya* presentan una doble relación sintagmática:

a) Especificativa, con estructura [El pintor] ← CN: [Goya].
b) Atributiva adscriptiva, de carácter presuposicional, con una organización funcional distinta: [El [pintor (atr.) → Goya]].

Las estructuras del tipo *Mi primo Hugo* y *Paco el del Molino* poseen asimismo doble relación:

a) Especificativa: [Mi primo] ← CN: [Hugo] (Ese primo)
b) Atributiva ecuativa: [Mi primo] (← (Atr.) [Hugo]] (¿Quién?)

Las aposiciones de clasificación presentan caracteres singulares que asemejan su funcionamiento al de las taxonomías.

Cuando el N1 es un nombre propio o un pronombre pueden dar lugar a aposiciones correferenciales (*Luis mi primo*, *Vosotros los profesores*).

El valor denominativo influye en la relación con el referente, pero no parece ser determinante en la relación sintagmática.

Se resumen las conclusiones en el siguiente gráfico:

TABLA 29

Ejemplos	Valor deno-min.	Valor sé-mico	Valor especif.	Valor modal	Relación atributiva	
					ecuat.	adscript.
El rey filósofo	—	—	+	—	—	+
La música pop	±	+	+	—	—	—
a) La relación madre-hija b) El partido Madrid-Barça	— —	+ —	+ +	— —	— —	— —
El actor prodigio	—	—	—	+	—	—
El Goya pintor	—	—	+	—	—	+
a) [El pintor] ← [Goya] b) El [[pintor] → [Goya]]	+ +	— —	+ —	— —	— —	— +
a) [La palabra] ←[*ayer*] b) La [[palabra]→ [*ayer*]]	— —	— —	+ —	— —	— —	— +
a) [El diario] ← [*Ya*] b) El [[diario] → [*Ya*]]	+ —	— —	+ —	— —	— —	— +
[Mi primo]← [Hugo]	+	—	+	—	+	—
[Su vasallo] ←[el conde]	—	—	+	—	+	—
a) Hugo mi primo b) Hugo mi primo a) El conde su vasallo b) El conde su vasallo	— — — —	— — — —	+ + + +	— — — —	+ — + —	— + — +
L. Alas *Clarín*	+	—	+	—	+	—
a) Nosotras tus primas b) Nos.. *las sin sombrero*	— +	— —	+ +	— —	+ +	— —
El hotel Azul	+	—	+	—	—	±
[Un coche] [marca Ford] [El coche] [marca Ford]	— —	+ +	— +	— —	— —	— —
[Marca] [Ford]	+	—	—	—	—	+
a) [La marca]← [Ford] b) La [[marca]→ [Ford]]	+ +	— —	+ —	— —	— —	+ +
El azul cobalto	+	+	+	—	—	+
El color azul	—	+	+	—	—	+
Un coche color gris	—	—	—	+	—	—
El coche color gris	—	—	+	—	—	—
[Inés] [Montes]	—	—	+	—	—	—
[Doctor] [Laredo]	+	—	+	—	—	+
[Señor] [rector]	—	—	—	—	—	+

11. REFERENCIAS

Alarcos Llorach, E. (1970). Estudios de gramática funcional del español. Gredos

Alarcos Llorach, E. (1994). Gramática de la lengua española. Espasa Calpe

Alcina Franch, J. y J.M. Blecua (1975). Gramática española. Ariel

Aymard, C. (1977). L'apposition. Actes du deuxième Colloque de Linguistique fonctionnelle. SILF, 133-143

Bello, A. (1847). Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, I y II. Arco Libros, 1988

Burton-Roberts, N. (1975). Nominal Apposition. Foundations of Language, 123, 391-419.

Burton-Roberts, N. (1994). Apposition. En E. K. Brown et al (Eds.). Encyclopaedia of Language and Linguistics (pp. 184-187). Pergamon Press/Elsevier

Cabezas Holgado, E. (2018). Las construcciones apositivas en español. Arco Libros

Di Tullio, Á. (2005). Manual de gramática del español. La isla de la luna

Escandell Vidal, V. y M. Leonetti Jungl (1989). Notas sobre la aposición nominal. Revista de filología española, 69 (1-2), 163-172

Fernández Ramírez, S. (1951). Gramática española. El nombre. Arco Libros, 1987

Fuentes Rodríguez, C. (1989). De nuevo sobre la aposición. Verba, 16, 215-236

Miguel, E. de (2009). Teoría del lexicón generativo. En E. de Miguel (Ed.) (2009). Panorama de lexicología (pp. 337-368). Ariel

Giorgi, A. (1988). La struttura interna dei sintagmi nominali. En L. Renzi (Ed.). Grande grammatica italiana di consultazione (vol. 1, pp. 233-277). Il Mulino

García-Page Sánchez, M. (2008). Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones. Anthropos

García-Page Sánchez, M. (2011). Hombre clave, hombre rana, ¿un mismo fenómeno? Verba, 38, 127-170

Grevisse, M. (1964). Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. Duculot

Gutiérrez Ordóñez, S. (1978). Grupos sintagmáticos N de N: Sintaxis y Semántica. Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach (vol. 3, pp. 133-159). Universidad de Oviedo. En Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b). 427-450

Gutiérrez Ordóñez, S. (1986). Observaciones sobre el estilo directo en español. Estudios Humanísticos. Filología, 8, 23-38. En Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b), 256-276

Gutiérrez Ordóñez, S. (1989). Del uso metalingüístico, Archivum, 37-38, 5-19. En Gutiérrez Ordóñez, S. (1997a). 381-393

Gutiérrez Ordóñez, S. (1992). Estructuras predicativas de verbo ausente, Gramma-temas I, Universidad de León, 117-143. En Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b). 66-89

Gutiérrez Ordóñez, S. (1995). El rey Ramiro el Monje (y otros apuestos no incidentales). Homenaje a Félix Monge Casao (pp. 191-202). Gredos. En Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b), 451-467

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). Las otras relaciones semánticas. En M. Iglesias Bango (Coord.). Gramma–temas, 2, Universidad de León, 77-109. En Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b), 468-495

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997a). Principios de sintaxis funcional. Arco Libros

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b). La oración y sus funciones. Arco Libros

Gutiérrez Ordóñez, S. (2021). Relaciones semánticas en los complementos nominales. Bulletin Hispanique, 69, 161-213

Kleiber G. (2001). Remarques sur la dénomination. En I. Tamba y G. Petit (dirs.). Cahiers de praxématique, 36-2001, 21-41

Martínez, J. A. (1985). Las construcciones apositivas en español. Filologica Hispaniensia. In honorem Manuel Alvar (vol. 2, pp. 453-468). Gredos. En J. A. Martínez, (1994). Cuestiones marginadas de gramática española (pp. 173-224). Istmo

Nebrija (1492). Gramática sobre la lengua castellana. Real Academia Española

O'Connor, K.M. (2017). Apposition in English and French. En E.O. Aboh y otros (Eds.). Elements of comparative syntax (pp. 299-317). De Gruyter Mouton

Paula Pombar, M.N. de (1983). Contribución al estudio de la aposición en español actual. Verba, Anexo 20, Universidad de Santiago de Compostela

RAE (1931). Gramática de la lengua española. Espasa Calpe

RAE (1973). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Espasa Calpe

RAE – ASALE (2009). Nueva gramática de la lengua española. Espasa Calpe

RAE –ASALE (2011). Nueva gramática básica de la lengua española. Espasa Calpe

Riegel, M., J-Ch. Pellat y R. Rioul (2018). Grammaire méthodique du français. PUF

Stehlik, P. (2019). Acerca del estatuto problemático de las construcciones apositivas del tipo palabra clave, fecha límite. Études Romanes de Brno, 40, 187-197

Suñer Gratacós, A. (1999). La aposición y otras relaciones de predicación en el sintagma nominal. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.). Gramática descriptiva de la lengua española (vol. 1, pp. 523-564). Espasa-Calpe

Suñer Gratacós, A. (1999). La naturaleza gramatical de la relación apositiva. En J. Fernández y otros (Eds.). Lingüística para el siglo XXI (vol. 2, pp. 1537-1544). Universidad de Salamanca

Taboada, M. (1978). Relaciones sintácticas en el interior de la frase nominal: la aposición. Verba, 5, 315-340

Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.). Gramática descriptiva de la lengua española (vol. 3, pp. 4757-4851). Espasa Calpe

Vande Casteele, A. (2006). Las construcciones apositivas en el discurso periodístico español. Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (pp. 106-114). Centro Virtual Cervantes

Vande Casteele, A. (2010). Las construcciones apositivas de referente humano en el discurso periodístico informativo. Narr

LA ESTRUCTURA DE LOS COMPUESTOS DE POSESIÓN INALIENABLE Y LA CODIFICACIÓN DE RELACIONES GRAMATICALES EN COMPUESTOS

BÁRBARA MARQUETA GRACIA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Los compuestos del tipo de *pelirrojo* constituyen una clase relativamente bien estudiada en español. Los diferentes estudios específicos sobre el tema (García Lozano, 1993; Sánchez López, 2003, y más recientemente, Gil Laforga, 2014; Marqueta, 2019) coinciden en señalar que estos compuestos atribuyen una propiedad o un estado a un referente externo del compuesto, con la particularidad de que el "alcance" de dicha atribución se restringe a una única parte, *inalienable*, de dicho referente. Así, un toro *cornicorto* solo tiene los cuernos cortos, una mujer *uñipintada* solo tiene pintadas sus uñas, etcétera.

Pese a la aparente sencillez de estas construcciones, su análisis requiere abordar un número considerable de cuestiones teóricamente complejas.

En primer lugar, el hecho de exista una relación de atribución entre los miembros del propio compuesto (*cuernos-cortos; uñas-pintadas*) ha suscitado una gran controversia a la hora de analizar su estructura. La razón es que el núcleo de la relación atributiva sería, en principio, el sustantivo (*cuerno* o *uña*), pero claramente es el adjetivo el elemento nuclear desde el punto de vista morfológico, como refleja la concordancia (*toros cuernicortos; niñas uñipitadas*).

Así, encontramos, por un lado, partidarios de una estructura en la que el núcleo no es el adjetivo, bien considerando que la estructura carece de núcleo (Rainer y Varela, 1992), siendo similar a la de apelativos como *barbarroja*, bien considerando que el núcleo es un morfema posesivo *i* ('de uñas pintadas', similar al que puede aparecer en *barbado*,

pero con la particularidad de que se infija sobre una construcción compleja (**lampiñobarbado*, *barbilampiño*) (Gil Laforga, 2014).

Encontramos, por otro lado, partidarios de que el núcleo es el adjetivo, y el sustantivo actúa como un complemento que restringe la aplicación del adjetivo al término inalienable (García Lozano, 1993; Val Álvaro, 1999, entre muchos otros). Así, del referente externo, si es una mujer, se predica la propiedad de "estar pintada" pero solo en sus uñas, si es un toro, de ser corto de cuernos. Aunque la extrañeza de paráfrasis como *pechileonado* "leonado de pecho" resulta problemática para el análisis, (véase Sánchez López, 2003, para una posible explicación), no es *a priori* necesario que una estructura morfológica y una semántica tengan una correspondencia perfecta, como sucede en numerosas "paradojas de encorchetado" como *físico nuclear* (que no es un físico importante, sino alguien que estudia *física nuclear*).

El segundo aspecto problemático concierne al análisis del carácter inalienable de los nombres que aparecen en el compuesto. Es habitual que la bibliografía considere la propiedad de "ser inalienable" como característica inherente de ciertas clases de nombres: partes del cuerpo de personas y animales como *mano* o *pata*, nombres de parentesco como *hijo*, pero también prendas de vestir (Bally, 1926, p. 68). A diferencia de los objetos "alienables" (*semáforo, carnicería,* etcétera) implican una relación con otra entidad/poseedor.

Aunque algunos autores consideran que estos nombres son inherentemente relacionales (Vergnaud y Zubizarreta, 1992, p. 596), hemos observado que los nombres pueden ser inalienables o no en función de la estructura en la que aparecen, y que además no se puede establecer una delimitación discreta entre clases de nombres inalienables y clases que no lo son.

Así, *mano* es inalienable en *manirroto* o en *Se cortó la mano*, pero no en *mano de pintura*; *hijo* lo es en *el hijo de Teresa* y en *Perdió un hijo* (necesariamente el suyo), pero no hay ningún compuesto con términos de parentesco (**familia hijinumerosa* 'con muchos hijos').

Tampoco hay compuestos inalienables con partes no visibles del cuerpo (Moyna, 2011, p. 134)[34] (**riñonienfermo; *venilargo*) o con ciertas características (**fuercilleno, *corajisobrado*) que sí son inalienables en *Está enfermo del riñón* (su riñón)*, No tiene sangre en las venas, Se quedó sin fuerzas* (necesariamente las suyas, a diferencia de *Sé quedó sin apoyos*) o *Le sobra el coraje*. Lo relevante es que estos últimos sustantivos sí son inalienables en otros esquemas morfológicos (*riñonudo, forzudo, corajudo, venudo*).

Finalmente, otro dato a tener en cuenta es que el esquema de *pelirrojo* en los dialectos sardos sí admite construcciones con órganos internos y partes inalienables de objetos como *koridoustau* 'corazoniduro' y *fusti*arbu 'tronquiblanco' (Pinto *et al*, 2011).

Un punto de partida del análisis puede ser el contraste entre la clase de *pelirrojo* en español y otros compuestos léxicos productivos integrados por nombre y adjetivo, como pueden ser los formados con *adicto* (*Googleadicto* 'adicto a Google'), *hablante* (*sinohablante* 'hablante de chino') y *maniaco* (*Harrymaniaco* 'maniaco de Harry Potter').

A diferencia de la clase de *pelirrojo*, en ellos no se puede interpretar que hay una relación de atribución interna ('**Google es adicto'*), pero sí admiten la interpretación de núcleo adjetivo y complemento restrictor ('adicto a Google').

Además, los sustantivos dentro del compuesto claramente no se interpretan como posesiones inalienables de los referentes a los que se atribuye la propiedad (no se percibe ninguna relación inalienable entre *Google* y su usuario adicto, por ejemplo).

El detalle de mayor relevancia, sin embargo, es que no se puede encontrar ningún ejemplo en que el elemento vocálico *i*[35] cierre el tema

[34] Pese a esta observación, en su propio corpus incluye sangriligero (Moyna, 2011, p. 324)

[35] No tenemos en cuenta en este artículo el elemento vocálico i en compuestos como espongiforme o alcoholímetro. Aunque es incuestionable que estos modelos cultos siguen operativos en español contemporáneo, el elemento i tiene un diferente origen etimológico y funcionalidad que el de la clase de pelirrojo y su distribución es diferente. En los compuestos en –forme, el tema nominal alterna con partículas (informe, deforme). En los compuestos en –metro, los temas en i alternan con los temas en –o: (corruptómetro).

nominal en estos compuestos[36] (**sinihablante, *trabajiadicto, *cochimaniaco*). Tampoco se puede localizar ninguna interpretación inalienable plausible de dichos nombres (un *cochemaniaco* lo es de los coches en general y no necesariamente del suyo propio).

2. OBJETIVOS

Hemos visto en el apartado anterior que los hablantes del español contemporáneo disponen de diversas estructuras compositivas de nombre+adjetivo para crear compuestos atributivos, pero pueden inferir del léxico con el que entran en contacto que hay una especial conexión entre un esquema con unas determinadas características formales (N-i-Adj) y la expresión de un tipo particular de relación (atribución de una característica al referente que se aplica a una parte inalienable del mismo) restringida, además, a ciertas clases conceptuales de sustantivos.

Nuestro análisis de los compuestos de la clase de *pelirrojo* surge con la intención de abordar los siguientes aspectos clave:

- ¿Cómo se codifica la inalienabilidad en el compuesto?
- ¿Cómo se produce la restricción de las clases de nombres inalienables que aparecen en el compuesto?
- ¿Qué papel desempeña el elemento *i* en la estructura del compuesto?

Siguiendo a Marqueta (2019), defenderemos un análisis sintáctico de la estructura de los compuestos de la clase de *pelirrojo* desde un enfoque nanosintáctico (Starke, 2009). Esta estructura mantiene la condición de núcleo del adjetivo, que toma un complemento, como en las propuestas clásicas. La diferencia es que este no será un mero sustantivo, sino la proyección de un *Sintagma Posesión* (SPos). En el interior de dicho sintagma, es la categoría funcional relacional *Posesión* la que toma

[36] Más allá de que este pertenezca al tema de la palabra, como en Guaraníhablante, Messimaníaco o guaranídependiente.

como su complemento al sustantivo y hace que se interprete obligatoriamente como una posesión inalienable del referente.

La hipótesis que planteamos es que el carácter inalienable de los sustantivos no es una propiedad léxica inherente de ciertas clases de nombres (como las partes del cuerpo), sino el resultado de que dichos sustantivos participan en una estructura específica que codifica relaciones inalienables. Estas estructuras son transversales a la división entre morfología y sintaxis, pues en la sintaxis encontramos también estructuras que codifican exclusivamente relaciones inalienables, como la estructura de [*Su*+(poseedor)+*de*+(poseído)]: *el color de sus ojos* > *su color de ojos*; pero *el color de su coche* > **su color de coche.*

El morfema funcional *i* que aparece en los compuestos, a diferencia de otras categorías que codifican posesión inalienable (como el sufijo -*udo*) selecciona conceptualmente unas clases específicas de nombres como inalienables, que parecen haberse extendido recientemente[37], como mostraremos en el apartado *Resultados*.

3. METODOLOGÍA

Hemos basado nuestro análisis en una selección de compuestos extraídos del Corpus del Español NOW (https://bit.ly/3DcgE6W) que contiene en torno a 7.2. billones de palabra procedentes de periódicos y revistas entre 2012-2019. También hemos tomado algunos ejemplos de la base de datos de neologismos del Observatori de Neologia y de las redes Antenas Neológicas, NEOROC y NEOXOC, que recoge los neologismos léxicos procedentes de los medios de comunicación, escritos y orales, en catalán y en castellano, recogidos desde 1988 (https://bit.ly/322JyZF). El objetivo era poder llevar a cabo la descripción sobre aquellos compuestos que el hablante de español todavía maneja en la actualidad o ha incorporado recientemente, dado que el esquema de *pelirrojo* dio lugar a múltiples innovaciones, particularmente entre los siglos XV y XVIII, que, en su mayoría, ya no son usadas o

[37] Una selección que es en cierta medida arbitraria, como parecen indicar los datos del sardo. El hecho de que sea arbitraria, es decir, una restricción léxico-conceptual y no estructural, explica por qué de vez en cuando afloran casos excepcionales como pasicorto o puntiagudo.

mínimamente reconocibles para los hablantes actuales de la lengua (*casquilucio, barbizaeño, dentivano*, etcétera).

Para las búsquedas, partimos de los nombres inalienables clásicos (por ejemplo, *cari-*, aunque también intentamos localizar nombres que, en principio, no aparecerían en el esquema, como *pulmoni-*). Los acompañamos en la búsqueda de un asterisco (*cari**) para ver los diferentes adjetivos con los que aparecen combinados. Comprobamos cada ejemplo concreto para ver si posee una alternativa sin cierre en *i.*

4. RESULTADOS

Encontramos compuestos adjetivos destinados a describir las características físicas de personas. Algunos, como *ojiazul, ojiverde, pelirrubia* o *piernipeludo* tienen las características clásicas del esquema compositivo. Un caso interesante es el de *pierniabierto*, en referencia a *un gobierno pierniabierto con las multinacionales*. El caso es interesante porque este toma su significado metafórico de una expresión sintáctica idiomática preexistente (*abrirse de piernas*), lo que indica que la formación del compuesto se lleva a cabo tomando como referencia un sintagma idiomático.

Los casos que resultan en mayor medida innovadores respecto a los tipos clásicos son los que recogemos a continuación:

- *Pativerde* (en referencia al equipo de béisbol Pinar del Río)[38]
- *Patipálido* (en referencia al equipo de béisbol Medias Blancas)
- *Manguiverde* (en referencia al equipo de fútbol Oberena)
- *Franjirrojo* (en referencia al equipo de fútbol Rayo Vallecano)
- *Franjiverde* (en referencia al equipo de fútbol Elche F.C.)
- *Franjivino* (en referencia al equipo de balonmano Ciudad de Logroño)

[38] Pativerde y patipálido también hacen referencia a animales.

– *Franjiblancos* (en referencia al equipo de futbol del Manzanares)

Los dos primeros ejemplos de la lista se aplican exclusivamente en referencia a la plantilla del equipo (es decir, individuos con "patas"), mientras que el resto se aplican tanto a personas como a colectivos como *equipo* o *afición*, o incluso abstracciones (*sentimiento franjiverde*). Cuando los ejemplos toman un referente de persona, se producen ciertos matices semánticos curiosos que es necesario notar. Por ejemplo, un *jugador pativerde* no tiene las patas/piernas verdes, sino que lo es el pantalón (lectura que se obtiene por metonimia convencional). En la referencia a la presencia de *franjas rojas* o *mangas verdes*, por otro lado, tampoco se establece la relación de posesión directamente con el referente externo al que la propiedad se aplica (la persona, la entidad), sino con un referente que no se menciona, que es, nuevamente, la equipación característica del club. Es decir, la relación inalienable, en puridad, se establece con un objeto que no es necesariamente el referente de la atribución (sí lo sería en *camiseta franjiblanca*). Además, estas formaciones se institucionalizan con cierta rapidez, de manera que si los equipos deportivos cambian de equipación y desaparecen las rayas, las franjas y los colores, los adjetivos se les siguen aplicando igualmente.

No consideramos que el modelo de estos compuestos sea alguno de los escasos ejemplos, como *faldicorta*[39] o *capipardo,* en los que el nombre inalienable es una prenda de vestir, porque las mangas y las franjas no son prendas, sino partes de prendas de vestir. Nos encontramos, pues, ante una clase innovadora de términos de posesión inalienable. Creemos que la explicación más plausible es que esta ampliación se ha producido tomando como referencia los compuestos formados por coordinación de adjetivos (*blanquiazul, rojiblanco, verdinegro*), que son las que se usaban típicamente para hacer referencia a los equipos

[39] De hecho, aunque el lector podría interpretar que este compuesto describe a una mujer vestida de determinada manera, es célebre por la cita de José Antonio Primo de Rivera: "Queremos una España alegre y faldicorta"; por lo que remite más a una descripción de carácter que física. Es el caso también del más moderno patialegre en referencia a gente fiestera o promiscua.

deportivos y comparten un claro parecido formal con los compuestos de la clase de *pelirrojo*.

Al igual que sucedía con *gobierno pierniabierto,* localizamos dos ejemplos que hacen referencia a un gobierno y a una democracia *manguiancha*, creaciones cuyo significado solo es concebible a partir de la expresión idiomática preexistente "*tener/dar manga ancha*".

Encontramos, por otro lugar, compuestos adjetivos destinados a describir los estados en los que se encuentran las personas:

- Cariembarrado
- Carilavada
- Uñipintada
- Cejibajo
- Culicagado
- Peliteñida
- Caripelado
- Patipelado

Al igual que muchos de los modelos de esta clase (*boquiabierto, cabizbajo*) estos tienden a no recibir una interpretación literal. Así, *cejibajo* remite a un estado de ánimo, *culicagado*, a una persona demasiado joven en un sentido peyorativo; *uñipintada* y *peliteñida* se usan de manera despectiva en referencia a mujeres superficiales. Finalmente, hemos encontrado referencias a *jefes caripelados*[40] ('caraduras') y a *profesores patipelados* ('sin recursos'), que se pueden asociar, quizá, con expresiones idiomáticas como *no tener pelos en la lengua* ('ser un desvergonzado') y *estar pelado* ('no tener dinero')[41].

Otro grupo muy numeroso de compuestos lo constituye aquel en que los adjetivos se usan en referencia a especies de aves, muchos de los cuales están sustantivados. En ocasiones, el mismo compuesto puede hacer referencia a varias especies de aves a la vez. Recogemos algunos ejemplos en la lista de abajo. El siguiente grupo representativo de los

[40] Caripelado también remite a una especie de ave.

[41] Aunque sin duda el término más opaco que uno se puede encontrar es piernilarga, en referencia a un patrón de mercado bursátil conocido como "vela japonesa".

animales es el de clases de toros (*orejinegro, carifosco, cornicorto, cornidelantero,* etcétera).

- Cariamarillo (loro)
- Patiamarilla (cigüeña)
- Patirroja (perdiz)
- Patinegro (chorlitejo)[42]
- Cejipálido (ticotico)
- Cejiblanco (gorrión)
- Pechiblanco (urraca)
- Pechialbo (paíño)
- Pechirrojo (picogordo)
- Pechicenizo (hormiguero)
- Pechileonado (silbador)
- Pechigris (golondrina)

Estos ejemplos son semánticamente transparentes, aunque probablemente solo alguien con los conocimientos suficientes sobre pájaros sabrá identificar a qué especie en particular remite el compuesto.

Hemos localizado, finalmente, un único compuesto que contenga una parte inalienable de una planta (*hoji**blanca***, en referencia a una clase de manzanilla), que se suma a algún caso antiguo como *cañi**hueco***, en referencia al trigo.

Terminamos nuestro análisis con ciertos casos especiales, puesto que en ellos el miembro sustantivo del compuesto no presenta cierre vocálico en *i*, sino el sustantivo en su forma habitual:

- Paporrubio
- Picogordo
- piconegra
- Pechoamarillo/pechiamarillo
- Pelopincho
- Pichaloca
- Pichabrava
- Pecholobo

[42] Patinegro también hace referencia a una clase de gato.

– Pechofrío/pechifrio
– Patanegra

Los tres primeros ejemplos remiten a especies de ave. El *paporrubio* (nunca **papirrubio*) es el petirrojo. El *picogordo* y la *pagaza piconegra* no presentan variantes en *i.* Sin embargo, el *tordo pechoamarillo* también aparece referido como *pechiamarillo*.

Los siguientes cinco ejemplos se usan típicamente con referentes varones. En el caso de *pelopincho*, la construcción es polisémica y remite también a una pileta de agua, lectura que es difícil de interpretar como una relación de posesión inalienable. Los tres casos siguientes, que remiten a la promiscuidad y virilidad de los varones, no tienen variantes en *i.* Sí encontramos alguna atestiguación en el caso de *pechofrío* (jugador que no siente la camiseta). Finalmente, *patanegra* se aplica a cualquier referente de calidad y autenticidad, no necesariamente varones.

Estos ejemplos comparten claramente con la clase de *pelirrojo* la expresión de una atribución a un referente a través de una parte de su cuerpo (también en ejemplos clásicos como *cararrota, caradura, caravinagre, cabezadura o cabezaloca*), lo que, como sucede en el caso del *pechoamarillo*, explica por qué las dos estructuras pueden acabar nombrando a la misma entidad. Sin embargo, presentan algunas diferencias que desaconsejan su tratamiento como una misma clase de compuesto.

El primer motivo es que estos compuestos, que surgen, en nuestra opinión, de la lexicalización ocasional de sintagmas, y no de un esquema compositivo productivo como *pelirrojo*, se diferencian de estos últimos por el hecho de que alternan entre el esquema N+Adj y un esquema N+N (*carasapo, patapalo, bocachancla*…)[43]. Está claro que en estos ejemplos solo se puede postular la estructura de atribución interna ('persona que tiene la cara dura/cara de sapo') y no la de núcleo con

[43] De ser nuestra interpretación de que los compuestos se originan en sintagmas correcta, en estos casos el compuesto se habría producido a partir de la lexicalización de sintagmas del tipo NPN (cara de sapo, pata de palo…) o por analogía con los ya formados, y no como el resultado de un esquema productivo de formación de compuestos en español (como sí lo es el de pelirrojo).

complemento restrictivo (#'persona que es chancla de boca'). Prueba de ello es que, también a diferencia de los compuestos de la clase de *pelirrojo*, la flexión del compuesto no se realiza únicamente en la posición externa de la palabra (*patanegras, cabezaduras*), sino también de manera interna, mostrándose cierta variación en la pauta flexiva (*los cabezas-locas* o *los cabezalocas, los patas-negras o patas negra, unos caraduras o caras-duras*).

Otros casos especiales son aquellos que muestran la interacción de sufijos con compuestos ya formados:

- Piernicortico
- Culibajito
- Pechilanudo
- Piernipeludocracia
- Franjiverdismo

La paradoja con los dos primeros ejemplos resulta de si el sufijo diminutivo se adjunta solo al adjetivo ('cortico de piernas') o sobre el compuesto entero (para referirse afectivamente a un piernicorto). En el caso de *pechilanudo* (que describe en el corpus tanto a un hombre de cierta edad como a un perro) el problema de análisis es mayor, dado que la base a la que podría adjuntarse el sufijo no existe **pecholana/*pechilana*. Esto se atestigua también en algunos ejemplos antiguos (*patiovejuno, boquiconejuno*). En el caso de los dos últimos compuestos, está claro que los sufijos *-cracia* e *-ísmo* se han adjuntado sobre el compuesto ya formado. Estos ejemplos suponen evidencia contraria a uno de los argumentos barajados por Rainer y Varela (1992, pp. 131-ss.) para justificar el carácter exocéntrico del compuesto *pelirrojo*, puesto que los autores argumentan que, a diferencia de los compuestos endocéntricos adjetivos (*drogodependiente>drogodependencia*) los compuestos de la clase de *pelirrojo* no admiten procesos derivativos.

Teniendo en cuenta los datos analizados, proponemos ahora una estructura representativa de las formaciones en el esquema compositivo de *pelirrojo.* Recapitulando brevemente, aceptamos la hipótesis previa de que se trata de una estructura de núcleo adjetivo y complemento restrictor (remitimos a la argumentación de Marqueta, 2019), como lo es

la estructura de compuestos como *Googleadicto* o *sinohablante*. Estos se diferencian de *pelirrojo* en que no codifican posesión inalienable y no presentan un sustantivo con cierre en *i.* Sintagmas de nombre+modificador como *cabezadura* y *pecholobo* sí expresan relaciones inalienables (aunque parecen limitarse a partes del cuerpo), pero tampoco presentan cierre en *i*, aunque pueden presentar, en cambio, concordancia sintagmática interna (*pechos-lobos*).

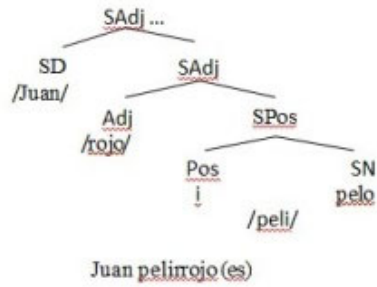
Nuestra propuesta de estructura asume los presupuestos teóricos del modelo conocido como Nanosintaxis (remitimos a Taraldsen, 2019, para una exposición desarrollada de las características del modelo, puesto que aquí solo desarrollaremos los aspectos necesarios para el análisis del compuesto). La Nanosintaxis, al igual que otros modelos de los denominados "neoconstruccionistas", considera que las palabras complejas se construyen con las mismas reglas que las estructuras sintácticas. Estos modelos renuncian a la visión clásica de que la sintaxis toma palabras del léxico para formar sintagmas: la sintaxis, para estos modelos, combina rasgos abstractos como *Género, Número, Determinante*…, es decir, unidades desprovistas de rasgos conceptuales o fonológicos, con el razonamiento de que para la sintaxis son irrelevantes las diferencias entre *perro* y *can*: la información relevante para la combinatoria sintáctica es que son sustantivos contables. Así, toda la información vinculada arbitrariamente a las entradas léxicas se introduce una vez que la sintaxis ya ha construido las estructuras (abstractas) de rasgos en las que las entradas léxicas se van a insertar. A esta hipótesis se la denomina "Inserción tardía del léxico" (Halle y Marantz, 1993).

Una característica propia del modelo nanosintáctico, que lo diferencia de otros modelos neoconstruccionistas, es que las entradas léxicas pueden insertarse sobre estructuras sintácticas complejas (mediante el mecanismo de "Lexicalización de Sintagma") y que las diferentes formas léxicas disponibles para una misma estructura compiten, de manera que la forma con rasgos más específicos se escoge sobre otra de las forma compatibles (Starke, 2009, p. 4).

Así, consideramos que, conforme un hispanohablante se expone a compuestos de la clase de *pelirrojo*, asigna al fragmento de estructura que identifica la secuencia *peli* la estructura de *N* (sustantivo) junto con la

categoría funcional *Posesión*. *Peli* compite con un alomorfo de la misma entrada léxica (*pelo*) por la identificación de dicha estructura, pero *peli* resulta la forma escogida, porque es una forma especializada para la identificación de la categoría relacional *Posesión*. En otras lenguas como el catalán, que no disponen de una forma específica para los sustantivos inalienables para formar esta clase de compuestos, el alomorfo nominal básico se inserta en el compuesto. La estructura del compuesto se representa en la siguiente figura:

FIGURA 1. *Estructura de los compuestos de la clase de pelirrojo*



Dicha estructura refleja que el núcleo lexicalizado por *i*, *Posesión,* es una categoría funcional relacional (como lo es una preposición), que toma como su complemento la proyección de un sustantivo (*pelo*), la que se interpretará como objeto inalienable, y la pone en relación con otra entidad, el posesor, que no se introduce en la estructura del compuesto, sino en la posición de especificador del predicado adjetivo en su totalidad (ya ensamblado con el complemento restrictor). Este fenómeno, conocido como *Delayed Gratification* (Myler, 2016, p. 444) se produce cuando el argumento semántico de una categoría, en este caso el poseedor *Juan* respecto a *Posesión*, no es su argumento sintáctico. El adjetivo toma como su complemento restrictor el constituyente *peli* y proyecta como núcleo del compuesto.

Así, mientras la capacidad de codificar posesión inalienable depende de las estructuras, las clases de sustantivos que se tratan como inalienables dependerán de su participación en las mismas. Y aunque parece evidente que hay ciertas clases conceptuales que tienden a concebirse de

manera universal como "partes de algo", estas clases se pueden ampliar o reducir, en una estructura concreta, de una manera relativamente arbitraria. No tener unas categorías preestablecidas como inalienables explica la innovación en el esquema de las clases representadas por *mangui* y *franji.*

5. DISCUSIÓN

Tradicionalmente, los compuestos analizados en este trabajo no se consideran construcciones sintácticas, sino palabras formadas por reglas léxicas o morfológicas, diferentes a las sintácticas (hipótesis lexicista). Así, los compuestos de nombre y adjetivo difieren claramente de los sintagmas en tanto en cuanto carecen de ciertas propiedades típicas de estos últimos: el orden de sus constituyentes no se puede alterar (**roji-peli*) o no admiten la modificación individual de sus partes (**pelimuy-rojo*). Sin embargo, un constituyente del compuesto sí resulta accesible para la sintaxis, en tanto en cuanto el hablante reconoce que el constituyente *pelo* necesariamente se relaciona con una entidad externa del compuesto, relación que se puede entender como una relación anafórica (Guéron, 1992). Este hecho, así como el hecho de que las palabras compuestas codifiquen relaciones gramaticales similares a los sintagmas, pueden favorecer, sin embargo, la visión de los compuestos como estructuras sintácticas, lo que conduce a un replanteamiento teórico en el que las diferencias que presentan compuestos y sintagmas se expliquen sin necesidad de asumir que se crean en componentes diferentes de la gramática (Fábregas, 2014).

Existen múltiples razones para superar la tradicional división entre morfología y sintaxis en torno a la noción de palabra. La existencia de estructuras como *pez globo* dificulta la consideración de compuestos solo para aquellas estructuras que son palabras fonológicas como *pelirrojo*, por lo que los criterios fonológicos de distinción entre compuestos y sintagmas (teniendo en cuenta la existencia de sintagmas como *dánoslo*) no es fiable. Tampoco lo son los criterios semánticos: hemos visto en este trabajo ejemplos claros de que un mismo significado idiomático puede codificarse en forma de compuesto y de sintagma (*dar*

manga ancha/manguiancha), algo que también sucede en los compuestos de verbo+nombre: *meter la pata/metepatas*). En su conjunto, podría decirse que los compuestos adjetivos como *pechinegro* son estructuras composicionales, como lo son los sintagmas, y que el único elemento no deducible de su estructura es el tipo de entidad exacta a la que remiten cuando se sustantivan[44], lo que sí constituye una diferencia notable, puesto que el uso de un sintagma como *el de pecho negro* podría vincularse a cualquier tipo de entidad que cumpla dichas características, y no necesariamente a una especie concreta.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha revisado un tema clásico de los estudios sobre la composición en español, a saber, el tipo de relaciones gramaticales que se codifican en los compuestos de la clase de *pelirrojo.* Aunque las propuestas clásicas se centran en la discusión sobre la estructura del compuesto, siguiendo la estela de los trabajos de Gil Laforga (2014) o Marqueta (2019), en este trabajo se ha hecho hincapié en el tratamiento de la relación de posesión inalienable que se codifica en el compuesto. Esta se ha considerado como una relación gramatical a la que se ha de dar cabida en la estructura. Rompiendo con la consideración clásica de "elemento de enlace" para la vocal *i* que cierra el tema nominal del compuesto, se tiene en consideración el claro contraste funcional que su presencia introduce en el sistema de la composición española, pues los compuestos endocéntricos de N+Adj que carecen de dicha vocal establecen otro tipo de relaciones gramaticales internas. En trabajos futuros, sería interesante realizar algún tipo de tarea de decisión léxica en la que los hablantes tuvieran que poner nombre a realidades nuevas, para poder validad empíricamente la observación teórica de que *pelirrojo* es la estrategia preferente para codificar relaciones de posesión inalienable.

[44] Es decir, mientras es adjetivo, se podría combinar con cualquier entidad con pico. Que se combine preferentemente con una sola especie responde a cuestiones de uso, no estructurales. Por lo que hemos observado, no es el caso de muchos ejemplos, que se aplican a varias aves.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y los fondos FEDER (FFI2017-82460-P), y por el Gobierno de Aragón, que financia la actividad investigadora del grupo Psylex de la Universidad de Zaragoza.

8. REFERENCIAS

Bally, C. (1926). L'expression des idées de sphère personnelle et de solidarité dans les langues indo-européennes. Festschrift Louis Gauchat (pp. 68-78). Sauerländer.

Fábregas, A. (2014). On a grammatically relevant definition of word and why it belongs to syntax. En I. Ibarretxe y J. L. Mendívil (Eds.), To be or not to be a word (pp. 973-117). Prensas Universitarias de Zaragoza.

García Lozano, F. (1993). Los compuestos de sustantivo+adjetivo del tipo "pelirrojo". En S.Varela (Coord.). La formación de palabras (pp. 205-214). Taurus.

Gil laforga, I. (2014). Interacción de los componentes gramaticales en la formación de palabras: adjetivos posesivos derivados y compuestos. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

Guéron, J. (1992). Inalienable Possession and Locative Aspect. Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio Urquijo, 27, 135-146.

Halle, M. y Marantz, A. (1993). Distributed Morphology and the pieces of inflection. En K. Hale y S. Keyser (Eds.), The View from Building 20 (pp. 111-176). MIT Press.

Marqueta, B. (2019). The syntactic structure of pelirrojo compounds. Glossa: A journal of general linguistics, 4(1), 40.1-23.

Moyna, M. I. (2011). Compound Words in Spanish. Theory and History. John Benjamins.

Myler, N. (2016). Building and interpreting possession sentences. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262034913.001.0001

Pinto, I., Paulis, G. y Putzu, I. (2011). Sardinian adjectives with the NiA structure. Lingue e Linguaggio, 11(1), 49-70.

Rainer, F. y Varela, S. (1992). Compounding in Spanish. Rivista di Lingüística, 4(1), 117-142.

Sánchez López, C. (2003). La relación de posesión inalienable en los compuestos. En J. L. Narbona (Ed.), Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar (pp. 157-169). Universidad Complutense de Madrid.

Starke, M. (2009). Nanosyntax: A short primer to a new approach to language. Nordlyd, 36(1), pp. 1-6.

Taraldsen, K. T. (2019). An introduction to Nanosyntax. Linguistics Vanguard, 5(1).

https://doi.org/10.1515/lingvan-2018-0045

Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española (pp. 4757-4841). Espasa-Calpe.

Vergnaud, J. R. y Zubizarreta, M. L. (1992). The definite determiner and the inalienable constructions in French and in English. Linguistic Inquiry, 23(4), pp. 595-652.

BINOMIOS Y CULTISMOS LÉXICOS EN DOCUMENTACIÓN MUNICIPAL DEL SIGLO XVIII

LIVIA CRISTINA GARCÍA AGUIAR
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El corpus CODEMA (Corpus Diacrónico de Documentación Malagueña) reúne documentos tanto del ámbito público como privado, procedentes de los fondos de diferentes archivos radicados en la ciudad de Málaga, como el Archivo Municipal, el Archivo Histórico Provincial, el Archivo Diocesano o el Archivo Catedralicio. Se extiende cronológicamente en una horquilla que abarca desde fines del siglo XV, inmediatamente después de la conquista de la ciudad de Málaga, hasta el siglo XIX[45].

Para este trabajo, nos hemos centrado en uno de los subcorpus documentales de CODEMA, en concreto en el conjunto de textos estudiado en García Aguiar (2021), esto es, 45 documentos de principios del siglo XVIII que recogen las sesiones que celebró el órgano de gobierno municipal de la ciudad de Málaga entre 1701 y 1715.

Dentro de los conjuntos documentales que albergan los archivos municipales, los Libros de Actas o Libros de Cabildo ocupan un papel valioso, en su condición de testimonio de la vida urbana de tiempos pasados. Se trata de una fuente de estudio esencial para los investigadores en tanto que permite aproximarse a las distintas realidades de la vida local, difícilmente accesibles de otro modo, especialmente en lo

[45] En la actualidad, gracias a la financiación recibida por el proyecto "Lengua, Cultura y Sociedad en la Málaga del XIX: documentos y ciudad" (UMA20 - FEDERJA - 123), se está trabajando en el enriquecimiento y etiquetado digital del conjunto documental correspondiente al siglo XIX.

relacionado con sus aspectos económicos, administrativos, sociales, políticos, religiosos y culturales.

Por otro lado, la atención a fuentes documentales archivísticas –como son los documentos jurídico-administrativos que se trabajan en el CODEMA– es necesaria, ya que tradicionalmente ha sido desplazada por el estudio de otro tipo de documentos (literarios, historiográficos, etc.). En parte, esto se debe al carácter convencional del tipo documental. En estos textos, redactados por escribanos y amanuenses más o menos cultos que no transmitían exactamente la realidad de la lengua hablada de su momento, que suponemos más innovadora, se sucedían las fórmulas notariales y administrativas heredadas, necesarias para legitimar la escritura, para insertar los documentos en una determinada tradicionalidad de textos. No obstante, las actas capitulares, por su condición de documentos municipales, no solo cuentan con estas fórmulas legitimadoras –que encontramos, principalmente, en el inicio y conclusión del documento–, sino que también presentan una parte expositiva, generalmente más permeable a la entrada de rasgos de la inmediatez, que resulta de mayor interés para el estudio de la historia de la lengua[46].

2. OBJETIVOS

- Pretendemos, por un lado, caracterizar el léxico empleado en esta selección documental de actas capitulares, que responden a la particular función que cumple este tipo documental, destinado a dejar constancia escrita de todas las decisiones administrativas y políticas adoptadas por el ayuntamiento en sus reuniones periódicas, en las que se trataban asuntos de variada naturaleza. Por tanto, el léxico que encontramos en ellas se caracteriza por abarcar muy diferentes áreas temáticas.
- Por otro lado, centraremos nuestra atención en el empleo de pares léxicos, que tradicionalmente han caracterizado a los documentos del universo jurídico-administrativo. En concreto,

[46] Para más información sobre el tipo documental de las actas capitulares y la tradicionalidad discursiva a la que se adscriben, véase García Aguiar (2021).

trataremos de valorar el empleo de cultismos léxicos como miembro en cada uno de los pares léxicos.

3. METODOLOGÍA

Para caracterizar el léxico del corpus, así como para el análisis de los binomios, se ha realizado un análisis atento del texto, así como de cada una de las parejas léxicas compuestas por términos equivalentes o relacionados semánticamente. A continuación, se han ido consultando las principales fuentes lexicográficas de la especialidad, con objeto de comprobar la fecha de entrada de cada término en los repertorios de la época. Asimismo, se han ido comprobando las distintas acepciones de cada miembro de la pareja sinonímica.

4. RESULTADOS

4.1. Algunas características léxicas del corpus

El corpus que estamos analizando se caracteriza, por un lado, por responder a la particular función que cumplen las actas capitulares, destinadas a dejar constancia escrita de todas las decisiones del órgano de gobierno municipal o Ayuntamiento en sus reuniones, en las que se trataban asuntos de variada naturaleza. Por tanto, el léxico que encontramos se caracteriza por abarcar muy diferentes áreas temáticas.

Por un lado, se recogen en el corpus términos de áreas cotidianas como la alimentación: *abasto, aguardiente, alhóndiga, almendra, almendrar, azeite, bacalao, frutos, harina, higo, pan de munición, panadero, pasa, pescado, vino*, *zumaque*, etc.; voces referidas a los sistemas de pesos y medidas, como *almud, arroba, cahíz, fanega* o *paja* (de agua); términos del campo léxico de la liturgia, como *andas, estandarte, luminaria, palio, pendón, procesión*; lexemas propios del campo léxico de las técnicas de construcción e irrigación: *aderezar, alarife*, *albañil, atanor, fontanero, cañería, caño, tornapunta, voladizo, zulaque,* etc.; léxico de la

guerra, como *armada*, *combate*, *enemigo*, *exército, guerra, infantería, tropa, rebato,* etc[47].

Cabe destacar, por otro lado, la presencia de denominaciones metatextuales propias de la tradición, como sucede cuando se incluye *auto, relación, memorial, noticia, petición* o *testimonio*[48].

Otro de los campos léxicos más numerosos es el que incluye voces referidas a las instituciones concejiles modernas, como son *cavildo*, *consejo*, *ayuntamiento*[49], *ciudad*, *sala capitular*; o a los oficios municipales, como *alcalde*, *alcalde mayor, contador, escrivano, cavallero capitular, diputado*, *gobernador, mayordomo, mayordomo de propios, portero* o *regidor*; así como el empleo de verbos como *elegir, sortear*...

Destaca, por ser caracterizador de nuestro corpus documental, el léxico propio del ámbito económico y administrativo, con numerosísimas voces, de entre las que se pueden mencionar, sin ánimo de exhaustividad, *acreedor, arbitrio, arancel, almoxarifazgo, arrendador, arrendamiento, beneficio, cargas, caudal, cédula, censo, censualista, cobranza, cobro, comisión, contaduría, contribuyente, consumo, cuenta, despachar, encabezamiento, efectos, erario, executar, facultad, fiansas, gravar, hacienda, importar, importe, jurisdicción, laso, librar, libramiento, libranza, liquidar, obligazión, perjucio, precio*, *postura, propios, providencia, provisión, puja, rematar, réditos, rentas, salario, servicio de millones, tesorería, usufruto,* etc.

En definitiva, encontramos un lenguaje elaborado, formal, conservador y, en ocasiones, formulario, en el que también abundan las expresiones latinas, que contribuyen a dar validez y solemnidad a este tipo documental. A este respecto, apunta Martínez Ortega (1999, p. 43), que "para hacer alarde de su conocimiento de la lengua latina, los notarios y

[47] Algunas de estas voces han sido estudiadas en Carrasco et al. (2012, pp. 2146-2150).

[48] Como se señala en López Mora y García Aguiar (2014, pp. 141-142), "esta presencia explícita y sistemática del tipo documental indica una conciencia lingüística que conlleva que su producción escrita esté determinada por la tradición".

[49] Véase el estudio llevado a cabo por Carrasco (2002) sobre la sinonimia entre estos términos encabezados por el hiperónimo concejo.

escribanos aluden a términos latinos y expresiones brocárdicas que configuran este tipo de lengua".

En nuestro corpus, por ejemplo, encontramos expresiones como *in sólidum*, fórmula fija del lenguaje jurídico para la expresión del sentido distributivo 'solidariamente', como se extrae de los ejemplos mostrados en 1 y 2:

1. (…) y, asimismo, dio dicho poder a don Francisco Moret y Alcántara, agente de negocios de esta ciudad en los reales consejos, y a don Gregorio de Vaños, vecino de la villa de Madrid y agente de negocios en ella, y a cualquiera *in sólidum* en virtud de este acuerdo que sirva de tal poder con facultad de lo sostituir[50] (documento 1, folio 2r: 22-26, 1701).
2. (…) hagan en nombre d'esta ciudad todos los pedimientos, autos y dilijencias judiciales y extrajudiciales que combenga, para que les dio y a cada uno, *in sólidum*, cumplido poder en virtud d'este acuerdo, que sirva de tal (documento 29, folio 1v: 21-2r: 3. 1710).

Asimismo, se usa con frecuencia *ante diem* 'en el día precedente', empleado cuando se convocaban las reuniones de cabildo, como se muestra en los ejemplos 3, 4 y 5.

3. La ciudad dijo está llamado a cavildo con citazión general para este día a todos los cavalleros capitulares con cédula *ante díe* para conferir medios prontos para que el señor don Luis Velásquez y Angulo execute su biage a la villa de Madrid (º5, 3r: 16-18. 1702).
4. Y los que en este se hallan, queden citados para el dicho cavildo por los presentes escrivanos; y a los que no se hallan, ziten los porteros con zédula *ante díe* que contenga el efetto de dicho llamamiento a cavildo de que han de dar fe (documento 6, 3r: 3-7. 1702).

[50] Todos los ejemplos se toman de las presentaciones críticas del corpus documental, que ha sido transcrito y editado siguiendo los criterios de edición de la red CHARTA (Corpus Hispánico y Americano en Red: Textos Antiguos), que se pueden consultar en su web (https://redcharta.es).

5. Y, visto por la ziudad, acordó se zite a cavildo para su determinazión a todos los cavalleros capitulares con zédula *ante diem* para el lunes doze del corriente a las nueve de la mañana, con aperzevimiento que lo que se acordare parará el perjuicio al que no asistiere, como si estubiera presente (documento 44, 2v: 22-26. 1715).

4.2. LOS BINOMIOS LÉXICOS

Otro de los rasgos característicos de la prosa jurídica consiste en el uso de términos coordinados sinonímicos[51]. Este recurso retórico de acumulación léxica se daba ya en latín clásico y se continúa en el castellano, especialmente en los textos de naturaleza jurídico-administrativa, donde se puede documentar hasta la actualidad[52].

El empleo de esta estrategia obedece a varias razones: por un lado, al carácter conservador de los textos jurídico-administrativos, en los que un pequeño cambio podía suponer la invalidación de un documento (Martínez Ortega, 1999, p. 54); de otra parte, al afán de exactitud y de transparencia significativa de los documentos de esta naturaleza. En este sentido, las acumulaciones léxicas de elementos coordinados con términos de significado parecido permitían completar y hacer más precisa la referencia a hechos concretos en términos amplios o imprecisos (Lagüéns, 1992).

Cabría plantearse si estas acumulaciones léxicas se deben interpretar como "meras reiteraciones (con los valores que a esas reiteraciones se les quiera conferir) o si, por el contrario, los notarios eran conscientes de las a veces mínimas diferencias de los términos empleados" (Lagüéns, 1992, p. 1128). Apuntan al respecto Carrasco y López Mora (2011, p. 133):

[51] Para otras denominaciones de estos grupos léxicos, véase Del Rey Quesada (2021).

[52] Aunque la reiteración sinonímica es propia de los textos jurídicos y también literarios, durante el siglo XV y, muy especialmente, a lo largo del XVI, se trató de un procedimiento bastante extendido que se podía encontrar también en otras tipologías textuales (Gutiérrez Cuadrado, 1993). Desde finales del XVI, no obstante, se experimenta una disminución en su empleo, que queda restringido prácticamente a los textos jurídico-administrativos.

> en principio, el contenido semántico del sintagma resulta de la acumulación de los significados de todos los términos incluidos. Pero ocurre que por su continua aparición conjunta en determinados contextos, estas voces se llegan a asimilar en su significado llegando a convertirse en equivalentes.

Así pues, era frecuente que entre los elementos que integran el binomio se estableciera una relación sinonímica o parasinonímica. En documentos tempranos era frecuente, por ejemplo, que se encontraran parejas de voces en las que se unía un término romance, que terminaría venciendo, con el que se consideraba más propio del registro escrito. Pero también podía suceder que se enlazaran pares que no fueran necesariamente sinonímicos, sino que guardaran otros tipos de relaciones semánticas, de manera que el segundo elemento vendría a reforzar al primero (Isasi et al., 2017, p. 17), o permitiría completarlo y hacer más precisa su referencia.

Efectivamente, se trata de un recurso que podemos encontrar en nuestro corpus de manera frecuente. Así, registramos binomios conformados por verbos, sustantivos, adjetivos o, en menor cantidad, adverbios. En general, podemos advertir que son muy frecuentes los sintagmas coordinados en los que un término de significado amplio e impreciso, como es *dar*, se complementa y precisa con otros verbos más específicos como *librar, otorgar, pagar, presentar, pronunciar, repartir* o *satisfacer.*

Nos ha resultado interesante, además, comprobar cómo frecuentemente se enlazan pares de voces que incluyen una voz patrimonial y un cultismo. Se trataría de un procedimiento que, como es propio de la tradición discursiva, enlazaría una voz patrimonial, conocida, con un término más propio del registro escrito, formal y, por lo tanto, previsiblemente más restringido en cuanto a su difusión.

Ya en este sentido, Carrasco y López Mora (2011, p. 133), en un estudio sobre léxico legal señalan que los sintagmas coordinados podían formarse "o bien a partir de la introducción de neologismos, sobre todo en el siglo XV, que conviven algún tiempo con las voces patrimoniales hasta que se produce la nivelación de la lengua alrededor de 1500".

A continuación, mostraremos los resultados del análisis de los principales binomios o parejas léxicas de nuestro corpus.

4.2.1. *Adiestrar* y *enseñar*

Esta pareja de verbos se puede localizar en nuestro corpus documental en dos ocasiones, que mostramos en los ejemplos 6 y 7:

6. (…) para *adiestrar y enseñar* los cavallos y potros de los vecinos d'ella (documento 1, 1v: 17-18. 1701).
7. (…) y que esto se fustra por falta de picador que *adiestre y enseñe* a los cavallos y potros que hay en esta ciudad (documento 1, 12r: 8-10. 1701).

El primero de los dos verbos, en su variante *adestrar*, se documenta en español desde el siglo XII; la variante *adiestrar*, sin embargo, se extiende a partir del siglo XVII (DCECH, s.v. *diestro*).

En el *Diccionario de Autoridades*[53], para *adestrar* se da la acepción 'hacer à alguno diestro en algun arte, ò exercicio, enseñársele, y exercitarle en él'. Con el significado específico de 'domar, amaestrar, habituar, acostumbrar a un animal', el DHLE (s.v.) lo localiza desde 1790 y, en el caso concreto de la doma del caballo, a partir del siglo XIX. La voz patrimonial *enseñar*, por su parte, se recogería como 'Instruir, doctrinar, amaestrar, dár reglas y preceptos para la inteligencia de las cosas' (DiccAut s.v.).

Según nos parece notar, se habrían unido dos voces de significado equivalente, pero el primer miembro de la pareja, *adiestrar*, presentaría un significado más específico (al menos para el siglo XVIII), que *enseñar*, de significado más general.

4.2.2. *Ajustar* y *concertar*

Una situación similar la encontramos en la pareja *ajustar y concertar,* en el ejemplo 8.

[53] En su forma adiestrar se recoge, según los datos proporcionados por el Nuevo Tesoro Lexicográfico (NTLLE), ya en el siglo XVIII, en el repertorio lexicográfico de Stevens (1706). Dentro de las obras académicas, su primera aparición data de 1780.

8. (…) en cuya virtud y de la comisión que se les dio *han ajustado y concertado* con la dicha doña Isavel de Narvaes que pague solamente réditos de nueve años y medio de dicho zenzo (documento 11, iv: 11-14. 1704).

El primer miembro de la pareja *ajustar*, se documenta desde el siglo XVI con la acepción de 'Concertar un negocio, un trato comercial, el precio de alguna cosa para su compra o alquiler, el estipendio por la prestación de un servicio, etc.' (DHLE, s.v.). Por su parte, *concertar* (con primera documentación en 1251, según el DCECH, s.v.), se recoge en el *Diccionario de Autoridades* como 'Ajustar, regatear, tratar del convenio y precio que se ha de dar por la cosa que se quiere comprar ò adquirir' (s.v.).

En esta pareja se uniría una voz con fecha de entrada más reciente, como es *ajustar*, a una voz de mayor tradición.

4.2.3. *Ajustar* y *transigir*

Con el mismo verbo *ajustar* encontramos en nuestro corpus una nueva pareja léxica, en combinación esta vez con *transigir* (como se muestra en el ejemplo 9), cultismo léxico del siglo XVIII (DCECH s.v. *exigir*).

9. Y, habiendo visto los recados de pago de la contaduría d'esta ciudad y barias cartas de recibos que paravan en poder del señor don Martín de Heredia, la *ajustaron y transijieron* en novecientos reales (documento 10, 2r: 17-20. 1704).

El significado de *transigir,* 'Ajustar algun punto dudoso, ò litigioso, conviniendo las partes voluntariamente en algun medio, que componga, y parta la diferencia de la disputa' (DiccAut s.v.), hace más preciso el de su compañero en la pareja léxica.

4.2.4. *Aumento* y *crecimiento*

En el binomio formado por la pareja de sustantivos *aumento y crecimiento,* ilustrado en el ejemplo 10, volvemos a encontrar la combinación con un cultismo léxico, que en este caso sería *aumento*, introducido en el segundo cuarto del siglo XV (DCECH, s.v.).

10. acordó que en su virtud la dicha doña Josefa de León corra desde el día de mañana, veinte y dos del corriente, con el *aumento y crecimiento* de los dichos dos maravedís en libra de nieve sobre los ocho de su obligazión, por los dichos tres meses, hasta el día veinte y uno de septiembre venidero de este año (documento 5, 3r: 10-15. 1702)

Los significados de las dos voces serían equivalentes. Para *aumento*, en el *Diccionario de Autoridades* se recoge 'Ampliación, y acrecentamiento de alguna cosa, y lo mismo que Aumentación' (s.v.); por su parte, *crecimiento* se define como 'El aumento de algúna cosa: como el de la calentura, de las rentas, la Luna, etcétera' (s.v.).

4.2.5. *Caer* e *incurrir*

La pareja sinonímica *caer e incurrir*, que mostramos en los ejemplos 11 y 12, también incluye un cultismo del siglo XV, *incurrir* (DCECH, s.v. *correr*).

11. Por la cual os damos lisencia y facultad para que, por tiempo de cuatro años primeros siguientes contados desde el día de la data d'ella, de los propios y rentas de esa dicha ciudad podáis dar y deis al dicho Luis Arias de Mancilla (…) los dichos veinte mil maravedís en cada uno d'ellos, sin por ello *caer ni incurrir* en pena alguna (documento 1, 1v: 12-19. 1701).
12. Y, *cumplidos y acavados* los dichos cuatro años, no deis ni libréis más el dicho salario al dicho picador sin tener para ello expresa lisencia nuestra, so las penas en que *caen e incurren* los consejos y personas que lo hacen sin tenerla (documento 1, 1v: 20-23. 1701).

En esta ocasión, el *Diccionario de Autoridades* recoge como octava acepción para *caer* 'Algunas veces vale incurrir, tropezar en algun inconveniente, daño, o perjuicio' (s.v.), mientras que para *incurrir*, que se recoge lexicográficamente desde Oudin (1607), se indica 'Caer, faltando en alguna cosa' (DiccAut, s.v.).

4.2.6. *Cumplir* y *acabar*

La pareja *cumplir y acabar* (en el ejemplo 12), enlaza, de nuevo, dos verbos de significado equivalente. Aunque en ambos casos datarían del siglo XII, parece que la vía de entrada de *cumplir* sería semiculta (DCECH, s.v.).

En cuanto a su significado, para *cumplir*, que se incluye ya en el repertorio lexicográfico de Casas (1570), se da 'Vale también suplir, llenar ò acabalar algúna cosa' (DiccAut, s.v.); en *acabar*, 'Poner fin, terminar, concluir y dar la última mano à una cosa, como acabar la casa, la obra, ò el libro' (DiccAut, s.v.).

4.2.7. *Dar* y *entregar*

Son varias las parejas léxicas de nuestro corpus que se forman combinando la voz patrimonial *dar*, de significado amplio, con otros verbos que acotan su significado y lo hacen más preciso. La primera de ellas es la formada por *dar y entregar*, en el ejemplo 9.

> 13. (…) para que del prosedido y que prosediere d'ella los pague al dicho Diego de Vera, quedando el susodicho obligado a *dar y entregar* los sirios que le faltan por dar, según dicho es, a los cavalleros rexidores y demás interesados a quienes toca según dicha lista, tomando de todo razón el contador d'esta ciudad. (documento 16, 2r: 15-18. 1706).

Así, mientras que *dar* se define como 'Donar, ceder graciosamente alguna cosa, transfiriendo al mismo tiempo el dominio de ella' (DiccAut, s.v.), *entregar* presentaría el significado más específico de 'Poner en mano de otro, y en su poder alguna cosa: como una cantidad de dinero, una alhaja, etcétera' (DiccAut, s.v. *entero*).

4.2.8. *Dar* y *librar*

En el caso de la pareja conformada por *dar* y *librar*, mostrada en el ejemplo (10), encontramos la combinación con el verbo *librar*, con fecha de datación a fines del siglo XV (DCECH, s.v. *libra*), que se recoge en el *Diccionario de Autoridades,* en su segunda acepción*,* con el

significado concreto de ‘Dar libranza, ordenar por escrito, que alguno entregue cantidad cierta de dinero ù otra cosa’ (s.v.).

14. no *deis ni libréis* más el dicho salario al dicho picador sin tener para ello expresa lisencia nuestra (documento I, IV: 20-21. 1701).

4.2.9. *Dar* y *pagar*

15. Y mandamos a la persona que por nuestro mandado tomare cuentas de los dichos propios y rentas reciva y pase en ellas los maravedís que en virtud de esta nuestra cédula *se dieren y pagaren* al dicho picador con ella y libramiento buestro y la suya de pago o de la persona que en su nombre los resiviere sin otro recaudo alguno (documento I, IV: 24-26. 1701).
16. (…) nueve reales y catorce maravedís, que de orden de los señores don Francisco Ordoñes y don Gerónimo de Amate, diputados nombrados por esta ciudad, para el pésame que dieron al señor governador por la muerte del excelentísimo señor duque de Montalto, su cuñado, en virtud de su acuerdo de veinte y siete de julio de dicho año, *dio y pagó* para los coches que asistieron en dicha función (documento 16, IV: 1-4. 1706).

También en la pareja *dar* y *pagar* encontramos el mismo recurso. Se combina un verbo de significado más amplio con un verbo que restringe su significado. Así, para *pagar* en el *Diccionario de Autoridades* se recoge la acepción que se puede aplicar a los contextos ejemplificados en (11) y (12) ‘Dar uno à otro, ò satisface lo que le debe’ (s.v.).

4.2.10. *Dar* y *repartir*

17. (…) que toda son cuatrosientas y treze libras, según la memoria y lista de dicha sera que hizo con el dicho señor don Rodrigo Bastante, su compañero, en conformidad de la anterior que *se dio y repartió* para la dicha festividad en el año antecedente (documento 16, IV: 18-22. 1706).
18. (…) por cuya razón suplicó al señor alcalde mayor que preside este cavildo mandase sitar a todos los cavalleros rejidores

asistan a dicha fiesta y prosesión, con la multa del sirio de la mano que por ella se les *da y reparte* (documento 17, IV: 21-24. 1706).

En cuanto al binomio *dar* y *repartir*, en los ejemplos 17 y 18, también encontramos una pareja en cuyo uno de los miembros, que además, viene a hacer más concreto el significado del primero –'Distribuir una cosa, dividiendola por partes' (DiccAut, s.v.)–, presenta además su fecha de entrada en el siglo XV (DCECH s.v. *parte*).

4.2.11. *Dar* y *satisfacer*

19. Y así participa a esta ciudad dicha noticia, previniéndola que de los dichos novecientos reales solamente tiene que *dar y satisfacer* seiscientos y sincuenta reales (…) (documento 10, 2r: 22-25. 1704).

Finalmente, el último binomio con el verbo *dar* es el que se combina con el cultismo léxico *satisfacer*, con fecha de entrada en el siglo XV.

4.2.12. *Enseñanza* y *doctrina*

Otra pareja de sustantivos es la formada por *enseñanza* y *doctrina*, en el ejemplo 20, en el que el primer miembro de la pareja se data por primera vez en el siglo XV (DCECH, s.v. *seña*) y lexicográficamente se registra por primera vez en el *Diccionario de Autoridades* (s.v.). La voz *doctrina*, sin embargo, se documenta desde Berceo (DCECH, s.v.).

20. (…) y nezesitarse tanto en ella de la cría de cavallos y de la *enseñanza y doctrina* d'ellos (documento 1, 2r: 5-6. 1701).

Se trataría, por lo demás, de términos equivalentes, definidos como 'Instrucción, documento, amaestramiento' (DiccAut, s.v. *enseñanza*) y 'Enseñanza y documento que se da a uno que se pretende enseñar e instruir' (DiccAut, s.v. *doctrina*).

4.2.13. *Hacer* y *celebrar*

En el binomio *hacer* y *celebrar*, del ejemplo 21, volvemos a observar cómo el segundo miembro viene a restringir la extensión semántica del primero.

21. (…) los señores oidores de la audienzia de su magestad dijeron que, sin envargo de la contradizión hecha de don Josef Fernández de Arjona, confirmavan y confirmaron el cavildo *hecho y celebrado* por la dicha ziudad el día primero de este presente mes de junio (documento 5, 2V: 16-21. 1702).

Así, en este caso, el verbo *celebrar* se recoge en el *Diccionario de Autoridades* con la acepción concreta de 'Ejecutar y poner por obra con la debida solemnidad alguna cosa pública, y de grande y extraordinaria entidad, como celebrar un Concilio, unos juegos y fiestas públicas, y assi otras cosas semejantes' (s.v.).

4.2.14. *Molestar* y *vejar*

En el ejemplo 22 se muestra el binomio *molestar* y *vejar*, en el que se vuelven a combinar dos verbos de significado equivalente.

22. suplicó al señor governador, pues le constava de lo referido, se sirviese de hacer informe al señor presidente, interponiéndose con su señoría ilustrísima para que por aora no se le *moleste ni veje* con costas ni executores, pues con ellos se imposiblita más de hacer dicho pago con sus costas y salarios por los atrasos de la ciudad, y el señor governador lo ofreció así. (documento 11, 2r: 21-2v: 1-6. 1704).

No obstante, mientras que *molestar* es voz patrimonial, registrada ya en Nebrija y recogida en el *Diccionario de Autoridades* como 'Causar molestia, dar fastidio ò pesadumbre, inquietar o turbar el sosiego de alguno', *vejar* es un cultismo ya documentado en el siglo XVI[54] (DCECH, s.v.), que no se incluye en los repertorios lexicográficos académicos hasta el siglo XIX, con el significado de 'Maltratar, molestar, perseguir à alguno, ó hacerle padecer' (DRAE 1817, s.v.).

[54] No queda claro si pudo haberse introducido a partir de Berceo, en el siglo XIII (DCECH s.v.).

4.2.15. *Pedir* y *suplicar*

La pareja *pedir* y *suplicar*, frecuente en nuestro corpus documental, de la que mostramos ejemplos en 23, 24 y 25, coordina dos verbos petitorios.

23. Atento a lo cual *nos fue pedido y suplicado* mandásemos dar a esa dicha ciudad lisencia y facultad (documento 1, 1v: 2-3. 1701).
24. Vista la conzulta hecha por la ciudad de Málaga y petizión por su parte presentada y la presentada por parte de doña Josefa de León, y esta petizión y lo que por todas *se pide y suplica*, los señores oidores de la audienzia de su magestad dijeron que (…) (documento 5, 2v: 12-17. 1702).
25. (…) y para las quintas de propios que dio de orden del señor don Baltasar de Coalla, superintendente que fue de dichos propios en dicho año, que hacen los dichos veinte y seis y catorce maravedís, de que *pidió y suplicó* a esta ciudad se los mandase hacer buenos en la cuenta que diese de dichos propios de dicho año (documento 16, 2v: 7-11. 1706).

El segundo de ellos, *suplicar,* cultismo léxico del siglo XV (DCECH s.v. *plegar*), presenta una diferencia semántica con respecto al primero. Así, mientras que *pedir* se define como 'Rogar, instar ò demandar á otro, que dé o haga alguna cosa de gracia ú de justicia' (DiccAut, s.v.), *suplicar* implica una mayor cortesía hacia el que tiene que conceder la gracia, como se deduce de su definición 'Rogar, pedir con humildad, y sumissión alguna cosa' (DiccAut, s.v.).

4.2.16. *Tener* y *poseer*

Igual que en casos anteriores, en el binomio formado por *tener* y *poseer*, ejemplos 26 y 27, la coordinación con el segundo verbo, definido como 'Tener en su poder alguna cosa' (DiccAut, s.v.) permite acotar el significado del primero.

26. (…) para en él nombrar el que propone cavallero rexidor que en su lugar la sirva en conformidad del real título d'ella que *tiene y posee* esta ciudad (documento 4, 2r: 4-7. 1702).

27. (…) diciendo *tenían y poseían* una casa extramuros de esta ciudad, calle de los Capuchinos, linde casas de los herederos de Juan de Robles (documento 14, IV: I. 1705).

4.2.17. *Utilidad* y *provecho*

En la última de las parejas sinonímicas que hemos documentado, como se muestra en el ejemplo 28, se unen el cultismo introducido en el siglo XV (DCECH s.v. *uso*) *utilidad,* definido como 'Provecho, conveniencia, interés, ó fruto, que se saca de alguna cosa en lo physico, ù moral con un sustantivo' (DiccAut, s.v.), con el sustantivo de significado equivalente *provecho* 'Beneficio ò utilidad que se consigue ò se origina de alguna cosa, ò por algun medio' (DiccAut, s.v.).

28. Y hallando que, de darse al dicho Alonso M<artín> Graxales el dicho solar para el efecto que lo pide no re<para> en perjuicio ninguno, antes sí de *utilidad y provecho* a dicha villa, conzeda licenzia y facultad a el consejo, justicia y reximiento d'ella para que zelebre la benta d'él (documento 2, 2v: 23-27. 1701).

5. DISCUSIÓN

Tras analizar las características léxicas del conjunto documental, nos hemos centrado en el estudio de los binomios léxicos. Esto nos ha permitido observar que frecuentemente se producen dos tipos de situaciones. Por un lado, es habitual que las parejas léxicas se compongan de voces con valor semántico equivalente, pero en las que un miembro de la pareja, que normalmente se suele situar en primer lugar, ha entrado en la lengua por vía culta. La mayoría de los cultismos que hemos localizado en estos grupos paratácticos tienen fecha de entrada en torno al siglo XV, como sucede con *aumento* (en el binomio *aumento y crecimiento*), *incurrir* (en *caer e incurrir*), *satisfacer* (en *dar y satisfacer*), *suplicar* (en *pedir y suplicar*) o *utilidad* (en *utilidad y provecho*).

En estos casos, el recurso del binomio léxico permite a los escribanos garantizar la comprensión de voces que, por estar más ligadas a ámbitos escriturales, pueden resultar más oscuras o desconocidas a los posibles lectores del documento municipal.

En otras ocasiones, el cultismo que se introduce en el binomio léxico ha entrado en la lengua en fecha posterior, como es el caso de *vejar*, en el grupo paratáctico *molestar y vejar*. En este caso, pese a que el cultismo parece documentarse en el siglo XVI, no se registra lexicográficamente en los repertorios académicos hasta el siglo XIX. Es también el caso de *transigir,* en la pareja sinonímica *ajustar y transigir*; se trataría de un cultismo datado en el mismo siglo XVIII. Desde nuestro punto de vista, mediante la combinación con los otros verbos de la pareja, se consigue transmitir el mensaje de manera más clara, sin poner en riesgo la total comprensión del texto municipal.

Por otro lado, son también frecuentes, como hemos tenido ocasión de comprobar, las parejas léxicas en las que se coordinan un verbo de significado amplio con otro verbo que hace más concreta la referencia. Es el caso de los binomios formados por el verbo *hacer*, que en nuestro corpus encontramos combinado con *celebrar*, o del verbo *dar*, que se une a verbos como *entregar, librar, pagar, repartir* o el ya comentado *satisfacer*.

6. CONCLUSIONES

El estudio de las 45 actas capitulares de la ciudad de Málaga de los primeros años del siglo XVIII nos ha permitido acercarnos a algunas de las características de los textos municipales de este período. Además de describir someramente los principales campos léxicos del corpus documental, nos hemos centrado en la descripción y análisis de una de sus más características estrategias léxicas, la de los binomios o parejas sinonímicas. Hemos podido comprobar que existen dos situaciones frecuentes a la hora de coordinar los elementos del binomio: o bien se utiliza una palabra que permite hacer más precisa la referencia, o bien se combina una voz de mayor tradición patrimonial con un cultismo léxico, más propio de los textos escritos. En ambos casos, la repetición que supone el binomio léxico permite al escribano, por un lado, inscribirse en la tradicionalidad discursiva de los textos jurídico-administrativos y, por otro lado, asegurar la transparencia significativa necesaria en estos tipos de textos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las investigaciones de este trabajo se pudieron llevar a cabo gracias a la financiación del programa de estancias breves del Plan Propio de la Universidad de Granada, que subvencionó una estancia de investigación posdoctoral de 6 meses en el Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos, de la Facultad de Artes y Humanidades de King's College London (Reino Unido), en 2018.

8. REFERENCIAS

Carrasco, I., García Aguiar, L. y López Mora, P. (2012). El Corpus Codema: una base documental para el estudio de la norma meridional. En M. A. Peinado (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional "El Patrimonio Cultural y Natural como Motor de Desarrollo: Investigación e Innovación"* (pp. 2140-2152). Universidad Internacional de Andalucía.

Carrasco, I. y P. López Mora (2011). Tradición jurídica y variación léxica. En M. Castillo y L. Pons (Eds.), *Así se van las lenguas variando. Nuevas tendencias en la investigación del cambio lingüístico en español* (pp. 131-153). Peter Lang.

Carrasco, P. (2002). El *Corpus de Textos Jurídicos Andaluces* (Léxico de las Instituciones Municipales). En M. T. Echenique y J. P. Sánchez Méndez (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española: Valencia, 31 de enero- 4 de febrero de 2000* (vol. 2, pp. 1937-1946). Gredos.

DCECH = Corominas, J. y Pascual, J. A. (1980–1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. 6 vol. Gredos.

Del Rey Quesada, S. (2021). *Grupos léxicos paratácticos en la Edad Media romance: Caracterización lingüística, influencia latinizante y tradicionalidad discursiva*. Peter Lang.

DHLE = Real Academia Española (1960–66). *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. https://apps2.rae.es/DH.html.

DiccAut = Real Academia Española (1990). *Diccionario de Autoridades*. Edición facsimilar (1726-1739). Gredos.

García Aguiar, L. C. (2021). *Ciudad y cabildo en el siglo XVIII. Estudio histórico, diplomático y lingüístico*. Comares.

Gutiérrez Cuadrado, J. (1993). Sobre algunos desdoblamientos léxicos en el siglo XV. En *Antiqua et Nova Romania. Estudios lingüísticos y filológicos en honor de José Mondéjar en su sexagésimoquinto aniversario* (pp. 331-345). Universidad de Granada.

Isasi, C., Ramos, E. y Sánchez, M. N. (2017). *El léxico de los documentos del monasterio de San Salvador de Oña (siglos X-XIII)*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Lagüéns, V. (1992). Semántica jurídica: binomios léxicos en la prosa notarial. En M.Ariza (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 1121-1128). Pabellón de España.

López Mora, P. y García Aguiar, L. C. (2014). Pragmática del documento notarial: mímesis e impostura en la tradición diplomática. *Anuario de Estudios Filológicos*, 37, 139-157.

Martínez Ortega, M. A. (1999). *La lengua de los siglos XVI y XVII a través de los textos jurídicos: los pleitos civiles de la escribanía de Alonso Rodríguez*. Universidad de Valladolid.

LA TRASLACIÓN Y SUS CRITERIOS: MORFOLÓGICO, SINTÁCTICO Y SEMÁNTICO PARA EL ANÁLISIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO HISPANOPARLANTE

ISRAEL BARRUTIA BARRETO
Innova Scientific

ELI CARRILLO VASQUEZ
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

LUIS CACERES BARRUTIA
Innova Scientific

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, resulta común que los hablantes de la lengua española realicen cambios de categorías gramaticales en las palabras a través de los discursos orales o escritos que emplean en su día a día. Esta situación se ha vuelto aún más evidente con la aparición de los medios de comunicación o plataformas digitales, los cuales han fusionado el habla con la escritura a través de una nueva forma de lenguaje escrito.

En esta línea, un claro ejemplo de lo mencionado hace referencia a las redes sociales, como Twitter, Facebook, Instagram y WhatsApp, utilizadas frecuentemente en Latinoamérica (Arteaga y Maldonado, 2019). Dichas plataformas permiten una expresión original que da lugar a la creatividad lingüística, la cual integra elementos propios de estos medios como citas y enlaces para connotar expresiones y actitudes, además de simplificar los mensajes en modos que difieren de las características ordinarias en el lenguaje (Candale, 2017).

Asimismo, en el contexto hispanohablante, se encuentran frecuentemente las palabras o expresiones idiomáticas, caracterizadas por carecer de autonomía sintáctica o semántica, las cuales son generadas por un proceso lexicogenético que posibilita el enriquecimiento del

lenguaje y la adaptación a un entorno inmediato (Casas y Ochoa, 2020). Adicionalmente, esta producción suele estar orientada hacia puntos de interés en el habla cotidiana con fines de socialización evidentes tanto en la comunicación tradicional como en los medios digitales por medio de las redes sociales (Sanmartín, 2017).

Es así que, a pesar de las facultades y diversidad de opciones que proporciona el idioma español para expresar los propósitos comunicativos, los hablantes optan por generar, de manera creativa, nuevos usos para la lengua de acuerdo con sus necesidades y contextos específicos. Por lo tanto, resulta de interés para la investigación lingüística indagar acerca de los mecanismos que impulsan, posibilitan y pautan la expansión de los recursos, funcionalidad y capacidad expresiva del idioma español. En respuesta a ello, a continuación, se presenta una exploración de algunos de los principales procesos involucrados en la producción del lenguaje.

1.1. Sustantivación

Los cambios frecuentes en los vocablos ya existentes se dan por medio de recursos lingüísticos como la nominalización o también llamada sustantivación. Esta suele ser aplicada a adjetivos, verbos e, incluso, artículos y participios pasivos como "el" o "lo", con el objetivo de generar mayor abstracción y riqueza léxica (Campos, 2016; Cademártori et ál., 2006; Wotjak, 2006; Durán, 1996). Sin embargo, según Martínez (1998), al usar "lo", es necesario tener en cuenta que este vocablo sincrético puede hacer las veces de un pronombre en género neutro o un modalizador pragmático.

Ahora bien, el proceso de sustantivación puede ser clasificado, según la palabra que sufre el proceso de derivación: se refiere a este como denominal cuando se modifica un sustantivo; deadjetival cuando procede de un adjetivo, y deverbal cuando se modifica un verbo (Cuadrado, 1996). En concordancia, Gong (2019) distingue la nominalización en léxica, morfológica y sintáctica, según los recursos empleados como afijos, complementos o atributos determinativos.

Asimismo, la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE, 2009) indica que dicho proceso puede distinguirse, según su propósito, en eventivo, resultativo, de cualidad, de actor y de estado. Particularmente, la nominalización de estado se caracteriza por tener una base verbal, mientras que la de cualidad resulta de adjetivos y la de actor o agente toma un verbo agrupado con un complemento (Pinuer et ál., 2020).

Por otra parte, algunos investigadores hacen una distinción entre la nominalización y sustantivación argumentando que la primera corresponde a una modificación en la sintaxis, morfología y funcionalidad de la escritura, mientras que la segunda forma parte de las derivaciones categoriales logradas añadiendo un artículo a la base de la palabra (González, 1998) y manifestando la necesidad de analizar cautelosamente la función y forma en la que se da la transformación de las palabras para evitar problemas en la interpretación morfológica y sintáctica (Bień, 2016).

Del mismo modo, en la investigación se reporta la aposición adjetiva, la cual suele agrupar dos palabras: un adjetivo que cumple la función de soporte y un sustantivo como determinante, los cuales generan nuevos sustantivos con mayor especificidad (Banegas, 2005). A su vez, este recurso lingüístico puede ser empleado por los hablantes del español con fines pragmáticos; esto se da de manera bastante evidente en el periodismo, en el que se nominalizan los verbos para subjetivar y direccionar el discurso, lo cual influye en su interpretación o proporciona una aparente veracidad en cuanto a la situación expuesta en un medio oral o escrito (Nadal, 2015; Atorresi, 1996).

Además, la sustantivación ha demostrado ser de gran utilidad para compactar y focalizar la información sin perder el significado; de esta manera, ha generado un lenguaje especializado de alta densidad nominal, el cual es especialmente útil en la comunicación en ámbitos académicos, técnicos y dominios de conocimiento específicos (González, 2008; Cademártori et ál., 2006; Marinkovich, 2005). De manera análoga, Pinuer et ál. (2020) señalaron que este proceso es frecuentemente utilizado para establecer una intersubjetividad discursiva, lo que permite la transferencia de conocimientos y puntos de vista con mayor

efectividad, así como la reducción de la cantidad de palabras utilizadas en registros especializados.

1.2. Adverbialización

Otra de las formas que asume la derivación lingüística es la adverbialización, la cual se vale de sufijos como -mente y los prefijos a-, des-, entre otros, para formar locuciones con adjetivos derivados de verbos o de nombres (Baralo, 1994). Estos resultantes pueden asumir múltiples estructuras morfosintácticas y significados, y adquieren funciones de modificación de sustantivos o complementos circunstanciales que complementan el significado original de la palabra (Martínez y Jörgensen, 2013).

De igual manera, las nuevas palabras pueden lograr modificar el sentido de enunciados completos con fines pragmáticos y recibir el nombre de adverbios oracionales, puesto que enriquecen el significado del texto y explotan la habilidad para efectuar inferencias del lector (Pinuer y Oteíza, 2018). En específico, este recurso suele ser empleado de manera práctica en la elaboración de anuncios publicitarios, pues permite la atribución de características para destacar propiedades y atributos deseables o importantes en un producto; así como la motivación de su consumo o adquisición por los receptores de dicho mensaje (Lamas, 2015).

1.3. Adjetivación

De acuerdo con Cuadrado (1996), la adjetivación adopta un proceso de derivación que se apoya en el uso de sufijos, por lo cual adquiere las siguientes clasificaciones según las palabras que toma como base: denominal, deadjetival, deverbal y deadverbial. Por tanto, estas agrupaciones permiten comprender el origen de las construcciones realizadas y el propósito con el cual han sido modificadas.

Esta herramienta es un recurso ampliamente útil para campos como el turismo, en el que se busca describir a detalle los destinos, con la finalidad de brindar la mayor información posible para enfatizar, despertar interés, presentar características atrayentes y persuadir al lector (Marzá, 2012); por lo que, suele ser frecuentemente utilizado en la narración de

distintos formatos de libros. Asimismo, la adjetivación es empleada comúnmente en los textos de tipo científico, ya que su alta complejidad sintáctica exige una redacción especializada con sustantivos caracterizados (Blanco, 2010).

1.4. Traslación, transposición, metábasis y otros

La traslación es comprendida dentro de la lingüística hispana y francesa como un proceso de cambio involucrado con la sintaxis y semántica, por el cual una palabra modifica su categoría gramatical al adquirir la forma y función de un verbo, adverbio, sustantivo o adjetivo (Campos y Alba, 2003). Además, permite modificar la morfología de las palabras con el propósito de asignar un nuevo significado al vocablo, lo cual da lugar a la productividad morfosemántica (Falsa, 2008; Falsa, 2010). Cabe resaltar que el fenómeno en cuestión, como lo reporta Esquivel (2010), se adapta a los contextos, como en el castellano andino.

No obstante, existen otros términos como *transposición*, *metábasis* y *transferencia* que también aluden a una modificación de la palabra en su categoría funcional, lo cual demuestra un alto grado de heterogeneidad en las investigaciones en el campo de la lingüística (Campos y Alba, 2003). De igual manera, Alvarez (1997) señala que los términos *capacitación* y *recategorización* comparten el mismo propósito que los anteriores y que un requisito de estos para que suceda este procedimiento lingüístico es un transpositor que permita modificar la palabra según la intención del hablante y posibilite la adición de funciones o características secundarias.

En la misma línea, San Vicente y Barbero (2006) indican que para formar nuevas palabras se realiza un proceso denominado derivación afijal que, en congruencia con los descritos anteriormente, emplea afijos (ya sean prefijos, sufijos e, incluso, infijos en compañía de los antes mencionados) para complementar un lexema y dar lugar a nuevos usos y significados en el lenguaje.

Dichos cambios categoriales son observables en los niveles sintáctico, morfológico y semántico, lo cual contribuye a la diversificación del lenguaje español. Asimismo, según Cuadrado (2016), este proceso de

traslación apoya en la elaboración de adjetivos funcionales y requiere de un componente clave: un transpositor, que puede tomar la forma de preposiciones o pronombres relativos si la base es identificada como un sustantivo o verbo.

Para esta investigación, todas las modalidades de derivación de nuevas palabras descritas en los subapartados anteriores han sido agrupadas de manera intercambiable, según plantean algunos autores a través de sus estudios en conceptos como traslación, transcategorización o metábasis (Aguilar, 2020). Como resultado de estos procesos, los nuevos elementos del lenguaje obtenidos gracias a la derivación de palabras se posicionan en la órbita de la cotidianidad y contribuyen a la riqueza léxica del lenguaje hablado y escrito de las personas en Hispanoamérica.

1.5. Problemas con la traslación

Se ha identificado la posibilidad de que en la formación de palabras en el español surjan situaciones como la competencia en sus derivaciones debido a los sufijos deverbales. Según Zacarías (2010), esto suele suceder porque, en ocasiones determinadas, este proceso puede asignar la misma función a distintas palabras en el repertorio léxico del hablante, como el caso de los pares -ción y -miento, -ez y -eza o -ero e -ista.

Por ello, resulta importante considerar que, a pesar de que la formación de palabras aparenta ser un proceso sencillo y automático para la mayoría de los hablantes, no todos los lexemas siguen la misma secuencia lógica al sumarse los mismos prefijos, sufijos o parasíntesis (San Vicente y Barbero, 2006). En este sentido, pueden generarse confusiones y fallos en la decodificación de los mensajes transmitidos cotidianamente.

Además, algunas formas de traslación, como la sustantivación, pueden añadir mayor complejidad léxica y gramatical a la comunicación, lo cual dificulta su correcta interpretación (Cinto, 2009). En concordancia, Val (1994) indica que el concepto de traslación supone una interpretación compleja de categorías funcionales confluentes en las palabras, por esta razón, estos conceptos no son indispensables para estudiar la sintaxis e interpretación de un texto.

2. OBJETIVOS

Ante la situación expuesta, la presente investigación realizó la recopilación de palabras en el español originadas por medio del proceso lexicogenético de traslación, así como el reconocimiento de los diversos valores categoriales atribuidos a este tipo de palabras en la actualidad. Finalmente, se identificó la tendencia de su uso a través de la tecnología de información y comunicación, empleando específicamente la red social Twitter.

3. METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio descriptivo transversal (Hernández y Mendoza, 2018), dado que se realizó una única recolección de datos que buscó identificar la transcategorización en la comunicación escrita en español generada dentro de la red social Twitter.

Esta investigación se ejecutó partiendo de la premisa de que una gran cantidad de palabras originadas en la lengua hispana se deben a un proceso de traslación en cualquiera de sus modalidades. Por lo tanto, se realizó la búsqueda y vaciado en el diccionario académico (DLE, 2014), recurso que posteriormente fue empleado para identificar el uso de palabras transcategorizadas en el lenguaje escrito empleado en la comunicación digital.

Dichas palabras fueron halladas mediante una exploración y recolección de datos en la página web y aplicativo de Twitter durante enero y febrero del 2021. Esto fue realizado a través de las herramientas de análisis TwitterNative, Trendsmap y Ritetag; por su utilidad para identificar tendencias y filtrar información según su idioma, tiempo y ubicación geográfica.

Una vez establecidos los criterios para la extracción de los datos deseados, estos fueron preprocesados adaptando métodos empleados en investigaciones previas con información perteneciente a esta red social (Naseem et ál., 2021; Symeonidis et ál., 2018; Effrosynidis et ál., 2017; Jianqiang y Xiaolin, 2017; Singh y Kumari, 2016), proceso que se desarrolló a través de la siguiente ruta:

1. Se procedió a identificar y eliminar todos los *tweets* repetidos obtenidos por las herramientas de búsqueda para evitar sobreestimaciones en las tendencias de las palabras utilizadas.
2. Se suprimieron *tweets* que presentaron contenidos mayoritariamente expresados en idiomas distintos al español por ser irrelevantes para el análisis lingüístico posterior.
3. Se eliminó todo tipo de ruido y caracteres no correspondientes a las publicaciones originales que fueron generados en consecuencia del proceso de extracción de datos.
4. Se removieron los enlaces que formaban parte de los *tweets* seleccionados para reducir la cantidad de palabras del corpus analizado, ya que estos suelen contener información de poca relevancia para descifrar el contenido o propósito del mensaje transmitido.
5. Se omitieron los *hashtags* colocados fuera de las oraciones de las publicaciones seleccionadas porque, a pesar de contener palabras clave útiles para identificar, ordenar y clasificar los *tweets*, estos no formaban parte o no guardaban relación con la estructura sintáctica.
6. Se removieron las etiquetas situadas afuera de las oraciones en las publicaciones del corpus extraído por carecer de relevancia para el análisis planteado en esta investigación.
7. Debido al énfasis de este análisis, se omitieron los números presentes en los *tweets*, pues no fueron considerados relevantes para identificar la traslación o alguno de sus criterios específicos.
8. Los errores ortográficos y de gramática fueron enmendados para garantizar una correcta contabilización de palabras y mantener la coherencia en los textos extraídos de la plataforma Twitter. Esta acción se realizó con el apoyo de la herramienta Language Tool.
9. Se convirtieron las palabras con letras repetidas utilizadas para enfatizar las expresiones en las publicaciones a su

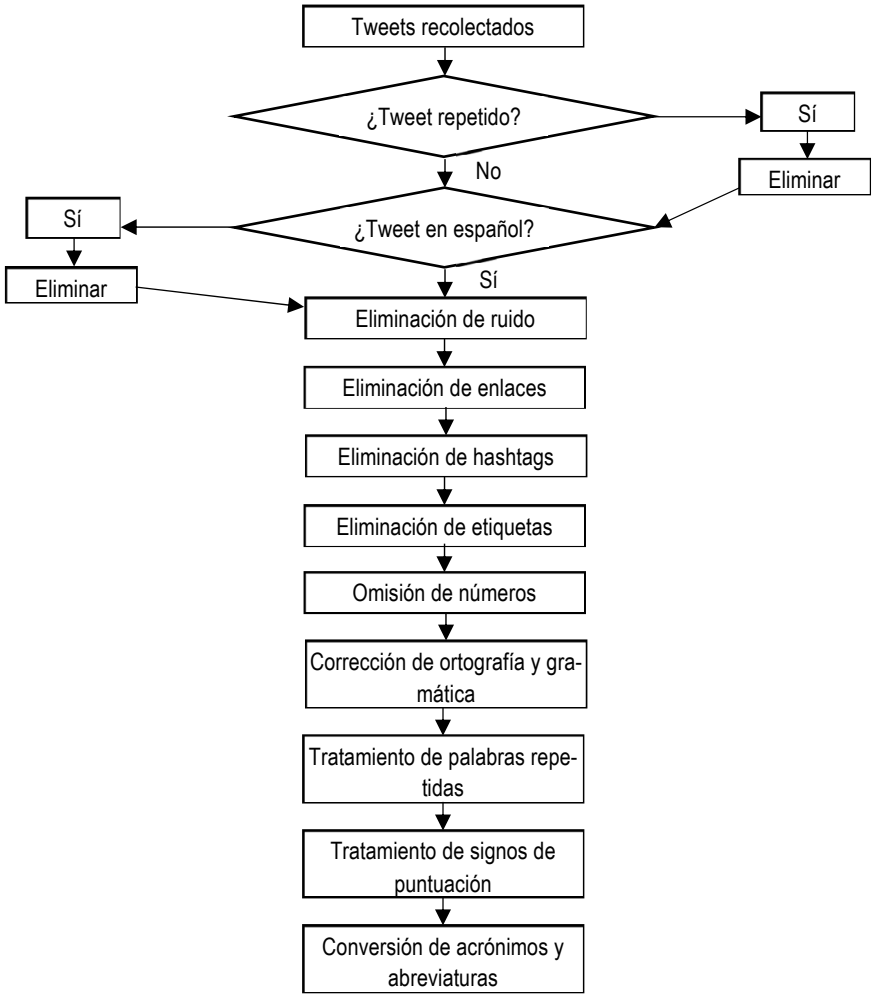
formato original. Por ejemplo, palabras como "geniaaaaal" fueron reemplazadas por su forma original "genial" y les fue añadida una etiqueta para diferenciar su interpretación con la de las palabras escritas de manera estándar.

10. Se eliminaron los signos de puntuación múltiples como en "¡¡¡Lo lograron!!!" utilizados para dar énfasis a expresiones en el texto, solo se conservaron los primeros como en el siguiente ejemplo: "¡Lo lograron!" y se agregó en su lugar un código de identificación para mantener el sentido de la expresión y no alterar la interpretación en el análisis semántico.
11. Los acrónimos y abreviaciones identificadas en los *tweets* filtrados fueron transformados a su forma completa, con la finalidad de enriquecer los datos recolectados y mantener el sentido de las oraciones para su posterior análisis semántico y sintáctico.

Ahora bien, para facilitar el entendimiento del proceso realizado, en el gráfico 1 se presenta un resumen que detalla la secuencia ordenada de los métodos empleados para el filtrado de datos en la presente investigación.

Es así que, finalizado el filtrado de los datos, se extrajeron las palabras y expresiones idiomáticas más frecuentes. Además, la información empleada fue organizada en una hoja de cálculo de Excel, en la que se realizó un análisis léxico, morfológico, sintáctico y semántico para cada una de las principales palabras o expresiones idiomáticas identificadas. Esto se hizo con finalidad de identificar sus criterios de traslación, estructura subyacente, significados, propósito comunicativo y criterio habitual para su uso en los medios de comunicación digitales.

GRÁFICO 1. Proceso de filtrado de datos



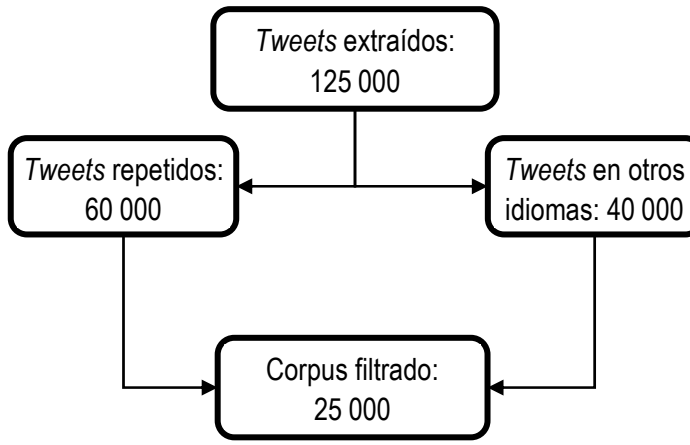
Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La estrategia para el filtrado se empleó sobre una cifra inicial aproximada de 125 000 *tweets* extraídos de la red social, se eliminaron alrededor de 60 000 por repeticiones o un alto grado de similitud en el contenido de las publicaciones. De la cantidad restante, se removió otro

conglomerado de 40 000 publicaciones porque el idioma predominante en el texto analizado fue generalmente inglés u otros distintos al español. Dicha estrategia permitió obtener un corpus de aproximadamente 25 000 *tweets*, los cuales fueron filtrados y estandarizados de acuerdo a la secuencia detallada en el gráfico 2 para analizar con precisión las palabras o expresiones producto de un proceso de traslación más empleadas por los usuarios de Twitter.

GRÁFICO 2. Filtrado de tweets extraídos



Fuente: elaboración propia

Este método de búsqueda de información permitió la selección de cinco palabras y expresiones presentadas con frecuencia durante el periodo de enero a febrero del 2021 en Twitter para su análisis, entre las cuales se evidenció una predominancia de traslación nominal (Tabla 1).

TABLA 1. Identificación de palabras o expresiones y criterios de evaluación

Palabra o expresión	Criterio de traslación	Tipo de vocablo
Engorrosamente	Morfológico	Adverbialización
Educadamente	Morfológico	Adverbialización
Lo malo	Semántico	Sustantivación
Opinar es libre	Sintáctico	Sustantivación
Discurso preciso	Sintáctico	Adjetivación

Fuente: elaboración propia

Asimismo, la recolección de datos permitió observar que, de los tres tipos de cambio observados, la sustantivación tiene un uso más recurrente y, a su vez, esta suele presentarse en los casos de traslación permanente, específicamente en la sustantivación de adjetivos. De manera complementaria, se observó que la mayor parte de los *tweets* recopilados se caracterizaron por hacer uso de un lenguaje informal.

4.1. Engorrosamente

4.1.1. Análisis léxico

Según el paréntesis etimológico en el Diccionario de la Lengua Española (DLE, 2021), la palabra *engorroso/a* corresponde a la categoría gramatical de adjetivo y refiere a algo dificultoso o molesto. Sin embargo, no han sido halladas entradas para la palabra *engorrosamente*.

4.1.2. Análisis morfológico

A partir del análisis morfológico, se identifica que la categoría gramatical de esta palabra ha sufrido una adverbialización debido a la adición del sufijo -mente, lo cual sería el principal criterio de adverbialización de la palabra.

4.1.3. Análisis sintáctico

Gracias a un análisis sintáctico, se logró identificar que la palabra *engorrosamente* suele cumplir la función de adverbio de modo para complementar lo descrito por el verbo y expresar que la acción ha sido llevada a cabo sin mucho cuidado o minuciosidad.

4.1.4. Análisis semántico

Bajo una perspectiva semántica, la palabra transcategorizada connota significados similares al adjetivo original, como la molestia y dificultad percibida en una acción o situación. Sin embargo, se utiliza también para comunicar desagrado cuando se realiza alguna acción de manera burda o poco profesional, así como para dar un sentido superlativo a algunas palabras o situaciones.

4.2. Educadamente

4.2.1. Análisis léxico

La palabra no posee un paréntesis etimológico en el diccionario académico (DLE), sin embargo, se sugiere que proviene del adjetivo *educado/a*, que caracteriza a una persona por poseer una buena educación o urbanidad.

4.2.2. Análisis morfológico

Al igual que el primer término identificado, la palabra ha experimentado una adverbialización debido a la adición del sufijo -mente en su estructura morfológica, razón que representa el principal criterio para su adverbialización.

4.2.3. Análisis sintáctico

La palabra *educadamente* cumple la función de adverbio modal en las oraciones analizadas, pues acompaña al verbo en las construcciones sintácticas y detalla cómo se lleva a cabo la acción descrita.

4.2.4. Análisis semántico

Esta palabra transcategorizada hace las veces de un adverbio y es utilizada frecuentemente junto con el predicado para describir el accionar socialmente aceptado, atento y cordial de las personas, por lo general, al participar de un intercambio social.

4.3. Lo malo

4.3.1. Análisis léxico

La expresión se compone por *lo*, que es identificado como un artículo neutro en el paréntesis etimológico del DLE (2021), y *malo*, adjetivo que expresa atributos negativos, perjudiciales, nocivos, desagradables, deteriorados o desfavorables.

4.3.2. Análisis morfológico

La palabra *malo* identificada como un adjetivo descriptivo se acompaña del artículo neutro *lo*, que la precede para formar una expresión.

4.3.3. Análisis sintáctico

Esta expresión es usada para generar sustantivos a partir de alguna información previa extraída del contexto, temática o donde se da la comunicación, y puede hacer las veces de núcleo del sujeto en la oración.

4.3.4. Análisis semántico

Según Luque (2010), la expresión *lo malo* es producto de la sustantivación por transferencia, pues proviene de un adjetivo y, generalmente, es usada en un sentido abstracto para connotar que un sujeto, ya sea una situación, persona o cosa, posee alguna característica negativa o no deseable.

4.4. Opinar es libre

4.4.1. Análisis léxico

De acuerdo con el paréntesis etimológico en el diccionario académico (DEL, 2021), la palabra *opinar* puede tomar la forma de un verbo transitivo e intransitivo con base en el contexto en la que sea presentada y su propósito comunicativo. Mientras que *libre* en conjunto con *ser*, en este caso, refieren a la facultad que posee la persona de actuar a propio criterio.

4.4.2. Análisis morfológico

La expresión analizada se compone por el verbo principal *opinar* en su forma infinitiva y *es* como un verbo semiauxiliar indicativo en tiempo presente, en conjunto con el adjetivo descriptivo *libre*, los cuales se integran para formar una locución.

4.4.3. Análisis sintáctico

Para generar la expresión *opinar es libre* se ha formulado una secuencia de palabras que acompaña al verbo *opinar* con la finalidad de expresarla a manera de un sustantivo.

4.4.4. Análisis semántico

La frase *opinar es libre*, según su uso cotidiano, refiere a la libertad de expresión y busca dar a entender al lector o interlocutor que no hay limitaciones, censura o restricciones para las opiniones respecto al tema tratado.

4.5. Discurso preciso

4.5.1. Análisis léxico

La palabra *discurso* es identificada como un sustantivo que alude a una serie de palabras empleada para manifestar ideas o sentimientos, mientras que *preciso* es un adjetivo que opera para describir o caracterizar de conciso, certero y acertado de acuerdo con el paréntesis etimológico del DLE (2021).

4.5.2. Análisis morfológico

La conjunción del nombre común *discurso* y el adjetivo descriptivo *preciso* ha contribuido a la adjetivación del sustantivo y la construcción de una expresión de mayor complejidad morfológica.

4.5.3. Análisis sintáctico

Al añadir la palabra *preciso* al sustantivo *discurso*, la nueva estructura formada se transcategoriza para hacer las veces de un adjetivo, el cual puede ser utilizado en la categorización de un nuevo sustantivo en la oración de interés.

4.5.4. Análisis semántico

La expresión *discurso preciso* modifica el significado semántico original de la palabra y busca dar a entender que el sujeto referido en la

comunicación posee la capacidad de comunicar efectiva y coherentemente una idea o tema en particular.

5. DISCUSIÓN

La transposición como proceso representa un importante aporte para categorizar la realidad, ya que aporta a la creación de adjetivos para describir situaciones complejas y expandir el uso del lenguaje (Cuadrado, 2016). Sin embargo, como señala Val (1994), es notable que el concepto como tal se encuentra en debate dentro del campo de la lingüística por su aporte teórico y debido a su multiplicidad de interpretaciones.

No obstante, a pesar de los aportes de elementos como la nominalización identificada en la producción de lenguajes especializados y síntesis de la comunicación del ámbito académico (Pinuer et ál, 2020; González, 2008; Cademártori et ál., 2006; Marinkovich, 2005), se ha detectado que esta puede interferir con la comprensión lectora. Al respecto, Cinto (2009) argumenta que emplear este proceso genera metáforas gramaticales que vuelven implícita una porción importante de la información, así como complejiza el texto y dificulta el aprendizaje en la educación básica. Por lo tanto, es necesario tener en consideración al público objetivo, su capacidad de abstracción y grado de experticia en el tema tratado al hacer uso de nominalizaciones.

En convergencia con lo sucedido en el español, la investigación realizada por De Granda (1997) indica que idiomas como el quechua también realizan cambios en las estructuras sintácticas al incluir sufijos para modificar el significado y sentido de las unidades lingüísticas en la comunicación verbal o escrita. Igualmente, se encontraron evidencias de que el lenguaje del francés y chino emplean transcategorizaciones para expandir el uso de las palabras y modificar el uso de adjetivos a adverbios y viceversa (Cruz, 2020; Gong, 2019). Entonces, el fenómeno de la traslación se concreta en las nuevas formas y funciones desarrolladas para las unidades lingüísticas.

Por otra parte, es posible identificar otras fuentes de transcategorización como el intercambio lingüístico y sociocultural producto del contacto,

herencia y procesos transculturativos con otras lenguas (Fasla, 2010). Igualmente, según Blestel (2015), es posible identificar cambios sintácticos y semánticos que amplían las posibilidades del castellano producto de la interacción con la sintaxis y semántica de lenguas locales mediante la convergencia lingüística.

Ahora bien, de acuerdo con lo descrito por Cuadrado (1996), los procesos de derivación de nuevas palabras, como las adverbializaciones, respetaron la adición del sufijo -mente para modificar el significado de los vocablos empleados en la comunicación por redes sociales, como se observó con *engorrosamente* y *educadamente*. Por lo tanto, se evidencia que las traslaciones forman una nueva estructura morfológica, respetando lo planteado por Martínez y Jörgensen (2013), para lograr asignar contenidos semánticos complementarios a la unidad lingüística original.

Sin embargo, a diferencia de Nadal (2015), las nominalizaciones identificadas en esta investigación tuvieron un propósito comunicativo orientado a evitar redundancia en el discurso de los usuarios de las redes sociales. Por lo que, aparentemente, el recurso lingüístico de sustantivación cumple la función de sintetizar los mensajes expresados en Twitter al generar nuevos sustantivos que suponen conocimientos previos sobre el tema de discusión, lo que demuestra una función similar a la que manifiestan Cademártori et ál. (2006).

Asimismo, la estructura sintáctica de las expresiones como *opinar es libre* y *lo malo* permitió evidenciar que el lenguaje empleado en las redes sociales corresponde con los usos de la sustantivación reportados por diversas investigaciones (Campos, 2016; Cademártori et ál., 2006; Wotjak, 2006; Durán, 1996). En particular, la nominalización fue empleada para contraer y resumir el mensaje brindado debido al carácter inmediato y las limitaciones en la extensión de los mensajes o publicaciones impuestas por la plataforma Twitter (Gonzáles, 2018).

De manera similar a lo reportado por Aguilar (2020), se encontró que las palabras idiomáticas en lenguas hispanas pueden ser conjugadas en locuciones con contenidos semánticos nuevos y diferentes de los que poseían originalmente mediante la traslación. En adición, el análisis

semántico de las traslaciones identificadas se encuentra de acuerdo con lo planteado por San Vicente y Barbero (2006), ya que se evidenció que el cambio morfológico de palabras base como *engorroso* o *educado* logró asignarles significados nuevos y/o más específicos.

6. CONCLUSIONES

A pesar de existir cierta concordancia entre los distintos autores de la literatura científica revisada en cuanto a la traslación y sus criterios, aún hace falta un cuerpo integrado en la investigación lingüística. En relación con esto, se observó una gran cantidad de términos para describir y clasificar los cambios de categoría y función de una palabra sin hallarse un consenso o integración en cuanto a dichos planteamientos teóricos.

Por otro lado, el proceso de traslación se evidencia principalmente en el análisis a nivel morfológico y sintáctico realizados, en los que se pudo observar la atribución de valores categoriales a las palabras, las cuales fueron mayormente contempladas en su uso cotidiano como sustantivos. Además, esta derivación de palabras presenta una amplia integración social evidenciada por su diseminado uso en las redes sociales y el habla informal.

Asimismo, se observó que la creatividad léxica presente en las redes sociales está caracterizada por la naturaleza coloquial e inmediata de las comunicaciones por estos medios. Por lo tanto, factores como la cantidad finita de caracteres (280) con los que cuenta el usuario para compartir en la red seleccionada para esta investigación podría explicar parcialmente el constante uso de este recurso para sintetizar información (Briz, 2016). En consecuencia, según lo descrito por Gonzáles (2011), es probable que esta derivación de palabras efectuada en las redes sociales busque satisfacer necesidades expresivas y comunicativas que perciben los hablantes, especialmente en un contexto digital que limita sus interacciones.

Adicionalmente, por medio de la revisión de la literatura científica, se detectaron tendencias en el uso de este recurso lingüístico. Una de estas es que se emplea de manera amplia con fines pragmáticos dentro del

contexto hispanohablante, pues es explotado en las redes sociales por campos como la publicidad y el *marketing*. Así, la traslación ha demostrado su idoneidad para la redacción de textos que buscan captar e involucrar al lector.

También, esta producción lingüística suele ser frecuentemente utilizada en el lenguaje técnico e, incluso, en textos académicos especializados por la facultad de caracterizar las palabras empleadas en su redacción. Dichos usos se deben parcialmente a la versatilidad que otorga al lenguaje para apelar a la capacidad inferencial y subjetividad de los receptores, con el uso de un número reducido de palabras, ya sea en un formato oral o escrito.

Por otra parte, una de las limitaciones de esta investigación fue que solo se realizó el análisis de una red social durante un corto periodo de tiempo. Así pues, es posible que no se haya tomado en cuenta información valiosa para el corpus en este estudio, que pudo ser encontrada en otras redes digitales de alta afluencia de usuarios diarios como Facebook. Asimismo, la generalidad de la estrategia de búsqueda proporcionó una cantidad de datos bastante amplia, pero restó especificidad al corpus analizado, razón que podría afectar las implicancias en las conclusiones extraídas del análisis lingüístico.

Por lo que, es recomendable complementar la información expuesta con futuras investigaciones en múltiples redes sociales, con el fin de que permitan identificar el perfil de las personas que emplean estas transcategorizaciones y determinar de manera específica su finalidad, así como posibles raíces sociales y culturales de las modificaciones en la lengua hispana. Para esto, será importante desarrollar una estrategia de extracción y filtrado de datos específica y reproducible con la finalidad de garantizar la calidad de la investigación.

Además, se sugiere que futuros estudios exploren las variaciones lingüísticas de manera regional o sectorizada para poder observar si los factores geográficos y/o sociodemográficos tienen un rol diferenciador en el uso de las derivaciones lingüísticas del idioma español. Estas acciones permitirán establecer tendencias y conocer las principales intenciones detrás del empleo de estos recursos.

Por otro lado, resultaría conveniente tomar este estudio como punto de partida para realizar más investigaciones que permitan esclarecer la terminología empleada en el caso de la traslación y su variedad de criterios para su categorización y nombramiento. Esta acción ayudaría a determinar los alcances teóricos de este concepto y conocer sus limitaciones en el proceso de caracterización del lenguaje hablado y escrito. Igualmente, esto aportaría a pactar su empleo en contextos específicos y establecer una categorización unificada y coherente que sirva de guía para la investigación en el campo de la lingüística, además de propiciar el trabajo interdisciplinario.

Finalmente, se recomienda utilizar el proceso de transposición siempre y cuando se tenga en consideración el público objetivo, su experiencia, el propósito comunicativo, así como el grado de densidad o complejidad deseado en la producción oral y escrita. El seguimiento de estas pautas será de utilidad para facilitar la comprensión y hacer llegar el mensaje con mayor claridad al receptor.

7. REFERENCIAS

Aguilar, M. (2020). Palabras idiomáticas originadas por transcategorización. *Paremia*, *30*, 51–61. https://bit.ly/3saBoYj

Aguilar, M. (2022). La configuración formal de las palabras idiomáticas originadas por acortamiento en locuciones en español: los casos de amén, estampía, mor y ton. *Alfinge. Revista de Filología*, (33), 9–25. https://bit.ly/35HnFRr

Alvarez, M. (1997). El principio de la transposición en una gramática funcional: La aportación hispánica. *Signo y Seña*, (7), 91–120. https://bit.ly/3HkeHY8

Arteaga, S., y Maldonado, R. (2019). Ya estuvo: límite de una acción. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, *6*(1), 1-24. https://bit.ly/35ImtNG

Atorresi, A. (1996). *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*. CONICET. https://bit.ly/3L2BzO4

Banegas, M. (2005). Aposición sintagmática: por una tipología conjunta de los sustantivos y adjetivos apuestos. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (10), 82-95. https://bit.ly/3L2KvDo

Baralo, M. (1994). Algunos aspectos de la morfología Léxica del español como lengua extranjera. *ASELE Actas V*, 143-150. https://bit.ly/32TBeME

Bień, J. (2016). Recursos de objetividad discursiva en algunos lenguajes funcionales. *Itinerarios: Revista de Estudios Lingüísticos, Literarios, Históricos y Antropológicos*, (23), 15–34. https://bit.ly/3ggEcow

Blanco, A. (2010). Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. implicaciones didácticas y metodológicas. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (9), 72–85. https://bit.ly/3IVvUaY

Blestel, É. (2015). Contacto lingüístico y transcategorización: el uso adverbial de había sido en castellano paraguayo. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, *2*(26), 171-186. https://bit.ly/3udp8ct

Briz, A. (1990). El proceso de sustantivación y lexicalización de los adjetivos con artículo en español. *Revista de Filología Románica*, (7), 231–231. https://bit.ly/3s7P46r

Briz, A. (2016). El español coloquial en las redes sociales. *Journal of Spanish Language Teaching*, *3*(1), 79–81. https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1144355

Cademártori, Y., Parodi, G. y Venegas, R. (2006). El discurso escrito y especializado: caracterización y funciones de las nominalizaciones en los manuales técnicos. *Literatura y Lingüística*, (17), 243-265. https://doi.org/10.4067/s0716-58112006000100015

Campos, H. (2016). La sustantivación de participios como fuente léxica del latín al español. *Káñina*, *40*(3), 59–63. https://bit.ly/32P52d6

Candale, C. (2017). Las características de las redes sociales y las posibilidades de expresión abiertas por ellas. La comunicación de los jóvenes españoles en Facebook, Twitter e Instagram. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (8), 201–218. https://bit.ly/342NqeD

Casas, R. y Ochoa, J. (2020). Paramorfología y lexicogénesis: ¿un portmanteau imposible? *Letras (Lima)*, *91*(134), 145–163. https://doi.org/10.30920/letras.91.134.7

Cinto, M. (2009). La nominalización. Obstáculo para la comprensión lectora. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *6*(6), 171–186. https://bit.ly/35tSM2D

Cuadrado, E. (2016). Formación de adjetivos por transposición. *Portal de Palabras*, (2), 13–18. https://bit.ly/3APj9eX

Cuadrado, L. (1996). Sobre la formación de palabras en español. *ASELE Actas VII*, 257-264. https://bit.ly/3ANymNL

Cruz, H. (2020). Adjectival-adverbial locutions in French and Spanish, a phraseological or lexicographical problem? *Estudios Románicos*, *29*, 121–134. https://doi.org/10.6018/ER.418951

De Granda, G. (1997). Un fenómeno de convergencia lingüística por contacto en el quechua de Santiago del Estero: El desarrollo del futuro verbal perifrástico. *Estudios filológicos*, (32), 28-33. https://doi.org/10.4067/S0071-17131997003200004

Durán, J. (1996). La nominalización del adjetivo en español e inglés, el número y la referencia. *Revista española de lingüística aplicada*, (11), 117-128. https://bit.ly/3ITPXX1

Effrosynidis, D., Symeonidis, S. y Arampatzis, A. (2017). A comparison of pre-processing techniques for twitter sentiment analysis. En J. Kamps, G. Tsakonas, Y. Manolopoulos, L. Iliadis e I. Karydis (Eds.). *Research and Advanced Technology for Digital Libraries* (pp. 394–406). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67008-9_31

Esquivel, J. (2010). Acerca de la transferencia lingüística en el castellano andino. *Letras (Lima)*, *81*(116), 145–152. https://doi.org/10.30920/letras.81.116.10

Fasla, D. (2008). El español hablado en Cuba: préstamos vigentes, lexicogénesis y variación lingüística. *Cuadernos de Investigación Filológica*, *34*, 73-96. https://doi.org/10.18172/cif.1487

Fasla, D. (2010). Préstamos léxicos vigentes en el español hablado en Cuba: productividad morfosemántica e implicaciones socio-culturales. *Actas Del XVI Congreso de La Asociación Internacional de Hispanistas*, *2*(15). https://bit.ly/3ocvG75

Gong, Y. (2019). Las nominalizaciones como estrategia discursiva en el discurso político: análisis comparado entre el español y el chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, *79*, 257–276. https://doi.org/10.5209/clac.65658

González, J. (1998). El sustantivo como clase de palabra en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, *21*, 105–117. https://bit.ly/3Gce69G

González, M. (2011). El acortamiento como recurso de formación de palabras en el discurso juvenil. *Sapiens*, *12*(2), 47–63. https://bit.ly/348REkL

González, R. (2008). Las nominalizaciones como estrategia de manipulación informativa en la noticia periodística: el caso de la anáfora conceptual. *Actas Del XXXVII Simposio Internacional de La Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, 247–259. https://bit.ly/3IVxaec

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL.

Iannotti, M. (2016). La información etimológica en los diccionarios generales españoles del siglo XX. *Lengua y Habla*, (20), 124–145. https://bit.ly/3uiwPOl

Jianqiang, Z. y Xiaolin, G. (2017). Comparison research on text pre-processing methods on twitter sentiment analysis. *IEEE Access*, *5*, 2870–2879. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2672677

Lamas, A. (2015). Su sabor provoca… análisis de transitividad y subjetividad en anuncios publicitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 121. https://doi.org/10.19053/0121053x.3682

Marinkovich, J. (2005). La nominalización como un recurso de cohesión léxica en los manuales de la formación técnico-profesional. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, *43*(1), 23–43. https://bit.ly/3rk1bOU

Martínez, J. A. (1998). La "sustantivación", lo y problemas conexos. *Iberoromania*, (48). https://doi.org/10.1515/iber.1998.1998.48.16

Martínez, J. y Jörgensen, A. (2013). La adverbialización con la preposición de: patrones y frecuencias. *Dialogia*, *7*(7), 4–22. https://bit.ly/3GiXCMT

Marzá, N. (2012). Páginas web privadas e institucionales: el uso de la adjetivación en un corpus inglés-español de promoción de destinos turísticos. En *Discurso turístico e Internet* (pp. 51-80). Iberoamericana Vervuert. https://bit.ly/3g0MVnw

Nadal, J. (2015). Verdades a medias: la nominalización deverbal en los titulares periodísticos. *Comunicación y Sociedad*, *5*(9), 175–189. https://doi.org/10.32870/cys.v0i9.2029

Naseem, U., Razzak, I. y Eklund, P. W. (2021). A survey of pre-processing techniques to improve short-text quality: a case study on hate speech detection on twitter. *Multimedia Tools and Applications*, *80*, 35239–35266. https://doi.org/10.1007/s11042-020-10082-6

Pinuer, C. y Oteíza, T. (2013). Los adverbios oracionales en la construcción de intersubjetividad discursiva. *Revista Española de Lingüística*, *43*(1), 89–122. https://bit.ly/3ui8CYr

Pinuer, C., Oteíza, T. y Molina, C. (2020). La nominalización en la representación léxico-gramatical y discursiva en manuales escolares chilenos de historia y ciencias sociales. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, *50*, 162–185. https://doi.org/10.7764/onomazein.50.10

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. [versión 23.5 en línea]. https://bit.ly/3gb9DcR

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

San Vicente, F. y Barbero, J. (2006). Formación de palabras. En *Actual: gramática para comunicar en español* (pp. 49–55). CLUEB. https://bit.ly/3rgqxgf

Sandoval, H., Cecilia, M. y Cadengo, A. (2020). Sintaxis y adjetivación en estudiantes universitarios de lenguas. *Investigación científica*, *14*(2), 6–13. https://bit.ly/3ALH8ff

Sanmartín, J. (2017). La productividad de los procedimientos de formación de palabras en español coloquial: De lo conversacional a lo digital. *Hispania*, *100*(4), 554–567. https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0098

Singh, T. y Kumari, M. (2016). Role of Text Pre-processing in Twitter Sentiment Analysis. *Procedia Computer Science*, *89*, 549–554. https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.06.095

Symeonidis, S., Effrosynidis, D. y Arampatzis, A. (2018). A comparative evaluation of pre-processing techniques and their interactions for twitter sentiment analysis. *Expert Systems with Applications*, *110*, 298–310. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2018.06.022

Val, J. (1993). Categorías y funciones: fundamento y alcance de los conceptos de «transposición» y «traslación». En *La lingüística francesa, situación y perspectivas a finales del siglo XX* (pp. 361–368). https://bit.ly/3uiTBps

Wotjak, G. (2000). ¿Qué Les Pasa a Los Significados Al Sustantivarse Verbos? In *En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual* (pp. 153–174). Iberoamericana Vervuert. https://doi.org/10.31819/9783865278425-015

Zacarías, R. (2010). Esquemas rivales en la formación de palabras en español. *Onomázein - Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, *2*(22), 59–82. https://bit.ly/3geOFKc

SOBRE EL EMPLEO DE LA FORMA *CANTÉ* EN CONTEXTOS DE ANTEPRETÉRITO, COPRETÉRITO Y PRESENTE

Borja Alonso Pascua
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo estudia las particularidades de ciertos empleos del pretérito perfecto simple (PPS) *canté* en contextos que, de manera prototípica, excluyen tanto esta forma como el pretérito perfecto compuesto (PPC) *he cantado*. A este respecto, y como han insinuado recientemente los trabajos de Vázquez Rozas (2020), Azpiazu (2021) y Alonso Pascua (en prensa.c), la mayor operatividad del PPS en buena parte del noroccidente peninsular parece haber favorecido su generalización más allá de los entornos de anterioridad absoluta que le son propios, hasta el punto de advertir su presencia en contextos que, por sus propiedades discursivas —determinadas estas por el influjo de formas verbales vecinas, por la acción de la complementación o por otros mecanismos—, corresponden a otras formas del pasado, como *había cantado* (1.) o *cantaba* (2.), e incluso al presente mismo, *canto* (3.), tal como muestran los ejemplos siguientes:

1. I1: Sí, luego de que en el montón, pues había que volver a tender lo que *ataste*. Cortar la cuerda y tendelo así, alrededor de… [*COSER*-4628, El Poyo (Zamora)]
2. I1: ¿Eh? [HS:E1 Su madre, se quedó…] Bueno, sola… quedose con los padres. Todavía *vivieron* los padres, mis abuelos. [*COSER*-0542, Santa Eulalia (Asturias)]
3. I1: […] Yo cuando voy a un sitio que no conozco, de la que voy me parece enorme. Y, sin embargo, cuando vengo ya me

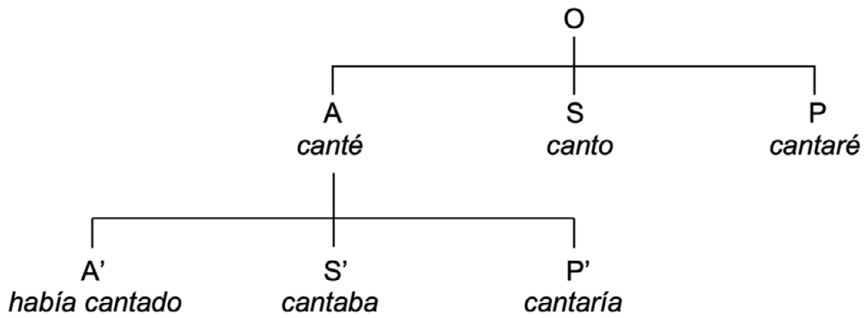
pareció que es mucho más corto. […] [*COSER*-0512, Mariñes (Asturias)]

Antes de acometer el análisis de usos como los ejemplificados en (1.), (2.) y (3.), en los dos subepígrafes siguientes ofreceremos una breve caracterización de la forma *canté* atendiendo a sus propiedades tempo-aspectuales, así como una síntesis de cuanto hasta la fecha conocemos en relación con su empleo en contextos de no-pretérito.

1.1. Caracterización general de la forma *canté*

La forma *canté* del español ubica deícticamente en el eje del pasado un evento o estado para el que es posible establecer sendos puntos de inicio y conclusión (*NGLE*, § 23.9). De acuerdo con el modelo vectorial de Rojo (1974) —posteriormente matizado por Rojo y Veiga (1999)— este tipo de relación, que los autores denominan de *pretérito*, se corresponde con la primera de las tres orientación básicas o absolutas de la temporalidad —anterioridad (O–V), simultaneidad (OoV) y posterioridad (O+V)—; es decir, aquellas que se establecen en relación directa con el vértice deíctico de la enunciación u origen (O). Esta orientación de anterioridad pura se distingue, por tanto, de otras nociones que, remitiendo también a la línea temporal del pasado, se concretan respecto de un punto de referencia distinto del momento del habla; o, lo que es lo mismo, se orientan no hacia el origen, sino hacia una relación básica de temporalidad. En lo que aquí interesa, así ocurre, por ejemplo, con el *copretérito* (O–V)oV, como forma simultánea (*co*-) a otra que es anterior al origen (*pretérito*), o con el *antepretérito* (O–V)–V, como forma que precede (*ante*-) a otra puramente anterior (*pretérito*). En el gráfico 1, tratamos de esquematizar estas relaciones temporales atendiendo al eje de la anterioridad:

GRÁFICO 1. Relaciones temporales absolutas y relaciones temporales relativas en el eje de la anterioridad (O = origen; A = anterioridad; S = simultaneidad; P = posterioridad).



Fuente: Elaboración propia

Sabemos asimismo que la funcionalidad de *canté* resulta fluctuante en el conjunto de las hablas hispánicas, variabilidad que se encuentra esencialmente subordinada al mayor o menor desarrollo del PPC en una variedad de lengua dada. Esta última forma, conectada de manera estrecha con el PPS, codifica una relación vectorial de *prepresente* (Veiga, 2013; 2019); esto es, remite a un evento anterior a otro, con la diferencia de que ambos se orientan simultáneamente hacia el origen: Oo(V–V). Así, el contraste básico entre *he cantado* y *canté* reside en la contemporaneidad del evento o estado evocado con el momento de la enunciación, presente en el primero y ausente en el segundo.

Concretamente, frente a lo observado en la mayor parte de la península ibérica, donde *he cantado* es forma asentada para la codificación de eventos pasados de localización indefinida (irrelevante o indeterminada) y determinados de anclaje inmediato, hodiernal y prehodiernal siempre que abarquen el presente elocutivo[55], en el español hablado en el extremo noroccidental (y también en el archipiélago canario) la forma *he cantado* presenta un uso limitado, siendo prácticamente desconocida, de hecho, en Galicia y Asturias, donde *canté* alcanza, en

[55] Dado que la pretensión de este trabajo no es estudiar las subnociones temporales que puede codificar la forma he cantado, no entraremos en más detalles acerca de las particularidades contextuales de cada uno de estos valores. Remitimos para ello a los trabajos de Copple (2008) y Azpiazu (2017; 2019).

consecuencia, su frecuencia de uso más elevada en el conjunto de los sistemas de pasado del espectro románico.

1.2. Sobre ciertos empleos de *cantÉ* fuera del /pretérito/

La bibliografía sobre las particularidades del sistema verbal del castellano en contacto con las lenguas ibéricas del noroccidente y sus variedades dialectales ha colocado a menudo en el centro del debate teórico a los fenómenos que de manera más visible singularizan la lengua hablada del cuadrante noroeste respecto de la del centro, el oriente y el mediodía peninsulares. En este sentido, son varios los trabajos que, más allá de la escasa funcionalidad de *he cantado* frente a *canté* (Azpiazu, 2017; 2021), han abordado la interacción de estos tiempos con la estructura *tengo cantado* (Harre, 1991; Gupton, 2003; Day y Zahler, 2014; Alonso Pascua, 2022; en prensa.b), la operatividad de *cantara* como forma de antepretérito y de pretérito (*NGLE*, § 24.2l; Zamora Vicente, 1989 [1960]: 208; Álvarez Cáccamo, 1983; Jardón Pérez, 2016; Vázquez Rozas 2020; Alonso Pascua, en prensa.c) o el desplazamiento de *hubiera cantado* al ámbito del indicativo como variante de antepretérito (Martínez Álvarez, 1973: 304 y ss.; Viejo Fernández, 1998: 45; 1999: 52 y 56; Iglesias Fernández, 2017; Alonso Pascua, en prensa.c). Algunos de estos estudios (Vázquez Rozas, 2020; Azpiazu, 2021; Alonso Pascua, en prensa.c) han llamado asimismo la atención —al menos por lo que respecta al español de Galicia, pero probablemente también de Asturias y León[56]— sobre la presencia del PPS en contextos de pasado fuera de la estricta noción de anterioridad absoluta. Los autores aducen interesantes ejemplos extraídos de corpus de habla oral que muestran el empleo de *canté* allá donde la configuración sintáctica de la oración y las restricciones impuestas por la *consecutio temporum* establecen el uso de *cantaba*, de *había cantado* o, lo que es aún más sorprendente, de *canto*. Obsérvese, por ejemplo, el siguiente caso citado por Azpiazu (2021: 96) a partir de los datos del corpus *ESLORA*:

[56] Nos apoyamos en las palabras de Azpiazu (2021: 95) cuando afirma que "es bien sabido que el uso de la forma simple [canté] en cualquier contexto de pasado es, entre otros muchos, un rasgo característico del habla de los gallegos (y leoneses y asturianos) frente al resto de los hablantes españoles".

4. Todo el mundo quería agosto pero él siempre <pausa/> *prefirió* casi julio. [SCOM_M33_005]

Para la autora, la forma *prefirió* de (4.) supone un giro de perspectiva por cuanto se transita de un contexto claramente imperfectivo, marcado por la forma *quería*, a otro perfectivo pese a tratarse de eventos situados en un mismo plano. Azpiazu sugiere ver aquí la manifestación de una posible tendencia de ciertos hablantes noroccidentales a privilegiar, con independencia de la noción específica que pretenda trasladarse, el PPS de entre todas las formas funcionales que codifican anterioridad. Lógicamente, y como señala la misma estudiosa, hacer valer una explicación basada en el cambio de perspectiva va a ser siempre una opción disponible merced a la dialéctica contrastiva que entre sí establecen los pasados *cantaba* y *canté*[57]. Así, por ejemplo, en el contexto (4.) podría argumentarse que el hablante recurre al PPS para enfatizar que, en todas y cada una de las ocasiones en que la persona aludida tuvo ocasión de escoger, eligió el mes de julio en lugar del de agosto. Es decir, lo relevante de estos usos no parece ser tanto el hecho de que una forma, en este caso *canté*, haya podido desarrollar un nuevo valor (en cuyo caso, sin duda, los ejemplos serían más frecuentes), sino que se emplee en entornos en los que el cambio de perspectiva que promueve resulta, cuando menos, extraño co(n)textualmente; de ahí que, como ya se habrá deducido, determinar el carácter propio o impropio de estos usos de *canté* sea solo posible partiendo del análisis del entorno oracional en que se insertan (*cfr.* Vázquez Rozas, 2020: 203-205).

Según Azpiazu (2021: 96), estos empleos deben vincularse con lo que Recalde (2012) denomina "conciencia metapragmática". Como tal se entiende la percepción de una determinada característica lingüística como rasgo identitario de toda la comunidad de habla —y no solo, por tanto, de ciertos grupos—; esto es, como marcador que permite al hablante "autoafirmar su identidad étnica y mostrar lealtad grupal" (2012: 673). De acuerdo con ello, el usuario —en este caso noroccidental— de

[57] De hecho, no podemos perder de vista que "existe gran dificultad para evaluar la gramaticalidad o agramaticalidad de muchas oraciones construidas con canté y cantaba, ya que, al depender de factores discursivos, la disponibilidad o la accesibilidad de las informaciones sobrentendidas está sujeta a una gran variación" (NGLE, § 23.13h).

castellano, consciente de emplear la forma *canté* en lugar de *he cantado* de manera casi universal (*cfr.* Azpiazu, 2017), tipifica el uso del PPS como atributo idiosincrásico de su variedad lingüística y lo eleva a la categoría de rasgo de autoafirmación potenciando su sobregeneralización y, en consecuencia, su propagación a contextos que son propios a otras formas plenamente operativas en su sistema verbal, como *cantaba* o *cantara / había cantado* (Alonso Pascua, en prensa.c). De hecho, un fenómeno de motivación análoga se verifica cuando ciertos hablantes gallegos emplean en castellano *había cantado* como forma de pretérito absoluto e, incluso, de copretérito (Rojo y Vázquez Rozas, 2014: 258 y 264). Debemos recordar, a este respecto, que en el español de Galicia la forma *cantara* ha retenido su valor etimológico de antepretérito y, menos comúnmente, de pretérito. Dado su carácter no normativo, este uso es a menudo percibido como una práctica que conviene evitar en castellano, lo que en ocasiones redunda en la sustitución indiscriminada de *cantara* por *había cantado* en cualquier tipo de contexto, ya sea de antepretérito, en cuyo caso el resultado es el propio del castellano, o de pretérito, lo que desemboca en empleos ajenos a la norma, como (5.):

5. mira yo puedo / jurarte que llegué adentro // leí el examen / y me reí en alto <silencio/> porque aquello era de cuando yo iba en tercero o cuarto / claro / [claro] y en veintialgo minutos yo salí de la sala // el lo dejé allí terminado // y me reí mmm bueno *había tenido* la nota / un nueve más o menos había fallado un par de preguntas // [SCOM_H21_054] (Vázquez Rozas, 2020: 202)

Por otro lado, se ha de tener presente que los estudios que se han hecho eco de estas neutralizaciones[58] de *canté* se centran, en realidad, en el análisis de otras particularidades del sistema verbal del español noroccidental sin llegar a ahondar en los pormenores del citado fenómeno, lo

[58] Mediante este término se refieren autores como Fernández Ramírez (1986: 258) y Porto Dapena (1989: 99 y 103) a aquellos usos del PPS más allá de la estricta anterioridad que no pueden contemplarse como meras dislocaciones. No obstante, los casos analizados por los autores son neutralizaciones asentadas en castellano, pues se verifican bajo circunstancias muy concretas que promueven esa equiparación, como comentaremos más adelante para el caso de la identificación canté ~ había cantado.

que reclama un acercamiento monográfico a estas cuestiones. Por esta misma razón, apenas se incluyen, además, muestras de habla suficientes sobre las que apuntalar un estudio más exhaustivo de los entornos en que puede irrumpir *canté*. Por otro lado, no nos pasa desapercibido que los citados trabajos se acotan de manera general al análisis de las particularidades del sistema verbal del castellano de Galicia, lo que ha llevado a catalogar el fenómeno como propio de esta variedad de español desatendiendo su verdadero alcance, posiblemente como consecuencia de percibirla como foco por antonomasia de la retención de *canté* frente al innovador *he cantado*. A este respecto, consideramos que un estudio completo sobre el fenómeno no debe descuidar otras áreas peninsulares donde el PPS acusa una implantación mayor, ya sea en términos coincidentes con Galicia, como sucede en Asturias, o de manera más atenuada, como en buena parte de León y Zamora y, de modo mucho más restringido, en Salamanca (Alonso Pascua, 2021)[59]. De plantear y desarrollar ese nuevo estudio nos ocuparemos en los apartados siguientes.

2. OBJETIVOS

En ausencia de un trabajo que aborde estos empleos del PPS, en las páginas sucesivas nos proponemos explorar una línea de trabajo aún no desarrollada para ofrecer una visión de conjunto del fenómeno en el castellano de todo el cuadrante ibérico noroeste mediante el análisis de un banco de muestras de habla oral. Se persigue con ello el doble objetivo de 1) establecer los nichos funcionales que esta forma puede llegar a invadir y 2) desvelar la posible existencia de algún patrón de distribución a nivel geolectal que permita una explicación más certera de la

[59] No ignoramos que también en el español canario el PPS ha sido preservado en un número mayor de contextos de uso, en especial en la localización temporal de eventos inmediatos, hodiernales y prehodiernales (cfr. Alonso Pascua (en prensa.a) y la bibliografía allí citada). Aunque algunos trabajos han apuntado a la presencia de canté en contextos de antepretérito en esta área (Almeida y Díaz Alayón, 1989: 124; Martín Rodríguez, 1992: 147; Piñero Piñero, 1996-1997: 317-318), consideramos preferible manejar aquí solamente muestras de habla de español noroccidental con el objetivo de no comprometer la interpretación de los datos mezclando evidencias de dos dominios dialectales distintos y sin continuidad geográfica.

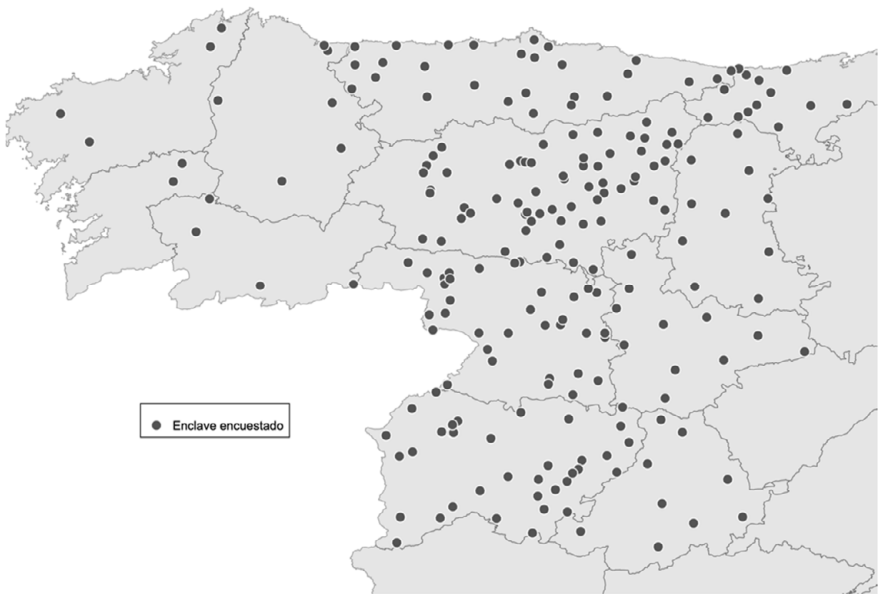
vigencia de estos empleos en relación con las particularidades dialectales del territorio.

3. METODOLOGÍA

Puesto que el estudio que aquí se plantea rastrea usos de la forma *canté* generalmente asociados con interacciones orales y, en cualquier caso, apartados de la lengua normativa, se ha decidido recolectar el material de referencia a través del vaciado de las entrevistas del *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural* (*COSER*). Este repositorio está integrado por más de 1800 grabaciones de habla semiespontánea obtenidas en diversos puntos de toda la geografía rural española. En las entrevistas, de aproximadamente una hora de duración, participan hombres y mujeres de una media de edad de 73 años, que por lo general han recibido algún tipo de instrucción básica y que son encuestados en su localidad de origen.

Para nuestro estudio hemos vaciado las entrevistas de un total de 218 enclaves que se reparten, como proyectamos en la Figura 1, por todo el cuadrante noroccidental de la península ibérica. Concretamente, se han explorado las provincias de A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Asturias, León, Zamora y Salamanca, área en la que se ha detectado un empleo preponderante en mayor o menor grado del PPS. Como zona de contraste, se han inspeccionado también las provincias de Cantabria, Palencia, Valladolid y Ávila, área en la que, pese a su carácter limítrofe con el dominio que aquí interesa, no se detectan usos de *canté* más allá de la localización de eventos que excluyen el momento de la enunciación. En el siguiente apartado, presentamos los resultados obtenidos.

FIGURA 1. Red de encuesta.



Fuente: Elaboración propia[60]

4. RESULTADOS

Del vaciado del corpus se han recuperado un total de 32 casos de PPS en los que esta forma se concreta en contextos que de manera prototípica corresponden a otras unidades temporales. Más específicamente, los ejemplos se sustancian en entornos que aluden, en orden descendente de frecuencia, a relaciones temporales de antepretérito (O–V)–V, con 17 ejemplos, copretérito (O–V)oV, con nueve casos, y presente OoV, con seis ocurrencias[61]. Se observa, por tanto, que 26/32 casos

[60] Los mapas de este trabajo han sido confeccionados empleando el sistema de información geográfica QGIS (QGIS, Equipo de desarrollo, 2021). El número de enclaves gallegos es sustancialmente inferior al del resto de provincias cubiertas debido a que las campañas de encuesta se encuentran aún en desarrollo.

[61] Hay, no obstante, al menos un caso cuya adscripción resulta dudosa en la medida en que el contexto de la forma en PPS podría ser propio tanto del copretérito como del presente en función de la perspectiva adoptada por el hablante:

E1: ¿No le importa? ¿le apetece? Sería un rato. Es contarnos cómo se vivía antes aquí, cómo se cuidaban los animales...

(esto es, más del 80%) son formas de anterioridad originaria y que tan solo 6/32 se sustancian en contextos directamente orientados de manera simultánea al origen. La primera observación que, en consecuencia, puede extraerse de este reparto es que los desplazamientos parecen por lo general producirse dentro del campo de la anterioridad originaria.

Desde el punto de vista geográfico, esta muestra se concentra en las provincias gallegas, Asturias, León y, de manera testimonial, en el oeste de Zamora y Salamanca, tal como se proyecta en la Figura 2. No se recupera, en cambio, ningún caso en las provincias aledañas desde Cantabria hasta Ávila. Dentro del área de incidencia, las formas de PPS se distribuyen cuantitativamente como se muestra en la Tabla 1:

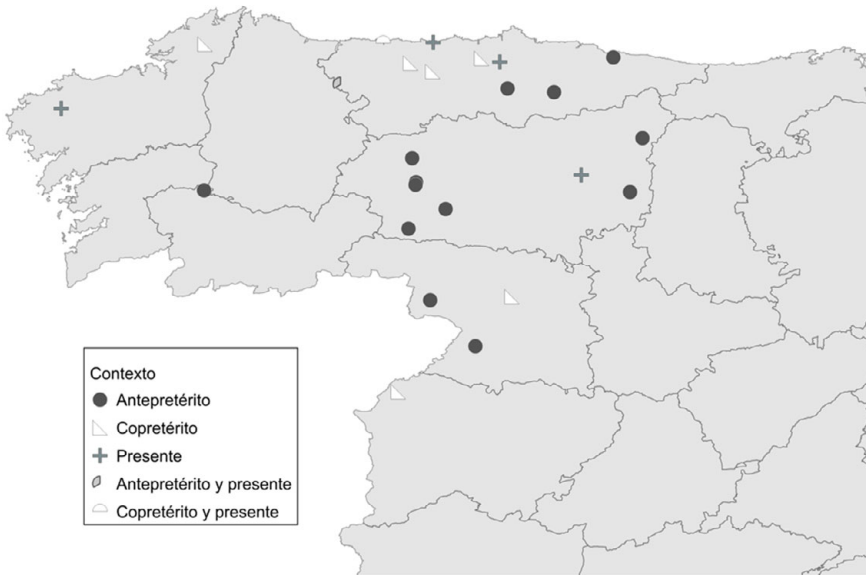
TABLA 1. Distribución de ocurrencias por provincia y área dialectal.

Territorio		Casos	
Provincia	Área dialectal	Provincia	Área dialectal
A Coruña	Galicia	2	3
Lugo		0	
Ourense		1	
Pontevedra		0	
Asturias	Asturias	13	13
León	León	11	16
Zamora		4	
Salamanca		1	
Cantabria	Castilla	0	0
Palencia		0	
Valladolid		0	
Ávila		0	

Fuente: elaboración propia

I1: Ah yo... [TOS] Bueno, yo fui de otro pueblo de allá del Valle, yo viní a vivir aquí. [COSER-0528, Grullos (Asturias)]

FIGURA 2. Distribución de ocurrencias por enclave.



Fuente: Elaboración propia

A pesar de que otros fenómenos de ampliación de la funcionalidad de ciertos tiempos verbales, como el uso de *cantara* como forma de anterioridad absoluta, son propios casi en exclusiva del castellano de Galicia y, en general, del área de influencia del gallego, incluida la franja eonaviega de Asturias (Jardón Pérez, 2016; Alonso Pascua, en prensa.c), la generalización de *canté* a contextos de antepretérito, copretérito y presente se revela como un fenómeno de adscripción esencialmente asturiano-leonesa, pues es en esta área donde se concentra el 90% de las ocurrencias[62]. La distribución reportada desmiente, por tanto, una eventual capitalización del fenómeno por parte del español bajo influjo gallego (*cfr*. Vázquez Rozas, 2020; Azpiazu, 2021) y pone de manifiesto la conveniencia de trabajar con datos de todo el *Sprachraum* noroccidental.

[62] Aunque las computamos junto con el resto de ejemplos obtenidos dentro de los límites del Principado de Asturias, cuatro de las trece ocurrencias pertenecen, en realidad, al ámbito lingüístico eonaviego.

Si se contabilizan ahora las ocurrencias por provincia y área atendiendo al valor de la forma a la que suplanta el PPS, se observa que el reparto resultante muestra patrones variables. Probada la ausencia de casos en el área castellana, prescindimos de incorporar de nuevo estos datos en las tablas sucesivas:

TABLA 2. Distribución por provincia y área dialectal en contextos de antepretérito.

Territorio		Casos	
Provincia	Área dialectal	Provincia	Área dialectal
A Coruña	Galicia	0	1
Lugo		0	
Ourense		1	
Pontevedra		0	
Asturias	Asturias	4	4
León	León	10	12
Zamora		2	
Salamanca		0	

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Distribución por provincia y área dialectal en contextos de copretérito.

Territorio		Casos	
Provincia	Área dialectal	Provincia	Área dialectal
A Coruña	Galicia	1	1
Lugo		0	
Ourense		0	
Pontevedra		0	
Asturias	Asturias	5	5
León	León	0	3
Zamora		2	
Salamanca		1	

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. Distribución por provincia y área dialectal en contextos de presente.

Territorio		Casos	
Provincia	Área dialectal	Provincia	Área dialectal
A Coruña	Galicia	1	1
Lugo		0	
Ourense		0	
Pontevedra		0	
Asturias	Asturias	4	4
León	León	1	1
Zamora		0	
Salamanca		0	

Fuente: elaboración propia

Como revelan las tablas anteriores, la irrupción de *canté* en contextos propios de *había cantado* constituye un fenómeno característico de los territorios al sur de la cordillera cantábrica y, en especial, de la provincia de León. Su presencia en contextos de copretérito —más exigua en términos generales— presenta un patrón menos claro, aunque es cierto que la mayor parte de los casos se concentran en Asturias, donde también se recoge el grueso de los ejemplos de PPS por presente. De hecho, se trata este del territorio en el que todos los usos de *canté* fuera de la estricta anterioridad absoluta se dan con una intensidad similar. En el epígrafe siguiente, trataremos de explicar en qué medida estos empleos constituyen una auténtica suplantación de *había cantado*, *cantaba* y *canto* o existen, por el contrario, razones que los justifican.

5. DISCUSIÓN

Por lo que hace al empleo del PPS en contextos de antepretérito, debemos partir de que, aunque esta equiparación es un fenómeno conocido en la práctica totalidad de normas del español, no puede darse de manera universal en cualquier contexto (*NGLE*, § 23.16g; Jardón Pérez, 2016: 35-36; Alonso Pascua, en prensa.c). A este respecto, conviene recordar que el antepretérito puede desplegar lecturas aspectuales de tipo perfecto y perfectivo en función de si lo que se focaliza es la situación resultante que provoca el evento a su fin, como en (6.), o el término

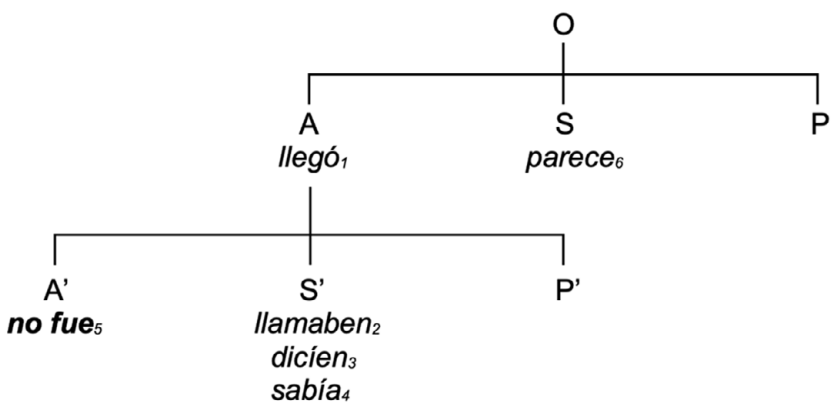
mismo del evento, como en (7.) (Carrasco Gutiérrez, 2000). De acuerdo con la autora, solo con interpretación perfectiva es posible la neutralización *canté ~ había cantado* en español:

6. Cuando llegué al cine, Javier y Teresa ya {*habían sacado ~ *sacaron*} las entradas.
7. Días antes de su llegada a Madrid, Javier y Teresa {*habían tenido ~ tuvieron*} un bebé.

Los contextos de antepretérito que nosotros hemos recabado solo ofrecen lecturas perfectas y, por tanto, no resultan compatibles con el PPS, que no permite la focalización del estado resultante del evento. Obsérvense desde esta óptica (8.) y (9.) junto con sus respectivos esquemas temporales de los gráficos 2 y 3:

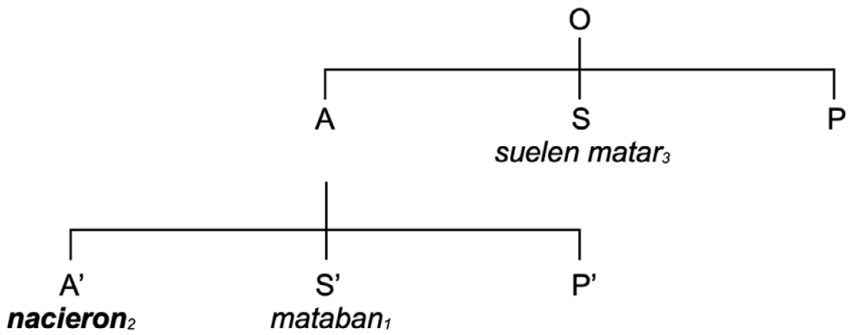
8. I2: […] Llegó el maestro que llamaben de [A-Inn], que dicíen que sabía tres idiomas. Y nun *fue* a escuela. Y no *fue* a escuela, ¿qué te paece? […] [*COSER*-0511-3, La Vega (Asturias)]
9. I1: […] En san Miguel se mataban mucho | porque, por ejemplo, los que *nacieron* el, qué le diré yo, en enero y febrero o así, pues se mataban ahora ya desde luego en, ahora desde luego pa, ¿pa cuándo es cuando se suelen matar los, los gochos? […] [*COSER*-2620, Prioro (León)]

GRÁFICO 2. Relaciones temporales de las formas verbales de (8.).



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. Relaciones temporales de las formas verbales de (9.).



Fuente: elaboración propia

La identificación *canté* ~ *había cantado*, presente incluso entre las formas latinas CANTAUI ~ CANTAUERAM por cuanto esta última podía ocasionalmente codificar también pretérito (Robby, 1910, *apud* Alcoba Rueda, 1998: 24)[63], no debe resultar extraña si se tiene en cuenta que tanto una como otra exhiben un vector de anterioridad originaria y que en el caso del antepretérito se trata de un mismo vector dos veces repetido. No cabe, en consecuencia, un contraste tan claro como el que establece con otras formas, como el copretérito, donde la acción es contemporánea a otra pasada.

Creemos que el empleo de *canté* en contextos de *había cantado* no puede desligarse, por otro lado, de la escasa incidencia de la forma de prepresente *he cantado* en buena parte del extremo noroeste de la península y, más específicamente, del hecho de que este tiempo no se combine con predicados télicos de localización temporal indeterminada, a cuyos eventos imprime prototípicamente matiz resultativo (*cfr.* Azpiazu, 2019: 101 y ss.). Es posible que la ausencia de este PPC de lectura aspectualmente perfecta se contagie a otros tiempos de la serie compuesta y produzca la desestabilización de *había cantado* con esta misma lectura, que —recuérdese— es aquella que focaliza no el fin de

[63] Equiparación también rastreable contemporáneamente en ciertas lenguas neolatinas, como el italiano septentrional o el sardo, e históricamente en algunos de sus estadios previos, como ocurre en francés. vid. Alonso Pascua (en prensa.c) y la bibliografía allí citada.

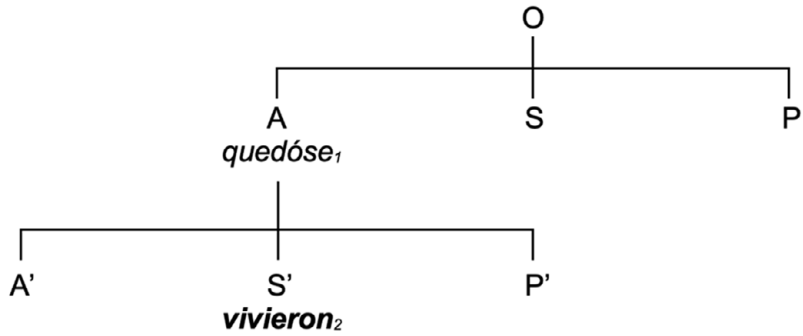
un evento anterior a otro, sino su situación resultante[64]. Es significativo a este respecto que la muestra que ejemplifica el uso de *canté* con valor de antepretérito perfecto se distribuya exactamente dentro de los límites del área en la que el PPC no se emplea con el citado valor (Alonso Pascua, 2021: 30-31). Es probable, por tanto, que estos usos de *canté*, que por lo demás son, como decimos, los más frecuentes en el área señalada, obedezcan a un proceso de rehuida general de las formas compuestas estimulado por la ausencia de *he cantado* como tiempo compuesto por excelencia del español.

En lo que respecta, por su parte, a las ocurrencias de *canté* en entornos aparentemente propios del copretérito, se constata una voluntad contrastiva que pivota sobre la llamada delimitación existencial de la que hablaremos más adelante. Véanse los ejemplos (2.), que aquí reproducimos como (10.), y (11.) junto con sus respectivos esquemas temporales:

10. I1: ¿Eh? [HS:E1 Su madre, se quedó…] Bueno, sola… quedose con los padres. Todavía *vivieron* los padres, mis abuelos. [*COSER*-0542, Santa Eulalia (Asturias)]
11. I1: […] Después el marido al fin pagaba entonces seguridad social. Y la mujer no *pagó* porque no había pa pagar a los dos. [RISA] Y ahora el marido cobra un poco, pero la mujer aquí… no cobra nada. […] [*COSER*-4621-1, Santa Eulalia de Tábara (Zamora)]

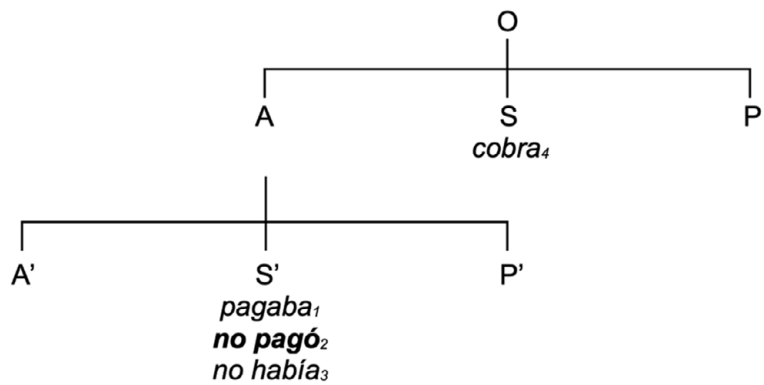
[64] Ya se demostró, de hecho, que en Galicia y buena parte de la Asturias occidental el citado valor se sustancia también mediante una forma simple, si bien no se trata de canté, sino de cantara, que ha preservado en esta área su valor etimológico de antepretérito (Alonso Pascua, en prensa.c).

GRÁFICO 4. Relaciones temporales de las formas verbales de (10.).



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 5. Relaciones temporales de las formas verbales de (11.).



Fuente: elaboración propia

Por último, por lo que hace a las apariciones de *canté* en contextos en los que habría resultado esperable el presente, observamos que, en realidad, en no pocos casos puede plantearse la posibilidad de esgrimir alguna explicación para dar cuenta de la presencia del PPS. Obsérvense, por ejemplo, los contextos (12.) y (13.) y sus respectivos esquemas temporales en los gráficos 6 y 7:

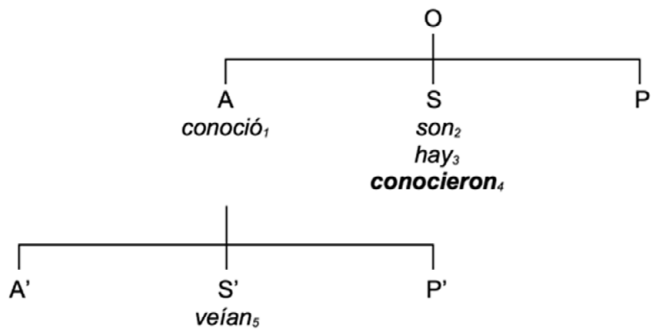
12. E4: ¿Cómo conoció a su señora?

I1: [RISA]

IE3: Son vecinos, puerta con puerta. Y son los únicos que hay en el pueblo. Se *conocieron* desde niños. [RISAS] Se veían por la ventana y… esas cosas. [*COSER*-0543-1, Santa Eulalia de Oscos (Asturias)]

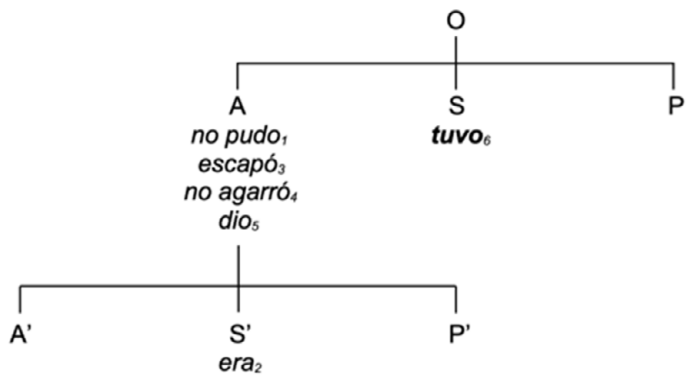
13. I1: […] A mí hermano no se los pudo dar porque ya era mayor y escapó y además no, no… no lo co-, no lo agarró, vamos. Y a ella después le dio con una vara, que aún *tuvo* aquí la, las marcas en la espalda, eh. […] [*COSER*-2403, Zas (A Coruña)]

GRÁFICO 6. Relaciones temporales de las formas verbales de (12.).



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 7. Relaciones temporales de las formas verbales de (13.).



Fuente: elaboración propia

En (12.), la interpretación de presente viene determinada por el complemento de delimitación *desde niños*, en la medida en que este cancela el límite a la derecha del predicado estativo *conocerse* y produce un efecto atelizador que no es compatible con la lectura que impone el PPS, tiempo que, con la salvedad de ciertas lecturas inceptivas (Porto Dapena, 1989: 101-103), presume la culminación del evento. La incompatibilidad de los predicados atélicos de estado con el PPS es consecuencia de que estos denoten propiedades caracterizadoras o estables. Puesto que estos atributos carecen de límites externos, solo pueden combinarse con tiempos aspectualmente no-perfectivos que no impongan fronteras temporales, como las formas *cantaba* y *canto* (*NGLE*, § 23.9i)[65]. Asimismo, no podemos perder de vista, en primer lugar, que es posible que el hablante introdujera con posterioridad el adjunto temporal y, en segundo, que estos complementos sustanciados en el margen posverbal mitigan su efecto sobre la selección verbal (Piñero Piñero, 2000; Azpiazu y Kempas, 2017; Azpiazu, 2019). Sería igualmente posible sugerir una explicación basada en la cercanía fonética y semántica de las preposiciones *de* y *desde* y en la compatibilidad del complemento de localización *de niños* con la lectura puntual que imprime el predicado *conocerse*.

Por su parte, es probable que el adverbio *aún* que acompaña a la forma resaltada en el ejemplo (13.) no se emplee aquí como adverbio de fase, sino como intensificador o enfatizador, significados ambos que convergen en el gallego *aínda*[66], pero no en el español *aún*. Si asumimos esto y descartamos una posible lectura fasal, en realidad *tuvo* no sería más que un PPS canónico de referencia remota.

Con independencia del contexto en que se concreta *canté*, en muchos casos es posible hacer valer una explicación basada en los efectos de atracción desencadenados por el contexto verbal inmediato. A este

[65] A modo de ejemplo, la gramática académica propone el contraste Carlos V {descendía ~ *descendió} de los Habsburgo.

[66] La quinta acepción del DRAG (s. v. aínda) reza: "utilízase para dar máis énfase a un enunciado. Aínda es ben atrevido. Aínda morra se non é certo!", oraciones que podrían traducirse al castellano mediante giros enfáticos como Fíjate lo atrevido que es o ¡Que me muera si no es verdad!

respecto, un parámetro cuyo análisis resulta imprescindible es el *priming* ejercido por el tiempo verbal precedente. En general, cuando este es una forma de anterioridad originaria, las posibilidades de obtener un PPS serán mayores por tratarse de la forma que codifica esta noción de manera pura. Obsérvense, por ejemplo, los casos (14.) y (15.), donde las formas resaltadas en cursiva se sustancian respectivamente con valor de copretérito y presente:

14. I1: Bueno, las señoras que taban muy, muy, aquel | porque la mujer mía, que pasó por aquí ahora, [HS:E1 Sí.] *fue* de ahí, de un pueblo que llaman Miño, [HS:E1 Sí.] ahí en lo alto. […] [*COSER*-0533-1, Navelgas (Asturias)]

15. E2: ¿Y todavía la gente sigue muy religiosa? [HS:I1 Sí, sí, sí, sí,]

    I1: sí, sí, así. [HS:E2 Así.] Sí sigue, la gente esta fiesta vienen de todos los sitios, autocares.

    I2: *Fue* de interés, *fue* de interés turístico [HS:I1 Sí.] esta fiesta. [*COSER*-0523, Cadaveo (Asturias)]

Es posible, no obstante, que algunos de estos predicados, como el de (14.), aludan en realidad al acto del nacimiento y su lectura no sea meramente estativa, sino inceptiva, en el sentido de que focalizan el subevento ingresivo que desencadena el estado (Martínez-Atienza, 2021: 25). Así, *la mujer mía fue de ahí* podría reinterpretarse como 'mi mujer nació ahí'. Algo parecido podría, de hecho, sugerirse para (15.), donde *ser de interés turístico* equivaldría a *ser declarado de interés turístico*, si bien podría asimismo tratarse de una relectura como predicado de estado transitorio; esto es, cuando se desea enfatizar la naturaleza temporal de una propiedad caracterizadora de un individuo o cosa (*NGLE*, § 23.9k)[67]. Véase a este respecto el ejemplo de la nota 7.

[67] Así, por ejemplo, aunque de manera aislada una oración como Sorolla fue de extracción humilde puede suscitar extrañeza, esta se desvanece si se interpreta que su finalidad es subrayar que el pintor logró abandonar esa condición con el paso del tiempo. Adviértase, de hecho, que es posible jugar con el contraste cantó ~ cantaba en El Duero {era ~ fue} caudaloso, predicado que designa una propiedad mudable del río, pero no así en El Duero {era ~ *fue} de la vertiente atlántica, por ser este un rasgo permanente (a no ser, claro, que se aludiera a un río que ha dejado de fluir, pero no parece ser esta, desde luego, la coyuntura del Duero).

En otros casos, el empleo atípico del PPS puede obedecer al hecho de que la realidad o persona evocada haya dejado de existir, de manera que el estado se conciba como cierto en un lapso temporal ya cerrado. La *NGLE* (§ 23.9l-m) denomina a este mecanismo de telización "delimitación existencial", pues el punto de conclusión del predicado no viene aportado por él mismo, sino por la limitación de la existencia real del sujeto. Véase, por ejemplo, el siguiente caso:

16. E2: Y… su familia… su familia, sus padres, ¿de dónde son? ¿De aquí también?

    I1: Sí, *fueron* de aquí, *fueron* de aquí. [*COSER*-2404, As Somozas (A Coruña)]

Es posible que el hablante de (16.) empleara *fueron* en lugar de *eran* valiéndose del juego de oposición de perfectividad *canté ~ cantaba* como reacción a la pregunta que el entrevistador formula en presente. Se busca probablemente con ello subrayar que los padres han fallecido al tiempo que se añade un contraste más fuerte con la forma *son* que el que establecería el copretérito *eran*.

Como es lógico, hay, no obstante, contextos en los que no puede ponerse en duda que, para este mismo predicado existencial, el valor es claramente de copretérito o de presente, en la medida en que el hablante se refiere a sí mismo (17.)[68] o a alguien que, contextualmente, sabemos que continúa en vida (18.), lo que dificulta invocar explicaciones basadas en la perspectiva desde la que se enfoca el estado:

17. I1: […] Yo recuerdo de chaval eso. *Tuve que ser* muy pequeño, ¿eh? Recuerdo un caso d'eso. Después ya todo el mundo con caja. […] [*COSER*-3631, La Zarza de Pumareda (Salamanca)]
18. E2: Ahora se habla con unos pocos vecinos solo.

    I1: Yo me hablo con este chico que *fue* del pueblo, de ahí arriba de pueblo, un poco más p'allá porque son del pueblo y llevan a lo mejor quince o veinte años allí y ya. [*COSER*-0526, El Espín (Asturias)]

[68] Hay quien, para (17.), pudiera sugerir una reinterpretación como predicado transitorio que a nosotros se nos antoja, sin embargo, forzada (cfr. supra nota 11).

Algo similar sucede también cuando el contexto de presente sustanciado por un PPS no tiene valor caracterizador, como en las muestras anteriores, sino casi gnómico, como ejemplifica (19.)[69]:

19. I3: Ya vienen y dicen: "vengo con una amiga" o [HS:I2 Este es un amigo.] "vengo con un amigo". Un amigo y vienen hoy el amigo, mañana *vino* el amigo, pasao *vino* el amigo y cuando diste cuenta ya amigos, amigos completos. [*COSER*-2624, San Cipriano del Condado (León)]

En cuanto a la distribución geográfica de los ejemplos recolectados, cabe preguntarse por qué la mayor parte se concentra en el área asturiano-leonesa mientras que son, en cambio, escasas las evidencias de estos empleos que se testimonian en Galicia, donde sin embargo los habían situado estudios previos (Vázquez Rozas, 2020; Azpiazu, 2021). En relación con ello, debemos considerar, en primer lugar, un aspecto de diseño metodológico que escapa a nuestro control, y es que el número de entrevistas del *COSER* recolectadas en las provincias gallegas es, en la fecha actual, sustancialmente inferior al de las restantes áreas estudiadas. Aparte de ello, debemos tener presente que el grueso de los *tokens* que recogemos son casos de PPS por antepretérito y que, como hemos comentado más arriba (*cfr. supra* nota 10), esta sustitución es claramente mayoritaria en el área leonesa y asturiana centro-oriental, donde no existe una variante de pluscuamperfecto morfológicamente simple —como el *cantara* del área gallegófona— mediante la que sortear el empleo de un tiempo compuesto. Es decir, en un territorio donde las formas simples se encuentran más enraizadas que las compuestas como rasgo lingüístico identitario de los hablantes (*cfr. supra* Recalde (2012)), la ausencia de arraigo de *cantara* con valor etimológico de antepretérito parece suplirse con el recurso a *canté*, forma con la que ya el latino CANTAUERAM compartía ciertos contextos.

Obsérvese asimismo que, en lo atinente a Asturias y el área leonesa, todas las muestras se agrupan en zonas en las que el PPS es una forma de presencia más afianzada y notoria en el sistema de sus hablantes: Asturias, el norte y oeste de León y la mitad occidental de Zamora.

[69] Sobre estos conceptos, véase NGLE (§ 23.5).

Además, la incidencia de estos usos decrece a medida que nos alejamos del área focal de la retención de *canté* como forma de pasado con o sin relevancia presente, tal y como sucede también con el número de contextos temporales en que este tiempo aún no compite con *he cantado* por la expresión del pretérito. Esa intensidad gradual, recientemente argumentada en Alonso Pascua (2021), se mitiga en dirección sur y este y se corresponde con la que manifiestan los datos con que aquí operamos. Este patrón, creemos, permite confirmar la vinculación de la posible generalización de *canté* hacia contextos de antepretérito, copretérito y, menos comúnmente, presente con su mayor implantación absoluta en el territorio[70]. Resultaría a este respecto conveniente estudiar si esta misma situación se reproduce en el archipiélago canario, donde, como sabemos, la forma simple se encuentra igualmente más afianzada, ya que ello permitiría esclarecer en qué medida nos hallamos ante un uso de neta estirpe noroccidental o, en cambio, ante un empleo estrechamente vinculado con la mayor operatividad general del PPS en el uso lingüístico de los hablantes con independencia de su variedad dialectal[71]. Por supuesto, sería de interés extender también el estudio a las variedades hispanoamericanas, en las que, de hecho, se tiene constancia del desplazamiento de *había cantado* por *canté* al menos en el español de México (Kany, 1969: 193-194 y 202-204; Lope Blanch, 1983), así como de ciertos usos del PPS que escapan a la estricta noción de pretérito, como la llamada lectura anticipativa ejemplificada en (20.) (*NGLE*, § 23.9g):

20. ¡Ya está, *nos fuimos*! –dijo el viejo. Los dos entraron en el cuarto de don Juan. [Montenegro, *Mi tío Ventura*]

[70] A modo ilustrativo, obsérvese que el número de tokens de PPS en uso no pretérito desciende significativamente en dirección sur, con 13 ocurrencias en Asturias, 11 en León, cuatro en Zamora y tan solo una en Salamanca.

[71] De hecho, nosotros mismos ya nos hemos hecho eco en un trabajo previo (Alonso Pascua, en prensa.c) de la presencia esporádica en el español canario de otros usos verbales dialectales coincidentes con el castellano del noroeste peninsular, como el empleo de cantara o hubiera cantado como formas de indicativo.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo ha tratado de desentrañar la naturaleza de ciertos usos de la forma *canté* en contextos de antepretérito, copretérito y presente en español europeo y de vislumbrar los eventuales patrones distribucionales de estos empleos. En relación con el primer objetivo, se ha confirmado su presencia en el cuadrante noroccidental de la península, lo que contrasta con otras áreas, como el centro-norte peninsular, donde no se registran, en cambio, evidencias del fenómeno. Se ha constatado que el contexto de antepretérito es el entorno que con mayor frecuencia coloniza el PPS, deriva que se ha querido explicar sobre la base de las concomitancias que, ya desde antiguo, vinculan entre sí al pretérito y al antepretérito como resultado de la orientación siempre anterior del vector o vectores que los definen y de la escasa incidencia del PPC resultativo en esta área. Las apariciones en entornos propios de copretérito son considerablemente menos frecuentes, aunque se detectan en especial cuando es posible aducir algún tipo de limitación existencial o transitoria que abra la puerta a una relectura del evento como delimitado, una justificación que a menudo también puede alegarse para las ocurrencias del pasado por presente. Con todo, estas últimas son meramente esporádicas y, por lo general, se acotan solo a las áreas en las que el PPS manifiesta un uso más arraigado.

En términos geográficos, esta propagación de *canté* hacia contextos bajo la órbita del campo funcional de otras formas temporales se circunscribe esencialmente a aquellas áreas en las que el perfecto simple manifiesta una mayor presencia como único tiempo de pasado [± simultáneo al presente], lo que vincula el fenómeno de la generalización del PPS con su naturaleza universal como forma de anterioridad. Concretamente, hemos mostrado que se trata de un comportamiento característico del cuadrante noroeste ibérico y que su intensidad decrece a medida que el foco se desplaza hacia el centro peninsular. En este punto, sería de interés para la investigación completar los datos con evidencias obtenidas en las lenguas que, junto al castellano, conviven en el extremo noroeste de la península —gallego y asturiano-leonés— con el propósito de estudiar su mayor o menor grado de implantación en relación con la variedad regional de español correspondiente y establecer

en qué medida los datos reportados en esta última pueden ser creación propia de la interlingua castellano-gallega o castellano-asturiana o, más bien, el resultado de un trasvase desde la lengua autóctona. Merecería igualmente la pena cotejar estos datos con una muestra similar del español canario, variedad con la que el *Sprachraum* ibérico noroccidental presenta ciertas concomitancias en la sintaxis de los tiempos verbales de la anterioridad.

Conviene recordar, para concluir, que este trabajo no trata de defender la activación de un eventual proceso de ampliación o deriva semántica de *canté* cuyo culmen es la asunción de la funcionalidad propia de otras formas del paradigma. En primer lugar, porque la parquedad de ejemplos recuperados no puede considerarse indicativa de un cambio de estas características. En segundo, porque, como hemos mostrado, a menudo es posible esgrimir algún tipo de explicación para justificar la presencia de un PPS atendiendo a los contrastes de perspectiva que en español produce la alternancia de tiempos en contextos próximos. El objetivo que, en cambio, se ha pretendido alcanzar aquí es poner de manifiesto un comportamiento por lo general poco o nada atendido en los estudios de dialectología verbal y mostrar cómo la identificación de este tiempo como forma por excelencia del pasado puede desembocar en su empleo en contextos propios de otras relaciones temporales como el antepretérito o el copretérito, pero sin que ello equivalga a afirmar que haya hipostasiado sus valores.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo se inscribe en las líneas de trabajo de la Unidad de Investigación Consolidada 046 de la Junta de Castilla y León / Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Salamanca *Gramática Descriptiva e Historiografía de la Gramática Española* a través del proyecto "Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto: historiografía, gramatización y estado actual de la oposición en el español europeo. Fase II" (ref. FFI2017-82249-P) otorgado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. El autor es asimismo beneficiario de la ayuda FPU17/05702 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Se agradece a Inés Fernández-Ordóñez su generosidad al facilitar las grabaciones del *COSER* aquí analizadas.

8. REFERENCIAS

Alcoba Rueda, S. (1998). Las formas *-ra* / *-se* de valor no subjuntivo en español actual. En G. Ruffino (Coord.), *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza* (vol. 2, pp. 15-26). Max Niemeyer.

Almeida, M. y Díaz Alayón, C. (1989). *El español de Canarias*. Edición de los autores.

Alonso Pascua, B. (2021). Variación lingüística y áreas de transición: sobre *canté* y *he cantado* en el castellano del dominio leonés. En C. Quijada Van den Berghe y J. J. Gómez Asencio (Dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas* (pp. 15-42). Arco/Libros.

Alonso Pascua, B. (2022). Gramaticalización y refuncionalización de *tener* + participio: ¿hacia una forma de perfecto en español noroccidental? En M. Martínez-Atienza de Dios (Ed.), *En torno a la delimitación de determinadas categorías lingüísticas* (pp. 207-236). De Gruyter.

Alonso Pascua, B. (en prensa.a). El papel de la indefinición temporal en la selección de *canté* y *he cantado*: nuevas evidencias sobre los perfectos del español canario. *Philologica Canariensia*, *28*.

Alonso Pascua, B. (en prensa.b). Geometría de tiempos: formas y lecturas del pretérito perfecto en el castellano en contacto con el gallego. En E. Torre (Ed.), *El mapa lingüístico del noroccidente ibérico: contacto, variación y cambio*. Lincom.

Alonso Pascua, B. (en prensa.c). La polifuncionalidad de *cantara* y *hubiera cantado* en el castellano hablado del noroccidente peninsular. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*.

Álvarez Cáccamo, C. (1983). A influencia do galego sobre o sistema verbal e no uso de certas perífrases verbais do castelán de Galiza. *GRIAL. Revista galega de cultura*, *21*(82), 423-442.

Azpiazu, S. (2017). Actitudes lingüísticas de los hablantes gallegos de español frente a la oposición Pretérito Perfecto Compuesto (PPC) / Pretérito Perfecto Simple (PPS). *Linred: Lingüística en la red*, *15*, s. p.

Azpiazu, S. (2019). *La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español. Estudio sincrónico y dialectal*. De Gruyter.

Azpiazu, S. (2021). Mitos y realidades acerca del sistema de oposición *canté* / *he cantado* en Galicia. En C. Quijada Van den Berghe y J. J. Gómez Asencio (Dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas* (pp. 71-100). Arco/Libros.

Azpiazu, S. y Kempas, I. (2017). Acerca del uso prehodiernal del pretérito perfecto compuesto resultativo en español. *Zeitschrift für romanische Philologie*, *133*(3), 709-727.

Carrasco Gutiérrez, Á. (2000). *La concordancia de tiempos*. Arco/Libros.

Copple, M. T. (2008). *A Diachronic Study of the Spanish Perfect(ive): Tracking the Constraints on a Grammaticalizing Construction*. [Tesis doctoral, The University of New Mexico].

COSER = Fernández-Ordóñez, I. (Dir.) (2005-). *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural* [corpus en línea]. Consultado el 3 de noviembre de 2021. http://www.corpusrural.es

Day, M. y Zahler, S. (2014). The Continuous Path of Grammaticalization in Modern Peninsular Spanish. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, *20*(1), 71-80.

Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática Española. 4. El verbo y la oración* (volumen ordenado y completado por I. Bosque). Arco/Libros.

Gupton, T. (2003). Sobre la estructura del sintagma verbal (VP): ter + la concordancia (in)variable del participio en el español de Asturias occidental. En Fernando Sánchez Miret (Coord.), Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica (vol. 2, t. 1, pp. 405-418). Max Niemeyer.

Harre, C. E. (1991). Tener + *Past Participle. A case study in linguistic description*. Routledge.

Iglesias Fernández, F. (2017). Les formes compuestes "*haber* + participiu" n'asturianu oral: incidencia, funcionalidá y vixencia na fala cotidiana. *Revista de Filoloxía Asturiana*, *17*, 37-64.

Jardón Pérez, N. (2016). The distribution and licensing of *-ra* in Eonavian Spanish: A nanosyntactic analysis. *Isogloss*, *2*(1), 21-41.

Kany, C. E. (1969). *Sintaxis hispanoamericana*. Gredos.

Lope Blanch, J. M. (1983). Sobre el uso del pretérito en el español de México. En *Estudios sobre el español de México* (pp. 131-143). Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Álvarez, J. (1973). Las formas compuestas en el verbo del bable central. *Archivum*, *23*, 299-307.

Martínez-Atienza de Dios, M. (2021). *Entre el léxico y la sintaxis: las fases de los eventos*. Peter Lang.

Martín Rodríguez, P. A. (1992). Usos del indicativo en el español de Canarias. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, *11*, 141-150.

NGLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

Piñero Piñero, G. (1996-1997). Algunos desplazamientos en la expresión verbal del pasado. *Philologica Canariensia*, *2-3*, 311-332.

Porto Dapena, J. Á. (1989). *Tiempos y formas no personales del verbo*. Arco/Libros.

QGIS, Equipo de desarrollo (2021). *QGIS Geographic Information System. Open Source Geospatial Foundation Project*, versión 3.16.4 Hannover. Consultado el 19 de marzo de 2021. https://qgis.org/es/site

Recalde, M. (2012). Aproximación a las representaciones sociales sobre el español de Galicia. En T. Jiménez Juliá, B. López Meirama, V. Vázquez Rozas y A. Veiga (Eds.), *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 667-680). Departamento de Lingua Española. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Robby, H. J. (1910). *Latin Grammar*. Macmillan.

Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, *1*, 68-149.

Rojo, G. y Vázquez Rozas, V. (2014). Sobre las formas en *-ra* en el español de Galicia. En A. Enrique-Arias, M. J. Gutiérrez, A. Landa y F. Ocampo (Eds.), *Perspectives in the Study of Spanish Language Variation: Papers in Honor of Carmen Silva-Corvalán*, anejo 72 de *Verba* (pp. 237-270). Universidade de Santiago de Compostela

Rojo, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Las formas simples. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 2867-2934). Espasa.

Vázquez Rozas, M. V. (2020). *Había* + participio no español falado en Galicia: un estudo de corpus. En F. Dubert García, V. Míguez y X. C. Sousa Fernández (Eds.), *Variedades lingüísticas en contacto na Península Ibérica* (pp. 195-220). Consello da Cultura Galega.

Veiga, A. (2013). De *ante-presente* a *pre-presente*. Reconsideración de una significación temporal en el verbo español. *Moenia*, *19*, 115-127.

Veiga, A. (2019). *El "pretérito perfecto" español. Variación gramatical y estructuras de sistema*. Axac.

Viejo Fernández, X. (1998). *Las formas compuestas en el sistema verbal asturiano*. Departamento de Filología Española de la Universidad de Oviedo.

Viejo Fernández, X. (1999). Les formes compuestes del verbu asturianu nel contestu hispánicu: estudiu diacrónicu y comparativu. *Lletres Asturianes*, *69*, 27-60.

Zamora Vicente, A. (1989 [1960]). *Dialectología española* (2.ª ed.). Gredos.

LE PROBLEMATICHE LEGATE ALLO STUDIO DELL'ASPETTO VERBALE IN SPAGNOLO

CHIARA ALAIMO
Università degli Studi Internazionali di Roma - UNINT

1. INTRODUZIONE

La categoria grammaticale dell'aspetto verbale rappresenta uno dei maggiori problemi a cui grammatici e linguisti devono far fronte. La teorizzazione di tale categoria, infatti, è caratterizzata da numerosissime opinioni e teorie e dall'ampio disaccordo da esse generato.

La maggior parte degli autori considera la categoria dell'aspetto verbale una categoria grammaticale in grado di fornire spiegazioni valide sul funzionamento del sistema verbale e, partendo da tale presupposto, sviluppano le proprie analisi.

Nonostante le molteplici definizioni e teorie avanzate riguardo all'aspetto, predomina una sensazione di ambiguità e insoddisfazione. L'impressione che si ha è di doversi arrendere alla confusione che ruota attorno alla categoria aspettuale, costringendoci ad accettare un gran numero di significati aspettuali, di classificazioni ed eccezioni, dando per buono il fatto che l'aspetto verbale possa essere spiegato elencando le possibili interpretazioni degli usi, lasciando irrisolte o peggio, risolte solo in apparenza, alcune questioni sul funzionamento o sull'esistenza stessa di tale categoria. Le ragioni alla base di tale studio sono mosse dalla volontà di uscire da questa percezione di ambiguità.

L'obiettivo che si prefigge l'elaborato è quello di fare chiarezza circa le problematiche legate allo studio dell'aspetto verbale, presentando tale categoria secondo un punto di vista che si distacca dalla grammatica tradizionale e fornendo una soluzione innovativa. In tal senso, ha

un ruolo fondamentale il modello impiegato, ovvero la grammatica metaoperazionale.

Le controversie che ruotano attorno al problema aspettuale, inoltre, portano a un acceso dibattito circa l'esistenza stessa della categoria, soprattutto nel caso delle lingue romanze. La maggior parte degli studiosi riconosce l'esistenza della categoria aspettuale, anche se non tutti sono dello stesso parere.

Inserendoci nel dibattitto circa l'esistenza di tale categoria nelle lingue romanze, il risultato che lo studio si prefigge di ottenere è quello di dimostrare che le lingue romanze, nel caso specifico lo spagnolo, non possiedono in alcun modo la categoria dell'aspetto verbale.

Procederemo con un'analisi contrastiva tra due sistemi linguistici: lo spagnolo quale lingua romanza e il russo in rappresentanza del gruppo linguistico slavo. A tale proposito è opportuno sottolineare che le lingue slave sono un ottimo termine di paragone in quanto presentano una chiara manifestazione morfologica dell'aspetto verbale attraverso le cosiddette coppie aspettuali. L'analisi sarà condotta anche grazie all'impiego di *corpora* delle lingue analizzate, con l'intento di favorire l'individuazione delle problematiche e delle rispettive soluzioni attraverso la contrastività degli enunciati.

In un primo momento, sarà presentata la categoria aspettuale attraverso gli studi di più ampio respiro dell'approccio tradizionale, ponendo l'accento sui sistemi linguistici oggetto della trattazione: lo spagnolo e il russo.

Successivamente, affronteremo l'analisi delle problematiche che le interpretazioni tradizionali pongono, soffermandoci su alcuni casi in particolare.

Infine, presenteremo le soluzioni alle problematiche individuate tramite l'impiego del modello della grammatica metaoperazionale.

2. L'ASPETTO VERBALE SECONDO L'APPROCCIO TRADIZIONALE

2.1. LA NOZIONE DI ASPETTO VERBALE: DEFINIZIONE E ORIGINE

In grammatica, si parla di aspetto verbale per riferirsi a quella categoria in grado di rappresentare il processo verbale nella sua durata, nel suo svolgimento e nel suo compimento[72]. Si tratta, dunque, di una caratteristica del verbo che fornisce alcune informazioni supplementari sull'azione descritta: se si è conclusa, si sta svolgendo o si sta per svolgere, se è stata portata a compimento; in che modo si svolge[73]. Si ritiene, inoltre, che l'aspetto verbale sia la maniera in cui il parlante considera lo svolgimento dell'azione espressa dal verbo[74].

In linguistica generale, l'aspetto verbale viene presentato in relazione al tempo e al modo. A queste tre categorie verbali corrispondono, infatti, tre dimensioni cognitive: la collocazione di un evento nel tempo rispetto al momento dell'enunciazione (tempo), lo statuto di realtà dell'evento (modo) e lo svolgimento dell'evento (aspetto)[75].

Tradizionalmente si fa una distinzione tra due tipi di aspetto verbale: l'aspetto imperfettivo, in riferimento all'azione in corso di svolgimento e l'aspetto perfettivo, riguardante l'azione considerata perfettamente compiuta. Per risalire alle origini di tale dicotomia è opportuno prendere in considerazione le due lingue classiche per eccellenza: il greco antico e il latino.

Tra i filosofi greci, gli stoici furono i primi a considerare l'esistenza, nelle forme verbali greche, di un significato che differiva da ciò che era puramente temporale. In realtà, il greco antico possedeva un sistema

---

[72] Si veda: Zingarelli N. (1922). Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana [1997]. A cura di Dogliotti, M. & Rosiello, L. Bologna: Zanichelli.

[73] Si veda: Treccani. L'aspetto verbale. Reperibile al seguente link:

https://www.treccani.it/enciclopedia/aspetto-verbale_(La-grammatica-italiana)/

[74] Si veda: Dardano M. & Trifone, P. (1997). La nuova grammatica della lingua italiana. Bologna: Zanichelli Editore S.p.A, p. 282.

[75] Si veda: Basile, G., Casadei, F., Lorenzetti, L., Schirru G., Thornton, A. M. (2010). Linguistica generale. Roma: Carocci Editore, p. 173.

aspettuale basato su tre termini (imperfetto, perfetto e aoristo) e la distinzione tra questi era il risultato di due opposizioni binarie (perfetto/imperfetto e aoristo/imperfetto). Successivamente, furono i grammatici latini a concepire la categoria aspettuale come l'opposizione tra *tempora infecta* e *tempora perfecta*[76]. A seguire, dall'opposizione latina *infectum*/*perfectum*, il fenomeno venne analizzato dai grammatici cechi nell'analisi delle forme verbali delle lingue slave e, a partire dal concetto che era stato elaborato per le lingue slave, si iniziò a cercare una corrispondenza nelle lingue di differenti famiglie e gruppi: grammatici e linguisti iniziarono a interrogarsi sull'esistenza di forme verbali che potessero esprimere l'aspetto verbale nelle lingue romanze chiedendosi se queste lingue fossero effettivamente in possesso di tale categoria grammaticale.

2.2. L'ASPETTO VERBALE NELLE LINGUE SLAVE

Molto spesso, il termine *aspetto verbale* (*vid*)[77] viene immediatamente identificato con la complessa categoria presente nelle lingue slave e probabilmente perché, a differenza di quanto accade in altri gruppi linguistici, l'aspetto slavo presenta una considerevole manifestazione morfologica che lo rende prototipico. Comprendiamo meglio quanto appena affermato, proseguendo con l'osservazione del modello della lingua russa e di come questa viene tradizionalmente analizzata dal punto di vista dell'aspetto verbale.

2.2.1. La lingua russa

Il russo appartiene al gruppo delle lingue slave orientali e l'aspetto è considerato tra le caratteristiche fondamentali del sistema verbale di questa lingua. La grande maggioranza dei verbi russi, infatti, possiede due forme: quella perfettiva (*совершенный вид*) e quella imperfettiva (*несовершенный вид*) che insieme costituiscono la coppia aspettuale del verbo.

---

[76] Si veda: Oniga, R. (2004). Il latino: breve introduzione linguistica. Milano: Franco Angeli s.r.l., p. 106.

[77] Termine di origine slava: вид (traslitterato vid).

Secondo quanto sostenuto da Gančikov, l'imperfettivo e il perfettivo indicano la stessa azione verbale, ma nei vari contesti le due forme definiscono le diverse modalità di svolgimento, le caratteristiche e le qualità dell'azione[78].

Le due forme riportate in basso, *читать* (imperfettivo) e *прочитать* (perfettivo), insieme costituiscono la coppia aspettuale del verbo e fanno riferimento allo stesso contenuto verbale, ovvero all'azione di *leggere*[79].

– Читать - Прочитать (Leggere)

Dopo aver osservato in che modo l'aspetto russo è peculiare dal punto di vista del significante e quindi, per la sua manifestazione morfologica, sorge spontaneo chiedersi quale sia il significato che si nasconde dietro questa opposizione morfologica e qual è la differenza, nell'uso, tra forma imperfettiva e forma perfettiva.

Il significato aspettuale e quindi la differenza a livello di contenuto tra le due forme della coppia aspettuale è qualcosa di estremamente complesso, dal momento che, in base all'approccio tradizionale, la dicotomia perfettivo e imperfettivo viene spiegata con innumerevoli significati che non si fermano alla distinzione classica tra azione in corso di svolgimento e azione perfettamente compiuta.

Stando a quanto esposto da Perillo, circa la spiegazione del significato dell'aspetto verbale russo, si dovrebbe stabilire una prima separazione tra la situazione in cui i verbi sono isolati dal contesto e quella in cui, invece, quest'ultimo viene specificato[80].

Secondo l'autore, i verbi imperfettivi fuori dal contesto designano semplicemente l'azione, mentre, presi in contesto, indicherebbero: la durata

[78] Si veda: Gančikov, A. (2009). Grammatica russo facile. Milano: Vallardi, p. 108.

[79] Possiamo dunque notare, a livello morfologico, come le due forme della coppia aspettuale russa corrispondano a una sola forma dello spagnolo (leer).

[80] Si veda: Perillo, F. S., Caratozzolo, M. & Seliščeva E. (2010), pp. 157-158.

dell'azione, l'azione incompiuta, la ripetizione dell'azione. Riguardo quest'ultima vediamo un esempio[81].

– (1) *Тарелки, как всегда,* ***подавала*** *Ганька.*

Come sempre, Gan'ka serviva in tavola.

Sempre in riferimento a quanto esposto da Perillo, per quanto riguarda i verbi perfettivi, fuori dal contesto, essi designerebbero: l'azione che ha condotto o condurrà a un risultato, l'azione unica avvenuta in un preciso contesto, l'azione conclusa che si è protratta per un determinato arco di tempo, azioni uniche in successione. Anche per questo ultimo caso, vediamo un esempio[82]:

– (2) *Молчан* ***сел*** *на лавку,* ***собрался*** *было ответить, но не* ***смог - заплакал****.*

Molčan si sedette sulla panca, stava per rispondere, ma non ci riuscì - si mise a piangere.

Leggermente differente è la spiegazione proposta da Cadorin e Kukushkina. Le autrici, infatti, si rifanno ad alcuni significati specifici che i linguisti russi chiamano *частные видовые значение* (significati aspettuali particolari)[83].

2.3. L'ASPETTO VERBALE NELLE LINGUE ROMANZE

Finora, abbiamo potuto osservare come il modello prototipico dell'aspetto verbale slavo venga concepito e interpretato dall'approccio grammaticale e linguistico tradizionale.

Per capire al meglio come tale approccio tradizionale si muove, invece, nell'ambito delle lingue romanze sul tema dell'aspetto verbale, è opportuno, anzitutto, puntualizzare quanto segue: a differenza di quanto

[81] Si chiarisce che gli esempi riportati di seguito, così come le relative traduzioni, sono gli stessi che Perillo propone nei suoi studi di grammatica russa. La scelta di presentare i medesimi esempi è legata alla funzione che essi hanno: illustrare in che modo l'autore fornisce la propria interpretazione e spiegazione dell'aspetto verbale russo.

[82] Cfr. nota n. 10.

[83] Si veda: Cadorin, E. & Kukushkina, I. (2015), pp. 146-148.

accade per l'aspetto verbale slavo, le lingue romanze non possiedono una chiara opposizione morfologica che si riflette nelle coppie aspettuali e questo ha portato, di fatto, grammatici e linguisti a cercare di spiegare la presenza del significato aspettuale nelle lingue romanze nei modi più vari: attraverso costrutti linguistici come, ad esempio, le perifrasi verbali e attraverso la cruciale distinzione che viene fatta sul piano lessicale e sul piano morfologico tra aspetto lessicale o *Aktionsart* e aspetto grammaticale.

Procediamo con l'osservazione delle interpretazioni tradizionali dell'aspetto verbale nelle lingue romanze e prendiamo in considerazione il sistema dello spagnolo in rappresentanza di questo gruppo linguistico.

2.3.1. La lingua spagnola

Sono principalmente tre le tendenze che caratterizzano lo studio dell'aspetto verbale spagnolo.

La prima è quella seguita dalla *Gramática de la lengua española*, la quale spiega l'opposizione aspettuale del verbo spagnolo tramite l'esistenza di un sistema di opposizioni tra tempi semplici e tempi composti.

Secondo questa linea, seguita attualmente da Rojo, l'evoluzione del sistema verbale latino avrebbe trasformato l'opposizione aspettuale *infectum* e *perfectum* in opposizione temporale. L'aspetto verbale viene concepito, quindi, attraverso un'opposizione di tipo morfologico, basata sulla flessione verbale e per questo si riferisce al cosiddetto aspetto grammaticale o flessivo (*aspecto flexivo*).

La seconda linea di pensiero fa riferimento, ancora una volta, all'aspetto grammaticale, ma con una diversa interpretazione che non è incentrata sulla flessione verbale, bensì su costrutti linguistici tipici delle lingue romanze, ovvero le perifrasi verbali (*aspecto perifrástico*). La terza tendenza, infine, è quella incentrata sul concetto di aspetto lessicale.

Tuttavia, è opportuno chiarire che gli studiosi a sostegno di una tendenza, non ne escludono del tutto un'altra, accettando che

l'informazione aspettuale in spagnolo possa manifestarsi mediante diversi procedimenti.

Soffermiamoci ora in particolare sul caso dell'aspetto flessivo, secondo la grammatica tradizionale spagnola, l'aspetto verbale si manifesta attraverso l'opposizione tra tempi semplici (imperfettivi) e tempi composti (perfettivi), in quanto i primi esprimerebbero azioni non portate a termine, mentre i secondi starebbero a indicare azioni concluse. A tale riguardo, sempre in riferimento a quanto sostenuto dalla grammatica tradizionale spagnola, il *pretérito indefinido* rappresenta un'eccezione dal momento che, pur essendo un tempo semplice, racchiuderebbe in sé un significato aspettuale perfettivo[84].

Secondo questa linea, dunque, l'aspetto verbale è visto come qualcosa che si manifesta, a livello morfologico, attraverso la flessione temporale dei verbi.

A tale proposito, vediamo l'interpretazione che Tobón De Castro fa di questo tipo di manifestazione aspettuale[85].

- (3) *Ya **llegó** a la cita.*
- (4) *Ya **llegaba** a la cita.*

Secondo Tobón De Castro, in (3) la forma flessa *llegó* (*pretérito indefinido*) indicherebbe un'azione terminata e, per questo avrebbe valore aspettuale perfettivo, mentre in (4) *llegaba* (*pretérito imperfecto*) esprimerebbe un'azione in processo di svolgimento e, per questo motivo, sarebbe di aspetto imperfettivo[86].

---

[84] Secondo la linea di pensiero della grammatica tradizionale spagnola, se consideriamo, ad esempio, il verbo leer (leggere), il pretérito imperfecto leía sarebbe di aspetto imperfettivo, mentre il pretérito perfecto he leído sarebbe di aspetto perfettivo. Il pretérito indefinido leí, rappresenta un'eccezione, in quanto sarebbe considerato di aspetto perfettivo, nonostante si tratti di un tempo semplice.

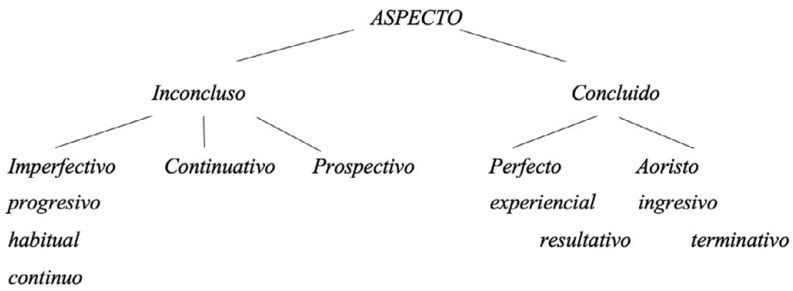
[85] Si veda: Tobón De Castro, L., Rodríguez Rondón, J. (1974). "Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en español". Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 39 (1), p. 41.

[86] Si chiarisce che gli esempi riportati sono gli stessi proposti da Tobón De Castro nei suoi studi. La scelta di presentare i medesimi esempi è legata alla funzione che essi hanno: illustrare in che modo l'autrice fornisce la propria interpretazione e spiegazione dell'aspetto verbale spagnolo.

Oltre a ciò, potrebbe essere interessante considerare la classificazione che Camus propone circa l'aspetto verbale nella lingua spagnola. Nel suo studio[87], egli presenta un excursus delle diverse interpretazioni e classificazioni dell'aspetto verbale e, partendo dalle considerazioni fatte da Bertinetto, Klein e García Fernández, arriva a proporre una personale classificazione delle varietà aspettuali spagnole (*Grafico 1*) [88].

Secondo questo schema, l'aspetto si dividerebbe in dodici diverse categorie e sottocategorie.

GRAFICO 1. Classificazione aspettuale secondo Camus Bergareche



Fuente: Camus Bergareche, B. (2004), p. 8.

3. LE PROBLEMATICHE ASPETTUALI LEGATE ALL'APPROCCIO TRADIZIONALE

Nonostante quelle riportate finora siano le definizioni e le teorie più comuni che oggi troviamo nelle grammatiche, nei manuali di linguistica generale e nei dizionari, il disaccordo concettuale e terminologico che caratterizza la teorizzazione dell'aspetto verbale sembra essere, in realtà, la vera caratteristica di questa categoria. La maggior parte degli studi effettuati al riguardo, infatti, prima di dare qualsiasi definizione di aspetto, si aprono con la presentazione dello stesso come un grande

[87] Si veda: Camus Bergareche, B. (2004). "Perífrasis verbales y expresión del aspecto en español". En: García Fernández, L. & Camus Bergareche, B. El pretérito imperfecto, Madrid: Gredos.

[88] Si veda: Camus Bergareche, B. (2004), Op. cit., p. 8.

problema teorico, una categoria controversa e confusa, soprattutto nel caso delle lingue romanze.

Dal punto di vista dell'approccio tradizionale, il problema aspettuale viene identificato con la confusione concettuale e terminologica che scaturisce nel momento in cui si inizia a cercare una corrispondenza tra l'aspetto prototipico slavo e l'aspetto delle lingue romanze, interrogandosi sull'esistenza di una forma verbale che possa esprimere l'aspetto in queste ultime. Dunque, in considerazione dei due sistemi linguistici in esame, il problema aspettuale, così posto, sembrerebbe essere rilegato soprattutto alla teorizzazione dell'aspetto verbale spagnolo, mentre il russo sarebbe esente da problemi.

Tuttavia, come possiamo vedere attraverso i casi e gli esempi di seguito riportati, non è sempre così.

3.1. Il caso dell'imperativo russo

Come ampliamente osservato, in termini di significante, in russo è possibile visualizzare chiaramente l'aspetto verbale attraverso le coppie aspettuali.

Nonostante ciò, quando ci si sofferma sulle spiegazioni del significato e dell'uso delle forme perfettive e imperfettive che compongono le coppie aspettuali russe, la questione si complica generando non poca confusione e ambiguità.

Prendiamo come esempio, il caso dell'imperativo russo.

Secondo quanto riportato da Perillo circa l'aspettualità al modo imperativo, la lista dei significati attribuibili al perfettivo e all'imperfettivo accresce ulteriormente.

Ad ogni modo, al di là dello scomodo elenco di possibili significati che le forme aspettuali assumono all'imperativo (affermativo e negativo), Perillo stesso invita a notare l'anomalia delle regole proposte, dovuta al fatto che la forma perfettiva e la forma imperfettiva entrano in competizione nel particolare caso in cui si esprime consenso a una richiesta dell'interlocutore. A tal proposito, osserviamo l'impiego della forma perfettiva *войдúте* (5) e quella imperfettiva *входúте* (6) della coppia

aspettuale *входить/войти*. Sulla base di quanto riportato in (5) e (6), notiamo che le due forme possono sembrare perfettamente uguali e quindi in competizione in questo determinato uso, ma se il parlante decide di fare una scelta piuttosto che un'altra c'è sicuramente un motivo che, però, non viene spiegato tradizionalmente, limitandosi all'accettazione di una concorrenza aspettuale.

– (5) - ***Войдите***! - *крикнула Таня из глубины номера.*

  - Entri! - gridò Tanja dal fondo della camera. (Perillo, 2010:168)

– (6) - *Да, да!* ***Входите***! - *говорю*.

  - Sì, sì! Entri! – dico. (Perillo, 2010:168)

3.2. Lo spagnolo e il caso del *pretérito perfecto* e del *pretérito indefinido*

Sicuramente, la complessità dell'aspetto verbale nella trattazione delle lingue romanze è maggiore e ciò è legato al fatto che, a causa dell'assenza delle coppie aspettuali, la spiegazione dell'aspetto verbale amplia i suoi orizzonti, inglobando diversi fenomeni morfologici e lessicali che si riflettono nella distinzione tra aspetto lessicale o *Aktionsart* e aspetto grammaticale.

Come accennato nella sezione precedente, le principali tendenze tradizionali riguardanti lo studio dell'aspetto verbale in spagnolo sono essenzialmente tre e possono essere riassunte attraverso l'impiego delle seguenti etichette: aspetto flessivo, aspetto perifrastico e aspetto lessicale.

La prima questione da sottolineare, in termini di problematiche e difficoltà, è legata al fatto che queste tre tendenze non si escludono tra loro e, rassegnandosi al fatto che, in spagnolo, l'informazione aspettuale possa manifestarsi mediante i procedimenti più vari, la maggior parte dei grammatici finisce per accettare le numerose restrizioni e interferenze che si verificano in quei contesti in cui due o più tipi di manifestazione aspettuale intervengono.

Al di là di questa considerazione, le problematiche hanno anche un'altra natura, quella legata alla dubbia validità di alcune regole grammaticali che di seguito possiamo osservare.

Pensiamo, ad esempio, agli enunciati riportati da Tobón De Castro in (3') e (4') impiegati per la spiegazione della differenza tra *llegó* e *llegaba* e lo si confronti con l'enunciato riportato in (7).

- (3') *Ya **llegó** a la cita.*
- (4') *Ya **llegaba** a la cita.*
- (7) *Otra vez le **llegaba** a José Gracia la imagen de la inmovilidad de Francia que era como el vacío, pero entonces le cogía de improviso y el dolor **llegó** a romper la superficie y al entrar y no pareció que acabase allí.*

La totale decontestualizzazione dei primi due enunciati (3') e (4') non aiuta a capire quale sia la reale differenza tra le due forme *llegó* e *llegaba*.

Per quanto riguarda il secondo problema metodologico, legato, cioè, all'impiego di liste ed etichette nel processo di analisi linguistica, esso è estremamente evidente nelle interpretazioni dell'aspetto verbale: basti pensare alle classificazioni delle lingue romanze che vedono un numero di etichette nettamente maggiore rispetto alle due etichette di base della lingua russa (perfettivo e imperfettivo)[89]. Tali liste, spesso contraddittorie, rappresentano un forte ostacolo per la comprensione del funzionamento di certi meccanismi linguistici.

4. LA GRAMMATICA METAOPERAZIONALE COME SOLUZIONE ALLE PROBLEMATICHE ASPETTUALI

Come spiegato nella fase introduttiva, il modello di analisi impiegato per fornire una soluzione alle problematiche sopraesposte è quello della grammatica metaoperazionale.

Tale modello, nato in Francia intorno agli anni '70 del Novecento su idea del linguista Henry Adamczewski, è innovativo per due motivi

[89] Si pensi alla classificazione di Camus riportata nel Grafico 1.

principali: il tipo di problemi metodologici generali che individua e i principi che propone per risolvere tali problematiche.

Per quanto riguarda il primo aspetto, secondo il modello della grammatica metaoperazionale, gli errori metodologici più frequenti che si commettono quando si analizzano i fenomeni linguistici potrebbero essere riassunti nei seguenti punti[90]:

a. L'errore di fare grammatica spiegando i fenomeni linguistici attraverso liste ed elenchi di possibili usi e significati.
b. L'errore di considerare gli enunciati e gli esempi fuori dal contesto.
c. L'errore di osservare i fenomeni linguistici solamente dal punto di vista extralinguistico e, quindi, con una forte ossessione nei confronti del mondo esterno alla lingua[91].
d. L'errore di non spiegare il motivo per cui si presentano delle eccezioni alla regola. La presenza di un'eccezione implica il bisogno di capire e spiegare il perché di tale manifestazione, evitando di accettare le eccezioni come un dato di fatto.

Se questi sono gli sbagli che non dovrebbero essere commessi nel momento in cui si analizzano i fenomeni linguistici, la grammatica metaoperazionale mostra anche e soprattutto quali sono i criteri da seguire per un'analisi linguistica più chiara ed efficace. Qui di seguito ci soffermiamo sui punti essenziali, utili alla trattazione[92]:

---

[90] In particolare, qui presentiamo una breve illustrazione di quelle che sono le problematiche metodologiche principali, considerando soprattutto le questioni che più ci interessano ai fini della trattazione sull'aspetto verbale. Non è possibile rappresentare e approfondire qui tutte le questioni metodologiche individuate secondo il modello della grammatica metaoperazionale, ma per un'idea più chiara e approfondita, invito a leggere le pagine che Matte Bon dedica al tema. Si veda: Matte Bon, F. (2015b), pp. 15-40.

[91] Esistono fenomeni che parlano del mondo e fenomeni che parlano di altro, ad esempio, della lingua stessa.

[92] Le teorie su cui si basa il modello della grammatica metaoperazionale, illustrate da Adamczewski, sono dieci. Tuttavia, qui ci limitiamo ad una breve illustrazione di quelle teorie e quei criteri utili alla risoluzione del particolare caso del problema aspettuale. Le dieci teorie di Adamczewski, che fungono da "manifesto" del modello metaoperazionale, sono riportate e riassunte in Matte Bon, F. (2015b), Op. cit., pp. 42-47.

e. La centralità dell'enunciatore e del suo comportamento. In particolare, è opportuno chiedersi cosa pensa la persona che parla riguardo ciò che dice e come si relaziona con il suo interlocutore.

f. La lingua, dunque, non parla solo del mondo, ma anche di ciò che accade tra gli interlocutori, per questo ogni volta che si analizza un fenomeno linguistico dobbiamo chiederci cosa succede tra gli interlocutori.

g. Nel processo di codificazione, l'enunciatore fa delle scelte in base alla situazione, al contesto e alle sue intenzioni comunicative.

h. L'enunciatore ha a disposizione una duplice prospettiva di codificazione, in base alla quale presenta gli elementi come qualcosa di nuovo o come qualcosa di previo. Questa duplice prospettiva prende il nome di *teoria bifase* o *teoria delle fasi*[93].

Sulla base di questi parametri possiamo descrivere il sistema linguistico in modo completamente diverso dall'approccio tradizionale.

Dunque, esistono alcuni fattori che dobbiamo osservare sempre per capire i fenomeni grammaticali, ponendo al centro dell'analisi linguistica gli interlocutori, il loro comportamento e le loro intenzioni comunicative.

Nello specifico, per quanto riguarda il primo punto, la considerazione di ciò che sta avvenendo o è avvenuto tra gli interlocutori implica

---

[93] Il termine originario francese è double clavier e viene tradotto in spagnolo con il termine doble teclado. L'origine del termine, probabilmente, è legata al fatto che il figlio di Adamczewski fosse un musicista. Si veda: Matte Bon, F. (2015b), Op. cit., p. 44.

Sulla base di questa considerazione, secondo chi scrive, in francese e in spagnolo questo termine potrebbe avere un referente abbastanza chiaro: probabilmente si riferisce al fatto che il clavicembalo avesse due tastiere, una collocata a livello più basso con un timbro più forte e una collocata a livello più alto con un timbro più debole. Dunque, Adamczewski utilizzerebbe questo termine in relazione alla duplice funzione delle tastiere del clavicembalo. Tuttavia, il termine doppia tastiera in italiano risulta meno adeguato, in quanto non possiede un referente chiaro nella nostra lingua. Dunque, per riferirsi alla teoria linguistica di Adamczewski, qui, si preferisce impiegare il termine teoria delle fasi, teoria bifase o meccanismo di duplice codificazione.

un'attenzione particolare alle informazioni; quando gli interlocutori parlano, dobbiamo chiederci quale sia lo status del dato che stanno enunciando: si tratta di un dato nuovo, oppure di qualcosa che già si erano detti, e ancora, stanno presentando il dato come qualcosa che non si sa ma che già era nel contesto, oppure presentano il dato come qualcosa che dicono *hic et nunc* (qui e ora). Tutti questi fattori cambiano la prospettiva di codificazione di ciò che i parlanti dicono.

Adamczewski propone un modello in cui tutti i fenomeni linguistici[94], in tutti gli ambiti, possono essere descritti attraverso due prospettive di codificazione:

1. Gli interlocutori mostrano ciò che dicono come qualcosa che presentano qui e ora, come un dato nuovo.
2. Gli interlocutori presentano ciò che dicono come qualcosa che proviene da fatti previ, qualcosa che già si sapeva o era previsto (una conoscenza condivisa), qualcosa che, in qualche modo, è già presente nel contesto in cui gli interlocutori interagiscono.

Le espressioni utilizzate per riferirsi a questo principio di duplice codificazione sono rispettivamente *fase I* e *fase II* [95].

Dunque, per quanto riguarda le informazioni, queste vengono prima presentate (*fase I*) e, successivamente, si fa riferimento a esse come qualcosa di previo o presente nel contesto (*fase II*). Inoltre, tutto ciò che viene codificato come *fase II* non necessariamente fa esplicito riferimento a quanto espresso nel contesto anteriore, in quanto l'enunciatore può scegliere questa prospettiva per rappresentare qualcosa che proviene da fatti antecedenti o che è presupposto anche senza averlo

[94] Le lingue si basano su un numero limitato di meccanismi ciclici che si ripetono più volte. Lo stesso tipo di operazione può essere applicato a diversi fenomeni linguistici, come un meccanismo che si ripete più volte, ed è ciò che Adamczewski definisce principe de cyclicité (principio di ciclicità). Si veda: Matte Bon, F. (2015b), Op. cit. p. 44.

[95] Adamczewski adotta anche i termini saisie rhématique (prospettiva rematica) e saisie thématique (prospettiva tematica). Si veda: Matte Bon, F. (2015b), Op. cit., p. 43.

presentato in *fase I.* Si tratta, comunque, di dati e informazioni che, in un modo o nell'altro, sono impliciti nel contesto.

Un altro aspetto fondamentale che caratterizza le due fasi è legato alla scelta paradigmatica. Nella *fase I*, l'enunciatore segnala che l'elemento presentato è il frutto di una scelta paradigmatica tra tutti gli elementi che aveva a disposizione e che poteva menzionare, mentre nella *fase II* la scelta paradigmatica è nulla, in quanto viene bloccata la possibilità di scelta del dato[96]. In altri termini, nella fase I la negoziazione tra gli interlocutori è aperta, mentre in *fase II* è la negoziazione è chiusa.

Per avvicinarci al funzionamento pratico dei concetti di *fase I* e *fase II*, consideriamo un caso semplice, ad esempio, la differenza che esiste, in italiano, tra l'articolo indeterminativo *un* e l'articolo determinativo *il* (8)[97].

- (8) a. *Ho comprato **un** libro.*
  b. *Ho comprato **il** libro.*

Nel caso di (8a.), con *un* l'enunciatore presenta un *libro* come un dato nuovo nel contesto discorsivo, nel caso di (8b.), invece, con *il* l'enunciatore si sta riferendo al *libro* di cui gli interlocutori hanno già parlato o che, in qualche modo, è già nel contesto.

Possiamo dire, dunque, che *un* è un operatore di *fase I* rispetto a *il* che è un operatore di *fase II*.

Ora, ciò che funziona nell'ambito degli articoli, funziona anche in altri ambiti linguistici, come nel caso dei verbi, e nel nostro caso specifico delle forme aspettuali perfettive e imperfettive.

4.1. L'ASPETTO VERBALE E LA GRAMMATICA METAOPERAZIONALE

Sono diversi i fenomeni grammaticali che possono essere spiegati secondo la prospettiva delle informazioni e, sicuramente, l'aspetto verbale è uno di questi.

---

[96] Si veda: Matte Bon, F. (2015b), Op. cit., p. 43.

[97] Uno dei primi esempi con cui io stessa mi sono avvicinata al modello della grammatica metaoperazionale durante le lezioni del Professore Francisco Matte Bon.

Già Adamczewski, nei suoi studi riguardanti l'aspetto verbale dell'inglese, del francese e delle lingue slave con particolare attenzione al russo e al polacco[98], aveva identificato la questione dell'aspetto verbale come una questione di informazioni, individuando il significato rematico e tematico della coppia aspettuale perfettivo/imperfettivo: secondo l'autore i verbi perfettivi sono *verbes rhémathiques*[99], mentre i verbi imperfettivi sono *verbes thémathiques*[100].

In tal senso, è significativo l'esempio che Adamczewski propone per il caso del russo e del polacco a partire dal confronto con la forma *be + ing* dell'inglese[101].

- (9) Polacco. *Kto znowu **otwierał** to okno?*
- (9') Russo. *Кто опять **открывал** окно?*
- (9'') *Who has **been opening** that window again?*

Soffermandoci sull'enunciato russo in (9') vediamo che viene utilizzata la forma imperfettiva *открывал* della coppia aspettuale *открывать/открыть*, in quanto è presente un rimando contestuale. Adamczewski spiega che al momento dell'enunciato la finestra è chiusa, ma ci sono tratti situazionali che dimostrano che qualcuno l'ha aperta: fa freddo nella stanza o il vento ha sparso i documenti che erano sulla scrivania[102].

4.2. Soluzioni in chiave contrastiva: russo e spagnolo

Ora, seguendo la linea intrapresa da Adamczewski, forniremo una soluzione in chiave contrastiva alle problematiche aspettuali emerse, soffermandoci, in particolare, sul caso dell'imperativo russo e spagnolo.

---

98 Si veda: Adamczewski, H. (1982). "L'aspect en anglais, en français et dans les langues slaves". In: Lavedrine, J., Boisson, C., Cotte, P., Delechelle, G., Larreya, P., Adamczewski, H. (eds.), Apports français à la linguistique anglaise. Saint-Étienne: Université de Saint-Étienne, pp. 131-139.

99 Verbi rematici (fase I) e verbi tematici (fase II). Cfr. nota n. 14.

100 Si veda: Adamczewski, H. (1982), Op. cit., p. 131.

101 Si veda: Adamczewski, H. (1982), Op. cit., p. 134.

102 Si veda: Adamczewski, H. (1982), Op. cit., p. 134.

4.2.1. L'imperativo russo e l'imperativo spagnolo

In una prospettiva contrastiva tra il russo e lo spagnolo, è interessante notare il caso dell'imperativo affermativo e dell'imperativo negativo nelle due lingue.

Per quanto riguarda l'imperativo russo, possiamo notare che confrontando la stessa coppia aspettuale nell'utilizzo dell'imperativo affermativo e negativo, nella maggior parte dei casi l'imperativo affermativo è reso da un operatore di *fase I*, ovvero la forma perfettiva, mentre l'imperativo negativo è reso da un operatore di *fase II*, ovvero la forma imperfettiva. In effetti, nella maggior parte dei casi, la negazione è accompagnata da un imperfettivo perché essa, rispetto all'affermazione, presuppone sempre un dato previo.

A tale riguardo osserviamo i seguenti esempi con la coppia aspettuale *есть/съесть*:

- (10) - ***Съешь**, Даша Выкторовна, — тихо сказала Патрикеева. Она всегда странно выговаривала её отчество. **— Съешь**! — повторила Патрикеева*[103].
- (11) - ***Не ешь** всё, лучше потом съешь, потом*[104]*...*
- (12) - ***Не ешь** так много*[105]*!*

In (10), l'imperativo alla forma perfettiva *съешь!* viene impiegato in considerazione di un'informazione nuova, presentata per la prima volta ne contesto (*fase I*).

In (11) e (12), la persona a cui è rivolto l'imperativo sta mangiando e con la forma imperfettiva *не ешь* gli viene segnalato di non farlo. In altri termini, gli viene segnalato di non fare ciò che sta già facendo o sta per fare, e che è già nel contesto, ovvero il fatto di non mangiare tutto quello che c'è (11) o di non mangiare così tanto come sta facendo (12).

[103] НКРЯ [05.11.2020].

[104] НКРЯ [05.11.2020].

[105] НКРЯ [05.11.2020].

Ora, è interessante notare che qualcosa di simile avviene anche nel caso dell'imperativo spagnolo. L'imperativo affermativo viene espresso dal presente indicativo, che è un operatore di *fase I* rispetto al presente congiuntivo di *fase II*[106], il quale viene utilizzato nel caso dell'imperativo negativo. Osserviamo gli enunciati riportati di seguito.

- (13) *"**Come**, Daša Vyktorovna", dijo Patrikeeva en voz baja. Ella siempre pronunciaba su patronímico de forma rara. – "¡**Come**!" - repitió Patrikeyeva.*
- (14) ***No comas** todo, será mejor que te lo comas más tarde…*
- (15) *¡**No comas** tanto!*

In (13), l'imperativo affermativo *come* espresso dal verbo all'indicativo, presenta un nuovo dato qui e ora (*fase I*), mentre in (14) e (15), l'imperativo negativo espresso dal verbo al congiuntivo *no comas* riprende un dato già presente nel contesto (*fase II*).

In questo modo viene dimostrato che ciò che in russo viene espresso dagli operatori aspettuali perfettivo/imperfettivo di *fase I* e *fase II*, in spagnolo vengono utilizzati operatori modali di *fase I* e *fase II*, in questo caso l'indicativo e il congiuntivo.

5. CONCLUSIONI

Dall'analisi delle problematiche legate allo studio dell'aspetto verbale è emerso che la categoria aspettuale non sembra funzionare, a livello grammaticale, quale categoria in grado di rappresentare il processo verbale nella sua durata, nel suo svolgimento o nel suo compimento, né come caratteristica del verbo che fornisce alcune informazioni supplementari sull'azione descritta (se si è conclusa, si sta svolgendo o si sta per svolgere). In altri termini, soprattutto nel caso delle lingue romanze, l'aspetto verbale non fornisce spiegazioni circa l'impiego delle diverse

[106] Nei suoi numerosi studi, Matte Bon dimostra che il congiuntivo spagnolo, in opposizione all'indicativo, indica un dato previo o presente nel contesto e, dunque, un operatore tematico (fase II). Tutti gli esempi del congiuntivo spagnolo possono essere parafrasati con "quello che già abbiamo detto", "quello che già sappiamo", "quello che ho appena visto". Si veda: Matte Bon, F. (2008). "El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información". In: marcoELE.

forme verbali e, dunque, è chiaro che queste ultime non codificano la categoria dell'aspetto. Se nel caso del russo ci troviamo di fronte a diverse problematiche circa il significato delle forme perfettive e imperfettive, tale sistema linguistico possiede, in ogni caso, un chiaro referente morfologico dell'aspetto verbale che si manifesta nelle coppie aspettuali: ogni verbo perfettivo ha, quasi sempre, un suo corrispettivo imperfettivo e viceversa. Quando, invece, si associa la categoria aspettuale ad alcune forme verbali delle lingue romanze, come lo spagnolo, tali forme non funzionano coerentemente e risulta dubbio che possano essere associate alla categoria aspettuale; la prova di ciò può anche rinvenirsi nel fatto che, a seconda degli autori, vengono presentate classificazioni di categorie e sottocategorie aspettuali molto diverse fra loro.

Tutte le nozioni extralinguistiche implicano la considerazione dell'aspetto come un campo di battaglia in cui entrano in gioco elementi morfologici, grammaticali e lessicali, i quali conducono a un numero cospicuo di eccezioni, restrizioni e interferenze che ostacolano la chiarezza. È stato dimostrato, in questo modo, che il problema aspettuale è il risultato di una concezione errata del funzionamento del sistema verbale e del significato che, finora, è stato attribuito a tale categoria, e ciò riguarda tutti e tre i sistemi linguistici in esame.

Dall'analisi dell'aspetto verbale russo, in prospettiva metaoperazionale, è emerso che la differenza tra le due forme della coppia aspettuale è legata a una questione di contenuti informativi e che, al contrario dei riferimenti alle nozioni extralinguistiche di durata o conclusione dell'azione, sostenuti dall'approccio tradizionale, una spiegazione basata sul meccanismo della duplice codificazione è chiaramente più sistematica.

È stato dimostrato, inoltre, che se tali riferimenti extralinguistici non spiegano la differenza tra le forme della coppia aspettuale russa, risulta difficile credere che possano spiegare l'aspetto verbale di lingue come lo spagnolo, che per di più – deve essere ribadito – non manifesta a livello di significante la categoria dell'aspetto mediante coppie di verbi.

I riferimenti al mondo esterno alla lingua, legati alla durata o alla conclusione dell'azione, non riescono a spiegare la differenza tra le coppie

aspettuali, né la differenza tra i diversi tempi verbali delle lingue romanze. Dall'analisi contrastiva tra russo e spagnolo, infatti, è emerso che le soluzioni adottate dalla lingua romanza per rendere ciò che in russo viene espresso dalla forma perfettiva e imperfettiva delle coppie aspettuali, non hanno a che vedere con tali nozioni extralinguistiche.

Per quanto concerne il dibattito circa l'esistenza dell'aspetto verbale nelle lingue romanze, la maggior parte degli studiosi riconosce l'esistenza di tale categoria: alcuni autori sostengono che i significati di svolgimento, compimento o ripetizione dell'azione siano, naturalmente, trasmessi in un modo o nell'altro da un verbo in qualsiasi lingua; altri affermano che tutte le lingue appartenenti alla famiglia indoeuropea possiedono l'espressione di aspetto verbale.

Il nostro studio segue la linea innovativa intrapresa da Adamczewski e, in tal senso, riesce a dimostrare che la categoria dell'aspetto verbale non caratterizza i sistemi linguistici delle lingue romanze, spiegandone il motivo e presentando una buona alternativa alle interpretazioni tradizionali.

Alla luce di ciò, è possibile proporre una nuova definizione di aspetto verbale, considerandolo come quella categoria grammaticale, legata al sistema verbale, che, al di là della flessione temporale e modale, e al di là di influenze lessicali, si manifesta attraverso le coppie aspettuali delle lingue slave. Le coppie aspettuali possiedono due forme: il perfettivo e l'imperfettivo. La prima forma è un operatore di *fase I*, mentre la seconda è un operatore di *fase II*.

L'aspetto verbale è una categoria grammaticale inesistente nei sistemi delle lingue romanze, e ciò è stato dimostrato dal fatto che quel che in russo si esprime attraverso gli operatori perfettivo e imperfettivo, in spagnolo si manifesta attraverso tempi e modi verbali, i quali funzionano come operatori di *fase I* e *fase II*.

6. RINGRAZIAMENTI

Un primo ringraziamento è rivolto al Prof. Francisco Matte Bon, il quale mi ha indirizzato nell'elaborazione di questo studio. I suoi insegnamenti hanno reso possibile la realizzazione di un lavoro che

riguardasse entrambe le lingue da me studiate negli ultimi cinque anni, attraverso l'impiego del modello della grammatica metaoperazionale. Ancora, devo ringraziare il Prof. Ariel Laurencio Tacoronte il quale mi ha fornito utili indicazioni e appunti per rendere completa la trattazione.

7. BIBLIOGRAFIA

Adamczewski, H. (1978). *Be + ing dans la grammaire de l'anglais contemporain* [Tesi di Dottorato]. Université de Paris VII.

Adamczewski, H. (1982). L'aspect en anglais, en français et dans les langues slaves. En Lavedrine, J., Boisson, C., Cotte, P., Delechelle, G., Larreya, P., Adamczewski, H. (eds.) *Apports français à la linguistique anglaise*. Université de Saint Étienne.

Adamczewski, H. (1995). La problématique de l'aspect en français et en polonais: Une nouvelle approche: la théorie des phases. En Cygal Krupa, Zofia (ed.), *Les contacts linguistiques franco-polonais*. Diffusion Presses Universitaires de Lille.

Adamczewski, H. (1999). *Clefs pour Babel ou la passion des langues*. EMA.

Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages,* 17, 12-18.

Basile, G., Casadei, F., Lorenzetti, L., Schirru G., Thornton, A. M. (2010). *Linguistica generale*. Carocci Editore.

Bertinetto, P. M. (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo.* Accademia della Crusca.

Bertinetto, P. M. (1997). *Il dominio tempo-aspettuale. Demarcazioni, inserzioni, contrasti*. Rosenberg & Sellier.

Bosque Muñoz, I. & Demonte Berreto, V. (eds.) (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española.* 2. Espasa Calpe, S. A.

Cadorin, E. & Kukushkina, I. (2015). *I verbi russi*. Ulrico Hoepli Editore S.p.A.

Camus Bergareche, B. (2004). Perífrasis verbales y expresión del aspecto en español. En García Fernández, L. & Bergareche Camus, B. *El pretérito imperfecto*, Gredos.

Dardano M. & Trifone, P. (1997). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Zanichelli Editore S.p.A.

De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En Bosque, I & Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa Calpe, S.A.

Gančikov, A. (2009). *Grammatica russo facile*. Vallardi.

Ježek, E. (2005). *Classi di parole, strutture, combinazioni*. il Mulino.

Laurencio Tacoronte, A. (2016). Usos 'desviados' de la pareja aspectual eslava: Reanálisis desde una perspectiva enunciativa con especial atención al checo. En Sainz González, E., Solís García, I., Del Barrio De la Rosa, F., Arroyo Hernández, I. (eds.), *Geométrica explosión: estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*. Edizioni Ca' Foscari.

Laurencio Tacoronte, A. (2019a). *Lo que decimos cuando estamos diciendo algo. Análisis enunciativo del operador ESTAR+GERUNDIO*. Editorial UCA.

Laurencio Tacoronte, A. (2019b). Presente retrospectivo. *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*. 22, 257-277.

López, R. S., Guerra, A., Peidró, M., Cister, J. (2015). *Acacias 38.* Spagna: TVE e Boomerang TV. https://www.rtve.es/television/acacias-38/

Matte Bon, F. (1995a). *Gramática comunicativa del español*. Tomo I: De la lengua a la idea, Vol. 1. Edelsa.

Matte Bon, F. (1995b). *Gramática comunicativa del español*. Tomo II: De la idea a la lengua. Vol. 2. Edelsa.

Matte Bon, F. (2005). Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Boletín de la asociación de la enseñanza del español como lengua extranjera*. 32.

Matte Bon, F. (2006). Maneras de hablar de futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo. *redELE Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. 6.

Matte Bon, F. (2007a). El análisis contrastivo en algunos manuales de gramática española publicados en Italia en los últimos años. *Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera. La contrastività nella codificazione linguistica*. EGEA.

Matte Bon, F. (2007b). En busca de una gramática para comunicar (1988). *marcoELE*. 5.

Matte Bon, F. (2008). El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información. *marcoELE. 6.*

Matte Bon, F. (2009). Hacia una gramática de los porqués y de los cómos (1994). *marcoELE*. 8.

Matte Bon, F. (2010a). Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical (1987). *marcoELE*. 11.

Matte Bon, F. (2010b). De nuevo la gramática (1988). *marcoELE*. 11.

Matte Bon, F. (2015a). Lo que los diccionarios no dicen. En Calef, P., Estévez, F., Fournier, A. (eds.) *Hora Fecunda. Scritti in onore di Giancarlo Depretis*. Nuova Trauben.

Matte Bon, F. (2015b). La gramática metaoperacional como clave para la comprensión del funcionamiento de las lenguas: el double clavier y el principio de ciclicidad en español. En Solís G. I., Carpi E. (eds.) *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación.* Pisa University Press.

Oniga, R. (2004). *Il latino: breve introduzione linguistica*. FrancoAngeli s.r.l.

Palermo, M. (2015). *Linguistica italiana.* Il Mulino.

Perillo, F. S., Caratozzolo, M. & Seliščeva E. (2010). *Lingua russa corso teorico-pratico*. Cacucci.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual.* Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2012). *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología. Morfología. Sintaxis.* Espasa.

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual.* http://www.rae.es/

Rojo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En Bosque, I. (ed.) *Tiempo y aspecto en español*. Cátedra.

Tobón De Castro, L., Rodríguez Rondón, J. (1974). Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en español. *Instituto Caro y Cuervo*, 39 (1).

Veyrat Rigat, M. (1992). *Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo*. Publicacions de la Universitat de València.

Weinrich, H. (1964). *Besprochene und erzählte Welt*, trad. *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo* (2004). Il mulino.

Zingarelli, N. (1997 [1922]). *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana* [1997]. Zanichelli.

Алаимо, К. (2020). Совершенный и несовершенный вид глагола: сравнение русского и итальянского языков. En *Россия глазами молодых, on-line сборник студенческих научных работ.* Четвёртый выпуск. Тверской государственный университет. https://www.tversu.ru/docs/rki/Sbornik_IX.pdf

Горобец, Е.А. (2007). Статус двувидовых глаголов в современном русском языке. https://cyberleninka.ru/article/n/status-dvuvidovyh-glagolov-v-sovremennom-russkom-yazyke

Коваленко, Б.Н. (2015). О спорных вопросах теории вида русского глагола. https://cyberleninka.ru/article/n/o-spornyh-voprosah-teorii-vida-russkogo-glagola

Кораблева, Л.Ю. (2003). Трудности, связанные с рассмотрением и преподаванием категории вида русского глагола. https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-svyazannye-s-rassmotreniem-i-prepodavaniem-kategorii-vida-russkogo-glagola

Кузнецов, А.Г. (2012). Формы выражения вида и времени в романских языках. http://www.lib.krsu.edu.kg/uploads/files/public/3965.pdf

Ласкарева, Е.Р. (2007). *Чистая грамматика*. Санкт-Петербург: Златоуст.

Маслов, Ю. С. (1959). *Глагольный вид в современном болгарском литературном языке*. Сб. Вопросы грамматики болгарского литературного языка. Москва: Изд-во АН СССР.

Национальный корпус русского языка (НКРЯ). https://ruscorpora.ru/new/

Рассудова, О. П. (1968). *Употребление видов глагола в русском языке*. Москва: Издательство Московского университета.

СЛОВАРИ.РУ. Категория вида. http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5310&0a0=16#ss04 (data di consultazione: 03/01/2022)

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE *PONERSE* Y *QUEDARSE*. UN ENFOQUE PRÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MARÍA EUGENIA CONDE NOGUEROL
GI Gramática del español. Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza aprendizaje de los verbos pseudo-copulativos de cambio en el contexto del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (EL2) entraña cierta dificultad. Frente a lenguas como el portugués, el inglés o el alemán, que disponen de un solo verbo para expresar el cambio, el español presenta un paradigma verbal variado (*hacer(se), volver(se), quedar(se), poner(se), devenir, tornarse*). Además, a la dificultad de conocer los valores semánticos y aspectuales de estos verbos, hay que añadir el conocimiento de sus restricciones y/o (in)compatibilidades combinatorias con elementos atributivos, pues se trata de verbos de apoyo[107] que necesitan de otro elemento sintáctico en que apoyarse para indicar cambio de estado.

Los verbos de apoyo han gozado de una atención especial dentro de la bibliografía[108], sobre todo, aquellas construcciones formadas por un verbo no copulativo seguido de un sintagma nominal (*hacer mención, dar un beso, dar golpes*, etc.). En el ámbito de la enseñanza-adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas son abundantes también los trabajos que se hacen eco de estas construcciones pseudocopulativas

[107] En francés se denominan verbes support (Giry-Schneider, 1978; Gross, 1996); en inglés, light verbs (Catell, 1984), y en alemán, Funktionsverben (Helbig, 1984; Corbacho Sánchez, 2005).

[108] Véase Piera & Varela (1999) para un resumen del estado de la cuestión en lo que se refiere a estas construcciones.

(Fente, 1970, Eberenz, 1985, Morimoto & Pavón Lucero, 2005, Cheikh-Khamis, 2020; Bustos Plaza, 2017; entre otros). En este contexto pedagógico, el presente trabajo se perfila como una contribución al estudio gramatical de *quedar(se)* y *ponerse* desde una perspectiva contrastiva, pues ambos verbos presentan similitudes, ya que son compatibles con adjetivos que se combinan con *estar* y rechazan aquellos que funcionan solamente en combinación con *ser* (Porroche, 1988):

(1) {*Se puso/*se quedó/*está/es} inteligente.
{Se puso/se quedó/está/*es} contento.

Estas compatibilidades dan lugar a errores de producción en los aprendices de ELE de diversos niveles de aprendizaje, por lo que establecer unos criterios claros para su diferenciación en el marco de la adquisición de lenguas podría resultar de ayuda. Aun así, existe una cierta arbitrariedad combinatoria con la que los atributos seleccionan estos verbos, por lo que parece razonable considerar que algunas combinaciones forman parte de la competencia léxica de los hablantes.

2. OBJETIVOS

Trabajos previos (Conde Noguerol, 2013; Morimoto & Pavón Lucero, 2005; Van Gorp, 2017) han demostrado que es posible establecer agrupaciones de adjetivos y participios que se decantan por un verbo en particular y que, en ocasiones, le es exclusivo. Partiendo, pues, de la delimitación de los campos semánticos en los que se agrupan los distintos complementos atributivos que seleccionan a uno u a otro verbo, o a los dos, establecemos los criterios que permitan diferenciar sus usos prototípicos, con el objetivo de que se puedan evitar errores de producción. Asimismo, tras la explicación de cada verbo, presentamos una serie de ejercicios con ejemplos de usos reales de la lengua, obtenidos del *Corpus de la Referencia del Español Actual* (CREA), en los que se han suprimido los verbos *quedar(se)* y *ponerse* y hay, por tanto, que añadir el verbo adecuado según el contexto.

De tal modo, el objetivo principal que perseguimos es establecer los criterios que permitan mostrar las diferencias de uso entre *quedarse* y

ponerse desde un enfoque contrastivo y práctico destinado a la enseñanza-aprendizaje de español como LE y L2.

3. METODOLOGÍA

Partiendo de los trabajos publicados en torno a la naturaleza léxico-semántica de los verbos pseudo-copulativos de cambio (Morimoto & Pavón Lucero, 2005; Conde Noguerol, 2013 y 2018; Van Gorp, 2017, entre otros), agrupamos los criterios que permiten establecer diferencias de uso entre estos dos verbos. Para llevar a cabo el análisis de los distintos cambios de estado que se expresan con *quedar/se* y *poner(se)* ha sido necesario atender al contexto de uso y a sus combinaciones con los distintos adjetivos y/o elementos gramaticales con los que aparecen. Estos han permitido ser clasificados en subclases, lo que nos dará la posibilidad de estudiarlos por grupos con características semánticas similares y, asimismo, caracterizar el tipo o tipos de cambio expresables a través de las construcción con *quedar/(se)* y *poner/se*.

Así, en primer lugar, es necesario establecer una doble estructuración dependiendo del tipo de entidad a la que el cambio afecta: distinguimos, entonces, entre objetos animados y objetos inanimados. En este trabajo solo nos centramos en el cambio que afecta a objetivos animados. En segundo lugar, debemos fijarnos en la naturaleza del predicativo con que se combina este verbo, pudiendo estructurar el cambio según afecte al comportamiento, a la forma física o al estado psíquico o social de un ser animado. Esta organización nos sirve para poder establecer diferencias entre los dos verbos gramaticales, ya que no se combinan con los mismos elementos y, por tanto, no expresan los mismos tipos de cambio. Los ejercicios que se añaden al final de cada explicación servirán para poner en práctica lo aprendido.

4. CARACTERIZACIÓN DE *QUEDAR* VS. *PONERSE*

Tanto *ponerse* como *quedarse* se combinan con adjetivos compatibles con *estar* (Fente, 1970; Porroche, 1988; Alba de Diego & Lunell, 1988; Morimoto & Pavón Lucero, 2005; Conde Noguerol, 2013):

(2) {Estar/*ser/ponerse/quedarse} *contento*

Y rechazan aquellos que solo se combinan con *ser*:

(3) {*Estar/ser/*ponerse/*quedarse} *inteligente*

Ahora bien, tal y como se observa en la tabla 1, partiendo de las agrupaciones semánticas de los atributos con que se combinan uno y otro verbo, es posible establecer oposiciones semánticas entre ellos. Para ello partimos de la idea de que *ponerse* y *quedarse* comparten adjetivos pertenecientes a los siguientes tres campos semánticos:

a. Colores
b. Estados físicos
c. Estados de ánimo

Por otra parte, *poner/se* se agrupa de forma exclusiva con atributos pertenecientes a los siguientes campos semánticos:

a. Estados de salud
b. Comportamiento

Y, por último, *quedarse*, además de los adjetivos que comparte con *poner/se*, se combina exclusivamente con atributos pertenecientes al siguiente campo semántico:

a. Estados sociales

Para poder establecer un análisis contrastivo entre los grupos de adjetivos que se combinan con *poner/se* y *quedar(se)* partimos de una primera distinción entre a) aquellos que se combinan exclusivamente con *poner/se* o *quedar(se)* y b) aquellos que se combinan con ambos verbos. Pensamos que aquellos atributos que son exclusivos de uno u otro verbo permiten expresar el cambio prototípico.

TABLA 1. Campos semánticos de atributos que se combinan con quedarse y ponerse.

	Color	Estados físicos	Estados anímicos	Estados sociales	Estados de salud	Comportamientos
Quedar(se)	a. lívido, pálido, blanco (= asombrase) ⇒ resultado Ausencia de movimiento + causa desencadenante	a. Implican pérdida: paralítico, mudo, minusválido, ciego, sordo, mudo, cojo ⇒ irreversible b. Adjetivos participiales: Harto, lleno, embarazada, inmunizado ⇒ + permanencia	a. Implican ausencia de movimiento/reacción: Quieto, tieso, inmóvil, abrumado, desconcertado, perplejo, patidifuso, alucinado, petrificado b. Contento, tranquilo, feliz, (in)satisfecho, harto ⇒ resultado	a. Implican pérdida: huérfano, viudo, soltero, solo, arruinado		
Poner/se	a. amarillo, blanco, colorado, morado, pálido ⇒ cambio hacia un estado anómalo, alterado, temporal reversible	a. Cualidades externas: Fuerte, gordo, guapo, feo, delgado ⇒ inicio del resultado del cambio ⇒ reversible b. Postura: derecho, erguido, tieso, recto	a. Estados transitorios: Contento, alegre, feliz, triste, excitado, nervioso, alterado		a. enfermo, grave, fatal, malo ⇒ cambio hacia un estado alterado	a. zalamero, celoso, tonto, terco, pesado, cariñoso, agresivo, violento, chulo ⇒transitorios

Fuente: elaboración propia

4.1 Grupos de adjetivos que se combinan exclusivamente con *quedar(se)*

El primer grupo de adjetivos a que nos referimos es el de los estados sociales, que son exclusivos en combinación con *quedar(se)* y, por tanto, incompatibles con *ponerse*:

(4) Juan **se puso/se quedó {soltero/ viudo/ solo /arruinado}*.

4.1.1 Estados sociales que implican pérdida

Como decimos, *quedar(se)* selecciona adjetivos de **estados sociales** que le son exclusivos y **que implican alguna pérdida**, como *huérfano, viudo, soltero* o *solo*[109]. Se expresan, por tanto, cambios de estado que implican una pérdida que afecta al estado material o económico (*arruinado*), al estado civil (*soltero, viudo*), a la compañía (*solo*) o a las relaciones familiares (*huérfano*) de la entidad que sufre el cambio. El nuevo estado de 'carencias' se vislumbra también como consecuencia de determinados factores desencadenantes del cambio y se percibe con cierta duración:

(5) **Se había quedado soltero**, pero muy en conexión con una cocinera, también mayor (*Una ventana*, Pombo, 2004, 43).

Es posible expresar también este tipo de cambio hacia este estado de pérdida mediante un sintagma preposicional introducido por *sin* (*sin dinero, sin ropa, sin madre, sin esposo…*):

(6) Y es que estaba sucediendo algo peligroso: como la gente gusta de la calidad, algunos **se estaban quedando sin trabajo** (*El País*, 15/03/80).

La focalización del proceso está puesta en la idea de cambio como una consecuencia negativa o de pérdida que afecta a la entidad que lo sufre. Esta pasa de haber poseído algo a no tenerlo.

4.1.2 Ejercicio con atributos de estados sociales

Completa estos ejemplos con el verbo correcto, *poner/se* o *quedar(se)*, en combinación con adjetivos de estados sociales:

a. Entonces Gratallops, que producía tres millones de kilos de uva anuales, y era rico, estaba lleno de gente confiada, _____ ***arruinado*** *de una cosecha para otra (La Vanguardia*, 16/10/95).

[109] Van Gorp, (2017: 381) indica que, según los datos que extrae del Corpus de referencia del español actual (CREA), quedarse se combina con estos adjetivos de estado social en un 18.7% del total de sus combinaciones.

b. _____***soltero****, pero muy en conexión con una cocinera, también mayor, de los Montes de la Magdalena, con los cuales Indalecio tenía parentesco y sobre todo amistad (Una ventana*, Pombo, 2004, 43).

c. *El propio Gianni* _____***huérfano*** *de padre a los 14 años, perdió a su hijo Edoardo (año 2000) en un presunto suicidio y tuvo que oficiar el entierro de su sobrino (El Mundo*, 03/01/03).

d. *Ella* _____***viuda*** *y a él sólo le recompensó la vida con el hallazgo de dos metáforas; que las redes de pescar, como las de su mísero padre, son tristes, y que el mundo es la imagen de otra cosa* (*La Vanguardia*, 02/12/95).

4.2 Grupos de adjetivos que se combinan exclusivamente con *poner(se)*

El primer grupo de atributos que se combinan exclusivamente con *ponerse* es el relativo a los **estados de salud**, que rechazan, asimismo, la combinación con otros verbos gramaticales de cambio:

(7) Juan se {**volvió /*hizo /*quedó /puso*} *enfermo/grave*.

Poner/se es el único verbo que posibilita la expresión del cambio hacia estados transitorios, frente a *hacer/se*, *volver/se* o *quedar/se* que expresan estados de carácter más permanente.

4.2.1 Estados de salud

Por lo general, cuando el cambio afecta al estado de salud, *poner/se* sirve para expresar que el objeto del cambio pasa de un estado bueno, normal u óptimo a un estado peor, de ahí que los adjetivos con que se combina en su mayoría están marcados negativamente: *enfermo, grave, fatal.* Para los cambios de estado que impliquen el paso hacia un estado de salud positivo, la lengua posee verbos plenos como *curar/se* o *sanar/se* y rechaza *ponerse:* Juan *se puso *sano/*curado.* La explicación podría venir dada porque *poner/se* + adjetivos negativos como *enfermo, grave, fatal...* implica un cambio involuntario hacia un 'estado alterado', temporal, en relación con las circunstancias que podemos

llamar normales de la persona. Dicho de otro modo, una persona normalmente *es o está sana*, de ahí que la alteración o cambio se produzca cuando esta pasa de estar sana a enferma:

(8) Mi hermana **se puso muy enferma** y La Madre la curó (*Telva*, II/97).

Ponerse es un verbo incoativo, por lo que hace referencia al comienzo del estado adquirido y debemos señalar en este sentido que se trata de un verbo puntual que, por tanto, admite complementos como s*úbitamente* o *de repente* y, naturalmente, rechaza complementos de duración, que corresponderían al estado resultado. De ahí que no sea posible una construcción como:

(9) Juan {*se ha puesto/ha estado} enfermo *durante diez semanas*.

Esto es así porque *estar* es cursivo o durativo —frente a *ponerse* que es puntual—, circunstancia que lo incapacita para admitir complementos de duración. Sin embargo, sí sería posible decir:

(10) Se puso enfermo *por unos momentos/por un tiempo*.

El complemento con *por*, en este caso (10), no expresa, obviamente, la duración del cambio, sino del resultado. De tal modo, *ponerse* se comporta como un verbo de *proyección resultativa* (Porto Dapena, 1991).

Las construcciones con *ponerse* solo focalizan semánticamente el inicio del estado adquirido, y no su duración. Asimismo, lo que lingüísticamente se codifica es el nuevo estado adquirido mediante el adjetivo atributo, cuya sustancia semántica se considera como una característica en relación con la cual el sujeto puede cambiar nuevamente.

Debemos señalar, por otra parte, que *poner* + estado de salud participa de la construcción causativa, tal y como vemos en (11), en la que el cambio de estado viene desencadenado por un agente externo al objeto afectado:

(11) Un agotamiento total. Su hijo está abusando de su físico y eso acabará por **ponerlo enfermo**. Los abusos no se resisten, por muy joven que se sea (*Llongueras,* Llongueras, 2001).

Se registran también casos en construcción biactancial, pertenecientes en su mayoría al lenguaje oral, que no indican ya cambio de estado

causado, sino que se trata de frases hechas con el sentido hiperbólico de 'producir disgusto a alguien':

(12) Le puse la nota enfática al asunto porque a mí eso, claro, **me pone enfermo** (Oral).

4.2.2 Comportamiento

Poner/se permite, asimismo, expresar la adquisición de una cualidad o característica con motivo de una conducta ocasional. Los adjetivos de comportamiento con los que se combina son: *violento, cariñoso, confidencial, filosófico, lírico, modoso, superficial* o *trascendental*, etc. Todos ellos implican que la entidad que funciona como sujeto se comporta de una manera violenta, cariñosa, confidente, etc., por lo que se trata de adjetivos de tipo relacional (Demonte & Masullo, 1999). En todos estos casos se trata, asimismo, de adjetivos de tipo activo, como *agresivo, celoso* o *confidencial.* Son adjetivos que solo se atribuyen a un sujeto animado visto como fuente de actividad, de comportamiento, de una forma de proceder o actuar. Así, decimos *chistoso* porque 'cuenta chistes', *chulo* porque 'obra con chulería', *cariñoso* porque 'trata con cariño', etc.

(13) **Se puso muy violento** cuando le negué mi apoyo para aquel disparate -me dijo Mistral (*Madrid*, Armas, 1994: 203).

En esta construcción (13), a la entidad que funciona como sujeto no se le atribuye la cualidad propia o definitoria de *ser violento*, sino que se trata de una característica que sirve para calificar a dicho ente con motivo de su comportamiento, limitado en el tiempo y solo posible o válido en esa situación ocasional y temporal ("cuando le negué mi apoyo"). En sentido más amplio, es observable que en su comportamiento habitual el sujeto no se comporta de modo violento; o dicho de otra forma, quizás por regla general el sujeto no lo es, pero en aquella ocasión sí lo fue[110].

[110] En este sentido, el verbo establece una oposición con el verbo hacer que, en español, presenta el significado aspectual de cambio hacia un comportamiento duradero, definitorio, indefinido o permanente. Establecemos, así, una oposición entre un cambio hacia lo temporal-ocasional (ponerse) frente a lo permanente-definitorio (hacerse): Julia se hizo violenta /Julia se

Por lo general, asociamos determinados comportamientos humanos a una cierta manera de ser de una persona; por ejemplo, si Juan normalmente actúa de forma violenta, decimos que Juan es violento, si se comporta normalmente de forma impertinente o antipática, decimos que Juan es un borde, un impertinente o un antipático, etc. La fórmula con *ponerse* es solamente indicativa de una manifestación externa de esa conducta que, además, se caracteriza por ser transitoria e implicar una desviación conductual con respecto al comportamiento 'normal' del sujeto, y nunca conllevaría la adquisición de una cualidad inherente al individuo.

Parece, además, que el ente que funciona como sujeto puede ejercer un cierto control sobre su comportamiento. El rasgo [+ control] se demuestra con la posibilidad de que *ponerse* + adjetivo <de disposición humana> puede aparecer con una proposición de finalidad con *para* como en (14):

(14) Juan se puso cariñoso *para que su padre le dejara el coche*.

Juan se puso agresivo *para atemorizar a los ladrones*.

Sin embargo, pensamos que este rasgo no es definitorio en estos casos, ya que en muchas construcciones la lengua se muestra neutral:

(15) Juan se puso cariñoso {sin querer / sin darse cuenta / adrede / a propósito}.

Por otra parte, hemos encontrado también la presencia de determinados sintagmas preposicionales como: *en trance, de mal / buen humor, de mal talante, de mal genio, de los nervios,* equivalentes en su mayoría a los adjetivos anteriormente vistos:

(16) Las sacerdotisas **se ponen en trance** de gata ardorosa cuando les da el plenilunio (*No digas*, Moix, 1986, 49).

(17) Algunas personas tienen su sillón favorito y si a alguien se le ocurre sentarse en él **se ponen de mal humor** (*Feliz*, VV.AA., 1986, 117).

Todas estas construcciones implican un cambio de estado, tanto hacia lo positivo (*de buen humor*) como hacia lo negativo (*de mal humor, de*

puso violenta. Puede establecerse, entonces, una relación entre poner/se, que se comporta como el incoativo de estar, y hacer/se como el incoativo de ser.

los nervios), en relación con el comportamiento o el estado anímico de una persona. Se trata de sintagmas preposicionales que poseen una sustancia semántica relativa a lo temporal y a lo transitorio, por tanto, estados anímicos pasajeros y que no admiten combinación con *quedar(se)*.

A su vez, la comparación es un recurso muy recurrente a la hora de mostrar estados y cambios de estados. Como hemos visto, en la lengua coloquial son muy usuales las expresiones comparativas formadas por *ponerse* + *como* + sustantivo para mostrar una connotación hiperbólica del evento. Es de sobra conocido que en todas ellas se da un caso de elipsis, pues se elimina la base comparativa, así:

(18) Juan se ha puesto (tan acelerado / nervioso) **como una moto**.

(19) Juan se puso (tan fuerte) **como un toro**.

(20) Juan se ha puesto (tan gordo) **como una foca / una ballena**.

Cabe señalar que todas estas formas comparativas funcionan en realidad como locuciones adjetivales y, a la vez, forman una colocación con *ponerse*. Algunas de las comparaciones que hemos registrado son *ponerse como una moto* y *ponerse como una chiva/cabra*.

Ponerse como una moto se utiliza para mostrar el paso hacia un estado de aceleración, de nerviosismo por parte de la entidad sujeto. Es un estado pasajero desencadenado por un factor externo, estableciéndose así una relación causativa explicativa entre la causa del cambio y el cambio mismo:

(21) Cuando me avisaron de que tenía que ir a cumplir ese rito **me puse como una moto** porque me habían avisado que se pasa muy mal y uno se siente un infame gusano (*El Mundo*, 25/04/94).

Se utiliza *ponerse como una chiva* o *como una cabra* como sinónimo de *enloquecerse* o *volverse loco*:

(22) Por consiguiente, la irresponsabilidad de él parte del hecho de que "perdió la cabeza" hasta el extremo de **ponerse como una chiva** y hacer esa "locura" que es abandonarla a ella y a su hijo (*Introducción*, Castilla, 1993, s/p).

Otras de las expresiones que se combinan con *ponerse* son *como un poseso / un energúmeno / un basilisco / como una fiera / una hiena*. Se trata también estados anómalos en el comportamiento de una persona. Muestran, en consecuencia, un estado de comportamiento alterado:

(23) Entonces **se puso como un basilisco** (*Amado*, Tomeo, 1985, 9).

(24) ¡**Se puso como una fiera**, y si no llega a ser por su marido, lo hubiera echado de la casa...! (*El peso*, Caso, 1994, 109).

Muy relacionadas semánticamente con las anteriores, las expresiones del tipo *ponerse* + *hecho* + sustantivo[111] se emplean solo aplicadas a personas. Registramos las siguientes expresiones, todas ellas relacionadas con el comportamiento ocasional de una persona: *hecho/a una furia, hecho/a una fiera, hecho/a un basilisco, hecho/a un bolo*:

(25) Al recibir el parte **se puso hecho una furia** y quería nada menos que incendiar todos los montes y pueblos de la Sierra y diezmar a sus habitantes (*Aviraneta*, Ortiz, 1994, 106).

(26) Usted **se pone** a menudo **hecho un basilisco**, de manera que mírese en el espejo y tome nota de cómo se relacionan sus porcentajes entre sí cuando le da el ataque (*Articuentos,* Millás, 2001, 44).

Como vemos, *ponerse* es compatible con el participio *hecho* y con otros con los que suele acompañarse: *excitado, exaltado, agitado, descompuesto, crispado* o *encabritado*. Todos estos participios pertenecen al campo de la <afección psíquica> y son indicativos también de un estado alterado por parte de la entidad sujeto:

(27) **Se han puesto muy agitados** con la autodeterminación (*Tiempo*, 22/01/90).

(28) **Se pone muy crispado y encabritado***, muy tarasca y encampanado*, si el Ayuntamiento de Madrid, por ejemplo, decide desamortizar la calle de un piloto y devolvérsela a una santa como Santa Engracia (*El País*, 02/05/80).

---

[111] Las construcciones con hecho + sustantivo constituyen lo que Casares, (1992 [1950]) llama «locuciones participiales». Según el autor, estas locuciones «comienzan obligadamente con el participio hecho (o hecha) y se emplean como complemento nominal de verbos de estado, o bien en construcciones absolutas» (p. 179). De esta clase habría que exceptuar los casos en que hecho puede ser sustituido por como y los casos en que hecho puede ser sustituido por formas personales del verbo hacer (p. 180).

4.2.3 Ejercicio con atributos de estado de salud y comportamiento

Completa estos ejemplos con el verbo correcto, *poner/se* o *quedar(se)*, en combinación con adjetivos de estado de salud y comportamiento:

a. *Mi hermana* _____ ***muy enferma*** *y La Madre la curó* (*Telva*, 11/97).
b. *Bette Davis recibió el premio [Donostia] en 1989, y poco después murió. Al año siguiente lo recibió Claudette Colbert, y* _____ ***gravísima*** (*El Mundo*, 01/07/95).
c. *Por qué cree usted que Felipe González* _____ ***tan agresivo*** *cuando le responde en el Parlamento?* (*Tiempo*, 23/04/90).
d. *Tú no conoces a Pacheco; cuando bebe* _____ ***violento***, agresivo*. Estoy seguro de que le sacudió a Prada en medio de una de sus borracheras* (*Flores*, Madrid, 1989: 114).
e. *Mari, de seis años de edad, ha sido el centro de atención de toda su familia. Cuando nació su hermanito Jorge, Mari* _____ ***celosa*** *porque la atención de papá y mamá se centró en el pequeño* (*Animar*, Entrena, 2001: 22).

4.3 Grupos de adjetivos que se combinan con *poner(se)* y *quedar(se)*

Como hemos señalado, existen grupos semánticos de adjetivos que se combinan con *poner/se* y *quedar(se)*. Pasamos a continuación a caracterizar estos grupos para ver las diferencias de uso cuando se combinan con uno y otro verbo.

4.3.1 Colores

Cuando hablamos de cambios relativos al color que afectan a entidades animadas nos referimos a la susceptibilidad que posee la piel para cambiar de color. Por lo tanto, aunque son cambios que se aplican a entidades animadas, se trata más bien de cambios que se producen en una cosa (en este caso, la piel), pero que por sinécdoque se aplican a todo el individuo.

Quedarse se combina generalmente con un espectro corto de adjetivos, tales como *lívido, pálido* o *blanco*. *Poner/se* se combina, no obstante, con un espectro mayor: *pálido, amarillo, blanco, moreno, colorado, morado, rojo,* etc.

Es posible establecer una diferenciación entre ambos verbos. Así, *quedar(se)* expresa el resultado de un proceso truncado, mientras que *poner/se* no. Dicho de otro modo, usamos *quedars*e cuando hay perspectiva de un nuevo cambio, pero este no se produce; con *poner/se* no existe esa perspectiva. Así pues, si decimos que *Juan se quedó pálido* es porque pensamos que ese estado podría haber desaparecido, pero permaneció, constituyendo el punto de llegada. Por otro lado, *quedar(se)* se combina solo con predicativos que expresan eventos puntuales de cambio, es decir, eventos que carecen de extensión temporal y, por tanto, de progresión. No es posible que *quedar(se)* lleve como adjunto el complemento *poco a poco*:

(29) *Se quedó blanco *poco a poco*.

Que es perfectamente combinable con *ponerse*:

(30) Se puso blanco *poco a poco*.

Con estos adjetivos, *ponerse* implica también la adquisición de un estado anómalo con respecto al cual el objeto afectado puede nuevamente cambiar. Cabe señalar que en la mayoría de los casos el adjetivo referido al color lleva implicadas también unas connotaciones psicológicas cuando se refieren a personas: *ponerse blanco* o *pálido* es algo más que cambiar de color, puede indicar pasar a estar nervioso, indispuesto, perplejo, etc.; *ponerse colorado* o *rojo* puede significar tener vergüenza, etc.

4.3.2 Estados físicos

En relación a los estados físicos, *quedarse* se combina únicamente con adjetivos que **implican pérdida** o inutilización de un miembro o alguna cualidad, o que señalan algún defecto físico: *paralítico, minusválido, afónico, ciego, sordo, mudo, cojo, tuerto, calvo* o *delgado*.

Puesto que *quedar(se)* expresa el cambio de estado hacia un estado de pérdida, son numerosos los casos en que este verbo se combina con sintagmas preposicionales introducidos por la preposición *sin*, precisamente porque indican privación:

(31) Basili Pedro **se ha quedado sin brazo** luchando por la República (*Gernika*, Amestoy, 1995, 48).

(32) Aladino **se quedó sin pierna** a causa de la explosión de una bomba el 9 de julio de 1994 (*El Mundo*, 15/08/95).

En muchas ocasiones se produce una equivalencia entre el sintagma preposicional y el adjetivo:

Quedarse sin vista → *Quedarse ciego, invidente.*

Quedarse sin brazo → *Quedarse manco, mutilado, tullido.*

Quedarse sin memoria → *Quedarse desmemoriado.*

Quedarse sin fuerzas → *Quedarse desfallecido, débil*.

Quedarse sin habla → *Quedarse mudo.*

El nuevo estado alcanzado por parte de la entidad sujeto se percibe como el resultado de una acción o de una inacción que, en la mayoría de los casos, aparece en la oración funcionando como complemento adverbial, como en (33):

(33) Se quedó afónico *de tanto gritar.*

Alguno de estos estados son irreversibles: *ciego, minusválido, mudo, tuerto, huérfano*; pero otros, no: *delgado, afónico*, pero pensamos que la focalización está puesta en la idea de cambio como consecuencia negativa fruto de acciones involuntarias y es este factor el que describe mejor este tipo de cambio. Si atendemos a su construcción sintáctica, debemos señalar que *quedar* no se construye en forma transitiva, pero presenta una contrapartida léxica, *dejar,* que actualiza su valor causativo[112]: *El golpe lo dejó/ * quedó ciego*.

[112] Aranda (1990: 181 y ss.) dedica un apartado al análisis de estos verbos en combinación con participios y los considera perífrasis capaces de expresar el mecanismo de 'causatividad'. Para el autor, la perífrasis con dejar es la expresión «de un proceso que, partiendo del sujeto,

Quedar(se) presenta un valor de permanencia + cambio (Eberenz, 1985, Navas Ruiz, 1963), perfila el estado resultante de un proceso y subraya el momento final del evento de cambio (Alba de Diego & Lunell, 1988). El estado que resulta de una desaparición, separación o pérdida está imputado a fuerzas externas (Vergara Wilson, 2009).

Por otro lado, *ponerse* solo acepta adjetivos que permitan la intensificación, como en (34):

(34) Juan se puso {*muy erguido / muy derecho / muy tieso*}
(35) Juan se puso {*muy tumbado / *muy sentado / *muy agachado}.

Asimismo, los adjetivos incompatibles con *ponerse* no permiten que el sujeto sea una parte del cuerpo:

(36) Juan puso la espalda {*agachada / *sentada / *tumbada}.

frente a aquellos que sí son compatibles con *ponerse*:

(37) Juan puso la espalda {rígida / tiesa / derecha / erguida}.

Ponerse selecciona también adjetivos que indican estados temporales relativos al **aspecto externo**: *guapo, fuerte, gordo*. En las construcciones con *ponerse*, a la entidad que funciona como sujeto no se le atribuye el paso hacia una cualidad propia o definitoria, sino que se trata de una característica que sirve para calificar a dicho ente con motivo de un hecho concreto, limitado en el tiempo y solo posible o válido en esa situación ocasional y temporal. En sentido más amplio, es observable que en su estado habitual el sujeto no presenta tales características (*guapo* o *fuerte*).

Dicho esto, afirmar que alguien *se ha puesto guapo* implica que esa persona ha pasado a manifestar tal característica, pero comprendido

culmina en un 'estado' del objeto que se significa siempre como consecuencia de la acción de aquel sujeto, independientemente de que en la realidad extralingüística sean efectivas, o no, la acción, la actividad del sujeto y la consecuencia que origina». Y añade que ambas perífrasis quedan relacionadas en la «expresión de procesos 'perfectivos' con carácter puntual terminativo, que necesariamente culminan en un 'estado', y, sobre esta base de identidad en el aspecto, se establece una distinción diatética por la cual dicho 'estado' se significa, con dejar, externo al sujeto y con 'sede' en el objeto, y con quedar, interno al sujeto».

como algo temporal. Se establece, así, una oposición con el verbo *hacerse* que, en español, presenta el significado aspectual de cambio hacia un estado duradero, definitorio, indefinido o permanente, por lo que entendemos estas construcciones como la adquisición, por parte de la entidad que sufre el cambio, de un estado que lo caracteriza (Juan ahora es una persona guapa o fuerte).

4.3.3 Estados anímicos

Quedar(se) y *poner/se* comparten la combinación con algunos adjetivos de estado anímico, como *triste, nervioso* o *contento.* Pero entre ellos hay diferenciación semántica impuesta por la caracterización aspectual que impone cada verbo.

El grupo de adjetivos de estado anímico que se combina con *ponerse* es muy numeroso. Algunos de los que hemos registrado son: *triste, contento, alegre, feliz, excitado, nervioso, cardíaco, histérico, melancólico, nostálgico, pesaroso* o *sombrío.*

Como se comprueba, los adjetivos de estado psíquico que se combinan con *ponerse* son de signo negativo[113] e implican también la alteración del estado anímico de la entidad a la que afectan. Ahora bien, cuando se dan parejas antonímicas (*contento, feliz*[114]*, alegre / triste, pesaroso, sombrío, nada contento*), ambos miembros —el positivo y el negativo— admiten la combinación con este verbo:

(38) Juan se puso {triste / contento}.

Asimismo, se observa que se trata de atributos que permiten gradación:

[+] *muy contento-contento-nada contento* [-]

[+] *muy alegre-alegre-nada alegre* [-]

[+] *muy feliz-feliz- nada feliz* [-]

---

[113] Nótese que no hemos registrado las construcciones ponerse *tranquilo o ponerse *calmado, para cuya expresión del cambio el español reserva los verbos tranquilizarse, sosegarse, calmarse, etc.

[114] Es posible decir Juan se puso feliz, que es positivo; en cambio, no se dice *ponerse infeliz, que es negativo.

[+] *muy nervioso-nervioso-nada nervioso* [-]

La sustancia semántica de estos adjetivos presenta unas características sobre las cuales el sujeto es variable. Una persona puede estar triste ahora y más tarde estar contenta, o al revés, de ahí que estos adjetivos sean combinables con la cópula *estar*, por lo que llegan a expresar la idea de transitoriedad y reversibilidad.

Por otro lado, hablamos de *ponernos nerviosos, contentos* o *tristes* cuando queremos expresar un cambio reactivo, dinámico, enfocando el comienzo del proceso en sí, el paso o la transición al nuevo estado. La entidad sujeto es la fuente de la reacción causada por un determinado hecho o circunstancias concretas. Y puesto que se trata de reacciones de ánimo ante un determinado condicionante externo, es posible establecer una relación causal-explicativa entre el cambio mismo y el desencadenante del mismo. El factor externo o desencadenante del cambio funcionará sintácticamente en la oración como complemento adverbial. Parece claro que, al enunciar construcciones como las siguientes, el sentido de los enunciados con *quedar(se)* resulta incompleto si no le añadimos ese condicionamiento temporal o causal que no es necesario con el verbo *ponerse*:

(39) Juan se puso nervioso/histérico (*cuando te vio*).

(40) Juan se quedó nervioso *tras el accidente*.

(41) Juan se quedó perplejo *cuando te vio/al verte*.

Así, decimos *quedarse nervioso*, triste o *contento* cuando queremos expresar estados finales que resultan de una separación o una reducción, esto es, como una consecuencia de un factor externo (40-41). También se constata que algunos adjetivos que indican ausencia de reacción o de movimiento son combinables únicamente con *quedar(se)* y son incompatibles con *ponerse*, como: *perplejo, fascinado, embobado* o *suspenso*.

(42) Juan se puso {*perplejo / *fascinado /* suspenso /* mudo}.

Veamos algunos ejemplos:

(43) ¿Por qué coño no le dejaron ustedes en el coche? ¿En qué sitio dejaron el coche? Lola **se quedó cortada** por la pregunta de Barciela (Tu nombre, Leguina, 1992, 54).

(44) Una **se queda embobada** ante el cuchillo capaz de cortar el mármol (*El Mundo*, 10/11/94).

(45) La verdad es que fue tal la sorpresa que me **quedé totalmente helada** (Efímero).

(46) Los ciegos nos acercamos a los cien mil -añadió Lourdes. Cacerola se **quedó tieso**.-Eso no lo sabía (Los hombres, Gironella, 1986, 306).

Con *quedar(se)*, el cambio que opera en la entidad sujeto se percibe como una consecuencia o una (falta de) reacción ante un determinado estímulo o factor externo. Asimismo, tal y como señalan Morimoto y Pavón (2007a: 43), estos predicados "expresan estados de escasa duración; de ahí su dudosa gramaticalidad en combinación con verbos durativos":

(47) *Lleva unos días {*alelado/asombrado/estupefacto*}.

Esta idea de permanencia en el estado resultado, en el sentido de inmutabilidad, se refuerza con los adjetivos que acompañan al verbo, pues la mayoría implican la ausencia de movimiento o de actividad alguna por parte del sujeto: *frío, helado, impertérrito, tieso, parado*, etc. El nuevo estado alcanzado hace que el sujeto esté, ante determinado hecho, situación o acontecimiento

-confuso: *perplejo, desconcertado*;

-conmovido: *impresionado, fascinado, estupefacto, atónito, sorprendido*;

-falto de palabras, de movimiento y turbado: *mudo, cortado, frito, petrificado, consternado, clavado*:

(48) Yo **me quedé alucinada** cuando leí en "Los Angeles Times" que Pedro Almodóvar había hablado conmigo (La Vanguardia, 10/08/94).

(49) Al ver aquello sus compañeros **se quedaron consternados** y fueron a contarle a su señor lo sucedido (*Religión*, VV.AA., 1996, 55).

Pero, también puede ocurrir que el factor externo desencadene tristeza, alegría u otros sentimientos que son, en todo caso, pasajeros:

(50) Nosotros, los familiares **nos quedamos tristes, miedosos, preocupados**, deseando ya que regresen, y en mi caso concreto, de una misión que todavía no alcanzo a entender (*El País*, 01/04/04).

(51) Arsenio **quedó encantado** por el recibimiento de los aficionados madridistas (*El Mundo*, 23/01/96).

Cabe señalar también que nos encontramos ante una construcción (*se quedó* + adjetivo) que presenta carácter puntual, que, por tanto, carecen de extensión temporal y de progresión. Por este motivo, son incompatibles con modificadores del tipo *poco a poco* o progresivamente:

(52) *Se quedó perplejo *poco a poco*.

Es posible, no obstante, expresar este tipo de cambio combinando el verbo con sintagmas preposicionales asociados más con la oralidad:

(53) Creo que acerté con el programa y los músicos **se quedaron a gusto** (*El Diario Vasco*, 19/12/00).

(54) Todos los españoles **nos quedamos de piedra** en la noche del 10 de enero, al oír por televisión que un matrimonio de jubilados, con una pensión de 50.000 pesetas (*La Vanguardia*, 16/01/95).

(55) Cuando llamó a Juan Cavestany y le contó la idea, éste no entendió nada: **Me quedé a cuadros**, pero le dije que sí, que me pondría a escribirlo (*El País*, 14/02/03).

(56) Fui al cajero automático, introduje rutinariamente la tarjeta y **me quedé en blanco**. No lograba recordar mi número secreto (*Articuentos*, Millás, 2001, 70).

(57) Su mente se iba vaciando en público, lentamente **se iba quedando en blanco**, desposeída trágicamente de todo recuerdo (*Suicidios*, Vila, 1991, 118).

Se hace evidente también la equivalencia entre estos sintagmas y los adjetivos con *quedar(se)*:

Quedarse a gusto → Quedarse contento, conforme.

Quedarse de piedra, a cuadros → Quedarse atónito, perplejo.

Mencionemos, también, la expresión *quedarse hecho* + sustantivo que normalmente se aplica a sujetos animados y muestra el estado de destrucción anímica o física como resultado de un determinado acontecimiento. Son expresiones más propias de la oralidad:

(58) No, pero eso lo dije yo, la movida de la puta y tal, pero luego es que hablando con los padres, ahí o sea, yo yo **me quedé hecho polvo** y me fui para el cuarto de baño (Oral).

(59) Lo que para algunos es un día precioso es un martirio para otros, que sueñan con lo que pudo ser y **se quedó hecho trizas** (*El Mundo*, 15/01/96).

Pero, también puede ocurrir que el factor externo desencadene tristeza, alegría u otros sentimientos que son, en todo caso, pasajeros:

(60) Nosotros, los familiares **nos quedamos tristes, miedosos, preocupados**, deseando ya que regresen (El País, 01/04/04).

(61) Arsenio **quedó encantado** por el recibimiento de los aficionados madridistas (El Mundo, 23/01/96).

4.3.4 Ejercicios con atributos de colores, estados físicos y estados anímicos

Completa estos ejemplos con el verbo correcto, *poner/se* o *quedar(se)*, en combinación con adjetivos de colores, estados físicos y estados anímicos:

a. *Por lo que se ve, igual pasa con los piojos. Se comen el insecticida y* _____ ***más gordos*** (*ABC*, 15/11/97).

b. *Pero ¿por qué lloras? Anda, anda, bonita, no llores que* _____ ***muy fea*** *(La voz*, Chacón, 2002: 240).

c. *Usted no* _____***calvo***. *Usted tiene una mata de pelo muy buena. Para que usted* se quede calvo *tienen que quedarse antes calvas muchas otras personas (Cruzar*, Carrión, 1995, 137).

d. *Si éstos pasan unas horas en compañía de una persona que* _____***minusválida*** *a causa de un accidente en carretera (Accesible*, 03/00).

e. *¡Y se parece mucho a ti, a vosotros, a los dos, muchísimo, todavía se le ve como un potrillo,* te tienes que _____ ***fuerte*** *(El metro*, Pombo, 1990: 192).

f. *A los quince años,* por un accidente*,* _____ ***tuerto*** *(ABC*, 10/07/88).

g. *¿Y usted tuvo más hermanos? Tengo un hermano, el pobre, que [...]* de un golpetazo que se dio*, se cayó de un balcón,* _____***sordomudo*** *(*Oral).

h. *Sanmartí me convocó a su despacho, herido de ingratitud. Me puso la mano en la mejilla e hizo un amago de caricia. Le olían los dedos a tabaco y a sudor.* _____***lívida*** *(La sombra*, Ruiz, 2001, 518).

i. *Aquí no haces más que perder el tiempo. Te vienes conmigo un mes o dos a Canarias, coges fuerzas,* _____***morenita****, te lo piensas, y luego decides (Escaleras*, Cerezales, 1991: 31).

j. *No recuerdo la reacción de Carmen; Pilar* _____***blanca*** *(Aquellos*, Feo, 1993: s/p).

k. *Nuria Monfort.* _____***blanco****. - ¿Nuria Monfort? ¿Está usted seguro de eso, Fermín?* (*La sombra*, Ruiz, 2001, 225).

l. *Andrés Choz* _____ ***perplejo*** *(Novela*, Merino, 1987, 142).

5. CONCLUSIONES

El análisis combinatorio y contrastivo de *poner/se* y *quedar(se)* nos ha permitido a) establecer las diferencias en su contexto de uso entre los dos verbos y b) delimitar los tipos de cambio que son expresables con uno y otro verbo.

A diferencia de *poner/se*, *quedarse* selecciona mayoritariamente, y de forma prototípica, adjetivos que implican pérdida o ausencia, referidos a estados sociales (*huérfano, viudo, solo, arruinado*), a estados físicos irreversibles (*cojo, ciego, mudo, sordo*) o a estados anímicos (*inmóvil, perplejo, quieto, tieso*). Además, se combina con aquellos adjetivos que indican el resultado consecuencia de un factor desencadenante: *harto, satisfecho, inmunizado, tranquilo.* Destaca el carácter duradero del estado resultante del cambio expresado (Navas Ruiz, 1963; De Bruyne, 1985; Alba de Diego & Lunell, 1988).

Ponerse, por su parte, se combina con adjetivos que denotan un cambio hacia lo transitorio, lo temporal (Rodríguez Arrizabalaga, 2001; Wesh,

2004), entendido como un estado alterado. Así, prefiere adjetivos de estados de salud anómalos (*enfermo, grave*), comportamientos esporádicos y temporales —generalmente de signo negativo— (*violento, agresivo, cariñoso, chulo, terco*), cualidades externas reversibles (*fuerte, guapo, gordo,* feo) y colores (*amarillo, rojo, colorado, morado*). Se habla en estos casos de un carácter fortuito e involuntario del proceso de cambio (Rodríguez Arrizabalaga, 2001; Wesh, 2004; Fente, 1970; Alba de Diego & Lunell, 1988).

La delimitación contrastiva entre *poner/se* y *quedar(se)*, así como el establecimiento de su combinatoria y los ejercicios de completar huecos que se sitúan después de la explicación, se han planteado como una contribución al campo de la enseñanza aprendizaje de ELE, con el fin de que los aprendices de ELE eviten errores de producción en los diversos niveles de aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Alba de Diego, V., & Lunell, K.-A. (1988). Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas. En *Homenaje a Alonso Zamora Vicente* (Vol. I, págs. 343-360). Madrid: Castalia.

Catell, R. (1984). *Syntax and Semantics: Composite Predicats in English* (Vol. 17). Sydney/New York/London: Academic Press.

Corbacho Sánchez, A. (2005). El concepto de Funktionsverbgefüge: consideraciones teóricas y correspondencias terminológicas en español. *Anuario de Estudios Filológicos, XXVII*, 35-45.

De Bruyne, J. (1985). *Spaanse Spraakkunst.* De Sikkel.

Demonte, V., & Masullo, P. J. (1999). La predicación: Los complementos predicativos. En I. B. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (págs. 2461-2523).

Eberenz, R. (1985). Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberorromance. *Actes du XVIIéme Congres International de Linguistique et Philologie Romanes* (págs. 463-475). Université de Provence.

Fente, R. (1970). Sobre los verbos de cambio o "devenir". *Filología Moderna, 38*, 157-171.

Giry-Schneider, J. (1978). *Les Nominalisations en français: l'opérateur "faire" dans le lexique.* Geneve-Paris: Libraire Doz.

Gross, G. (1996). Les verbes supports d'adjetifs et le passif. *Langages*, 8-18.

Helbig, G. (1984). Probleme der Beschreibung von Funktionsverbgefügen, im Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache, 5*, 273-285.

Marín Gálvez, R. (2000). *El componente aspectual de la predicación.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Morimoto, Y., & Pavón Lucero, M. V. (2005). Aproximación semántica a la gramática de ponerse y quedarse. *Studia Romanica, 31*, 385-392.

Navas Ruiz, R. (1963). *Ser y estar: estudio sobre el sistema atributivo del español* (Vol. 3). Salamanca: Acta Salmanticensia.

Porroche, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio.* Madrid: Arco/Libros.

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual.* <http://www.rae.es> [01/11/2021-18/01/2022]

Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001). *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Vergara Wilson, D. (2009). *Formulaic Language and adjective categories in eight centuries of the Spanish expression of 'becoming'/ Quedar(se)/+ADJ. Tesis doctoral.* University of New Mexico.

Wesh, A. (2004). La expresión de la noción de "devenir". En *Historia del léxico españolenfoques y aplicaciones: homenaje a Bodo Müller* (págs. 217-232). Iberoamericana: Vervuert.

SOBRE LA DELIMITACIÓN DEL COMPLEMENTO PREDICATIVO

EVA MARTÍNEZ DÍAZ
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este estudio se centra en la categoría funcional del complemento predicativo, un tipo de funtivo que predica sobre otro tipo de categoría sintáctica y que modifica e informa sobre ella dentro de una misma cláusula u oración.

Cuando se empieza a investigar sobre lo que los manuales de cualquier nivel de enseñanza tanto de L1 como de la L2 tratan acerca de esa categoría para instruir en sintaxis, observamos que existe una gran diferencia entre lo que se recoge en ellos y lo que se considera en estudios actuales sobre ese mismo complemento predicativo. Y es que en estos últimos se recogen argumentaciones que darían luz para quienes se inician en la descripción sintáctica. Concretamente, siguiendo manuales representativos como la obra de Gómez Torrego, *Análisis sintáctico. Teoría y práctica* (2011), fuente referencial para cualquier curso de sintaxis destinado al ámbito escolar, se define la categoría en cuestión del siguiente modo:

> El predicativo es la función por la que una palabra o un grupo sintáctico de palabras complementa a un verbo pleno y se predica del sujeto o del complemento directo de ese verbo. (cap. 14.1.)

De esta manera, a partir de los siguientes ejemplos que se proponen desde nuestra investigación: *Yo bebo sediento* y *Yo bebo el café caliente*, los adjetivos de ambas oraciones no solo complementan al sintagma verbal, pues se encuentran dentro del predicado verbal, sino que también predican sobre otras categorías funcionales dentro de la

monocláusula. En el caso del adjetivo *sediento*, este informa (o predica) sobre el sujeto (yo), con el que coincide en género y número; así como *caliente*, que concuerda y, por lo tanto, informa sobre el objeto directo, *el café*.

A su vez, el complemento predicativo recoge siempre el sentido argumental de modo, por ello suele ser tendenciosa la confusión con un circunstancial pues, de hecho, puede sustituir al predicativo: *Yo bebo sediento/así$_{CC}$; Yo bebo el café caliente/así$_{CC}$.* (Lozano 2017[5ªed], p. 99)[115]

Por otra parte, el complemento predicativo también se identifica como un predicado secundario.

> Consustancial a la noción de CP es la existencia de una relación de predicación, si bien de carácter adyacente, esto es, subsidiaria de la predicación básica aportada por el verbo flexionado. Dicho fenómeno queda nítidamente apuntado en la Gramática española de Alcina & Blecua (1975), en donde (…) se menciona explícitamente la existencia de una predicación secundaria adyacente a la central. (Hernanz, 1988, p. 8)

Por consiguiente, respecto del nombre o del pronombre al cual se refiere o informa el predicativo, este actúa como segundo predicado, a modo de subordinación adjetiva, y atribuye un estado o propiedad en relación de concordancia en el caso de que el predicativo sea adjetivo o nombre. Por ejemplo: *Yo$_1$ bebo [yo$_1$ estoy sediento$_1$] = Yo$_1$ bebo sediento$_1$*; *Yo bebo el chocolate$_1$ [el chocolate$_1$ está caliente$_1$] = Yo bebo el chocolate caliente$_1$.* Ambos adjetivos, de función predicativa, concuerdan con el pronombre y el nombre respectivamente.

Asimismo, desde el mismo nivel de predicación secundaria en la que se encuentra el predicativo, este complemento, además, constituye una variante del atributo del sujeto o atributo del complemento directo (*Nueva Gramática de la Lengua Española*[116], 2009, p. 2864); si bien el

---

[115] Llegados a este punto, según recoge la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009, p. 2870), los complementos predicativos constituidos por adjetivos y participios, efectivamente, pueden ser sustituidos por el adverbio modal así. Por el contrario, los complementos predicativos nominales solo pueden ser sustituidos por pronombre neutros tónicos. Veamos los siguientes ejemplos: Te considero bueno1 > Te considero así1 frente a Considero la idea un disparate1 > La considero eso1.

[116] De aquí en adelante, NGLE.

predicado verbal no está conformado por un verbo copulativo, o desemantizado.[117]

Llegados hasta aquí, es relevante destacar que desde la terminología sintáctica para la noción de predicativo y predicación secundaria, también se acompañan conceptos como *complemento atributivo o adjetivo adverbial.* (Hernanz y Brucart, 1987, p. 225).

Y es que el complemento predicativo no deja de estar en el mismo nivel que una atribución de predicación secundaria inserta en la estructura de verbos predicativos, o no copulativos.

Asimismo, también en Hernanz y Brucart (1987, p. 227), se identifica la doble predicación, por un lado, con las oraciones de verbo predicativo y, por otro, con las de verbo copulativo.

Sin embargo, en estudios recientes como los de Violeta Demonte, Pascual José Masullo (1999) y Silvia Gumiel (2005), el concepto del complemento predicativo va mucho más allá de lo que se acaba de mencionar y de lo que es común en los manuales de sintaxis (Gómez Torrego 2011; Lozano, 2017). Por ello, creemos que la utilidad de esta investigación es la de actualizar el concepto sintáctico en estudio e, incluso, avanzar algo más sobre el concepto actualizado para que los estudiantes que se inicien en la sintaxis tengan bien delimitada la identificación del predicativo, y no se tienda a confundir como es habitual con otras categorías como el complemento circunstancial.

1.1. Particularidades

A partir de los rasgos generales que se acaban de presentar, es preciso añadir ciertas particularidades para desarrollar este trabajo. En primer lugar, cabe indicar que el adjetivo referido al objeto directo opta a ser predicativo debe cumplir con cierto requisito, pues en tal caso solo se puede considerar predicativo cuando el SN con función de objeto directo está [+/- definido]; o lo que viene a ser lo mismo: cuando los

[117] De hecho, una de las pruebas discriminatorias para identificar un predicativo frente a un atributo es que el primero no permite su sustitución por el pronombre átono lo, mientras que el atributo admite esa posibilidad. (Lozano 20175ªed, p. 99).

sintagmas nominales sean referenciales. En caso contrario, dicho sintagma pasa a desempeñar la función de complemento nominal, o adyacente: *Yo bebo un chocolate caliente*$_{CN.}$

Asimismo, el complemento predicativo referido al complemento directo reúne otras particularidades que a su vez sirven como pruebas de reconocimiento sintáctico. En consecuencia, el análisis del adjetivo puede merecer dos tipos de análisis: predicativo o complemento nominal. Si se trata de una predicación secundaria, el sintagma en cuestión (aquí el adjetivo) queda al margen de la pronominalización de objeto directo: *Yo bebo el chocolate caliente* > *Yo lo bebo caliente.* Sin embargo, en el caso de que la pronominalización también recoja al adjetivo, esta categoría se debe tratar como como un adyacente: *Yo lo bebo (<Yo bebo el chocolate caliente*$_{CN}$*)*. Como se corrobora en Demonte y Masullo (1999: 2465), los predicativos tienen movilidad oracional, pudiéndose anteponer al resto de la oración para focalizar su interpretación.

En segundo lugar, en cuanto a la característica de la concordancia del predicativo, cuando este se trata de una categoría flexiva como una categoría nominal, adjetival o participial solo es posible categorizarlo como predicativo cuando informa sobre el sujeto o acerca del complemento directo, quedando al margen el resto de las categorías sintácticas que puedan tener una correferencia morfológica con las categorías como adjetivo, nombre o verbo en participio. Por consiguiente, en el ejemplo *Nosotras cenamos con nuestro amigo deprimido*, el adjetivo solo puede ser adyacente, ya que un predicativo no puede predicar sobre un circunstancial como se trataría en este caso.

Por último, y para acabar de delimitar la base conceptual del complemento predicativo, esta función sintáctica puede ser obligatoria o seleccionada léxicamente por el verbo del mismo predicado en el que se inserta el predicativo:

> (1) «Aquella era su segunda vez, pero *él, que* se comportó *como un amante cariñoso, cuidadoso, pero poco mundano*, no pareció advertir su inexperiencia.» (CREA - Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002, p. 289)

(2) «Tildó *de modélica* la actitud sosegada mantenida hasta ahora por los socialistas (…)» (CREA - El País, 22/07/1996, p.1)

En el caso (1) podemos advertir que el complemento predicativo *como un amante cariñoso, cuidadoso, pero poco mundano* está exigido por el verbo *se comportó,* cuya estructura argumental es la siguiente: 'alguien + se comporta + de algún modo'; y donde el predicativo en ese ejemplo concuerda con el sujeto *que*, cuyo antecedente es el pronombre tónico *él*, de morfología masculina singular, como el sustantivo con el que concuerda: *un amante cariñoso, cuidadoso, pero poco mundano*.

O bien en el ejemplo (2) *de modélica* es el predicativo referido al complemento directo *la actitud sosegada mantenida hasta ahora por los socialistas*, exigido también por el verbo: 'Alguien + tilda + algo/a alguien + de algún modo'. Obviamente, *de modélica* no se trata de un complemento regido, pues, en primer lugar, el predicativo no puede referirse al complemento de régimen verbal; y, en segundo lugar, porque un régimen verbal no puede concordar con otro complemento oracional, como en este caso, con un objeto directo.

Pues bien, a partir de estas nociones generales del complemento predicativo, recogidos en la revisión del inicio de cualquier estudio centrado en este tema de interés, observamos que autores, que ya se han mencionado más arriba, Demonte y Masullo (1999) y Gumiel (2005), consideran que la categoría del predicativo se extiende a otras categorías sintagmáticas al margen de la concordancia. En consecuencia, la delimitación de esta categoría sintáctica con semántica modal se extiende en detrimento del complemento circunstancial. Concretamente, nos queremos referir al sintagma preposicional, carente de concordancia y de argumento modal:

(3) Casi siempre son lecturas de tres o cuatro periódicos -el conservador La Correspondencia, el progresista El Imparcial, el radical La Igualdad, el carlista y satírico Rigoletto- en los que señala *con lápiz rojo*$_{CPVO}$ los artículos que más puedan interesar al alfonsismo, y con frecuencia envía páginas enteras del diario, o recortes de él. (CREA - Pedro Ortiz Armengol, *Aviraneta o la intriga,*1994, p. 570)

(4) «Hemos entrado a la noche fabricada por un corte político de energía eléctrica y toda la conversación se desenvuelve *a oscuras*$_{CPVO}$»

> (CREA - Volodia Teitelboim, *En el país prohibido. Sin el permiso de Pinochet,* 1988, p.70)

Es más, Demonte y Masullo (1999) también tratan como complementos predicativos los argumentos modales conformados por adverbios cuando el predicativo está exigido por el marco argumental del verbo. No obstante, en su argumentación restringen el tipo de adverbio considerado con función predicativa:

> Un conjunto restringido de adverbios (*bien, mal* y algunos adverbios en *-mente* derivados de adjetivos evaluativos: *estupendamente, espléndidamente*, etc.) aparecen en posiciones predicativas típicas (…), sin que ello implique una interpretación como adverbio de modo o manera. (Demonte y Masullo, 1999, p. 2473)

Ahora bien, aunque no se explicite, los verbos que seleccionan ambos autores para defender su tesis y que permiten contextualizarlos a través de ejemplo son los siguientes: *sentirse, verse, ponerse, quedar, oler o saber*.[118] De ahí que podamos inferir que en tales casos los predicativos pueden estar conformados no solo por los adverbios que los dos autores señalan, sino siempre y cuando cualquier adverbio posible que esté exigido por la semántica o argumentación verbal. En conclusión, son los únicos casos en los que el marco de análisis permite considerar un sintagma adverbial como complemento predicativo, con la posibilidad, evidentemente, de conmutarse por el adverbio modal prototípico *así*.

2. OBJETIVOS

A través del recorrido desde los estudios clásicos sobre el complemento predicativo y la atribución (Alcina y Blecua 1975, Alarcos 1985, Leonetti y Escandell 1991, Tornel 1995, Cifuentes y Tornel 1996) hasta las investigaciones más recientes (Demonte y Masullo 1999 y Gumiel 2005), este estudio quiere tomar como punto de partida las últimas conclusiones a las que llegan esos tres últimos autores: la expansión de la categoría del predicativo, más allá del concepto incipiente y escolar.

118 "Juan {se sentía/se veía/ se puso/ quedó} {muy bien/estupendamente/estupendo} después de la operación"; El pescado {huele/sabe} {bien/exquisitamente/exquisito}" (Demonte y Masullo: 1999: 2473).

Por consiguiente, partimos de la tesis de que un predicativo puede ser tanto un sintagma nominal, adjetival como preposicional e, incluso, un sintagma adverbial; todos ellos de interpretación modal, haya o no concordancia morfológica con la otra categoría funcional de la misma oración sobre la que predica, es decir, con la que se establece una relación deíctica.

Así pues, con el fin de avanzar algo más en esa extensión del territorio que puede llegar a ocupar un predicativo, esta investigación parte de las siguientes premisas:

1. El complemento predicativo no necesariamente debe concordar con la categoría sintáctica sobre la que informa o predica dentro de una misma oración.
2. Si nos basamos en los requisitos básicos del predicativo como son la concordancia y su marginalidad en el ámbito de la pronominalización, otras categorías también pueden cumplir esos mismos requisitos, además del sujeto y del objeto directo, como son el objeto indirecto y los complementos de régimen verbal. De este modo creemos que también pueden ser complementados por predicación secundaria a través del complemento predicativo.
3. A partir de la extensión de lo que puede llegar a considerarse complemento predicativo, es importante delimitar, pues, la restricción de otro de los complementos con rasgo modal que se tiende a confundir fácilmente con el predicativo: como es el complemento circunstancial o el adyacente.

3. METODOLOGÍA

Mediante nuestras hipótesis de partida, y para dar muestras de las nuevas consideraciones sobre la categoría del predicativo para el avance sobre su delimitación, objetivo de este trabajo, la metodología de esta investigación se enmarca en el análisis del discurso cualitativo a través de muestras de la variedad lingüística del español estandarizado en lengua escrita en donde se insertan sintagmas nominales, adjetivales y

adverbiales concordando o no con otros funtivos dentro de la misma cláusula para llevar a cabo un análisis descriptivo no solo morfosintáctico, sino también pragmático.

Frente a la revisión de los estudios que actualizan la función del predicativo como los de Gumiel (2005) o de Demonte y Masullo (1999), esta investigación se propone jerarquizar los parámetros de reconocimiento para dicha categoría y hacer hincapié sobre ciertos argumentos a través de los cuales se considera el predicativo como una categoría carente de concordancia morfológica. Ello nos llevará a dos posibles conclusiones: por un lado, los rasgos discriminatorios que nos ayudarán a reconocer las particularidades entre un complemento circunstancial, un complemento nominal y un predicativo –los tres de argumentación modal—, a menudo con tendencia a confundirse por la convergencia semántica. Por otro lado, a partir de esa metodología defenderemos la posibilidad de extender el concepto de predicación secundaria a otras categorías sintácticas dentro del mismo predicado verbal.

4. RESULTADOS

Así pues, damos por sentado que un complemento predicativo con el papel temático de modo, o manera, puede estar conformado por sintagmas nominales y adjetivales (o participiales), exigidos o no por el argumento verbal, además de considerar predicativos a los sintagmas adverbiales siempre y cuando estén exigidos (o subcategorizados) por el verbo. De manera que, si el sintagma en cuestión no está exigido por la semántica verbal, debe ser analizado como complemento circunstancial.

> (5) Cuando le niegan el saludo, le cancelan de repente reuniones, le cambian las pautas de trabajo o le niegan un permiso al que tiene derecho, se siente $mal_{SAdv/CPvo}$, pero todavía no sabe lo que ocurre. (CREA - José Luis González de la Rivera, *El maltrato psicológico. Cómo defenderse del mobbing y otras formas de acoso,* 2002, párrafo 10)
>
> (6) Lee $mal_{SAdv/CC}$ la letra pequeña

En los ejemplos que se acaban de presentar, en (5) el complemento conformado por el adverbio está exigido por el verbo, mientras que en (6) no ocurre lo mismo.

De hecho, Rojo (1990) considera que los adverbios exigidos por el verbo que sean de rasgo modal, temporal, locativo o de medida, los categoriza como complementos adverbiales.

> (…) se trata de verbos de situación, movimiento y transporte que exigen un complemento de significado locativo (lugar en donde o adonde). En el segundo, son verbos de medida (en el tiempo, el espacio, la masa, el precio) que, por razones similares, exigen un complemento de cuantificación. En ambos casos tenemos, por tanto, complementos de significado congruente con el contenido léxico del verbo que los exige. Dado que se trata de 'circunstancias' de naturaleza no muy diferente a las estudiadas previamente, la denominación 'complementos adverbiales' les resulta tan adecuada. (Rojo, 1990, p. 169-170)

Todo ello viene a ser lo mismo que los complementos circunstante regidos por el verbo, lo que se llegan a asimilar con los complementos régimen verbal.

(7) Vive *en Valladolid*$_{CR}$ > Vive allí$_{SAdv/CAdv=CRV}$
(8) Actúa *de un modo raro*$_{CR}$ > Actúa así$_{SAdv/CAdv=CRV}$
(9) Quedamos *a las diez*$_{CR}$ > Quedamos tarde$_{SAdv/CAdv=CRV}$

Como se puede comprobar, en el caso de los ejemplos (7), (8) y (9) sendos sintagmas expresan rasgos semánticos diferentes: locativo, modal y temporal, cuyos sintagmas preposicionales pueden verse sustituidos por la categoría adverbial. Es más, el adverbio subcategorizado por el verbo puede ser sustituido, incluso, por un sintagma nominal, cuya función es la de objeto directo, y que pasa a desempeñar otra función sintáctica cuando el sintagma cambia de núcleo, conservando el sentido semántico, aquí de medida o de cantidad:

(10) La entrada cuesta cinco euros$_{CD}$ > La entrada cuesta poco $_{SAdv/Cadv=CRV}$

Pues bien, en los casos en los que el rasgo de la categoría sintáctica es modal y está exigida por el verbo debe considerarse como complemento predicativo. Por consiguiente, el predicativo no tiene por qué concordar con la categoría sintáctica sobre la que predica. Y, en consecuencia, también deben considerarse como predicativos los sintagmas

preposicionales ajenos a cualquier rasgo morfológico, como lo recogemos más arriba en los ejemplos (3) y (4).

A partir de aquí, y siguiendo los rasgos básicos de donde se origina la noción sintáctica del predicativo, sobre la cual se hace hincapié en niveles escolares, esto es: la concordancia del predicativo con el sujeto o con el objeto directo a través de sintagma adjetival o participial, ¿cómo debemos analizar el siguiente sintagma adjetival?

(11) El enfermero le$_i$ dio la sopa *recostada$_i$*

Ante el (11) ejemplo, entendemos que el adjetivo se refiere, predica o informa sobre el destinario que ingiere, o recibe, *la sopa*. Se entiende, además, que el adjetivo no concuerda con el sujeto, *El enfermero*; y que por razones semántico-pragmáticas, quien está recostada no es *la sopa*, precisamente. De hecho, la estructura argumental del verbo es de doble transitividad, pues se trata de un verbo de transacción: 'alguien + da + algo + alguien'. Esto es: el verbo exige un objeto directo y otro indirecto; y como vemos en el ejemplo (10), *recostada*, como participio concertado que es, concuerda con el objeto indirecto, quedando al margen de ser pronominalizado. Es por ello por lo que consideramos que ese adjetivo cumple los requisitos básicos de lo que entendemos por un complemento predicativo. Por el contrario, si el adjetivo se sustituyera por este otro: *caliente*, por ejemplo, entonces es evidente que deberíamos considerarlo como adyacente del sintagma nominal definido *sopa*.

Por otra parte, en función de la flexión morfológica del participio, adjetivo o sustantivo, a veces la decisión de la adecuada descripción sintáctica depende en último término del análisis pragmático, cuyo condicionamiento de mayor inmediatez es el contexto.

(12) *Juan*$_?$ *le*$_?$ dio la sopa *recostado*$_?$

Así, en (12) no sabemos a quién se refiere el participio concertado, o mejor, a qué sintagma funcional predica o informa: si al sujeto o al objeto indirecto.

Incidiendo sobre el objeto indirecto, la posibilidad de que pueda conllevar una predicación secundaria no solo es posible a través de esa estructura de doble transitividad, ya que creemos que también es viable

en estructuras donde el objeto indirecto es el único argumento exigido dentro del parámetro del predicado verbal, cuyo argumento va referido a un dativo posesivo[119].

(13) *Le*$_1$ duele la pierna *estirado*$_1$

En el ejemplo (13) comprobamos que el complemento predicativo *estirado* está construido por un participio, y que concuerda con el rasgo [+humano/+animado], es decir, quien puede estar estirado: el dativo de tercera persona del singular expresado por el pronombre personal átono *le*. Asimismo, este predicativo remite al rasgo modal, ante la prueba de reconocimiento de la conmutación del participio por el adverbio de modo *así*:

(14) Le duele la pierna *así*

Es más, nuestra propuesta de análisis sobre los complementos indirectos se puede equiparar (sean en estructuras de transitividad doble o bien siendo el único complemento subcategorizado el dativo posesivo) con la función de los complementos de régimen verbal, pudiendo llevar también un predicativo.

Así pues, ante el ejemplo siguiente:

(15) Hablamos del vecino *triste*

En el caso de (15) el verbo exige el complemento *del vecino triste* ('alguien + habla + de algo/alguien'), y es cierto que el adjetivo descriptivo se incluye en él, esto es, como adyacente de la estructura nominal *el vecino.* Asimismo, en el caso de la lengua española el complemento regido no puede ser sustituido por un pronombre personal átono como sucede con el objeto directo o el objeto indirecto, de manera que no podemos demostrar si el adjetivo queda al margen del sintagma preposicional, pudiéndolo considerar como predicativo. Asimismo, es cierto que, a diferencia de lo que sucede con el predicativo que complementa

119 El español expresa a menudo el poseedor mediante pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales que contienen artículos u otros determinantes, como en Se le hincharon los pies, Se te nubló la vista [...] en lugar de Se le hincharon sus pies, Se nubló tu vista. (NGLE 2009, p. 2697)

y se refiere a un objeto directo o indirecto, la movilidad de esa unidad funcional dentro de la oración no es posible para que esa información sea información focal:

(16) *TRISTE hablamos del vecino

Sin embargo, como veremos en el aparatado siguiente, existen autores, como Porroche (1990), que contemplan, ante algún tipo de estructuras sintagmáticas, la posibilidad de que un complemento de régimen verbal esté complementado por un predicativo.

5. DISCUSIÓN

Dejando de lado el consenso de que el complemento predicativo puede estar orientado o bien a un sujeto o bien a un objeto directo de cierta oración, pasamos a contrastar nuestras hipótesis de trabajo con los argumentos recogidos por diferentes estudiosos para intentar avanzar en la taxonomía de lo que se entiende por función de predicativa, o de predicación secundaria. Para ello vamos a empezar a desarrollar qué se dice del objeto indirecto y de la imposibilidad de que lleve un predicativo en algunos estudios. Según Demonte y Masullo (1999, p. 2466-2467):

> En los análisis formales de las construcciones predicativas esta restricción se describe indicando que el predicado secundario y el nombre del que se predica tienen que estar relacionados 'sin intermediarios', lo más directamente que se pueda. Se afirma, más precisamente, que tienen que mantener una relación de 'mando mutuo entre constituyentes'. Para que un constituyente 'mande-como-constituyente' a otro, *grosso modo*, ambos han de estar dentro de un mismo sintagma mayor y no puede haber otros núcleos que se interpongan en esa relación (por ejemplo, una preposición).

Pues bien, en el caso de un objeto directo con complemento predicativo, no siempre ocurre que no haya 'intermediarios' (siguiendo los términos de Demente y Masullo. Debido a la movilidad sintáctica que puede llegar a tener el objeto directo dentro de una oración, este puede estar descrito por un adjetivo que no precisamente se encuentran relacionados de una manera directa:

(17) Vimos al enfermero en el banco preocupado

La interposición del argumento locativo entre el objeto directo y el participio no impide que se infiera adecuadamente que *preocupado* está orientado sobre el nombre propio, y que pueda ser un complemento predicativo. Más aun, el objeto directo, como ya hemos explicado arriba, puede ser pronominalizado y el participio puede quedar al margen de ese proceso de conmutación:

(18) Lo$_{I}$ vimos en el banco *sentado$_{I}$*

De un modo paralelo, creemos que puede suceder lo mismo con el objeto indirecto:

1. El objeto indirecto puede verse sustituido por un pronombre, y el sintagma nominal, adjetival o participial con el que concuerda el núcleo del objeto queda al margen de esa sustitución pronominal.
2. Al igual que en el ejemplo (18), donde el objeto directo queda interrumpido de su predicativo por un circunstancial de lugar; el objeto indirecto y su predicativo quedan alejados del verbo ('del sintagma mayor') al que complementan por la posible presencia del objeto directo.

Sin embargo, si leemos la NGLE (2009, p. 2817), en ella se hace una salvedad, y la opción de que el objeto indirecto pueda llevar un complemento predicativo queda restringida solo a los dativos simpatéticos o posesivos (es decir, a los complementos indirectos de posesión).

(19) A Elena$_{I}$ le$_{I}$ extirparon la muela *despierta$_{I}$*

A su vez, se defiende que se trata de un predictivo porque tiene cierta relación con construcciones gerundivas.

(20) A Elena$_{I}$ le$_{I}$ extirparon la muela [*estando despierta]$_{I}$*

Además, la NGLE (2009, p. 2872) añade algo más sobre el hecho de que el predicativo vaya referido al objeto indirecto:

> Uno de los factores que mejoran la aceptabilidad de los complementos predicativos del objeto indirecto es el que pueda interpretarse que el verbo lexicaliza -en el sentido de 'contiene como parte de su significado'- cierta información que corresponde a un objeto directo, como en *disparar* ('lanzar disparos') o golpear ('dar golpes').

Pues bien, al margen de las dos excepciones referidas sobre la aceptabilidad del predicativo referido al objeto indirecto por parte de la Academia, en los casos en los que el objeto indirecto está inserto en estructura de doble transitividad, y cuyo argumento es el destinario o beneficiario, también vemos que existe relación con una estructura secundaria gerundiva. Volvamos al ejemplo (11):

(21) El enfermero le$_{I}$ dio la sopa *recostada$_{I}$*
(22) El enfermero le$_{I}$ dio la sopa [estando recostada]$_{I}$

Asimismo, respecto de los dativos posesivos y sus predicativos, Porroche (1990, p. 36) afirma que esos objetos indirectos están tematizados y sus predicativos, antepuestos al verbo; condicionamientos que también podemos encontrar en los casos de los dativos cuando no son posesivos:

(23) El enfermero le $_{\text{(tematizado)}}$ dio la sopa *recostada* *(posterior al verbo)*

Ahora bien, ¿qué sucede con el complemento de régimen? Precisamente, Porroche (1999) admite que esa función puede ser complementada por predicativos según la tipología de la estructura en cuestión. Concretamente, se refiere a los sintagmas conformados por el sintagma 'como + nombre', y cuya semántica apunta a nombres de profesiones, funciones, posiciones o de relaciones sociales y de parentesco (Porroche 1990, p. 36), y cuya correferencia flexiva se da con el núcleo nominal del régimen verbal.

(24) Discuten [sobre María$_{I}$]$_{CRV}$ *como jueza$_{I}$*

Al igual que se argumentaba en el apartado anterior a través del ejemplo (16), en el caso (24) el predicativo no tiene la posibilidad de mayor movilidad dentro de la estructura oracional en donde se encuentra:

(25) *COMO JUEZA discuten sobre María

Y, del mismo modo, podríamos llegar a identificar otras estructuras que se documentan junto con los complementos de régimen y que también podrían describirse como predicativos, al margen de la estructura introducida por el nexo 'como', y cuya suma de variantes sintagmáticas en ningún caso pueden verse sustituidas por una categoría pronominal.

(26) Hablamos del vecino *chismoso*

Nuestra propuesta, además, es que estas estructuras que acompañan al complemento de régimen verbal tengan la misma posibilidad de doble análisis que lo que sucede con el objeto directo definido cuando está complementado de modo pospuesto, pues lo describimos o bien como adyacente o bien como complemento predicativo.

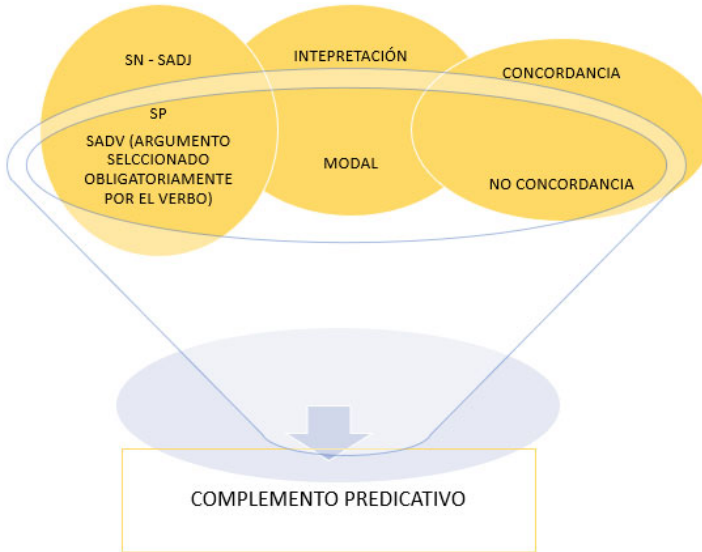
Es más, tanto en el ejemplo (25) como en el (26), sendas estructuras también son próximas a estructuras gerundivas:

(27) Discuten sobre María *siendo jueza*
(28) Hablamos del vecino *siendo generoso*

6. CONCLUSIONES

En definitiva, y tras lo expuesto, con nuestro estudio se llegan a los siguientes argumentos conclusivos. A partir de la interpretación modal de un argumento sintáctico, se considera como complemento predicativo un sintagma nominal, adjetival o preposicional –exigido o no por el predicado verbal–. Asimismo, como requisito fundamental, y de acuerdo con todos los estudios, este complemento, además de ser complemento verbal, predica, o está orientado, sobre otra categoría funcional dentro de la misma estructura, sea esta un argumento externo (un sujeto) o sea un argumento interno: objeto directo, concuerde o no con ellos. Es más, desde aquí se defiende que un objeto indirecto (sea cual fuere su papel temático) y un complemento de régimen verbal pueden llevar complementos predicativos.

Por otra parte, los sintagmas adverbiales de rasgo semántico modal también pueden desempeñar la función de predicativo, si bien en tal caso debe estar seleccionados (o subcategorizados) obligatoriamente por el verbo del predicado en que están insertos.



Fuente: elaboración propia

En relación con las propuestas de análisis planteadas desde este trabajo, es preciso justificar minuciosamente ciertos aspectos. En el caso concreto de los predicativos referidos a los complementos de régimen verbal una de las alternativas de análisis, al igual que sucede con el objeto directo definido, es que el complemento en cuestión merece dos descripciones alternativas: adyacente o predicativo.

Respecto del objeto indirecto, es fundamental la rección de género y número de la estructura en análisis con el núcleo del indirecto, así como el análisis pragmático para su interpretación y la posibilidad de sustitución del objeto indirecto por un pronombre átono, puesto que ello nos ayudará a llegar a una de las dos posibles conclusiones: que el complemento en cuestión sea o bien un complemento nominal o bien un predicativo. De esto modo, se demuestra que la descripción funcional del predicativo no solo depende de factores morfosintácticos, sino también pragmáticos.

Finalmente, desde estas páginas se defiende que un objeto indirecto, un complemento de régimen, al igual que un sujeto o un objeto directo, pueden ir complementados por predicaciones gerundivas, secundarias

o atributivas para su exhaustiva descripción, y esa es, precisamente, la función que desempeña dentro de una oración el complemento predicativo.

Y, para acabar, a partir de las anteriores conclusiones, y a razón de la confusión habitual del predicativo con el circunstancial de modo debido a la coincidente semántica denotativa, se debe considerar que esta última función sintáctica queda relegada únicamente a los sintagmas adverbiales no exigidos por la estructura argumental del verbo.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dra. Bárbara Marqueta Gracia, de la Universidad de Zaragoza, sus comentarios y aportaciones realizadas en el marco del Congreso Internacional de Lingüística Hispánica en Italia (enero 2022).

Asimismo, agradezco el apoyo de mi pareja y de mis hijos por su paciencia y comprensión.

8. REFERENCIAS

Alarcos Llorach, E. (1985). Otra vez sobre pasividad y atribución en español. *Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional* (1983 y 1984).

Alcina Franch, J.- Blecua, J.M. (1975). *Gramática española*. Ariel.

Cifuentes Honrubia, J.L. – Tornel Sala, J.L. (1996). El predicativo en español: Iconicidad" y gramática, *LEA* XVIII, I, 17-46.

Demonte, V – Masullo, J.P. (1999). La predicación: los complementos predicativos. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe, 2, 2461-2523.

Gómez Torrego, L. (20113ªed). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Editorial SM.

Gumiel Molina, S. (2005). *Los complementos predicativos*. Arco Libros.

Gutiérrez Ordoñez, S. (1986). *Variaciones sobre la atribución*. Ediciones de la Universidad de León.

Hernanz Carbó, M.L.- Brucart, J.M. (1987). *La Sintaxis. Principios teóricos. La oración simple*. Editorial Crítica.

Hernanz Carbó, M.L. (1988). En torno a la sintaxis y a la semántica de los complementos predicativos en español. *Estudi General*: Revista de la Facultat de Lletres de Girona, 8, 7-31.

Leonetti Jungl, M. – Escandell Vidal, M.V. (1991). Complementos predicativos en sintagmas nominales, *Verba*, 18, 431-450.

Lozano Jaén, G. (2017$^{5^{a}ed}$). *Cómo enseñar y aprender sintaxis*. Cátedra.

Porroche Ballesteros, M. (1990). *Aspectos de la atribución en español*. Libros Pórtico.

Real Academia Española (2009). Los complementos predicativos. *Nueva gramática de la lengua española*. Sintaxis II. Espasa Calpe. 2864-2884.

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [Fecha de la consulta: 23/01/2022]

Rojo, G. (1978). *Cláusulas y oraciones*. Anejo 14 de Verba.

Rojo, G. (1990). Sobre los complementos adverbiales. En AA.VV (eds.) *Homenaje al profesor Francisco Marsá*. 153-171.

Tornel Sala, J.L. (1995). Un nuevo acercamiento al atributo de sujeto, *ALH* XI, 367-401.

VOCALES MEDIAS EN FUNCIÓN DESLIZANTE POR RESOLUCIÓN DE HIATOS EN ESPAÑOL

Antonio Alcoholado Feltstrom
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La norma gramatical contempla que, en el sistema vocálico del español, los fonemas /e/, /o/ solo cumplen función de núcleo en la estructura de la sílaba (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, en adelante RAE y ASALE, 2011, p. 339). Sin embargo, la articulación en una misma sílaba de combinaciones de estas vocales medias, entre sí o con la vocal abierta /a/, plantea la necesidad de que estas actúen no solo como núcleo en la estructura silábica, sino también como deslizadas, doble función que de momento solo se reconoce a las cerradas /i/, /u/.

En este trabajo explicaremos la capacidad fonológica de las vocales medias /e/, /o/ para ejercer como deslizadas en combinaciones *tautosilábicas* (articuladas en una misma sílaba, entre sí con /a/), capacidad que se ha registrado instrumentalmente en estudios fonéticos y permite la comprensión gramatical de la resolución de hiatos en español.

Para ello analizaremos la estructura y fases articulatorias de la sílaba y las funciones de los sonidos vocálicos en ella, de acuerdo con (entre otros) Hala (1973), Alcina y Blecua (1975), Martínez Celdrán (1984), Gili Gaya (1988), D'Introno et ál. (1995), Hualde (2005), RAE y ASALE (2011), e Hidalgo y Quilis Merín (2012), y contrastaremos la estructura de sílabas constituidas por diptongo normativo (vocales cerradas, entre sí o con medias o abierta) con la de sílabas constituidas por realización tautosilábica de vocales medias, entre sí o con abierta.

Estudios anteriores, como los de Navarro Tomás (1918 y ediciones siguientes) y Quilis (1999), entre otros, por un lado; evidencia fonética instrumental, por otro, y las propiedades de los sonidos vocálicos dentro de la estructura de la sílaba, apuntan a que las vocales medias /e/, /o/, al igual que las cerradas /i/, /u/, pueden cumplir función deslizante. Esto sucede en casos de articulación tautosilábica de combinaciones de estos sonidos, que la gramática normativa esperaría que se articulasen como hiatos. Esta expectativa ha dado lugar a algunas descripciones desacertadas de estas realizaciones tautosilábicas y a contradicciones, tanto entre distintos autores como en diferentes publicaciones de la Real Academia. Nuestro estudio añade al debate existente que la aceptación de la función deslizante de los fonemas /e/, /o/ posibilitaría una descripción gramatical precisa de las articulaciones antihiáticas, y con ello un juicio normativo más adecuado a la realidad.

Del análisis de la estructura de la sílaba y las funciones que los sonidos vocálicos pueden ejercer en ella, según su escala de sonoridad, resulta el entendimiento de que las vocales medias /e/, /o/ pueden alternar función de núcleo con función de deslizada, lo que concuerda con la evidencia empírica recogida en estudios fonéticos y lleva a la conclusión de que sería recomendable una revisión gramatical de las funciones de las vocales medias en el sistema vocálico español, dado que, en lo que respecta a resolución de hiatos, la gramática española no explica satisfactoriamente una realidad característica de su habla.

2. OBJETIVOS

2.1. PREÁMBULO

Se describe la concurrencia de dos o más vocales en la cadena hablada como agrupaciones *tautosilábicas* o *heterosilábicas*: las primeras (caso del diptongo) son las que tienen lugar dentro de una misma sílaba, mientras que las segundas (caso del hiato) definen la articulación de vocales concurrentes como núcleos de sílabas distintas (Alcina y Blecua, 1975, p. 264; RAE y ASALE, 2011, pp. 15, 291, 332, 337).

Como diptongo, se entiende la combinación de un fonema vocálico medio o abierto (/e/ y /o/, o /a/, respectivamente) y otro cerrado (/i/, /u/) que forman parte de una misma sílaba (Navarro Tomás, 1918, p.54; Alcina y Blecua, 1975, pp. 414-415; Gili Gaya, 1988, pp. 117-119; Alarcos, 1991, pp. 150-60 y 1999, pp. 41-42; D'Introno et ál., 1995, p. 207; Hualde, 2005, pp. 71, 77; RAE y ASALE, 2011, pp. 332, 340; Hidalgo y Quilis Merín, 2012, pp. 153-154).

Se ha denominado a los alófonos de las vocales /i/ y /u/, en agrupaciones tautosilábicas, *semiconsonantes* y *semivocales* (Navarro Tomás, 1918, pp. 39, 51; Alcina y Blecua, 1975, pp. 284, 289-290; Gili Gaya, 1988, pp. 119-120; D'Introno et ál., 1995, p. 102; Quilis, 1999, pp. 179-180; Aguilar, 2005, p. 123 y 2010, pp. 24-25; Monroy Casas, 2005, p. 86; RAE y ASALE, 2011, pp. 25, 333; Hidalgo y Quilis Merín, 2012, pp. 162-163). También se han empleado los términos *vocoides*, *sonantes de deslizamiento*, *vocales con articulación de cierre* (Aguilar, 2005, p. 122), *paravocales* (Aguilar, 2010, p. 44; RAE y ASALE, 2011, p. 333) y *satélites* (RAE y ASALE, 2011, pp. 25, 333, 345). A partir del término inglés *glides*, se las ha llamado también *deslizadas*, independientemente de su orden respecto al núcleo (D'Introno et ál., 1995, p. 206; Aguilar, 2005, p. 122; Hualde, 2005, pp. 79-80; Hidalgo y Quilis Merín, 2012, p. 68). De acuerdo con su función en la estructura de la sílaba, se emplea asimismo el nombre de *vocales marginales* (RAE y ASALE, 2011, pp. 25, 32, 333, 335, 337, 342-343).

La gramática española considera que solamente las vocales cerradas pueden ser *marginales* y que todas las secuencias de vocales medias y abierta (tónicas o átonas) constituyen hiato: /e.o/, /o.e/, /e.a/, /o.a/, /a.e/, /a.o/ (Alcina y Blecua, 1975, p. 416; Quilis, 1999, p. 184; Hualde, 2005, p. 78; RAE y ASALE, 2011, p. 339; Hidalgo y Quilis Merín, 2012, p. 154). Sin embargo, las autoridades normativas advierten que no siempre llegan a efectuarse límites silábicos en las concurrencias vocálicas consideradas heterosilábicas (RAE y ASALE, 2011, p. 332) y describen una marcada tendencia[120] en el habla española a transformar hiatos en

[120] A partir de los términos antihiato (Rabanales, 1960) y antihiatismo (Alcina y Blecua, 1975, p. 417) se ha generalizado la denominación de tendencia antihiática (Quilis, 1999, pp. 189-190; RAE y ASALE, 2005, p. 339; RAE y ASALE, 2011, pp. 339, 349, 353).

combinaciones tautosilábicas (RAE y ASALE, 2011, pp. 80, 297, 339-340, 342-343, 347-349, 353), como sucede en el caso de la voz *línea*, que según la norma gramatical y ortográfica consta de tres sílabas y es esdrújula, pero que en el habla española normal se articula en dos sílabas y por tanto es llana (Gómez Torrego, 2007, p. 35): [lí.nẹa], en cuya segunda sílaba hallamos la concurrencia de vocal media /e/ y baja /a/.

Otros ejemplos de voces con escritura trisilábica esdrújula y articulación bisilábica llana registrados por Gómez Torrego (2007, p. 35) son héroe, espontáneo, y área; a las que podemos añadir el caso de palabras ortográficamente llanas que en cambio se articulan como agudas, como, por ejemplo, bacalao y Bilbao.

La articulación tautosilábica de combinaciones de fonemas vocálicos medios /e/, /o/, entre sí o con el abierto /a/, desafía la suposición gramatical de que solo las vocales cerradas /i/, /u/ pueden ser marginales o deslizadas.

2.2. Objetivo

Este trabajo se propone explicar la capacidad de los fonemas /e/, /o/ para ejercer función marginal (o *deslizante*) en el sistema fonológico del español, tal como sugieren las articulaciones en un mismo impulso silábico de vocales medias entre sí o con abierta en las combinaciones tradicionalmente conocidas como *sinéresis* y *sinalefa*, del mismo modo que funcionan como deslizadas las cerradas /i/, /u/ en diptongos.

Comprender dicha capacidad de las vocales medias permitiría solucionar la paradoja gramatical que plantea la visión normativa de que las combinaciones de medias entre sí o con abierta solo pueden constituir hiato, frente a la realidad oral de que se pueden articular con normalidad en una misma sílaba, como registra históricamente la preceptiva literaria de nuestra lengua, por un lado, y numerosos tratados de prosodia (Alcoholado, 2020, pp. 146-162).

Los estudios de fonética instrumental llevados a cabo por Navarro Tomás, hace ya un siglo, lo llevaron a destacar la importancia de conocer los mecanismos de sinéresis y sinalefa (Navarro Tomás, 1918, pp. 115-118) y más tarde, en la tercera edición de su pionero *Manual de*

pronunciación española, a formular un *principio fundamental de reducción de vocales a grupos silábicos* según el que cualesquiera vocales españolas se pueden combinar en una misma sílaba si no media impedimento fisiológico (Navarro Tomás, 1918/1926, p. 145). La norma gramatical, sin embargo, aún mantiene en nuestro siglo la consideración de que las vocales medias, combinadas entre sí o con abierta, gramaticalmente constituyen hiato (RAE y ASALE, 2005, p. 339; RAE y ASALE, 2011, p. 339).

Por tanto, en este trabajo expondremos el razonamiento gramatical que explica la articulación de vocales medias como deslizadas cuando no media impedimento fisiológico. Dicho razonamiento se basa en la estructura de la sílaba y en la escala de sonoridad de los fonemas vocálicos en español.

3. METODOLOGÍA

Procederemos en primer lugar a repasar la escala de sonoridad de los sonidos del español, centrando la atención en los vocálicos y su gradación de acuerdo con sus características articulatorias y perceptibilidad; en segundo, a analizar la estructura de la sílaba y las funciones de los distintos sonidos del español en la misma, atendiendo principalmente a las funciones estructurales de los fonemas vocálicos según su posición en la escala de sonoridad; por último, compararemos el comportamiento deslizante, en espectrogramas, de vocales cerradas y medias, en casos de articulación tautosilábica con la abierta.

3.1. ESCALA DE SONORIDAD

Hála (1973, p. 21) explica que la desigualdad fónica entre los distintos sonidos resulta en una jerarquía en la que se corresponden el grado de perceptibilidad de cada sonido y el lugar que puede ocupar en la disposición de los sonidos dentro de la sílaba. Esta jerarquía se manifiesta tanto en el plano acústico como en el articulatorio, de modo que al producir una sílaba, el hablante ordena sus sonidos según las posibilidades de esta gradación jerárquica (Hála, 1973, p. 31).

Estas dos escalas correlativas, acústica y articulatoria, determinan por tanto la posición de los distintos sonidos al agruparse en la sílaba y permiten comprobar que la naturaleza de la sílaba se corresponde tanto con su producción como con su percepción (Hála, 1973, pp. 29, 31). La escala articulatoria fue formulada por Saussure (1916/2008, pp. 70-75) en torno a siete grados de abertura de la cavidad bucal en la producción de sonidos del habla, desde el grado cero (cierre), otorgado a las consonantes oclusivas, hasta el grado seis (abertura máxima), correspondiente a la vocal abierta /a/.

En el campo concreto de la pronunciación del español, Navarro Tomás (1918, p. 23) repara también en la relación directa entre la abertura de la boca en la articulación de los sonidos y el grado de percepción del mismo, y ordena la perceptibilidad en una escala, de mayor a menor, que se corresponde con la articulatoria de Saussure: vocal abierta, vocales medias, vocales cerradas, líquidas, nasales, fricativas, y oclusivas. Esta gradación queda registrada también por Alcina y Blecua (1975, pp. 279, 299), Martínez Celdrán (1984, pp. 281, 287), Gili Gaya (1988, pp. 100-101), D'Introno et ál. (1995, pp. 234, 406), Hualde (2005, p. 72), las Academias (2011, p. 287) e Hidalgo y Quilis Merín (2012, p. 242).

La correlación entre abertura y perceptibilidad permite establecer una escala universal de sonoridad (RAE y ASALE, 2011, p. 287) según la que clasificar el orden posible de agrupación de sonidos en la constitución de la sílaba.

GRÁFICO 1. Escala de sonoridad

+	Vocal abierta (/a/)
	Vocales medias (/e/, /o/)
	Vocales cerradas (/i/, /u/)
	Consonantes líquidas (/l/, /r/, /ɾ/)
	Consonantes nasales (/m/, /n/, /ɲ/)
	Consonantes fricativas sonoras (/f/, /ʝ/, /θ/, /s/, /χ/)
	Consonantes oclusivas sonoras (/b/, /d/, /g/)
-	Consonantes fricativas y oclusivas sordas (/t͡ʃ/, /p/, /t/, /k/)

Nota: aunando criterios de Navarro Tomás (1918), D'Introno et ál. (1995), Hualde (2005), RAE y ASALE (2011) e Hidalgo y Quilis Merín (2012).

Como vemos, los sonidos vocálicos ocupan los puestos de mayor sonoridad, dado que se articulan sin obstrucción del paso de aire por parte de los órganos bucales que intervienen en la dicción, y ello determina su mayor perceptibilidad entre los sonidos del habla (D'Introno et ál., 1995, pp. 86-88; Quilis, 1999, p. 113; RAE y ASALE, 2011, pp. 73-75; Hidalgo y Quilis Merín, 2012, p. 67).

Nos interesa destacar que, dentro de la escala de sonoridad, los fonemas vocálicos ocupan tres grados diferentes, según su abertura, siendo /a/ la que ocupa la posición de máxima perceptibilidad, seguida de las medias /e/, /o/ en segundo lugar y, en tercero, con menor sonoridad entre las vocales, las cerradas /i/, /u/.

3.2. Estructura de la sílaba y funciones estructurales de los fonemas vocálicos

En el caso de las sílabas compuestas por dos o más sonidos, estos no se agrupan de modo arbitrario, sino de acuerdo con su posición en la escala de sonoridad (Hála, 1973, pp. 21-33; Martínez Celdrán, 1984, pp. 364-369; Quilis, 1999, pp. 362- 365; Hualde, 2005, pp. 70-73; RAE y ASALE, 2011, pp. 287-289; Hidalgo y Quilis Merín, 2012, pp. 240-245).

La articulación del núcleo silábico se corresponde con tres movimientos o fases: inicio, culmen, y descenso (Hála, 1973, p. 27). Los sonidos se distribuyen entre estas fases según su jerarquía de sonoridad: el fonema más sonoro se sitúa en el culmen de la articulación, mientras que otros sonidos menos sonoros se articulan en el momento de inicio o en el de descenso.

GRÁFICO 2. Fases de la sílaba según Hála (1973)

Fase inicial	**Fase culminante**	**Fase final**
- sonoridad	+ sonoridad	- sonoridad
consonantes (o vocales menos abiertas)	cualquier vocal	consonantes (o vocales menos abiertas)

En una sílaba compleja como *trans*, por ejemplo, el fonema /a/, más sonoro y de articulación más abierta, ocupa la fase culminante de la sílaba, mientras que los fonemas menos sonoros y de articulación

menos abierta se agrupan en las fases inicial y final. Entre estos, además, se establece un orden de cercanía al culmen según su sonoridad y grado de abertura: las consonantes líquida /ɾ/ y nasal /n/, de posición más alta en la escala de sonoridad, se interponen entre el culmen y las consonantes fricativa /s/ y oclusiva /t/, menores en la escala.

En agrupaciones tautosilábicas de sonidos vocálicos, como es el caso de los diptongos, los fonemas vocálicos más abiertos se ubican en la fase culminante, mientras que los menos abiertos se sitúan en fase inicial o final. Por ejemplo, en una sílaba como *ley*, la menos abierta /i/ presenta un movimiento de cierre articulatorio y descenso de sonoridad con respecto a la más abierta, y por tanto culminante, /e/.

Alcina y Blecua (1975, pp. 263-264), Alarcos (1991, p. 89), D'Introno et ál. (1995, pp. 232, 390, 400-401) y las Academias (2011, pp. 289-291) identifican el sonido de la fase culminante como *núcleo silábico* y los de las otras fases como fonemas *marginales* y, como hemos constatado en el preámbulo de este trabajo, la gramática española reconoce la doble capacidad de las vocales cerradas /i/, /u/ para actuar como núcleo o como margen en la estructura de la sílaba, según haya o no otra vocal en posición de núcleo. Sin embargo, la norma gramatical asume que las medias /e/, /o/ solo pueden corresponderse con el núcleo de la sílaba, lo que lleva a entender forzosamente como heterosilábicas (hiatos) a combinaciones de vocales medias, entre sí o con la abierta, que el habla tiende a articular en un mismo impulso silábico.

Es el caso ilustrativo de la voz *línea*, que según la norma gramatical y ortográfica consta de tres sílabas y, por acento tónico de la primera, es esdrújula, pero que en el habla normalmente se articula en dos sílabas y llana (Gómez Torrego, 2007, p. 35): [lí.ne̯a].

Siguiendo los criterios de estructuración de los sonidos en la sílaba antes expuestos, puede entenderse la tautosilabación de estos dos fonemas vocálicos: la sílaba [ne̯a] agrupa tres sonidos en orden creciente de sonoridad, desde el cierre consonántico hasta la máxima apertura vocal, y no parece haber impedimento estructural para ello. Combinados en una misma sílaba, el fonema vocálico de mayor sonoridad y abertura ejerce de núcleo, y el otro, menos sonoro y abierto, de sonido marginal. Si

comparamos esta sílaba [ne̯a] de *línea* con la sílaba [ni̯a] de *tenia*, encontramos una significativa analogía estructural, con la única diferencia de que la norma gramatical no admite la propiedad del primer caso.

3.3. Comportamiento deslizante de cerradas y medias en espectrogramas

En trabajos de análisis instrumental como el de Aguilar (1999) se constata una diferencia temporal significativa entre la articulación de hiatos y la articulación de diptongos (Aguilar, 1999, pp. 63-64), si bien la duración de diptongos y otras secuencias vocálicas varía según el tempo de ejecución de cada hablante (Monroy Casas, 1980/2005, p. 85).

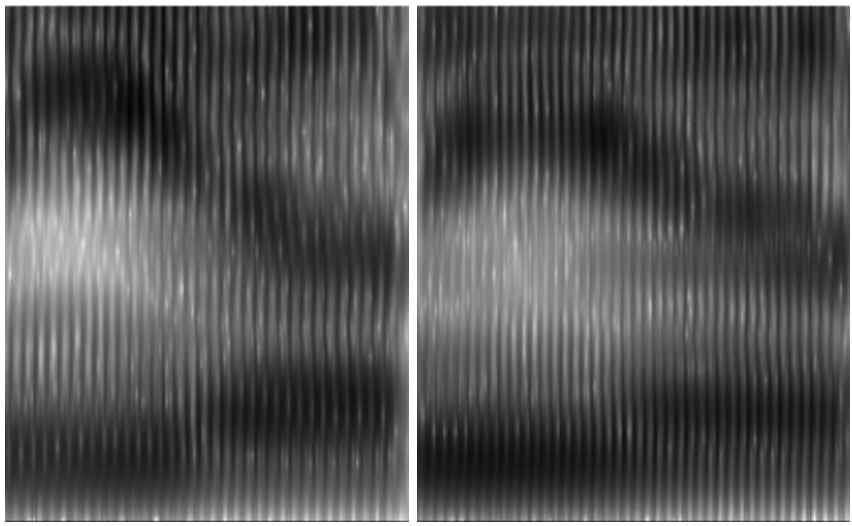
Aparte de la duración, Aguilar (1999) ha comprobado que, en espectrogramas, el grado de curvatura en la transición de los formantes de una vocal a otra es diferente en el caso de los hiatos y el de los diptongos (Aguilar, 1999, p. 65). Estas diferencias en duración temporal y transición formántica también las han registrado Martínez Celdrán (1984, pp. 187-188), Quilis (1999, pp. 186-188), Hualde (2005, pp. 96, 100), Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007, pp. 161-165), las Academias (RAE y ASALE, 2011, pp. 336-337) e Hidalgo y Quilis Merín (2012, pp. 156-157), que describen una transición suave entre los formantes de las vocales implicadas en un diptongo, en oposición a una transición brusca entre los formantes de vocales en casos de hiato.

De las explicaciones de Martínez Celdrán (1984, pp. 187-188, 372), Quilis (1999, p. 187) y las Academias (RAE y ASALE, 2011, p. 337), se desprende que la brusquedad en la transición se debe a la estabilidad temporal que refleja el carácter de núcleo silábico de cada una de las vocales en hiato, mientras que, por el contrario, la transición suave se corresponde con la inestabilidad de la vocal que actúa como deslizada.

Estas indicaciones nos llevan a suponer que la transición formántica, en casos de sinalefa y sinéresis, se corresponderá con la de los diptongos, dada la correspondencia estructural entre dichas combinaciones.

Mostramos a continuación espectrogramas de las combinaciones [i̯a], [e̯a], articuladas en un mismo impulso silábico, en contraste con las articulaciones heterosilábicas [í.a], [é.a].

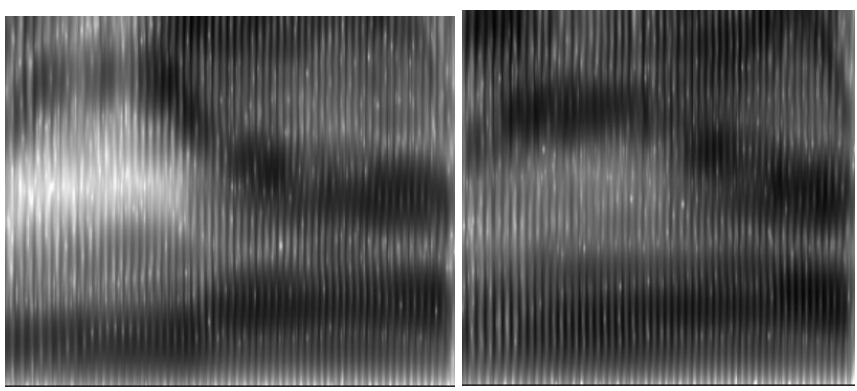
FIGURA 1. Tautosilabación *[i̯a] (de tenia, izqda.) y [e̯a] (de línea, dcha.)*



Observamos en ambos casos de articulación tautosilábica, concretamente en el segundo formante (sombra superior), la inestabilidad del primer fonema vocálico, que transita suavemente (deslizamiento en forma de curva descendente hacia la derecha) hacia el segundo fonema vocálico, que muestra estabilidad.

La articulación heterosilábica, por el contrario, muestra estabilidad en el segundo formante de ambos fonemas vocálicos, y una transición brusca (a semejanza de un escalón).

FIGURA 2. Hiatos [í.a] (de tenía, izqda.)y [é.a] (de menea, dcha.)



Parece, por tanto, que la analogía estructural entre las sílabas [n̪e̯a] de *línea* y [n̪i̯a] de *tenia*, señalada en el apartado anterior, se ve reflejada en sus respectivos espectrogramas, y que el fonema vocálico /e/ presenta el mismo comportamiento deslizante que /i/ al combinarse en un mismo impulso silábico con el fonema /a/, que en ambos casos ejerce la función estable de núcleo silábico.

4. DISCUSIÓN

Los estudiosos tomados como referencia en este trabajo coinciden en la observación y descripción de un fenómeno oral, comúnmente denominado *tendencia antihiática* o *antihiatismo*, que consiste en la tautosilabación de vocales que en principio se corresponden con sílabas distintas, siempre y cuando concurran dentro de un mismo grupo fónico, es decir, que no medie pausa entre ellas (Alcina y Blecua, 1975, pp. 416-419; Alarcos, 1999, pp. 43, 47-48; Martínez Celdrán, 1984, p. 372; Gili Gaya, 1988, p. 117; D'Introno et ál., 1995, pp. 209, 224; Quilis, 1999, pp. 189-190; Hualde, 2005, p. 86; RAE y ASALE, 2011, p. 339; Hidalgo y Quilis Merín, 2012, pp. 155, 246-247).

Quilis (1999, p. 190) explica que esta tendencia a convertir secuencias de vocales heterosilábicas en secuencias tautosilábicas responde a dos causas complementarias: idoneidad del límite silábico y el principio de economía.

Con respecto al límite silábico, argumenta que una vocal, al ser una articulación abierta, no es idónea para marcar la división entre sílabas, como sí lo es una consonante por su articulación cerrada (Quilis, 1999, p. 190). Por otro lado, el principio de economía se aplica al gasto de aire, que es mayor en secuencias heterosilábicas que en tautosilábicas (Quilis, 1999, pp. 65-66, 190).

Acerca de ambas causas, encontramos en Hála (1973, pp. 115-116) que las modificaciones silábicas dependen de los fonemas que ocupen el margen, por un lado, y de la tendencia a la economía del mecanismo fonador, por otro; la reducción del número de sílabas es significativamente más frecuente que la adición de sílabas, dado el esfuerzo que se lleva a cabo para comunicar "con un mínimo indispensable de trabajo

orgánico". Añade Hála que esta "economía de la palabra" no debe confundirse con descuido en el habla.

Sin embargo, las autoridades normativas, en su publicación más reciente (RAE y ASALE, 2011, p. 353), asocian la articulación tautosilábica de vocales medias entre sí o con la abierta con descuido en la pronunciación, prejuicio gramatical denunciado por autores como Jespersen (1922, p. 222), Hála (1973, pp. 115- 116) o Moreno Cabrera (2002, pp. 1, 4).

A continuación, repasaremos cómo se ha desarrollado durante el último siglo y medio la discusión gramatical sobre las articulaciones tautosilábicas que implican vocales medias entre sí o con la abierta.

La edición corregida y aumentada de 1870 de la *Gramática* de la Real Academia Española, que es la primera que contiene una parte dedicada a la prosodia, contempla la escala de sonoridad para explicar las combinaciones tautosilábicas de vocales y admite combinaciones tautosilábicas entre /e/ y las otras dos "abiertas" /a/, /o/, que denomina *cuasi diptongos* (RAE, 1870, pp. 296-297).

En su *Manual de pronunciación española*, Navarro Tomás (1918, pp. 115-117) atiende al proceso fonético que modifica a las vocales agrupadas en una misma sílaba, que describe como "íntima compenetración, en que cada una de ellas, [...] sin dejar de aparecer distintas entre sí, pierde algo de su carácter"; descripción acertada del comportamiento deslizante que vemos en los espectrogramas. En la tercera edición del *Manual*, Navarro Tomás (1926, p. 145) formula como "principio fundamental de la reducción de vocales a grupos silábicos" el hecho de que dos o más vocales pueden articularse en una misma sílaba, si no media impedimento fisiológico.

La Real Academia, en la parte de prosodia de su *Gramática* de 1920, establece que toda combinación de vocales medias entre sí o con abierta se corresponde con hiato; admite la articulación tautosilábica mediante sinalefa y sinéresis, pero especifica que obedece a "las leyes de acento y ritmo, las cuales nada tienen que ver con la ley gramatical de los diptongos y triptongos", con lo que deja sin explicación gramatical el objeto de nuestro estudio (RAE, 1920, pp. 480-481).

En su *Fonología española*, Alarcos (1991, pp. 151-152, 202) reitera la frecuencia de la articulación de medias y abierta en contigüidad, señalando su analogía con el diptongo, con la diferencia de que solo las vocales cerradas pueden ser margen de sílaba, si bien admite que "otras vocales pueden reunirse en una sola sílaba". Más tarde, en su *Gramática*, vuelve a mencionar la frecuencia de la tautosilabación entre vocales no cerradas y su carácter común en el habla cotidiana (Alarcos, 1999, pp. 43, 47-48).

El Esbozo de la Real Academia (1973, pp. 5-6, 89-101), que en sus primeras páginas se declara carente de validez normativa, amplía y modifica la parte de fonología, dando cabida a la fonología sintáctica, concediendo amplia atención a las combinaciones de fonemas vocálicos resultantes en sinalefa y sinéresis y aprecia que las combinaciones consideradas hiatos suelen resolverse mediante unión tautosilábica. Emplea el término *diptongo* para casos de sinéresis como los de *náusea*, *ahogaba*, *ahora*... acerca de los que afirma que, en el habla, prevalece la tautosilabación.

En su primera obra conjunta, el *Diccionario panhispánico de dudas*, las Academias de la Lengua americanas y la española restringen la descripción del fenómeno a esos casos en los que las vocales medias pierden su identidad y se transforman en cerradas, al tiempo que paradójicamente lo juzga rasgo de hablantes "poco instruidos" pero característico de hablantes cultos en América; contrariamente a la postura mantenida en el *Esbozo*, vuelven a la de la *Gramática* de 1920 y determinan que, normativamente, las combinaciones de vocales medias y abierta han de considerarse hiatos (RAE y ASALE, 2005, p. 339).

Gómez Torrego (2007, p. 35) presenta ejemplos de palabras que en la escritura son esdrújulas, pero en el habla son llanas: *línea*, *héroe*, *espontáneo*, *área*[121].

En el volumen de fonética y fonología de su *Nueva gramática*, las Academias (RAE y ASALE, 2011, pp. 339, 353) contemplan también, a

[121] Teniendo en cuenta que ya en latín las terminaciones -eus, -ea y -eum eran tautosilábicas (Cecarelli, 1999: 38), no sorprende que esta articulación tautosilábica se haya mantenido en español.

diferencia del *Diccionario panhispánico*, la articulación tautosilábica sin transformación de vocales medias en cerradas, aunque le atribuyen factores diatópicos, diastráticos y diafásicos, que condicionan "el esmero en la pronunciación".

Con diferentes valoraciones, los distintos autores consultados parecen estar de acuerdo en la regularidad de estas articulaciones tautosilábicas entre vocales medias y abierta en nuestro idioma. Las Academias, máxima autoridad normativa, aseveran que las combinaciones de estas vocales son hiato, aunque observan la fuerte tendencia a articular dichas combinaciones en una misma sílaba.

Ello da lugar a un problema, formulado por la Real Academia en su edición de 1920: las combinaciones tautosilábicas entre vocales medias o con la abierta no se explican gramaticalmente, como sí se explica el diptongo; Alarcos también aludió al problema desde la fonología. Dado que la gramática contempla que las vocales medias solo pueden ser núcleo silábico, resulta imposible explicar que estas se combinen entre sí o con la abierta para formar una sola sílaba.

Creemos que este juicio, tanto desde el punto de vista gramatical como desde el normativo, está condicionado por dificultades conceptuales y denominativas que resultan de explicar la lengua a partir de sus modelos escritos, perspectiva errónea pero extendida (Moreno Cabrera, 2008, pp. 519-520).

La tradición gramatical del español cuenta con descripciones claras y precisas de diptongo y triptongo como agrupaciones tautosilábicas (reunión de vocal alta con baja o media) y de hiato como combinación heterosilábica (concurrencia de vocales nucleares), que se corresponden fácilmente con el apoyo visual de la palabra escrita; pero para un único fenómeno oral de resolución de hiatos entre vocales medias o entre media y baja, sin embargo, se emplean dos denominaciones distintas, según sea en interior o no de una unidad léxica (sinéresis y sinalefa), lo que complica su acotación gramatical y muestra la influencia de la escritura y su configuración espacial, estática, en nuestra concepción del habla, cuya disposición, por el contrario, es temporal, dinámica (Ong, 2002: 31-33).

Además de las Academias en el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE y ASALE, 2005, p. 339), distintos autores describen las articulaciones tautosiábicas de medias entre sí o con abierta con explicaciones confusas, en algunos casos ambiguas y hasta contradictorias. Por ejemplo, Buitrago y Torijano (2000, pp. 224-225) las confunden con elisión de una de las vocales y con sustitución de medias por cerradas, a la vez que aconsejan imitar las pautas espaciales de la escritura en la realización del habla, desacierto denunciado más de ochenta años antes por Navarro Tomás (1918: 8); Gómez Torrego (2007, pp. 238-240) las define al mismo tiempo como vulgares y como correctas; Gil Fernández (2007, p. 449) afirma que algunas tautosilabaciones son normativas y otras no, sin especificar cuáles o en qué casos; y el Instituto Cervantes (2012, p. 98) solamente contempla la sustitución de medias por cerradas.

Sin embargo, las propias Academias reconocen la articulación tautosilábica de medias, entre sí o con la abierta, sin que se produzca elisión ni pérdida de identidad vocálica, como hemos visto (RAE y ASALE, 2011, pp. 339, 353), y el análisis fonético ha mostrado que la articulación de vocales marginales o deslizadas, tanto en diptongos (/i/, /u/) como en sinalefa y sinéresis (/e/, /o/), presenta los mismos rasgos de inestabilidad y transición formántica, como señaló en su día Navarro Tomás (1926, p. 66) o, más recientemente, Aguilar (2006, pp. 366-367).

Por otro lado, en la estructura de la sílaba, como hemos visto, las medias no parecen presentar impedimento alguno para cumplir con función de deslizadas: las propias Academias (RAE y ASALE, 2011, pp. 333, 343) explican la diferencia entre vocal nuclear y marginal desde la perspectiva de su sonoridad, constituyendo la nuclear la cima sonora de la sílaba y consistiendo mientras la marginal en un ascenso de sonoridad previo a la cima o en un descenso posterior, lo que es evidente tanto en el caso de los diptongos como en el de las articulaciones tautosilábicas de vocales medias entre sí o con la abierta.

5. CONCLUSIONES

Nada parece impedir que las vocales medias /e/ y /o/, en español, asuman función de vocal marginal en sílabas de núcleo complejo en las

que, por efecto de una articulación tautosilábica, se agrupan entre sí o con la vocal abierta /a/. La descripción normativa, sin embargo, restringe dicha función a las vocales cerradas /i/ y /u/, lo que dificulta la comprensión de los procesos de sinéresis y sinalefa y condiciona el juicio normativo sobre la resolución de hiatos en español, arraigado en una concepción gramatical que parece dar más peso a convenciones de la lengua escrita que a hechos de habla. Sería preciso, por un lado, ampliar la descripción de las medias /e/ y /o/, incluyendo su capacidad de vocal marginal, para ajustarse a la realidad lingüística de sus funciones en la estructura silábica, y para superar, por otro lado, la confusión descriptiva y la paradoja normativa que rodean al fenómeno de las articulaciones tautosilábicas de combinaciones de vocales medias entre sí o con la abierta en el español.

Según hemos visto en nuestro estudio, la gramática española considera que solo los alófonos cerrados de las vocales /i/ y /u/, en su naturaleza de deslizadas, ejercen como margen en la estructura de la sílaba en casos de diptongo. Sin embargo, cuando otras vocales se combinan en una misma sílaba mediante tautosilabación, la más abierta de ellas ha de ejercer necesariamente de núcleo silábico, mientras que la menos abierta, efectuando un movimiento ascendente o descendente, inevitablemente ha de ejercer de margen, lo que implica que esa vocal, aun no tratándose de /i/ ni /u/, tiene carácter de deslizada.

Es decir, que en los frecuentes casos de combinación tautosilábica que se dan en el habla, las vocales medias /e/ y /o/ actúan como marginales en núcleos complejos correspondientes a agrupaciones tautosilábicas, aunque la gramática española no lo contemple aún.

Consideramos que la gramática necesita describir la capacidad marginal de las vocales medias /e/ y /o/ y ampliar la denominación de vocales deslizadas para, por un lado, ajustarse a la realidad lingüística de sus funciones en la estructura silábica y para, por otro, superar la confusión descriptiva y la paradoja normativa que rodean al fenómeno de la resolución de hiatos en español.

Aunque la gramática española no contemple aún que otros sonidos vocálicos, aparte de /i/ y /u/, desempeñan la función de margen en la

estructura de la sílaba, no parece haber impedimento alguno para admitir, con argumentos gramaticales, que en el sistema fonológico del español las vocales medias /e/ y /o/ también pueden desempeñar, con carácter de deslizadas, la función de margen silábico.

La comprensión de esta facultad marginal de las vocales medias resolvería confusiones en torno a la descripción gramatical de la resolución de hiatos en español.

6. REFERENCIAS

Aguilar, L. (1999). Hiatus and diphthong: Acoustic cues and speech situation differences [Hiato y diptongo: señales acústicas y diferencias por situación de habla]. *Speech Communication*, 28, 57-74. International Speech and Communication Association

Aguilar, L. (2005). A vueltas con el problema de las vocales y las semiconsonantes. *Verba*, 32, 121-132. Universidad de Santiago de Compostela.

Aguilar, L. (2006). A propósito de las combinaciones vocálicas. *Nueva Revista de Filología Hispánica,* 54 (2), 353-381. El Colegio de México

Aguilar, L. (2010). *Vocales en grupo*. Arco Libros

Alarcos, E. (1991). *Fonología española*. Gredos

Alarcos, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Espasa

Alcina, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Ariel

Alcoholado, A. (2020). Antihiatismo en español: un problema fonológico entre la preceptiva literaria y la normativa gramatical. *Lexis*, 44 (1), 145-173. Pontificia Universidad Católica del Perú

Buitrago, A y Torijano, J. A. (2000). *Guía para escribir y hablar correctamente en español*. Espasa

Ceccarelli, L. (1999). *Prosodia y métrica del latín clásico*. Universidad de Sevilla

D'Introno, F, Del Teso, E. y Weston, R. (1995). *Fonética y fonología del español actual*. Cátedra

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco Libros

Gili Gaya, S. (1988). *Elementos de fonética general*. Gredos

Gómez Torrego, L. (2007). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Arco Libros

Hála, B. (1973). *La sílaba. Su naturaleza, su origen y sus transformaciones*. CSIC

Hidalgo,A y Quilis Merín, M. (2012). *La voz del lenguaje: fonética y fonología del español*. Tirant Humanidades

Hualde, I. (2005). *The Sounds of Spanish* [Los sonidos del español]. Cambridge University Press

Instituto Cervantes (2012). *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Espasa

Jespersen, O. (1922). *Language: its Nature, Development and Origin* [El lenguaje: su naturaleza, su desarrollo y su origen]. George Allen & Unwin

Martínez Celdrán, E. (1984). *Fonética*. Teide

Martínez Celdrán, E y Fernández Planas, A. M. (2007). *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*. Ariel

Monroy Casas, R. (2005). *Aspectos fonéticos de las vocales españolas*. Libros en Red

Moreno Cabrera, J. C. (2002). El motor de la economía lingüística: de la ley del mínimo esfuerzo al principio de la automatización retroactiva. *Revista Española de Lingüística*, 32 (1), 1-32. Sociedad Española de Lingüística

Moreno Cabrera, J. C. (2008). Gramáticos y academias: para una sociología del conocimiento de las lenguas. *Arbor*, 731 (519-528). CSIC

Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. Centro de Estudios Históricos

Navarro Tomás, T. (1926). *Manual de pronunciación española*. Tercera edición. Centro de Estudios Históricos

Ong, W. (2002). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word* [Oralidad y alfabetización. La tecnologización de la palabra]. Routledge

Quilis, A. (1999). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Gredos

Rabanales, A. (1960). Hiato y antihiato en español vulgar de Chile. *Boletín de Filología*, 12, 197-223. Universidad de Chile

Real Academia Española (1870). *Gramática de la lengua española*. Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra

Real Academia Española (1920). *Gramática de la lengua castellana*. Perlado, Páez y Cía.

Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana

Real Academia Española y Asociaciación de Academias de la Lengua Española, (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Espasa

Saussure, F. (1916/2008). *Curso de lingüística general*. Losada

CAMBIOS LINGÜÍSTICOS EN EL CANTE: EVOLUCIÓN FONÉTICA EN LOS CANTAORES DEL FLAMENCO TRADICIONAL Y EL FLAMENCO NUEVO

Elena Fernández de Molina Ortés
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El flamenco es un género musical con un gran interés desde un punto de vista cultural y social que cuenta, además, con una importante tradición en España y una gran proyección internacional. De hecho, es una "marca" de nuestro país que fue creada, en realidad, como elemento popular hace más de 70 años, cuando el flamenco alcanzó un gran interés para el público no especializado[122]. Sin embargo, el género constituye no solo una representación popular de España, sino que es un símbolo de identidad que se ha conservado durante más de un siglo, y que está presente, aún, en las interpretaciones.

La creación del género surge de la mezcla de culturas, de los gitanos nómadas que finalmente, sobre todo en la zona de Andalucía Occidental (entre Sevilla, Jerez de la Frontera y Córdoba), crearon lo que hoy conocemos como flamenco (Álvarez Caballero, 1986; Grande, 1995). El cante se realizaba en la intimidad, en los bailes del candil (Álvarez Caballero, 1986; Díaz Olaya, 2012), pero con la profesionalización del cante a finales del siglo XIX en los cafés cantantes y, después, en los teatros, el género se dirigió a un público no especializado. La expansión del flamenco por nuestro país, desde Andalucía hacia otras provincias, permite dar a conocer un género con una fuerte identidad propia que,

[122] El interés que despertó el flamenco en el público no especializado en las primeras décadas del siglo XX, sobre todo a partir de 1920, en los teatros, popularizó el género y este se comenzó a generalizar como música popular española.

en los inicios, pertenecía a las familias gitanas, y lo convierten en un símbolo de identidad nacional. Aunque si bien es cierto que ya en los años 50 se intentaron fijar las bases del género por miedo a perder su esencia (Molina, 1981; Molina y Mairena, 1963), el flamenco se fue adaptando a nuevas músicas llegadas de otros países y continentes, creando de esta manera una nueva variedad del género: el flamenco fusión[123]. Se produjo entonces la convivencia de dos variedades de cante, uno apegado a la tradición, el flamenco puro, y otro más innovador, el flamenco fusión.

La primera se basa en la tradición: es el flamenco puro, en el que se escucha a un cantaor, protagonista en el escenario, con un pequeño acompañamiento, la guitarra. En el segundo, el flamenco fusión, o el flamenco nuevo[124] a partir de los años 80, el espectáculo es distinto: hay un cantaor o un grupo, pero en su interpretación no solo se escucha la voz, sino que el acompañamiento es más variado (pianos, flautas, cajas, violines etc.) y tiene, también, un gran protagonismo. Asimismo, el cante profundo del flamenco tradicional se contrapone a los temas frescos y pegadizos del nuevo género. Son dos formas de ver el flamenco que representan, también, dos estilos distintos, pero con una base común (ver características en Cruces Roldán, 2008, p. 184).

Esta variedad del género se representa en el cante perceptivamente, pero los cambios también determinan otros aspectos. Como se ha indicado anteriormente, el flamenco tiene una gran carga de identidad cultural y grupal. Desde una perspectiva lingüística, esta identidad está representada en una serie de rasgos léxicos (Ropero Núñez, 1990, 1991a, 1991b) y morfosintácticos (Bajo Pérez, 2020) que, sin duda, son percibidos en los cantes tradicionales y tienen un trasfondo, también, en el

[123] El flamenco fusión surge como resultado de la mezcla del género con otras músicas como el jazz, el pop, el rock o los ritmos caribeños. Desde los años 60, muchos cantaores de flamenco tradicional se adaptaron a estas nuevas tendencias, y se crearon, incluso subgéneros como el flamenco-jazz, el rock-flamenco, la rumba suburbana (a partir de la rumba catalana) (Martín Sevillano, 2020).

[124] En esta investigación utilizamos "flamenco nuevo" como contraposición a "flamenco tradicional"; no obstante, en realidad esta denominación se acuñó en los años 80 para referirse a los jóvenes flamencos que fueron impulsados por la compañía Nuevos Medios de Mario Pacheco y Paco Salazar (Gamboa, 2005; Steingress, 1997, 2005).

flamenco nuevo. Asimismo, y desde un punto de vista fonético, son muchos los rasgos asociados al cante tradicional. De hecho, en los estudios realizados desde esta perspectiva (Fernández de Molina Ortés, 2020, 2022) se ha podido comprobar que existen fenómenos fonológicos y fonéticos que se han ido transmitiendo de generación en generación desde los inicios del cante pues, los cantaores andaluces, de forma inconsciente, crearon un estilo lingüístico en el que se incluyeron variantes meridionales como base lingüística del género (seseo, fricatización, neutralización de líquidas, aspiración y/o pérdida de sonidos en posición implosiva y final, aspiración de la /x/, refuerzo de articulatorio de /k/, por ejemplo). Desde principios del siglo XX, cantaores procedentes de otras áreas lingüísticas, seguramente por imitación, utilizaron esos mismos fenómenos para interpretar el flamenco, lo cual produjo un modelo lingüístico para el cante.

Durante más de un siglo, los cantaores del flamenco tradicional han conservado estos fenómenos fonéticos; no obstante, es necesario comprobar si estas variantes, propias del estilo lingüístico del género, también perviven en el flamenco nuevo[125]. Las nuevas formas de interpretación han podido modificar, inconscientemente, la elección de algunos sonidos que se consideraban consolidados en el cante y, asimismo, se han podido reforzar otros rasgos que no eran tan generales en el flamenco tradicional.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es estudiar cómo ha evolucionado lingüísticamente el flamenco a partir del análisis de varios fenómenos fonológicos representativos: el seseo, la fricatización de la /tʃ/, y el uso del rotacismo. Asimismo, en esta investigación se tendrán en cuenta algunos objetivos específicos:

[125] Los procesos de estilización lingüística en los géneros musicales se comenzaron a investigar en los años 80, sobre todo con respecto al pop-rock británico (Gibson y Bell, 2012; Simpson, 1999; Trudgill, 1983).

- Comprobar si existen diferencias fonéticas entre las variedades del género (flamenco tradicional y flamenco nuevo) y conocer si los cantaores usan los fenómenos con una frecuencia similar.
- Observar si en el flamenco nuevo se conservan rasgos del flamenco tradicional y si, por tanto, la base lingüística está directamente relacionada con los rasgos estilísticos creados a partir del siglo XIX.

Siguiendo estos objetivos, podemos plantear algunas hipótesis de investigación que posteriormente se confirmarán o refutarán tras el análisis de los datos:

H1. Los fenómenos de desfonologización, fricatización y neutralización de líquidas estarán presentes en el flamenco nuevo. Son fenómenos que tuvieron una gran fuerza en la estilización del cante, y en el flamenco tradicional se observó que las nuevas generaciones aún los conservan. No obstante, es cierto que algunas variantes, con una marcación diastrática concreta como la fricatización o el rotacismo, no tendrán tanta relevancia como en el flamenco tradicional. En estos casos, no representan únicamente variantes meridionales, sino también fenómenos con una baja consideración sociolingüística.

H2. Asimismo, y según la procedencia de los cantaores, creemos que los andaluces usarán los fenómenos con más frecuencia que los no andaluces. Aunque existe un estilo lingüístico en el flamenco basado en la tradición, en el flamenco nuevo la voz del cantaor ya no es protagonista, sino que todo el espectáculo tiene una gran consideración. Por esta razón, el empleo sistemático de fenómenos que no correspondan a la variedad lingüística del cantaor no es tan representativo, y no se prestará tanta atención en la interpretación.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se utilizarán dos corpus sociolingüísticos elaborados a partir de las muestras orales de cantaores tradicionales (de tres generaciones diferentes) y de cantaores del llamado flamenco nuevo (de dos grupos de edad). A continuación, se detallará la distribución de los cantaores, así como las características de las muestras orales

utilizadas. Asimismo, se establecerán qué variables lingüísticas y extralingüísticas serán objeto de estudio en esta investigación, así como el método de análisis de los datos.

3.1. Muestra de estudio

Para realizar este trabajo se han utilizado dos corpus orales que representan el flamenco tradicional y el flamenco nuevo; son dos bases de datos que, aunque en un principio pueden parecer independientes, están íntimamente relacionadas.

TABLA 1. Corpus de cantaores para el estudio del flamenco tradicional.

	PROCEDENCIA	HOMBRE	MUJER	TOTAL
1G (1975-2000)	Andaluza	15	15	40
	No andaluza	5	5	
2G (1950-1975)	Andaluza	15	15	40
	No andaluza	5	5	
3G (1876-1950)	Andaluza	30	14	50
	No andaluza	4	1	

Por una parte, como se observa en la tabla 1, el análisis del flamenco tradicional se realizará a partir de la muestra de 130 cantaores distribuidos en tres grupos de edad: la tercera generación, relacionada con los cantaores de la primeras épocas del género tal y como lo conocemos hoy; la segunda generación, que son los herederos directos del grupo anterior, pero que están influidos, también, por las nuevas tendencias del cante a partir de los años 60 (recuérdese el flamenco fusión, descrito en el apartado 1 de este trabajo); y, por último, los cantaores actuales, integrantes de la primera generación. En este grupo se pueden observar profesionales que han crecido con el flamenco (son hijos de familias cantoras) y también otros que no tienen una herencia directa del género,

sino que han aprendido los fenómenos del cante desde el punto de vista académico e individual[126].

TABLA 2. Muestra de cantaores para el estudio del flamenco nuevo.

	PROCEDEN-CIA	HOMBRE	MUJER	TOTAL
1G (1975-2000)	Andaluz	7	7	20
	No andaluz	3	3	
2G (1950-1975)	Andaluz	6	6	20
	No andaluz	4	4	

Por otro lado, el corpus del flamenco nuevo, integrado por interpretaciones basadas en el flamenco fusión, está compuesto por 40 cantaores de solo dos generaciones, dado que los profesionales de la tercera no estuvieron presentes en esta época. Como se indica en la tabla 2, se han utilizado 20 cantaores por grupo de edad, con un número homogéneo de hombres y mujeres.

Asimismo, y como se advierte en las tablas 1 y 2, en la distribución del corpus se ha utilizado la variable procedencia (andaluza o no) de los integrantes, dado que esto nos puede indicar qué fenómenos fonéticos son usados por los cantaores en su variedad y cuáles eligen porque son considerados propios del estilo lingüístico del flamenco. Con su análisis, podremos responder algunas de las hipótesis planteadas en la investigación.

3.2. Corpus sonoro

Para obtener la muestra oral se utilizaron entre 4 y 5 grabaciones por cantaor; teniendo en cuenta el volumen de la muestra, 170

[126] Como se puede observar en la tabla 1, en el corpus de cantaores tradicionales no hay un número homogéneo de cantaores hombres y mujeres. Como se justificó en Fernández de Molina (2020), aunque es cierto que en la época había mujeres cantaoras, no era tan frecuente como en la actualidad. Se han tomado como referencia algunas profesionales como La Perla de Cádiz, Tía María Habichuela, La Perrata o La Niña de los Peines, que sin duda tuvieron una gran importancia en la época.

profesionales, creemos que el corpus puede considerarse representativo de cada época y de cada tendencia.

Por un lado, es necesario advertir que en el corpus del flamenco tradicional se analizaron 684 cantes, lo que supone un total de, al menos, 34 hora de grabación[127]. Para dar una mayor solidez al corpus, se utilizaron palos de distinto tipo, si bien es cierto que los más usados fueron las bulerías (21%), los tangos (20%), los fandangos (15%) y las soleás (11%). Asimismo, se incluyeron alegrías (9%), seguiriyas (7%) y malagueñas (4%).

Por otra parte, y en cuanto al flamenco nuevo, el número de cantaores es menor (40), por lo que el tiempo de análisis también lo es. En este corpus se utilizaron 4 intervenciones por profesional, lo que supone un total de 160 canciones y, por lo tanto, 11 horas de grabación.

3.3. Variables lingüísticas

En los trabajos sobre los fenómenos fonéticos del flamenco tradicional (Fernández de Molina, 2020, 2022) se ha podido comprobar que algunos fenómenos tienen una relación indiscutible con el cante. Nos referimos a la desfonologización de /s/ y /θ/, con predominio del seseo, la elección de la variante fricativa /ʃ/ en vez de /tʃ/, o la neutralización de sonidos líquidos /ɾ/ y /l/, concretamente con el empleo del rotacismo.

Estos tres fenómenos pueden ser descritos desde distintos puntos de vista. Los dos primeros son variantes propias de las hablas andaluzas y, de hecho, se usan en áreas lingüísticas concretas que se consideran originarias del cante (zona occidental de Andalucía). No obstante, aunque el seseo es bien considerado en la variedad (Carbonero, 2003), la fricatización de /tʃ/, aun siendo un fenómeno geolingüístico, no tiene esa calificación[128], por lo cual su extensión en los hablantes es menor. Por

[127] La duración de cada cante no tiene una duración sistemática, y el tiempo de cada grabación puede oscilar entre 1 y 5 minutos.

[128] Aunque la pronunciación de la /ʃ/ aún se escucha en la zona occidental de Andalucía, es cierto que su empleo es, cada vez, menor, y además está determinado por factores contextuales y también sociales. La única área en la que se advierte un prestigio del fenómeno es Jerez de la Frontera (Harjus, 2018).

último, la neutralización de sonidos líquidos es una variante que, aunque aparece en Andalucía, no es una marca diatópica, sino diastrática; generalmente es utilizada por hablantes de niveles de instrucción bajo y medio, igual que en la fricatización y, por lo tanto, no tiene una buena consideración sociolingüística.

Por lo tanto, estos tres fenómenos, aunque muy frecuentes en el flamenco, están muy influidos por consideraciones lingüísticas. El primero, dado que no tiene una buena valoración en las hablas andaluzas, se usará generalmente si los cantaores lo consideran propio del cante. En cambio, la fricatización y el rotacismo, que no tienen ni la misma extensión geolingüística ni tampoco sociolingüística, se elegirán si los intérpretes los consideran propios del estilo lingüístico del cante.

3.4. Variables extralingüísticas

Para conocer más de tres fenómenos lingüísticos seleccionados, en esta investigación se tomarán como punto de partida 5 variables extralingüísticas, principalmente geográficas y sociales, que nos permitirán explicar el comportamiento de los cantaores.

1. La generación. Como se ha observado en las tablas 1 y 2, en nuestro trabajo se han establecido 3 generaciones de cantaores para conocer si existen diferencias entre el uso de los 3 fenómenos lingüísticos y si, por tanto, ha habido una evolución del cante a lo largo de un siglo y medio.
2. Sexo. Esta variable se utilizará principalmente para hacer comparaciones con otras variables observando, por ejemplo, el comportamiento de hombres y mujeres según las generaciones.
3. Procedencia. La estilización del flamenco se inició a comienzos del siglo XX, con la profesionalización de los cantaores. De hecho, la trascendencia de los espectáculos flamencos, que desde Andalucía se comenzaron a expandir por otras áreas de España, hizo posible la transmisión de los rasgos lingüísticos andaluces. En investigaciones previas sobre el flamenco tradicional se pudo observar que

los fenómenos que serán objeto de estudio en este trabajo (seseo, fricatización o rotacismo) son usados por los cantaores, independientemente de su origen. Con la variable procedencia podremos comprobar si estos rasgos se continúan usando en el flamenco nuevo y si también son considerados propios de esta variante del género.

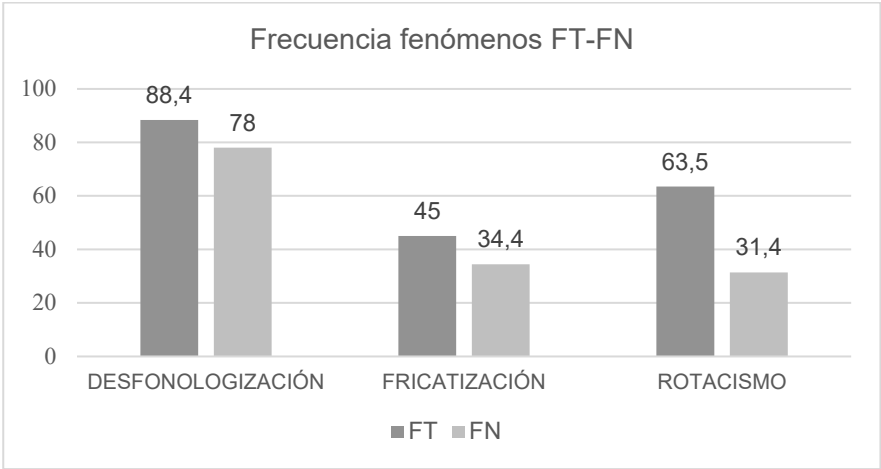
4. Zona de realización del fenómeno. Como se ha indicado en la sección de las variables lingüísticas, la desfonologización y la fricatización de /tʃ/ son variantes que no se usan en toda la región andaluza. Por esta razón, partiendo de las investigaciones sociolingüísticas realizadas desde el siglo XX hasta la actualidad, estableceremos una división de los cantaores andaluces y analizaremos cómo se comportan lingüísticamente en el flamenco, de forma convergente hacia el género, o hacia su variedad[129].
5. Variable individual. Aunque en esta investigación se utilizarán grupos de comparación como la generación o el sexo, también partimos de la perspectiva constructivista en el estudio de la variación. Por ello, analizaremos qué cantaores presentan una mayor variabilidad en el uso de ciertos fenómenos para comprobar tendencias concretas en el corpus. Estos análisis se presentarán en cada uno de los apartados, haciendo referencias directas a cantaores y sus casos específicos de variación.

[129] Para organizar cómo ha ido evolucionando la desfonologización y de fricatización de la /tʃ/ en Andalucía, se partió de los resultados del ALEA (Alvar et al., 1961), sobre todo para las generaciones del flamenco tradicional. No obstante, para realizar una descripción y una distribución más específica de cada fenómeno, se consultaron los trabajos dialectales y sociolingüísticos realizados hasta la actualidad. Así se realizó con trabajos sobre el seseo (García Marcos, 1991; Harjus, 2018; Melguizo Moreno, 2008; Moya Corral, 1992, 2018; Moya Corral y García Wiedemann, 1995; Moya Corral y Sosinski, 2021; Moya y Sosinski, 2015; 2016a, 2016b; Villena-Ponsoda, 1997); asimismo, se recopilaron los datos sobre la fricatización de investigaciones realizadas en las últimas décadas (Carbonero et al., 1992; García Marcos, 1991; Harjus, 2018; Moya Corral y García Wiedemann, 1995; Payán Sotomayor, 1993; Villena-Ponsoda, 1996, 1997).

4. RESULTADOS

Los tres fenómenos estudiados en esta investigación tienen una presencia importante en el corpus y, a priori, los resultados representan ya tendencias interesantes que nos permiten advertir algunos cambios según las variedades del cante.

GRÁFICO 1. Frecuencias generales de los fenómenos estudiados (desfonologización, fricatización y rotacismo) en el corpus del Flamenco Tradicional y el Flamenco Nuevo.



En los resultados del gráfico 1 se pueden observar tales diferencias. De manera general, en todos los fenómenos, el empleo de las variantes estilísticas del género es menor en el flamenco nuevo. Es interesante comprobar cómo fenómenos tan representativos como el seseo que, además, como decíamos en apartados anteriores, tiene una buena consideración lingüística en Andalucía, desciende hasta en 10 puntos en las nuevas variedades del cante. Asimismo, otra variante como la fricatización, que está relacionada directamente con un área geolingüística de la región (la zona occidental) pero que tuvo una gran importancia sobre todo en los orígenes del género, sufre un descenso considerable en el flamenco nuevo (también 10 puntos menos con respecto al flamenco tradicional) separándose, en este caso, del género.

No obstante, el cambio más notable entre los dos corpus se produce en el rotacismo. Este fenómeno goza de importancia en el flamenco

tradicional (64,5%) pero, en el flamenco nuevo, su uso desciende significativamente (31,4%). Como decíamos, es cierto que es una variante que tiene una consideración media-baja en el español hablado en Andalucía; además, no se trata de una marca diatópica, como las anteriores, sino que tiene una marcación diastrática y educacional. Su empleo no representa una variación lingüística, sino también una variación sociolingüística. En el flamenco nuevo, donde no se persigue la imitación total del flamenco tradicional, parece que estas variantes no gozan de una buena consideración por parte de los cantaores.

Tras comprobar la variación de los fenómenos presentados en el corpus, analizaremos los cambios en cada variedad del género teniendo en cuenta las variables sociolingüísticas que han resultado estadísticamente significativas en las pruebas de regresión logística de efectos fijos realizadas en R, utilizando el paquete RBrul (Johnson, 2009).

TABLA 3. Significación estadística de las variables propuestas a partir del análisis de regresión de efectos fijos con el programa R-Brul.

Prueba de efectos fijos por fenómeno	Flamenco Tradicional	Flamenco Nuevo
Seseo	Sexo (0.947); Generación (0.461); Procedencia (0.944); **Zona** (1.05e-12)	**Zona (**8.55e-11); **Generación** (3e-09), **Procedencia** (1.1e-07), **sexo** (1.15e-06)
Fricatización	**Procedencia** (0.00507); **Zona** (4.28e-10) Generación (0.172); Sexo (0.193)	**Zona** (3.58e-10); **Generación** (0.000559), **Sexo (9.92e-07),** Procedencia (0.378)
Neutralización (rotacismo)	**Procedencia** (3.21e-12); **Generación** (2.53e-07); **Sexo** (5.25e-06); **Posición** (0.000304)	**Sexo** (5.22e-34**); Procedencia** (0.00633); **Generación** (0.0291): Posición (0.635)

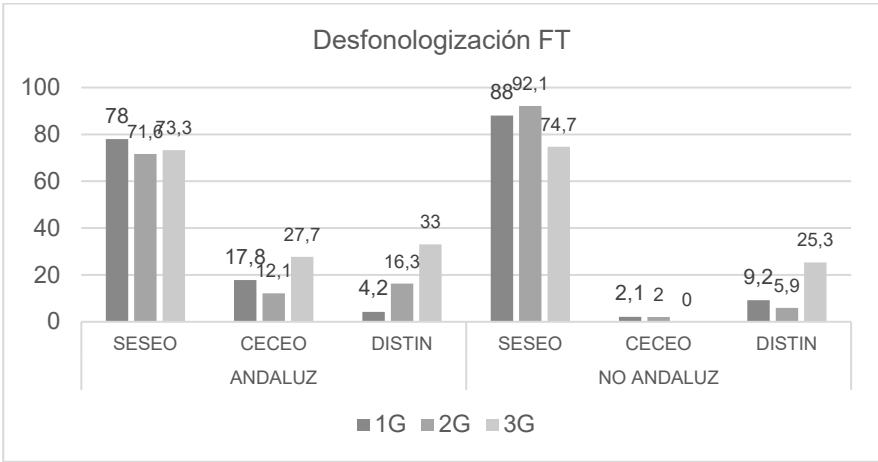
Teniendo en cuenta los resultados de la tabla 3, se puede observar que tanto en el flamenco tradicional como en el flamenco nuevo las variables "procedencia" y "zona" son fundamentales para analizar los fenómenos propuestos. De hecho, en el caso del flamenco nuevo es un factor que influye decisivamente en los dos fenómenos diatópicos estudiados, el seseo y la fricatización. Sin embargo, la neutralización parece estar

más relacionada con factores extralingüísticos como la generación y el sexo. En apartados posteriores se analizarán con más exhaustividad los cambios.

4.1. Desfonologización de /s/ y /θ/

En los trabajos realizados sobre el flamenco tradicional a partir del corpus aquí utilizado, se pudo comprobar que el seseo se convirtió, en los inicios del cante, en un rasgo estilístico del género; de hecho, el predominio de esta variante era, en ocasiones, más usada por cantaores no andaluces que por los propios vernáculos de la región.

GRÁFICO 2. Desfonologización de la /s/ y la /θ/ en el Flamenco Tradicional según la procedencia de los cantaores.

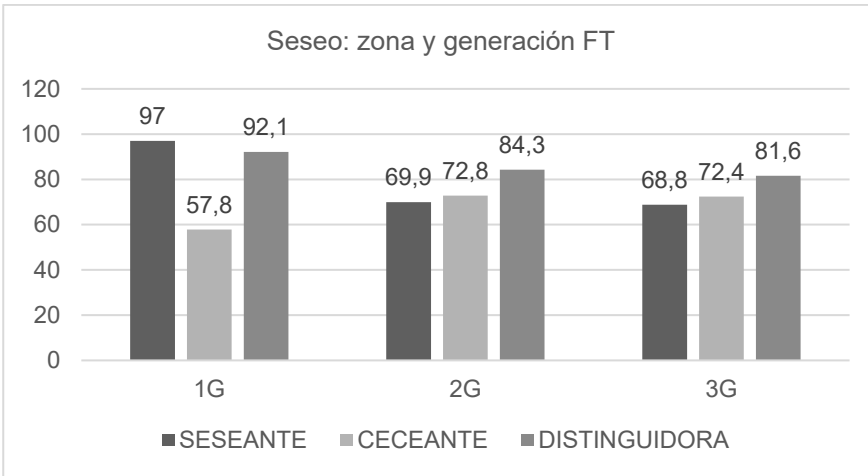


Esta situación se refleja perfectamente en el gráfico 2; aunque el seseo predomina tanto en los cantaores andaluces como en los no andaluces, hay diferencias interesantes. Por una parte, si se observa el comportamiento lingüístico de los cantaores antiguos (3G), los andaluces alternan el seseo con la distinción (33%) y el ceceo (27,7%); en los cantaores no andaluces de los orígenes parece que también hay una frecuencia alta de la distinción (25,3%). Sin embargo, y seguramente por imitación y adaptación al estilo lingüístico del flamenco, las generaciones posteriores apostaron por el seseo generalmente. Así se advierte en la elección que hacen los integrantes no andaluces de nuestro corpus, tanto en

la primera (88%) como en la segunda generación (92,1%), donde el seseo es prácticamente sistemático.

No obstante, en el gráfico 2 se advierte, también, un fenómeno en marcha, impulsado en los últimos tiempos del flamenco, sobre todo por los integrantes más jóvenes. Nos referimos a los cantaores de la primera generación de zonas ceceantes, que usan la variante propia, el ceceo, como fenómeno desfonologizador en el flamenco (17,8%). Estas tendencias se han observado, por ejemplo, en algunos cantaores como Ezequiel Benítez, Samuel Serrano, Alicia Carrasco o Rancapino Chico. De hecho, en este último cantaor se observa una diferencia representativa con su padre, Rancapino, procedente también de un área ceceante, pero que emplea la variante propia de forma esporádica.

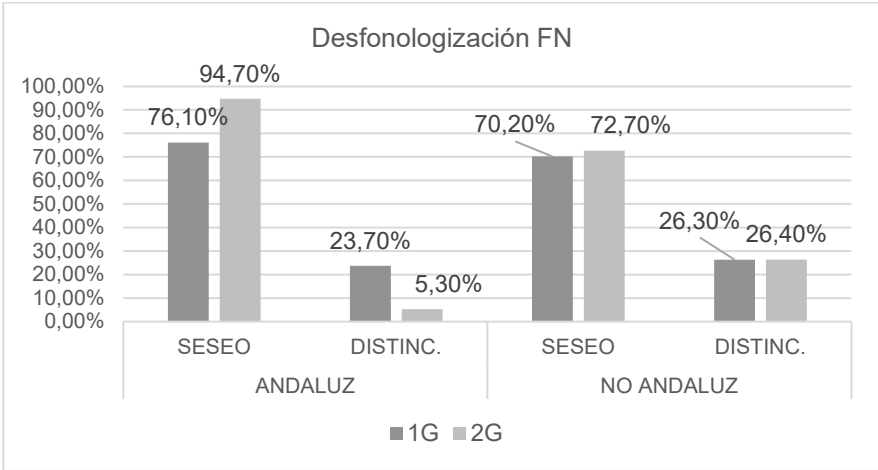
GRÁFICO 3. Desfonologización de la /s/ y la /θ/ en el Flamenco Tradicional. Zona de pronunciación de cantaores andaluces.



Asimismo, y teniendo en cuenta que la zona era una variable estadísticamente significativa para explicar el uso del seseo en nuestro corpus (ver tabla 3), se ha analizado la frecuencia de uso de este fenómeno según la zona (seseante, ceceante o distinguidora) de donde procede el cantaor andaluz. En este caso, y según los datos del gráfico 3, el seseo fue un fenómeno ya generalizado en los orígenes del cante; incluso en las zonas andaluzas en donde no había desfonologización, los cantaores tradicionales preferían el seseo (81,6%), y esa tendencia fue

aumentando a lo largo de las generaciones posteriores, en la segunda (84,3%) y, sobre todo, en la primera generación (92,1%).

GRÁFICO 4. Desfonologización de la /s/ y la /θ/ en el Flamenco Nuevo según la procedencia de los cantaores.

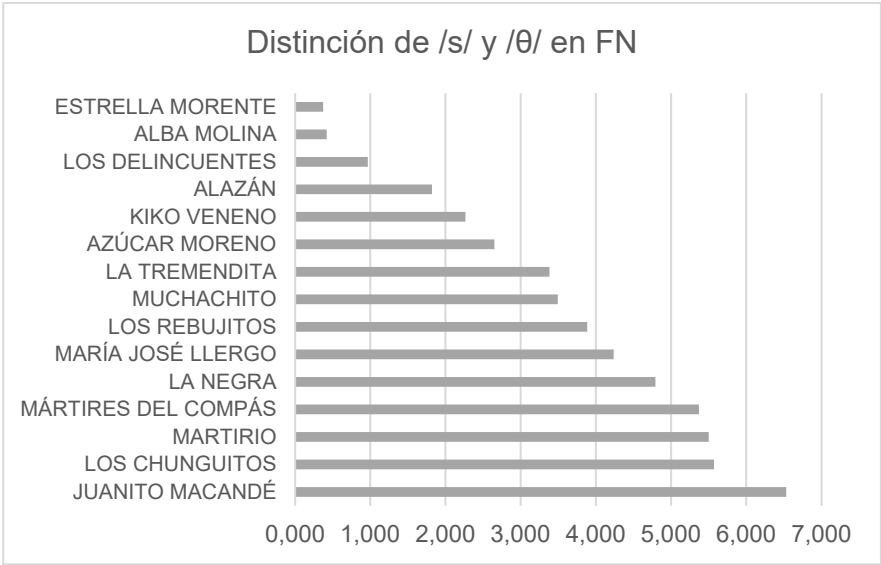


Por otra parte, en el flamenco nuevo nos encontramos con una mayor simplificación en la pronunciación de la /s/ y la /θ/, dado que no existen casos representativos de ceceo. Además, y como se advierte en el gráfico 4, el seseo sigue siendo el fenómeno más representativo del género, usado como la variante mayoritaria en los cantaores andaluces y no andaluces. No obstante, únicamente parece ser sistemático en los cantaores andaluces de la segunda generación (94,70%); en los demás casos, se alterna con la distinción de una forma similar, tanto en los jóvenes andaluces (76,10%) y no andaluces (70,20%), como en los integrantes de la segunda generación no andaluces (72,70%).

No obstante, estos cambios parecen tener un patrón demasiado similar, por lo que se ha comprobado si la distinción de /s/ y /θ/ es aleatoria o si, en cambio, es una variante promovida por cantaores concretos.

Tras realizar un análisis de regresión de efectos mixtos con la variable aleatoria "cantaor", pudimos comprobar que, en efecto, ciertos profesionales promueven estos cambios[130].

GRÁFICO 5. Desfonologización de la /s/ y la /θ/ en el Flamenco Nuevo. Resultados de regresión logística de efectos mixtos.



Si se advierte la probabilidad de aparición de la distinción en los cantaores, los andaluces que distinguen /s/ y /θ/ proceden, bien de áreas de ceceo (como Juanito Macandé, Mártires del Compás, Los Rebujitos o Los Delincuentes), o bien de zonas de distinción (Martirio, Estrella Morente). Asimismo, los primeros únicamente se dedican al flamenco fusión; esto puede influir en que no hayan conocido y, sobre todo, usado, los fenómenos estilísticos del cante tradicional y, por ende, no los hayan aplicado en sus canciones.

[130] Por problemas de extensión no se han incluido datos sobre la influencia de la zona en la elección del seseo o la distinción en el flamenco nuevo (no obstante, estas referencias se realizarán a partir de la descripción del gráfico 5). Sin embargo, hay que indicar que, en el flamenco nuevo, son los jóvenes los que aportan una mayor variedad: los cantaores de zonas ceceantes suelen alternar entre el seseo. (47,40%) y la distinción (52,60%) frente a los de la segunda, que usan el seseo de forma habitual (100%). Existe un desplazamiento hacia variantes convergentes con el español.

Por otra parte, de los 15 cantaores no andaluces incluidos en el corpus del flamenco nuevo, solo 5 no eligen el seseo de forma general; como se advierte en el gráfico 5, la mayoría proceden de Madrid (Los Chunguitos, Azúcar Moreno, Alazán) o de Cataluña (Muchachito Bombo Infierno o Kiko Veneno) y la mayoría, también, son cantaores de rumba o rumba catalana.

Además, y a diferencia de lo que se ha indicado anteriormente, los primeros sí guardan relación con el cante tradicional (son descendientes del Porrina de Badajoz). Son, por lo tanto, herederos de familias cantoras aunque, a diferencia de lo esperado, no utilizan fenómenos como el seseo en sus intervenciones. Esto podría explicarse, primero, por el tipo de género: al igual que otros artistas como Kiko Veneno o Muchachito Bombo Infierno, las interpretaciones de estos tres grupos musicales se basan, principalmente, en las características de la rumba catalana. Comparten, por lo tanto, el mismo género y características lingüísticas similares. Asimismo, y segundo, hay que tener en cuenta que los tres grupos pertenecen a la misma familia, por lo que es posible que utilicen rasgos fonéticos, también, similares.

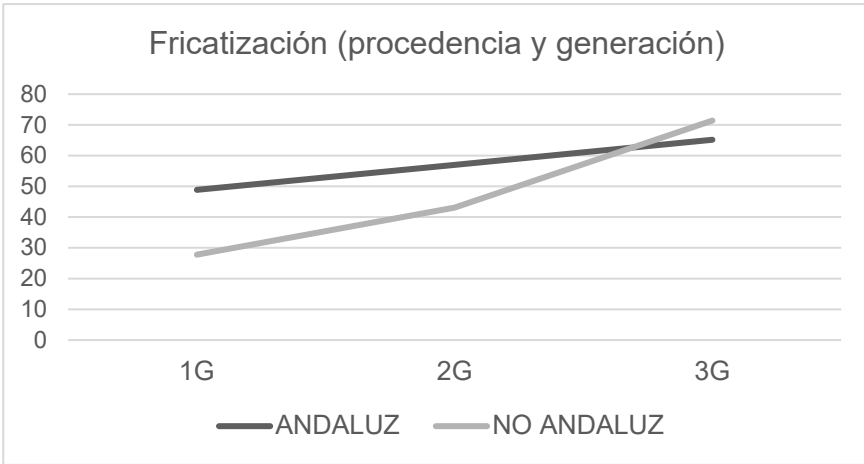
Por lo tanto, y según los datos sobre el seseo, podríamos decir que la desfonologización en el flamenco es una variante estilística del cante, y lo es tanto en el flamenco tradicional como en el flamenco nuevo. No obstante, aunque la estilización se produjo en los inicios del género (de ahí que hayamos encontrado cantaores no andaluces que usan el seseo, o cantaores andaluces procedentes de áreas no seseantes que también emplean el fenómeno), en realidad no se sistematizó hasta la segunda y la primera generación. Fueron estos grupos los que conformaron el seseo como un fenómeno propio del flamenco, y así se puede observar en la actualidad.

En el flamenco nuevo, por otro lado, aunque hemos encontrado algunos cantaores y grupos que prefieren conservar variantes propias (sobre todo la distinción), se advierte una tendencia frecuente a la desfonologización. En un primer momento se podría afirmar que, al igual que en el flamenco fusión se conservan ritmos del flamenco tradicional, un fenómeno estilístico del cante, el seseo, también está presente, en general, en esta variedad.

4.2. FRICATIZACIÓN DE /tʃ/

Como se ha observado en los estudios presentados sobre el uso de la fricatización de la /tʃ/ en el flamenco tradicional (Fernández de Molina Ortés, 2020, 2022), existe una evidente evolución del uso del fenómeno a lo largo del tiempo. Esta variante, como se ha indicado ya en este trabajo, se pronuncia en algunas áreas de Andalucía occidental, y su uso (a diferencia del seseo, que está bien considerado socialmente), cada vez tiene una menor extensión sociolingüística en la región.

GRÁFICO 6. Uso de la variante fricativa de /tʃ/ en los cantaores del flamenco tradicional según la procedencia y la generación de los cantaores.

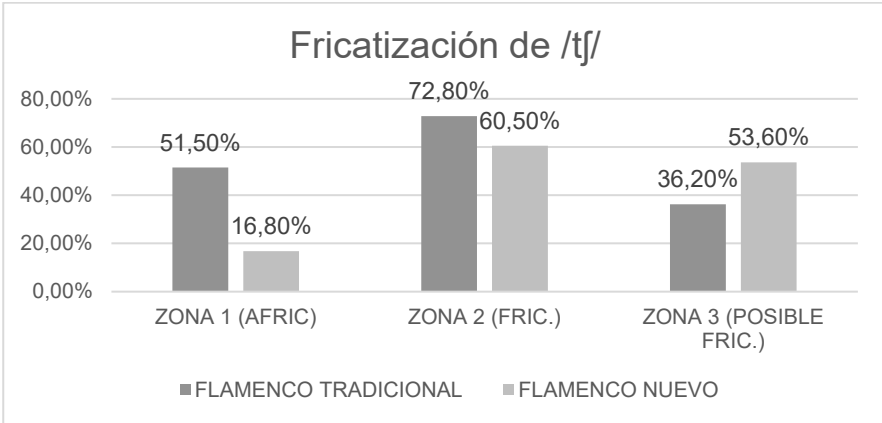


Estos datos pueden ser confirmados gracias a los resultados aportados en el gráfico 6: en los orígenes del cante, la fricatización se usaba habitualmente (en más de un 70% de los casos) y, de hecho, muchos cantaores no andaluces elegían esta variante incluso en más ocasiones que los andaluces. Sin embargo, esta tendencia fue descendiendo considerablemente en los no andaluces de la segunda y la primera generación, lo cual implica una desvinculación parcial de ese rasgo con el flamenco. En la actualidad, aunque estos grupos siguen usando la fricativa /ʃ/, no lo hacen de manera sistemática como en los inicios del cante[131].

[131] Es frecuente escuchar en la actualidad a cantaores no andaluces que usan el fenómeno como representación estilística del cante, pero lo emplean de forma variable. Es lo que

Por otra parte, es cierto que en los cantaores andaluces sí se advierte un empleo del fenómeno, incluso en las generaciones más actuales. No obstante, y a diferencia de lo que se ha advertido en la desfonologización, la fricativa /ʃ/ se usa sobre todo en áreas de fricatización; en otras zonas, sobre todo en los jóvenes (26,2%) y en la segunda generación (49,5%), su uso es variable.

GRÁFICO 7. Uso de la variante fricativa de /tʃ/ en los cantaores del flamenco tradicional y el flamenco nuevo según la zona de procedencia y la generación de los cantaores.



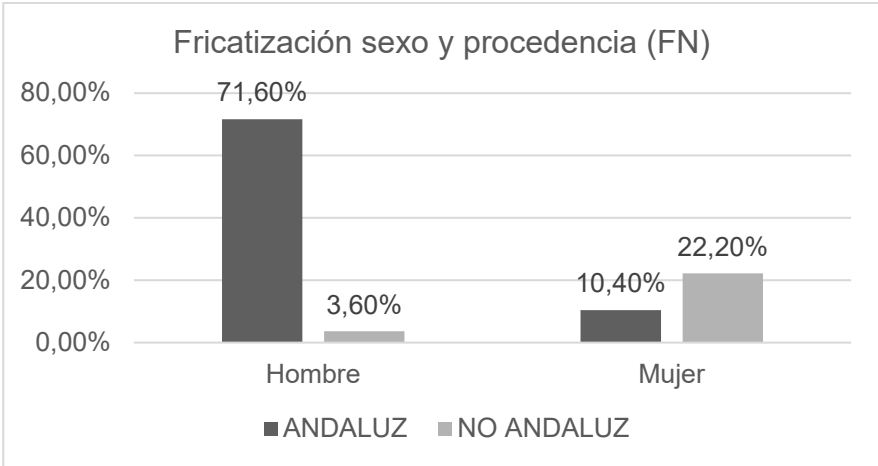
Estos datos se pueden corroborar en el gráfico 7. En el flamenco tradicional la fricativa es habitual, sobre todo, en las zonas de fricatización (72,80%) e incluso en las áreas donde la africada es la variante vernácula (51,50%) o donde hay una alternancia entre la pronunciación [tʃ] y [ʃ] (36,20%). Se advierte un mantenimiento de un sonido estilístico del género tradicional.

Sin embargo, en el flamenco nuevo el empleo de la fricativa está más relacionado con un uso diatópico que estilístico: la variante aparece en los cantaores procedentes de áreas de uso mayoritario de [ʃ] (60,5%) o de posible fricatización (53,60%); por su parte, los cantaores que no

ocurre, por ejemplo, en varios cantes de Manzanita, que en 5 ocasiones emplea la fricatización [maɣaʃo], [kwaɳdo meʃaβa], [erˈðia ke ˈmeʃe], y en 3 la africada [iˈtetʃe por lo arto], [ke ˈmutʃo mah ˈtrihte]; igualmente son representativos algunos ejemplos de Mayte Martín, procedente de Barcelona que, aunque fricatiza el sonido en 8 ocasiones pronunciando [ˈnoʃe] o [ʃikiˈtito], en 4 mantiene la africada [tʃikiˈtita], [ẽmboraˈtʃa], [konɟtʃa].

tienen esa variante en su sistema fonológico no la usan en el cante (16,8%), dado que en esta variedad del género la [ʃ] no es una variante representativa.

GRÁFICO 8. Pronunciación fricativa de /tʃ/ en el Flamenco Nuevo. Resultados según el sexo y la procedencia del cantaor.

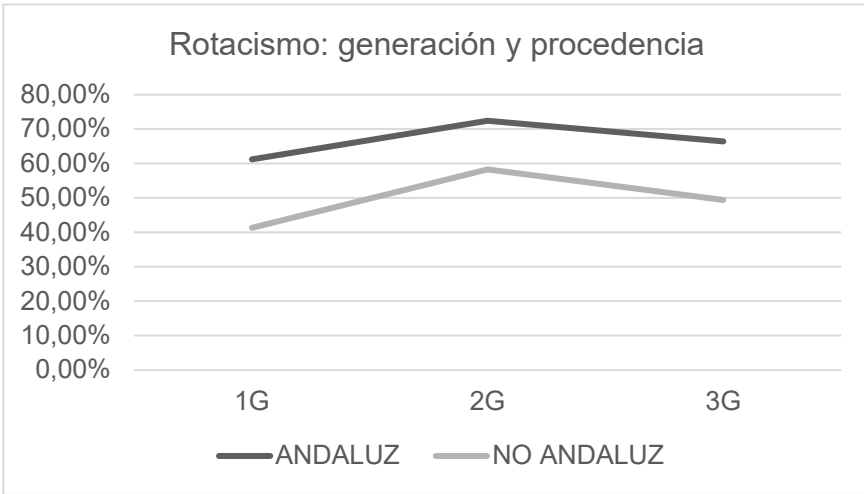


Asimismo, y para finalizar este apartado, es necesario advertir la relación estadísticamente significativa que se ha encontrado en el análisis de regresión entre la procedencia y el sexo del cantaor (6.05e-05). Como se puede comprobar en el gráfico 8, la fricatización parece ser un fenómeno andaluz y, sobre todo, es impulsado por los hombres de esta región (71,60%). Las mujeres usan en pocas ocasiones la variante y, sobre todo, son mujeres no andaluzas las que emplean la fricativa. Tras realizar un análisis de regresión logística de efectos mixtos con la variable cantaor, se ha advertido, concretamente, que hay 2 cantaoras (Montse Cortés y Ojos de Brujo) que usan el fenómeno de forma habitual en sus interpretaciones, seguramente eligiendo este rasgo como estilístico del cante.

4.3. NEUTRALIZACIÓN DE SONIDOS LÍQUIDOS: CASOS DE ROTACISMO EN EL FLAMENCO TRADICIONAL Y EL FLAMENCO NUEVO

El rotacismo ha sido considerado, en la bibliografía general sobre el flamenco, como uno de los fenómenos representativos del cante. De hecho, y como se advirtió en el gráfico 1, esta neutralización de líquidas es frecuente en el flamenco tradicional (64,2%).

GRÁFICO 9. Frecuencias del rotacismo en el flamenco tradicional teniendo en cuenta las variables procedencia y generación.

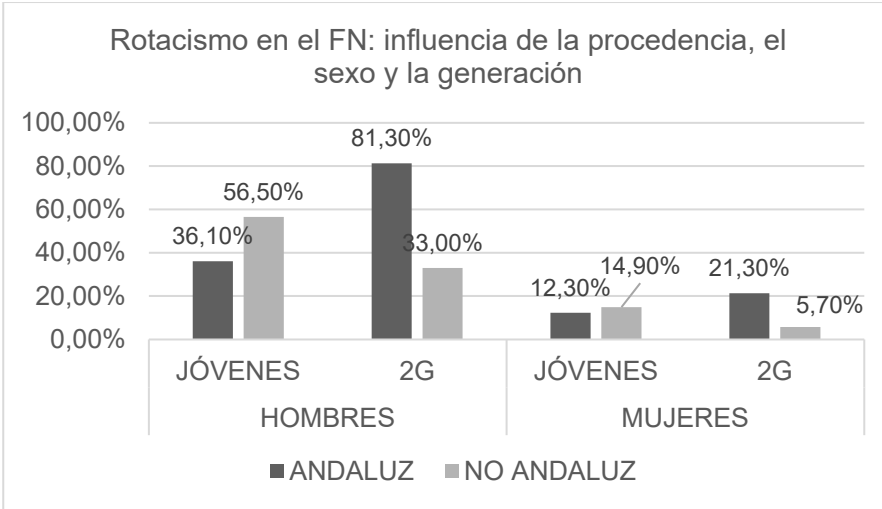


Como vimos en la tabla 3, para explicar el rotacismo en el flamenco tradicional eran fundamentales las variables procedencia y generación. Siguiendo los resultados del gráfico 9, estas variables nos permiten, efectivamente, describir el uso del fenómeno. En un primer momento, la evolución del rotacismo es similar a la que se observó en el seseo: fue un fenómeno representativo del cante en la tercera generación y se consolidó en la segunda. No obstante, y a diferencia de la desfonologización de /s/ y /θ/, los jóvenes no reforzaron este cambio.

Lo que en un principio fue, por lo tanto, un rasgo estilístico del género, únicamente se ha mantenido como una variante que es elegida pero no de forma sistemática. De hecho, esta tendencia se refuerza con el uso

que hacen los cantaores según su procedencia: la neutralización de líquidas es más común en cantaores andaluces, pero en los jóvenes no andaluces, por ejemplo, el rotacismo es cada vez menor (40%), lo que revela una desvinculación progresiva de este fenómeno con el flamenco.

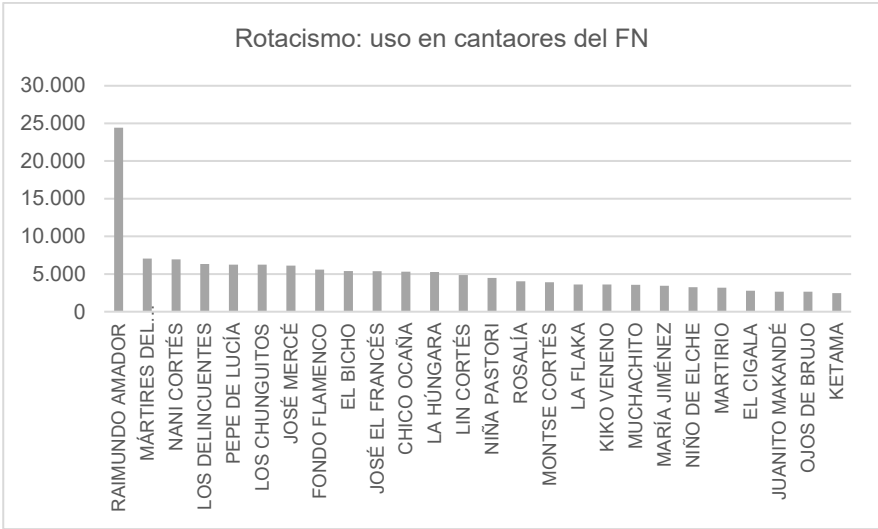
GRÁFICO 10. Frecuencias del rotacismo en el flamenco nuevo teniendo en cuenta las variables sexo, generación y procedencia.



Por otro lado, si comprobamos los datos de la extensión del rotacismo en el flamenco nuevo, observamos tendencias muy interesantes. Por una parte, se observa que, al igual que en el flamenco tradicional, el rotacismo es elegido, sobre todo, por cantaores andaluces y, concretamente, por hombres. De hecho, se advierte un testimonio directo del flamenco tradicional en el uso que los hombres de la segunda generación hacen del fenómeno (81,30%).

En los cantaores jóvenes (hombres) se observa, también, un dato interesante: los no andaluces (56,50%) usan el rotacismo más que los andaluces (36,10%), a diferencia de lo que se observaba en el flamenco tradicional. Parece que esta tendencia está impulsada por profesionales concretos como El Bicho, Muchachito Bombo Infierno o El Niño de Elche, que usan de manera sistemática estas variantes en sus canciones y aumenta el porcentaje de variación.

GRÁFICO 11. Rotacismo en el flamenco nuevo. Resultados de regresión logística de efectos mixtos.



Además, si observamos qué cantaores del flamenco nuevo utilizan el rotacismo con una mayor probabilidad a partir del análisis de regresión de efectos mixtos, se advierte que, de los 27 intérpretes, 14 están relacionados, también, con el flamenco tradicional: Raimundo Amador, Nani y Lin Cortés, Pepe de Lucía, José Mercé, Fondo Flamenco, La Húngara, Niña Pastori, Rosalía, La Flaka, Montse Cortés, El Niño de Elche, El Cigala o Ketama. Con esto podemos observar que, seguramente, el empleo de este rasgo en el corpus está relacionado con el flamenco tradicional: los cantaores que forman parte del flamenco tradicional hacen un traspaso de rasgos de esta variante al flamenco nuevo, aunque en muchos casos con menor extensión.

Además, algunos de ellos, como Montse Cortés o El Niño de Elche, ya han aparecido en otros fenómenos, como la fricatización, en el flamenco nuevo. Esto revela un intento, en estos cantaores, de conservar rasgos representativos del flamenco tradicional en las nuevas interpretaciones.

5. DISCUSIÓN

A la luz de los datos presentados en los análisis de este trabajo, se ha podido observar que (H1) los fenómenos considerados propios del flamenco tradicional han sido trasladados, generalmente, al flamenco nuevo. El seseo, sobre todo, se revela como un fenómeno meridional presente, también, en las nuevas tendencias del flamenco, independientemente de la generación o el origen de los cantaores. Se trata, por lo tanto, de un rasgo estilístico del cante que aún tiene una gran importancia en sus variedades. De hecho, y aunque se ha observado que otros fenómenos como el ceceo están apareciendo de forma representativa en cantaores tradicionales de la primera generación, no tienen cabida en las nuevas tendencias.

Sin embargo, otros fenómenos como la fricatización o la neutralización, que se constituyeron como representativos del cante tradicional, y que están presentes de manera significativa en el corpus, no tienen una alta frecuencia en el flamenco nuevo. Si bien es cierto que, por ejemplo, en flamenco tradicional la pronunciación de la [ʃ] fue considerada un rasgo estilístico en el cante de los orígenes, y su empleo se ha conservado hasta la actualidad, en el flamenco nuevo es mucho menor (recuérdese que solo aparecía en un 34% de los casos) y es elegida sobre todo por hombres andaluces. Se trata de un fenómeno diatópico que usan cantaores que tienen el sonido en su variedad, pero no es imitado en las nuevas interpretaciones como sí ocurría, por ejemplo, con el seseo. Seguramente, y al igual que ocurre con el rotacismo, en el flamenco nuevo se conservan variantes regionales meridionales, pero no las que tienen una marca diastrática tan representativa.

Por otra parte, (H2) y aunque si bien es cierto que en los análisis del corpus se ha podido observar que la procedencia (andaluza o no) no influye, generalmente, en la elección de los fenómenos fonéticos, es cierto que, en la mayoría de los casos, las frecuencias de los sonidos meridionales son mayores en los cantaores andaluces. Así se ha podido comprobar en los tres fenómenos estudiados, sobre todo en el flamenco nuevo. En el flamenco tradicional, sin embargo, la tercera y la segunda generación fueron las encargadas de promover y de constituir los

fenómenos representativos del cante y, por lo tanto, tanto los andaluces como los no andaluces los usan de manera similar (recuérdese el caso de la fricatización, que en la tercera generación era usada más por cantaores no andaluces que por los propios andaluces).

Asimismo, creemos que, en el flamenco nuevo, el uso de los sonidos del flamenco de manera más o menos sistemática está relacionado, también, con el foco de la interpretación. Como se indicó en la descripción de las dos variedades del género, en el flamenco tradicional el foco se encuentra en el cantaor, lo cual influye indiscutiblemente en que elija variantes más representativas del género como reflejo, también, de los rasgos estilísticos del cante. En estos casos, la articulación del cante, la forma, es fundamental para que una interpretación precisa. En cambio, en el flamenco nuevo el foco no es el cantaor, sino que también aparecen coros y un gran acompañamiento musical. Esto puede influir en que, aunque se usen fenómenos fonéticos generales del flamenco, estos no se elijan de manera sistemática.

Por último, en esta investigación se ha comprobado que la variable individual es, también, fundamental para comprender el comportamiento lingüístico de los cantaores del flamenco tradicional y nuevo. Como decíamos al inicio de este trabajo, muchos de ellos son profesionales de ambas variedades del género, lo que influye, indiscutiblemente, en el traspaso de algunos fenómenos como la neutralización o la fricatización. Asimismo, se ha observado que algunos cantaores o grupos del flamenco nuevo, aunque pertenecen a casas cantoras con una larga tradición del flamenco, no eligen fenómenos representativos del género en sus interpretaciones; en estos casos, se asemejan más a otros profesionales de ritmos similares, evitando algunas variantes propias del género.

6. CONCLUSIONES

El flamenco, desde los inicios de su profesionalización, ha estado en una constante renovación cultural y musical. La identidad del género se ha conservado a lo largo de más de un siglo en España, pero es cierto que el flamenco nuevo, creado a partir de la mezcla de otros géneros

musicales, ha podido modificar parcialmente, también, los sonidos que se usan en su interpretación.

No obstante, y como se ha comprobado en esta investigación, el flamenco (tradicional y nuevo) suele conservar fenómenos fonéticos relacionados con las hablas meridionales; de hecho, el uso del seseo tiene aún una importancia fundamental en las interpretaciones de los cantaores, tanto andaluces como no andaluces. Sin embargo, la conformación de los rasgos estilísticos del cante, al igual que pasara en los orígenes del género, está también influida por otras variables extralingüísticas. Por ejemplo, la variable individual nos ha permitido comprobar que cantaores (andaluces y no andaluces) que cantan en el flamenco tradicional y en el flamenco nuevo suelen usar con mayor frecuencia sonidos del primero en las dos variedades (recuérdese Mayte Martín o El Niño de Elche, por ejemplo).

El flamenco aún tiene un gran camino por recorrer y, con la evolución del género, también se debe estudiar su evolución interpretativa. Conocer los sonidos del cante a lo largo del tiempo revela, indiscutiblemente, cómo se percibe (fonéticamente) y, también, cómo se conservan o se pierden características fundamentales del flamenco. Es un claro reflejo, sin duda, del trasfondo del género.

7. REFERENCIAS

Alvar, M., Llorente Maldonado, A., y Salvador, G. (1961). *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*. CSIC.

Álvarez Caballero, Á. (1986). *Historia del cante flamenco*. Alianza Editorial.

Bajo Pérez, E. (2020). *¿Morfología excéntrica del verbo? El diminutivo en los pretéritos perfectos compuestos de las coplas flamencas.* Universitas Studiorum (Colección: Pliegos Hispánicos, 9).

Carbonero, P. (2003). Norma estándar y actitud sociolingüística. Sobre la aceptación y uso de algunos rasgos lingüísticos en hablantes sevillanos. En *Sociolingüística andaluza. Métodos y estudios* (Issue 1, pp. 141–159). Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Carbonero, P., Álvarez, J. L., Casas, J., y Gutiérrez, I. M. (1992). *El habla de Jerez. Estudio sociolingüístico*. Ayuntamiento de Jerez.

Cruces Roldán, C. (2008). El aplauso difícil: sobre la "autenticidad", el "nuevo flamenco" y la negación del padre jondo. En M. de Aguilera (Ed.), *Comunicación y música Vol. II* (pp. 167–211). UOC Press.

Díaz Olaya, A. M. (2012). Los cafés cantantes y su influencia en la actividad musical de la sociedad española de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El núcleo minero de Linares como ejemplo de avance cultural y artístico. *Boletín. Instituto de Estudios Giennenses*, *205*, 233–246.

Fernández de Molina Ortés, E. (2020). Los sonidos del flamenco: análisis fonético de "los orígenes" del cante. *Cultura, Lenguaje y Representación*, *24*, 53–74. https://doi.org/10.6035/CLR.2020.24.3

Fernández de Molina Ortés, E. (2022). El flamenco puro desde una perspectiva lingüística. Fenómenos fonéticos como rasgos de identidad. En K. Popek-Bernat (Ed.), *Normatividad, equivalencia y calidad en la traducción e interpretación de lenguas ibéricas* (pp. 54–75). Peter Lang.

Gamboa, J. M. (2005). *Una historia del flamenco*. Espasa/Calpe.

García Marcos, F. J. (1991). *Estratificación social del español en la costa granadina*. Universidad de Almería.

Gibson, A., y Bell, A. (2012). Popular music singing as referee design [Música popular como diseño de audiencia]. En J. M. Hernández-Campoy y J. A. Cutillas-Espinosa (Eds.), S*tyle-Shifting in Public: New Perspectives on Stylistic Variation* (pp. 139–164). John Benjamins.

Grande, F. (1995). *Memoria del flamenco*. Galaxia Gutenberg.

Harjus, J. (2018). *Sociofonética andaluza y lingüística perceptiva de la variación el español hablado en Jerez de la Frontera*. Iberoamericana Vervuert.

Johnson, D. (2009). Getting off the Goldvarb standard: introducing Rbrul for miexed-effects variable rule analysis [Usando el estándar de Goldvarg: introducción al Rbrul para el análisis de la regla variable de efectos mixtos]. *Language and Linguistic Compass*, *3*(1), 359–383.

Martín Sevillano, A. B. (2020). Son ilusiones: etnicidad e identidad cultural en la periferia urbana española desde Los Chichos hasta Estopa. *Cultura, Lenguaje y Representación*, *24*, 105–122. https://doi.org/10.6035/CLR.2020.24.6

Melguizo Moreno, E. (2008). *El habla de Pinos Puente y sus contactos con Granada (ii). La distinción de /S/:/θ/*. Editorial Educatori.

Molina, R. (1981). *Cante flamenco*. Taurus.

Molina, R., y Mairena, A. (1963). *Mundo y formas del cante flamenco*. Librería Al-Andalus.

Moya Corral, J. A. (1992). La confusión s/θ en Granada. En *Actas del Congreso Internacional "El español lengua internacional, 1492-1992"* (pp. 403–407). Universidad de Granada.

Moya Corral, J. A. (2018). Sobre el equilibrado reajuste de las hablas andaluzas. *Itinerarios*, *28*, 35–66.

Moya Corral, J. A., y García Wiedemann, E. (1995). *El habla de Granada y sus barrios*. Universidad de Granada.

Moya Corral, J. A., y Sosinski, M. (2021). La distinción s/θ en Granada: el punto de partida y la situación actual. En M. Soto y A. Zholobova (Eds.), *El español de Granada. Estudio sociolingüístico* (pp. 23–48). Peter Lang.

Moya, J. A., y Sosinski, M. (2015). La inserción social del cambio. Distinción de s/θ en Granada. Análisis en tiempo aparente y en tiempo real. *LEA*, *37*, 5–44.

Payán Sotomayor, P. (1993). *El habla de Cádiz*. Quorum Libros.

Ropero Núñez, M. (1990). El Flamenco como lengua especial. *Folk-Lore Andaluz*, *5*, 475–484.

Ropero Núñez, M. (1991a). *El léxico caló en el lenguaje del cante flamenco*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ropero Núñez, M. (1991b). *El léxico caló en el lenguaje del cante flamenco*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Santana, J. (2016a). Seseo, ceceo y distinción en el sociolecto alto de la ciudad de Sevilla: nuevos datos a partir de los materiales de PRESEEA. *Boletín de Filología*, *51* (2), 255–280.

Santana, J. (2016b). Seseo, ceceo y distinción en el sociolecto alto de la ciudad de Sevilla: nuevos datos a partir de los materiales de PRESEEA. *Boletín de Filología*, *51* (2), 255–280.

Simpson, P. (1999). Language, culture and identity: With (another) look at accents in pop and rock singing [Lenguaje, cultura e identidad: con una mirada al acento en los cantantes de pop y rock. *Multilingua*, *18*(4), 343–367.

Steingress, G. (1997). *Cante flamenco. Zur Kultursoziologie der andalusisch*. Peter Lang.

Steingress, G. (2005). La hibridación transcultural como clave de la formación del nuevo flamenco. *Música Oral Del Sur. Revista Internacional*, *6*, 119–152.

Trudgill, P. (1983). Acts of Conflicting Identity: The Sociolinguistics of British Pop-song Pronunciation. In P. Trudgill (Ed.), *On Dialect: Social and Geographical Perspectives* (pp. 141–160). Basil Blackwell y New York University Press.

Villena-Ponsoda, J. A. (1996). Convergence and divergence in a standard-dialect continuum: Networks and individuals in Malaga [Convergencia y divergencia en el continuum estándar dialectal: redes e individuos en Málaga]. *Sociolinguistica*, *10* (1).

Villena-Ponsoda, J. A. (1997). Convergencia y divergencia dialectal en el continuo sociolingüístico andaluz: datos del vernáculo urbano malagueño. *ELUA*, *19* (1), 83–125.

LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA. UNA LECTURA DESDE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA INTERNACIONAL

Francisco García Marcos
Universidad de Almería. España

1. LA GEOLINGÜÍSTICA, UN PRECEDENTE NECESARIO

Suele situarse el origen estricto de la geolingüística, o geografía lingüística, en torno a la figura y los trabajos de Jules Gilliéron, el impulsor del *Atlas Linguistique de la France* (*ALF*), publicado ya en 1902. Es importante subrayar que se trata de una metodología que pretende dar cuenta de manera completa y sistemática de la diversificación lingüística a través del espacio. La cartografía de los hechos lingüísticos contaba ya con una tradición previa, bastante reconocible. A partir de 1881 está listo el *Sprachatlas von Nord- und Mitteldeutschland* de Georg Wenker y, solo siete años después del *ALF*, en 1909, aparece el correspondiente al dacorrumano de G. Weigand. Los dialectos, aunque fuera en su devenir histórico dentro de la perspectiva romanística, tampoco habían pasado desapercibidos. Ascoli había acotado al retorrumano en sus *Saggi Ladini* (1873). Antes incluso, a mediados del XIX, Milà i Fontanals trataba de delimitar la frontera entre occitano y catalán, por más que lo hiciese en una línea de investigación que mezclaba lo lingüístico y lo literario, conforme al patrón filológico de la época. La novedad que introduce Gilliéron consiste en incorporar todos los niveles lingüísticos, emplear un cuestionario sistemático en todas las poblaciones que examina y recurrir a un experto para las transcripciones de lo recogido, Edmond Edmont, siempre dentro de la más estricta adscripción lingüística, en sincronía y sin concesiones filológicas.

El modelo de Gilliéron tuvo un éxito inmediato. En lo teórico, desarrolló su propia escuela, que pronto se trasladó a Alemania, gracias a los

estudios de *Wörter und Sachen* (*Palabras y Cosas*), que ya en 1909 disponen de su propia revista científica, línea que seguirán autores como Rudolf Meringer, Wilhelm Meyer-Lübke y Hugo Schuchardt. Este último es el iniciador de las observaciones dialectales andaluzas gracias a su *Die Cantes Flamencos* (1881).

2. LAS PRIMERAS INVESTIGACIONES ESPAÑOLAS

En España tampoco se demoró en demasía la llegada de esa metodología completa, aunque fuera por conductos externos a sus circuitos académicos. Pere Bamils defiende en 1913 *Die Mundart von Alacant*, una tesis doctoral en la que examina las peculiaridades fonéticas y morfológicas del dialecto alicantino frente al catalán común (Gimeno, 2003). Para encontrar un atlas propiamente dicho habrá que esperar hasta la aparición del *Atlas Lingüístic de Catalunya*, entre 1923 y 1926, bajo la dirección de Antoni Griera, cuyos cuatro primeros volúmenes cuentan con el mecenazgo del Institut de Estudis Catalans.

Al atlas catalán pronto le sigue un proyecto de miras muy amplias, el *Atlas Lingüístico de la península ibérica (ALPI)*. Su arranque parece situarse en torno a 1923, siempre bajo la dirección de T. Navarro Tomás, que en ese primer momento contó con la implicación de A. Alonso (Gimeno, 2003). En todo caso, los cuestionarios definitivos concluyen entre 1930 y 1931, a la vez que se constituyen los equipos de investigación que habían de contrastar 1300 ítems en 527 puntos de encuesta, repartidos entre toda la Península Ibérica, Rosellón y Baleares. Entre 1931 y 1935 se realizan las encuestas. El *ALPI* cuenta con una nómina de colaboradores más que notable. Están comprometidos con el proyecto lingüistas ya muy reconocidos en aquel momento, caso de Francesc Moll, Aurelio Espinosa, Luis Cintra, Armando Gusmao, Aníbal Otero, Lorenzo Rodríguez-Castellano o Manuel Sanchís Guarner.

Así pues, el proyecto del *ALPI* enlaza con una tradición dialectológica considerablemente consolidada en España. El propio Navarro Tomás había escrito páginas determinantes sobre la frontera del andaluz (1932) y, en especial, sobre el desdoblamiento fonológico en este dialecto (1939). Sobre todo esta última investigación había introducido una

extraordinaria novedad metodológica, puesto que Navarro Tomás empleó análisis espectrográficos para la delimitación exacta de las variantes dialectales. Habrá que esperar hasta García Marcos (1989) y Boller (1992) para que vuelva a aparecer un espectrógrafo en la investigación dialectal andaluza. La propuesta de Navarro Tomás había resultado absolutamente precursora.

Esa corriente dialectológica procedía de una tradición escolar no siempre subrayada en la historiografía lingüística hispánica. En pleno apogeo del modelo historicista filológico, que tiene en Milà a su iniciador y en Menéndez Pelayo a su máximo exponente, en España hay también una corriente sanscritista, incluso un poso de neogramática. En 1883 Juan Gelabert obtiene la primera cátedra por oposición de sánscrito que se dota en España, más en concreto en la Universidad Central de Madrid. Había tenido, no obstante, predecesores en Julio Bérriz de Seixo y Francisco María Rivera Godoy, designados para ella, aunque Gelabert la obtiene tras concursar. Allí coincidió con García Ayuso, polémico en lo académico, pero sanscritista reconocido. Hay una línea de continuidad, más o menos vigente hasta 1930, quizá no excesivamente generosa en cuanto a sus resultados sanscritistas, pero sí interesante por cuanto conecta con la corriente melodramática, con todo lo que ello implica en lingüística. A. Ganivet defiende su tesis doctoral en la Universidad Central de Madrid en 1890, en cuya singladura media Gelabert. No en vano trata sobre la importancia de la lengua sánscrita y su repercusión para los estudios del lenguaje. Al final de ella, Ganivet hace una vigorosa defensa del método positivista para el estudio de los fenómenos lingüísticos, siguiendo el modelo de los jóvenes gramáticos de Leipzig y el paradigma científico de Comte. Esas coordenadas epistemológicas son las que nutren el estructuralismo saussuriano, que se desarrolla en España gracias a figuras como Navarro Tomás o Gili Gaya. Esa línea evolutiva es diferente de la anterior, la de corte filológico que en España parte de Milà y Menéndez Pelayo, sigue un paradigma historicista, se interesa por el idealismo vosleriano, continúa a través de Menéndez Pidal y desemboca en los autores de los años 40, 50 y 60. La estricta historia disciplinar recomendaría considerar que en el primer tercio del siglo XX en España coexistieron dos tradiciones, como mínimo: una,

filológica, conforme a los parámetros heredados del XIX, con Menéndez Pidal y Menéndez Pelayo como referentes máximos; otra, positivista, más en la línea de la evolución hacia la lingüística estricta que se estaba siguiendo en Europa. Pudieron cruzar sus itinerarios académicos, pero es bastante evidente que profesaron credos científicos distintos. El Laboratorio de Fonética del CEH fue creación de Navarro Tomás, un centro alejado de los intereses filológicos que se convirtió en un auténtico faro formativo de futuros lingüistas. Por él pasó A. Alonso y en él trabajó activamente un joven Samuel Gili Gaya en sus investigaciones sobre fonética, fonología y entonación. Allí dieron sus primeros pasos científicos A. Zamora Vicente y M. J. Canellada.

Así pues, a principios de los años 30 en España la lingüística externa saussuriana quedaba para el *ALPI*, no solo como su referente principal, sino como el exponente de la adscripción a un paradigma lingüística imperante en aquellos momentos en el panorama internacional. De hecho, el *Manual de Pronunciación Española* (1918) de Navarro Tomás contiene notas que apuntan hacia lo que terminaría siendo la distinción entre fonética y fonología. Prueba de su sintonía con la bibliografía internacional, la última revisión que realiza de ese trabajo en 1932 incorpora ya la distinción entre ambas partes del estudio de los sonidos lingüísticos que habían presentado solo cuatro años antes Jakobson, Karcevskij y Trubetzkoy en el Congreso Internacional de Lingüistas de La Haya (Ramírez Quesada, 2016).

3. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y SUS CONSECUENCIAS

El desenlace de la Guerra Civil Española trunca la suerte del proyecto y, en sentido más amplio, el de esa escuela lingüística. El *ALPI*, además de quedar desmantelado, pasó al más sepulcral de los olvidos. Es cierto que los materiales acompañaron a Navarro Tomás al exilio, pero los retornó a España en 1951, donde durmieron el sueño de los justos en algún lugar del CSIC. Solo volvieron a la luz gracias al empeño de David Healp, de la Universidad canadiense de Western Ontario, quien fotocopió los cuadernos y se encargó de subirlos a Internet. En 2016 el CISC empezó a publicar en línea la obra, evidentemente, muy tarde ya.

Los lingüistas involucrados en esa escuela se exiliaron en el exterior o se recluyeron en la discreción interior. Navarro Tomás emprende el camino de América, de donde no vuelve. Aníbal Otero, confundido con un espía, es condenado a muerte por los fascistas, aunque se le conmuta la pena a cadena perpetua y, finalmente, es excarcelado en 1941. Moll se enclaustró discreta y activamente en Baleares. Espinosa se volvió a Harvard. Cintra no se movió de Portugal. Rodríguez-Castellano optó por el exilio interior, abandonó la investigación y se recluyó en el cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios. Sanchís Guarner, retenido en un campo de concentración de Salamanca para presos políticos, cumple condena en Madrid de 1939 a 1943, es desterrado a Baleares de 1943 a 1959 y en 1960 regresa a un instituto de Valencia. La ultraderecha española lo persiguió toda su vida, hasta el punto de atentar contra él en 1978, tres años después de la muerte del dictador. Amado Alonso evitó el exilio porque entre 1927 y 1946 vivió en Buenos Aires, donde desarrolló una intensa actividad científica y cultural. Aunque su padre fue requeté en la Guerra Civil Española, no parece que A. Alonso comulgara con el fascismo, ni en España ni en Argentina. Perón lo encarceló nada más acceder al poder, lo que motivó su traslado a Harvard. Falleció en Arlington.

Otras corrientes vinculadas a la tradición positiva tampoco corrieron mejor suerte en la España posterior a la confrontación bélica. E. Alarcos Llorach realizó contribuciones de extraordinario peso al estructuralismo internacional, tanto con su *Fonología Española* (1950), como con sus decisivas contribuciones gramaticales, caso de su *Gramática estructural* (1951), más apegada a la glosemática, o de sus *Estudios de gramática funcional del español* (1970), en línea ahora con planteamientos de Martinet. En la *Gramática de la Lengua Española* (1994) aplica de manera exquisita los principales fundamentos de la lingüística estructural, en una línea próxima a las aportaciones teóricas procedentes de Hjelmslev, Martinet o Jakobson.

También continuaba en España S. Gili Gaya. Editó referencias inexcusables para los futuros lingüistas españoles como *Elementos de fonética general* (1950), *Curso Superior de sintaxis española* (1943) o el *Tesoro Lexicográfico. 1492-1627* (1960). Menos conocidos, aunque no con

menor peso, fueron sus contribuciones sobre el bilingüismo, la enseñanza de la lengua y la divulgación, muy consciente del importante rol social que podían desempeñar estas publicaciones, como ha puesto de manifiesto Vila (1991).

A pesar del indudable peso de sus obras, esa corriente más vinculada al estructuralismo queda fuera de los puestos académicamente hegemónicos de la filología española imperante durante el Franquismo. Alarcos se recluyó en Oviedo, con un claro compromiso social y académico como figura liberal. Gili Gaya mantuvo un perfil discreto, con una enorme capacidad de trabajo, también fuera de los circuitos de poder académico.

4. NUEVAS COORDENADAS DE LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA

A pesar de todo, la dialectológica en sí, o acompañada de otras mixturas, no perdió su interés. En 1944 aparece el primer número de la *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* (Madrid, 1944), entre cuyos fundadores se encuentra V. García de Diego, un intelectual de un diversificado abanico de intereses, desde la filología tradicional hasta el folclore y las leyendas. García de Diego, sobre todo, era una personalidad afín al Régimen franquista, en cuyas Cortes fue procurador entre 1956 y 1958.

Asimismo, algunos jóvenes formados en el Laboratorio con Navarro Tomás reciclaron sus materiales, casos de los mencionados Canellada, con su tesis sobre *El bable de Cabranes* (1944), y de Zamora Vicente, quien había hecho lo propio un año antes, en 1943, con el *El habla de Mérida y sus cercanías*. V. García de Diego (1946) y A. Zamora Vicente (1960) publicarán sendos manuales de dialectología que, sobre todo el último, formarán a generaciones y generaciones de estudiantes españoles, incluso a mediados de los 80.

A pesar de ello, el hueco dejado por el exilio o el silencio resultaba más que considerable. Si la página dialectológica española no estaba completamente en blanco, la verdad es que quedaba un amplio margen para completarla. A ello se consagraron nuevos dialectólogos que no habían

protagonizado el conflicto civil y que habían realizado toda su formación secundaria y superior en pleno franquismo. Cuando concluye la contienda, Manuel Alvar López tiene 16 años, 17 Antonio Llorente, su principal colaborador; Gregorio Salvador cuenta con 9 años y José Mondéjar, uno menos. Los tres primeros se doctoran en la Universidad de Madrid. En ese tiempo, Menéndez Pidal está exiliado interiormente. En 1939 había cesado como director de la RAE, en señal de protesta por el trato recibido por algunos de sus miembros. No volverá hasta 1947 a ocupar ese cargo, solo un año antes de que M. Alvar defendiese su tesis doctoral.

De manera que esos jóvenes, crecidos en la fase más aguda del franquismo, sin el magisterio de los dialectólogos exiliados, con Menéndez Pidal retraído en una suerte de particular exilio interior, tienen casi libre todo el panorama de la dialectología española de su tiempo. Lo ocupan sin dilación. Alvar es premiado por su tesis doctoral, *El habla del campo de Jaca*, en 1948 y ese mismo año obtiene cátedra universitaria. La trayectoria de G. Salvador es más prolija. Luego de su paso por la enseñanza secundaria, en 1966 obtiene otra cátedra de Gramática Histórica, esta vez en la Universidad de La Laguna. Es también la que finalmente consigue ocupar José Mondéjar, luego de la marcha de sus predecesores a otras universidades españolas.

En la Universidad de Granada se instala el núcleo fundacional de esta nueva página de la dialectología española, al que en determinados momentos se unen otros investigadores de peso, caso de A. Llorente o S. de los Mozos, que, sin embargo, van a tener perspectivas considerablemente distintas. Por supuesto que contribuyó activamente a los trabajos de desarrollados en Granada. Pero Llorente fue mucho más allá, tanto en lo empírico y descriptivo, como en lo teórico. Realizó contribuciones muy profundas y amplias desde una óptica panhispánica, junto con otros trabajos más de corte gramatical, siempre en conexión con las principales corrientes que se estaban desarrollando en Europa. Impulsor decisivo para la consolidación del área de Lingüística General en España, cabe agregar una dimensión no tan conocida de la obra de Llorente vinculada a la historiografía lingüística (Polo, 1989).

S. De los Mozos también recaló en la Universidad de Granada durante el bienio 1976-1978. De formación y trayectoria ostensiblemente distinta a sus coetáneos, fue profesor durante una década en Venezuela. Para lo que aquí se trata, es autor de una propuesta determinante, como se verá de inmediato. De los Mozos (1984) concibe los dialectos desde una óptica exquisitamente objetiva. El sistema de las lenguas es una categoría abstracta, ateniéndose rectamente a los planteamientos saussurianos. La realidad empírica emplaza ante los dialectos, todos, sin excepción. En ese sentido, el castellano es también un dialecto que ha alcanzado estatus de norma lingüística. Es un planteamiento realmente moderno, perfectamente acorde con lo que más adelante será la perspectiva que aporte la sociolingüística internacional, por completo alejado de los presupuestos que manejaron otros dialectólogos españoles. El impecable planteamiento de S. De los Mozos fue, sin duda, precursor de posiciones muy solventes y equilibradas, como la de Pons Rodríguez (2019), cuando explica que todos somos hablantes de un dialecto.

En todo caso, el primer gran referente de esa actividad dialectológica será el mencionadísimo *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*, publicado en 6 tomos por la Universidad de Granada y el CSIC, entre 1961 y 1973.

El atlas andaluz, desde luego, se convierte en un punto completamente nodal para esa nueva tradición dialectológica española. Supone la culminación de un proyecto que abarca un área dialectal completa, sobre la que ya se habían realizado investigaciones previas de envergadura considerable. Por otra parte, sus datos reabren debates dialectales, observados desde tiempo atrás, que a partir de ese momento reciben la aportación de una considerable masa de datos. El conocido desdoblamiento fonológico del andaluz oriental, que contaba con páginas de envergadura desde la década de los 30, vuelve a motivar nuevas investigaciones, por mencionar uno de los ejemplos más notorios.

Al mismo tiempo, el *ALEA* fija también un patrón que el propio Alvar se encarga de cultivar en primera persona. La versión española de la geografía lingüística consiste en trasladar esa misma metodología al resto de regiones del país. El propio Alvar se encargó de esa empresa,

elaborando cinco atlas regionales, que luego tendría continuidad a través de sus discípulos.

5. LA SITUACIÓN EN AMÉRICA

La situación de la dialectología en América era ostensiblemente distinta. En primer lugar, porque en puridad arranca de las *Apuntaciones criticas sobre el lenguaje bogotano* (1867) de R. José Cuervo, a partir de las que sí mantiene una línea de continuidad escolar que va desde Lenz hasta Lope Blanch, pasando por Montes Giraldo, Rivas Saconni o Flórez, entre muchísimos otros autores de primerísima línea. A ellos se suman los dialectólogos españoles exiliados que se instalan en América y que prosiguen allí su actividad. Navarro Tomás publica en 1948 *El español en Puerto Rico. Contribución a la geografía lingüística norteamericana*. Por su parte, A. Alonso que ya en 1930 presenta sus *Problemas de dialectología hispanoamericana*, abogaba por una perspectiva muy amplia de esas investigaciones, para las que consideraba necesario trascender el localismo. Muy al contrario, era imprescindible contrastarlas con otras soluciones hispánicas para poder discriminar lo que constituían realmente un hecho dialectal singular.

El vínculo de estos autores con los dialectólogos hispanoamericanos es evidente y, por lo demás, conocido. Rivas Saconni tiene listo el proyecto del *Atlas Lingüístico de Colombia* en 1948, luego de su estancia den EE. UU., donde consulta directamente a Kurath, responsable del atlas estadounidense y canadiense, y a Navarro Tomás. Otro tanto le sucede a Luis Flórez.

De ese contexto surgen proyectos de gran alcance interhispánico como el ambicioso *Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica,* el *PILEI* coordinado por J. M. Lope Blanch desde 1967. Por supuesto que se mantienen vínculos entre un lado y otro del Atlántico. En el *PILEI* participan universidades españolas, se comparten publicaciones, circulan los investigadores. Pero lo cierto es que en Hispanoamérica se mantuvo una continuidad escolar, con posiciones

muy avanzadas en lo teórico, que contrastaron abiertamente con lo que estaba sucediendo en España.

5. LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE LOS DIALECTÓLOGOS ESPAÑOLES

La versión de la dialectología desarrollada en España a partir de los años 40, tan distinta del mundo en general, e incluso de la propia Hispanoamérica, se desenvuelve entre unos parámetros teóricos que la singulariza y, en última instancia, también la define.

En primer lugar, enfatiza su **subordinación a la historia.** Se percibe un evidente nexo con la historia de la lengua, que encuentra su referente de autoridad en el estudio sobre el dialecto leonés de Menéndez Pidal (1906). Es tan fuerte ese vínculo que Gimeno (2003) considera ese trabajo como el origen de la dialectología española, a pesar de que no sigue el patrón de Gillièron. G Salvador (1989) formula esa idea de manera muy explícita en 1973 cuando establece el origen de la dialectología científica en Ascoli, como una forma de completar la historia de las lenguas románicas. La afirmación, desde el estricto punto historiográfico, resulta cuando menos sorprendente. Por un lado, descontextualiza la contribución dialectológica de Ascoli. Antes de los *Saggi Ladini* había sido un reputado orientalista y sanscritista, en línea por tanto con los postulados fundamentales de la gramática histórico-comparativa. Además, su conocimiento profundo de la realidad dialectal lo proyectó, no solo al presente, sino incluso al futuro, interviniendo decisivamente en la discusión acerca de la selección del italiano normativo, en franca oposición a las tesis de Manzoni. Por otra parte, no menos atrevido resulta prescindir de la repercusión historiográfica de Gillièron, no solo por el *ALF*, sino por su labor académica con la fundación de la *Société des Parlers de la France* y de la *Revue des patois gallo-romans*. A ello, como se ha señalado más arriba, cabe agregar la tradición germana de los estudios de *wörter und sachen*. En todo caso, la evidente extralimitación historiográfica de G. Salvador es hasta cierto punto secundaria para lo que aquí se discute. Lo sustancial estriba en ese nexo historicista, en subordinar la diversidad dialectal a esa visión de la historia de las lenguas como eje nodal y referente último de las preocupaciones lingüísticas. No en vano esos dialectólogos ocuparon cátedras de

gramática histórica e historia de la lengua, como sucedió con Alvar, Salvador, Mondéjar. Tal fue la obsesión por subordinar los hechos dialectales a la historia que Mondéjar (1986) llegó a afirmar que el andaluz era históricamente un dialecto, pero sincrónicamente un conjunto de hechos lingüísticos.

Ese proceso histórico, conforme a los parámetros propuestos por el propio Menéndez Pidal, se concentra en el **castellano, como agente principal** en torno al que converge la explicación de la evolución de toda la lengua española. Corre paralelo al de la Reconquista, primero, y a la expansión del español en América, después. La metáfora de la cuña castellana de Menéndez Pidal es muy ilustrativa al respecto. Presupone que los procesos evolutivos de las lenguas, el predominio de una variedad sobre las demás con las que compite, es objetivo, natural, sin influencia contextual alguna. De manera que el castellano se impone al resto de romances porque aporta las soluciones más evolutivas, las mejores, las más puras. A la vista está, nada que ver con la perspectiva que desarrollará más tarde De los Mozos, ya comentada más arriba.

De ello se deriva una concepción del **dialecto como deformación**, incluso como corrupción, de ese sistema propio de la lengua, obviamente identificado con el que castellano. De esa manera se establecía una relación jerárquica, de purismo lingüístico desde el referente incontaminado (el castellano) hacia sus sucesivas deformaciones (los dialectos). Por supuesto, el español de América, como correspondía a esa mentalidad, también estaba conformado por las consiguientes deformaciones atlánticas del castellano. Gimeno (2003), tiempo y escuelas después, sigue considerando los fenómenos dialectales como "peculiaridades".

Consecuencia directa de ese planteamiento, se genera una **estigmatización, explícita e implícita de los dialectos**. El andaluz, por lo avanzado de algunas de sus soluciones y por la profusión de atención que le dispensó el *ALEA*, estuvo a la cabeza de esos estigmas. En su versión más amable, quedaba reducido a pintoresquismo, como cuando Zamora Vicente (1960) lo consideraba un habla llena de gracejo. Pero, naturalmente, existían las versiones más agudas. Alvar (1961) no vacilaba en caracterizarlo como un componente desgajado de la lengua castellana común, Mondéjar (1986) vaticinaba que abocaba al círculo infernal de

la miseria y algunos de sus fenómenos, caso del ceceo, constituían un fenómeno plebeyo y perfectamente evitable, para Lázaro Carreter, compañero de generación y preceptivista oficial (Rodríguez Izquierdo, 1981). Por supuesto, no cabía la más mínima posibilidad de uso en los medios de comunicación (Trujillo, 2020). Lo peor de esos procesos de estigmatización, en todo caso, fue que trascendieron a la sociedad civil, que circularon entre ella con el sello de las autoridades en la materia. Consecuencia directísima de ello fue el complejo lingüístico que ocasionó en sus usuarios, como demostró Alcaraz (1974) en una investigación sencillamente impagable. Muchos años después, García MARCOS (2008), García Quirante (2016-2017) o Trujillo (2020) han estudiado de manera más sistemática los estigmas que han recaído sobre el andaluz, tanto en general como en el caso específico de los medios de comunicación.

En esa dinámica se genera un **modelo científico autárquico**. Por supuesto que se refieren algunos antecedentes de la geografía lingüística, aun con vacilaciones como la comentada en el caso de G. Salvador. Pero, sobre todo, se subraya la especificidad de observar los dialectos, en su versión regional, por completo alejados de las referencias externas que se estaban dando en la lingüística contemporánea. El *ALEA* aparece el mismo año en que Rossi-Landi publica *Significato, comunicazione e parlare comune*, tres años después de los primeros trabajos de Bernstein y cuatro más que *Syntactic Structures* de Chomsky o los *Papers in Linguistics 1934-1951* que recopilan la producción de J. R. Firth. Dos años después del *ALEA* estará listo *Structural semantics* de J. Lyons. Durante la edición completa del *ALEA*, sin salir de España, Badía publica en 1969 *La llengua dels barcelonins*, una investigación completamente sociolingüística, conforme a los parámetros científicos más recientes de su tiempo. Por supuesto que no habrá la menor huella de los desarrollos que se harán fuera de España por parte de algunos compañeros de generación, caso de Halliday (nacido en 1925). Mediada la década de los 70 G. Salvador está tratando de encontrar el nexo entre el estructuralismo con la dialectología, cuando los modelos dinámicos habían sustituido ya por completo, o estaban en camino de hacerlo de inmediato, al estructuralismo. En plena eclosión de los modelos

lingüísticos dinámicos, Salvador limita la investigación lingüística a solo dos posibilidades: la investigación sobre textos (filológica) o sobre la oralidad (dialectal). Líneas más arriba, en lo que será un lugar común en mucha de su bibliografía, ironiza acerca de Chomsky y la gramática generativa. La autarquía científica, como es evidente, se tradujo en un ostensible déficit de homologación respecto de lo que sucedía en el panorama internacional, al margen de excepciones como las comentadas más arriba.

6. LA DIALECTOLOGÍA EN EL IMAGINARIO FRANQUISTA

Resumiendo todo lo anterior, la dialectología española de la época se inscribe en una lectura historicista de España, con su punto de arranque en la Reconquista peninsular y su proyección en América. Le atribuye carácter de pintoresquismo a lo que observa, frente a la centralidad, en todos los sentidos, del castellano. Todo ello se acomete desde un modelo científico autónomo, desconectado de sus propios referentes y de las novedades que iba incorporando la lingüística de su tiempo.

De ese modo, la dialectología española de ese período actúa como un agente ideológico del Franquismo, al fomentar algunos de sus tópicos más acendrados desde su particular lectura de la vida lingüística. España constituía una unidad de destino en lo universal, una raza que se proyectaba hacia el resto de América. El Franquismo recupera la denominación de *Día de la raza* para el 12 de octubre. El término había sido creación del ministro Faustino Rodríguez-San Pedro en 1913. Pero ya en la década de los 20 del siglo pasado Ramiro de Maeztu y Mons. Zacarías de Vizcarra la consideraban desafortunada, proponiendo a cambio emplear el término *Día de la Hispanidad*. El Franquismo opta por la primera versión, la racista, más acorde con su filiación fascista, que mantiene hasta que en 1958 adopta la formulación hispánica, aunque con matices. En los libros franquistas sigue figurando como *Día de la Raza* y en esa concepción se forman sus estudiantes (García Marcos, 2001). Tan trascendente misión se realizaba desde la esencia patria, de base centralizada. La España periférica está subordinada en un país centralista, en lo económico, en lo cultural y en lo social. Los manuales

franquistas enseñaban que el catalán, el gallego, e incluso el euskera, eran dialectos del español (García Marcos, 2001). Por ese procedimiento, la España Franquista se declaró autosuficiente, instaurando una autarquía férrea como divisa política, y hasta racial. Los dialectólogos de esa escuela cumplieron, pues, con un hondo cometido ideológico al servicio del Régimen, de cuyas secuelas sociales y académicas el país tuvo que ir recuperándose poco a poco. Todavía hoy, entre sus epígonos surgen violentas flemas cada vez que se habla de andaluz culto medio (Narbona, 2013).

Lo peor del asunto es que si, al menos, hubieran puesto a disposición de la comunidad científica una masa ingente de datos, ese colosal trabajo realizado serviría de referencia para futuras investigaciones. Pero en los últimos tiempos están apareciendo dudas fundadas acerca de la rigurosidad del *ALEA.* Se desatendieron, sin explicación ni justificación alguna, puntos fundamentales de encuesta. En los mapas de la Costa Granadina no figura Motril, la población de referencia de la comarca. En otras ocasiones se confundieron los pueblos que se estaban examinando, como sucedió en la provincia de Jaén. Hay un evidente desequilibrio en la precisión mostrada por los distintos encuestadores. Mientras las transcripciones de Llorente son impecables, otras despiertan mayores dudas. No se consignaron variantes que, sin embargo, ineludiblemente debieron figurar en los repertorios de las zonas, como demostró López Morales (1984) para el andaluz oriental, no solo era dominio de abertura y alargamiento. La Costa Granadina, bastión ceceante en el ALEA, sin embargo contenía dosis significativas de seseo, distinción y heheo, como había apuntado Llorente (García Marcos, 1989). Se renunció a la utilización de instrumental para corroborar la profusa diversidad fónica que se anotaba en la encuestas, a pesar de que ese método había sido depurado precisamente en España por Navarro Tomás. Aceptar que simplemente de oído se pueden distinguir más de 20 tipos de /s/ no deja de ser un acto de fe. En otros atlas se incorporaron observaciones supuestamente sociales, pero sin una base mínima de contraste en la muestra. Quizá la página siguiente que deberíamos examinar deba girar sobre la fiabilidad real de estos atlas de la dialectología franquista. Pero esa, evidentemente, en todo caso es materia de otra investigación.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz, F. *et allii*. (1974). *El andaluz. Informe sobre la conciencia lingüística en Andalucía*. Colegio Universitario de Jaén.

Alvar, M. (con la colaboración de A. Llorente y G. Salvador). (1961-1973.) *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*, 6 tomos. Universidad de Granada-CSIC.

Alvar, M. (1961). Hacia los conceptos de lengua, dialecto y habla. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 51-60.

Álvarez-Pedrosa Núñez, J. A. (1994). La lingüística indoeuropea en España hasta 1930. *Revista española de lingüística*, 24 (1), 49-68.

Boller, F. (1992). Análisis espectrográfico de las secuencias fónicas 's+ consonante'. *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filoloxía Románicas*, Universidade de Santiago de Compostela, 1989: Dialectoloxia e xeografia linguistics. Onomastica. Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa, 161-169.

De los Mozos, S. (1984). *La norma castellana del español*. Ámbito

García Marcos, F. (1989). *Estratificación social del español de la Costa Granadina*. Depto. de Lingüística General y Teoría de la Literatura.

García Marcos, F. (2001). Aportaciones a la historia social del lenguaje. Los manuales de cortesía en la España contemporánea (1875-1975). Estudios de Sociolingüística 2, (1). 3-35.

García Marcos, F. (2008). *Bases de planificación para Andalucía*. Universidad de Almería.

García Quirante, J. L. (2016-217). *Estigmas del andaluz*. UPF.

Gimeno Menéndez, F. (2003). Historia de la Dialectología y Sociolingüística españolas. Con Alonso Zamora Vicente. *Actas del Congreso internacional La lengua, la Academia, lo popular, los clásicos, los contemporáneos*. Universidad de Alicante, I, 67-84.

López Morales, H. (1979). Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños. *Hispanova*

López Morales, H. (1984). Desdoblamiento fonológico de las vocales en andaluz oriental. Reexamen de la cuestión. *Revista Española de Lingüística*, 14, 1: 85-98.

López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Gredos.

Mondejar, J. (1986). Naturaleza y estatus social de las hablas andaluzas. M. Alvar (coord.) *Lenguas peninsulares y proyección hispánica*, Fundación Friedrich Ebert-Instituto de Cooperación Iberoamericana, 143-149.

Narbona Jiménez, A. (2013). Conciencia, (des)prestigio e identidad lingüística en Andalucía. A Narbona, coord. *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Universidad de Sevilla, 129-163.

Polo, J. (1989). Antonio Llorente como historiador de la lingüística. Dicenda. *Cuadernos de Filología Hispánica*, 8: 91-115.

Pons Rodríguez, L. 2019. *Todos hablamos dialecto y no una lengua*. Verne. (21/05/2019))

Ramírez Quesada, E. (2016). Tomás Navarro Tomás ante la configuración de las disciplinas del plano fónico: «intuiciones» y consideraciones fonológicas (1918-1946). *Estudios de Fonética Experimental*, XXV, 297-316.

Rodríguez Izquierdo, F. (1981). Conciencia metalingüística en la autocorrección de hablantes andaluces cultos. En Lamíquiz, V y P. Carbonero. *Sociolingüística andaluza. I. Metodología y estudios*. Universidad de Sevilla, 75-84.

Salvador, S. (1987). *Estudios dialectológicos*. Paraninfo.

Trujillo, R. M. (2020). *El desprestigio del andaluz en los medios de comunicación actuales: estudio empírico con cuestionarios y análisis de medios*. Universidad Pontificia de Comillas.

Vila, M. V. (1991). *Samuel Gili Gaya: estudio biográfico e introducción a su obra lingüística*. Universitat de Barcelona

PARÁMETROS NO MANUALES DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA (LSE) VS. COMPONENTES NO VERBALES DE LA LENGUA ORAL (LO). UN ESTUDIO COMPARATIVO

Marisol Benito Rey
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de la presente contribución es intentar aclarar cómo el lenguaje corporal no se adscribe exclusivamente a la comunidad sorda, sino que es utilizado de manera inconsciente, a lo largo del proceso comunicativo, por toda la comunidad oyente. Abordaremos, además del componente no verbal dentro de la lengua de signos (LS), el componente gestual de otras lenguas orales (LO).

El análisis de los gestos se ha llevado a cabo desde diferentes campos del conocimiento como la psicología o de la psiquiatría. Tal y como matiza Davis (1987), es un tema que se aborda también desde otras ramas de conocimiento, entre las que se encuentran: la sociología, la kinésica o kinesis, la antropología, la etología, el análisis del discurso, la pragmática o aquellos estudios en los que se analiza la competencia intercultural donde el elemento gestual de las distintas culturas es parte primordial de este análisis. Ya en 1974, Sacks, Schegloff y Jefferson hablaban de la disciplina conocida como *análisis de la conversación*, que recientemente ha investigado Cestero, desde una perspectiva intercultural.

El análisis que emprenderemos en los apartados sucesivos nos servirá para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿realizan las personas sordas gestos diferentes a las personas oyentes por el hecho de pertenecer a la comunidad sorda, o por el simple hecho de proceder de un país concreto?

Por otro lado, conviene aclarar que, para referirnos a este tipo de lenguaje, utilizaremos términos diversos como lenguaje corporal, lenguaje no verbal e, incluso, lenguaje gestual; consideramos, por tanto, estas tres expresiones como sinónimas.

Seguidamente, mostramos algunas de las posibles definiciones que, sobre el lenguaje corporal, hemos podido encontrar en distintos autores.

2. DEFINICIÓN

Si partimos de la idea que considera el lenguaje corporal como todo aquello que no se expresa con palabras, podemos comprobar cómo Cestero (1999, p. 11) corrobora lo anteriormente dicho, definiendo la comunicación no verbal como "todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o sutilizan para comunicar". A pesar de todo se hace preciso, en la mayoría de los casos, que este lenguaje no verbal se transmita simultáneamente, junto con un mensaje oral, para que pueda esa comunicación sea exitosa. El lenguaje gestual es primordial dentro del proceso de comunicación y Birdwhistell (1979, p. 9) lo define de la siguiente manera:

> Proceso en el que todos los participantes, en continua interacción, aportan mensajes de dimensiones diversas y superpuestas por uno o más canales (tales como el lenguaje, el movimiento y el olor), cuyos elementos están culturalmente pautados.

Del mismo modo, Stokoe (2001, p. 22) y tanto Ribbens como Thompson (2004, p. 6) apoyan la teoría de que aspectos como el ambiente o el mobiliario pueden influir en la comunicación corporal o, incluso, el simple hecho de llevar un tatuaje, unos pendientes, o un determinado modelo de coche, son una forma de comunicación no verbal. Por lo que este punto guarda relación con la semiótica, puesto que esta disciplina analiza el signo en todas sus dimensiones.

Frente a la explicación ofrecida por Birdwhistell, Davis (1987, p. 16) propuso otra interesante definición para el término:

> Comunicación no verbal es más que un simple sistema de señales emocionales y que en realidad no puede separarse de la comunicación verbal. Ambas están vinculadas entre sí, ya que cuando dos seres humanos

> se encuentran cara a cara se comunican simultáneamente a muchos niveles, conscientes e inconscientes, y emplean para ello la mayoría de los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato. Y luego integran todas estas sensaciones mediante un sistema de descodificación, que algunas veces llamamos ´el sexto sentido: la intuición.

Esta definición es compartida y ampliada por Poyatos (1994, p. 17) que considera al lenguaje corporal como "las emisiones de signos activos o pasivos constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua *coestructuración*". Continuando con lo apuntado en estas definiciones, llama la atención el hecho de que la cabeza, a pesar de ocupar tan solo el 10% de nuestra superficie física total, sea la que engloba cuatro de los cinco sentidos del cuerpo humano siendo, además, el lugar en el que se concentra la mayor producción de signos pertenecientes al lenguaje corporal. Según el propio Birdwhistell (1979, p. 88), nuestra cara tiene la capacidad de realizar alrededor de 20.000 expresiones diferentes pudiendo afirmar que todo nuestro cuerpo es un transmisor de significado, donde las manos y los brazos cobran un papel primordial en el proceso de transmisión, aunque la zona que traslada mayor cantidad de información sea la parte superior del cuerpo; concretamente, el espacio comprendido entre la cintura y la cabeza. Otros autores, entre los que podemos destacar a Knapp (1992, p. 11-12), opinan que la dificultad existente para definir el lenguaje corporal radica en la imposibilidad de aislar las palabras de los gestos, por lo que evita la ambigüedad de la expresión lenguaje no verbal empleando el término 'comunicación' o 'interacción cara a cara', que expresa, de una manera más explícita, en qué consiste dicho lenguaje. No es posible aislar el mensaje oral de los gestos (mensaje corporal) dado que faltaría una pieza importante del proceso comunicativo: el contexto en el que se realiza dicho mensaje, que evita que la información se pueda malinterpretar.

Fast (1983, p. 138-146) afirma que, de todas las partes del cuerpo, los ojos son la parte más importante y la que más información transmite, puesto que pueden aportar hasta "los matices más sutiles"; pero siempre teniendo en cuenta que cada país tiene sus normas y costumbres en los que el lenguaje corporal, y sobre todo la mirada, tienen un significado

distinto. El lenguaje corporal es innato, pero el repertorio de movimientos y gestos se puede ampliar a lo largo de la vida, principalmente a través de la imitación. Aclara Rebel (1986 p. 10) que, a pesar de que cada gesto puede ser muy diferente a la hora de ser llevado a cabo por un individuo concreto, el hecho de poseer la misma anatomía hace que los gestos, y los signos sean similares. Este lenguaje no verbal se manifiesta ya desde la cuna, al carecer los bebés de otra vía de comunicación (a excepción de los gritos y el llanto). Podemos afirmar que el lenguaje no verbal es innato e imitativo; los bebés lo reproducen tras observar a los mayores que le rodean. Sin embargo, Rodríguez (2003, p. 343-374) señaló basándose en Leslie que los niños, antes de los 18 meses solo son capaces de llevar a cabo "representaciones primarias" de acciones cotidianas, siendo a partir de esa edad cuando comienzan a estar capacitados para "representaciones simbólicas" del mundo que les rodea.

En este sentido, el lenguaje corporal o no verbal va unido de manera inequívoca a la comunicación verbal, exceptuando algunas ocasiones en las que se puede transmitir el mensaje simplemente con el gesto, y en las que no es necesaria la palabra, como cuando alguien se despide de otra persona alzando la mano abierta y moviéndola levemente de un lado a otro. Este movimiento es entendido por la otra persona como una despedida, sin que exista la necesidad de expresarlo verbalmente. Sin embargo, a menudo se ignora que al hablar se realizan gestos que están cargados de significado; todos estos emblemas gestuales y señas están unidos de manera inequívoca al lenguaje. Es prácticamente imposible hablar sin emplear algún elemento de tipo no verbal. En palabras de Pease (1997, p. 12): "el ser humano rara vez es consciente de que sus posturas, movimientos y gestos nos cuentan una historia, mientras que las palabras nos cuentan otra completamente distinta".

En líneas generales, muchos de nuestros sentimientos se reflejan en nuestro lenguaje corporal, aunque nuestro interlocutor no esté en disposición de descifrarlo o, simplemente, lo interprete de manera errónea, pudiendo surgir, por tanto, un malentendido. A veces, no se corresponde el mensaje que una persona está transmitiendo a través del canal

oral con el mensaje que su cuerpo nos traslada, ya que éste último se produce, principalmente, de una manera inconsciente.

Siempre que se produzca un intercambio de información entre dos o más personas "presentes o distantes en el tiempo o en el espacio", estamos hablando de comunicación. Nos parece fundamental por lo tanto señalar, junto con Stokoe (1972, p. 10), que no siempre que dos personas se comunican mediante signos lo están haciendo en LS, sino que, simplemente, pueden estar utilizando gestos que transmiten claramente el significado de aquello que representan.

A continuación, mostramos unas imágenes que, a nuestro juicio, clarifican lo expuesto hasta el momento; en primer lugar, aparecen tres reproducciones que calificaremos como parodia: son gestos con los que un oyente sin conocimiento de la LS podría expresar la palabra bebé, mientras la cuarta imagen corresponde al signo BABY (bebé) en ASL.

FIGURA 1. En las imágenes siguientes observamos claramente la diferencia existente entre el signo y la pantomima.



Fuente: Pantomima de bebé y signo en ASL[132] de la palabra BABY (Klima y Bellugi, 1979, p. 32)

[132] ASL son las siglas para American Sign Language.

La parodia, aunque es fácilmente comprensible por la comunidad normo-oyente, no constituye ningún signo, de ahí que haya una gran disimilitud en la ejecución de ambos.

3. COMPONENTES DEL LENGUAJE NO VERBAL: LA POSTURA Y EL GESTO

Según Knapp (1992) el precedente más importante en el estudio del lenguaje no verbal fue Charles Darwin, con su tratado *The Expression of Emotion in Man and Animals* de 1872; aunque el auge en dicho campo haya tenido lugar a partir de los años 40 del siglo XX, con una obra que introducía modos innovadores de estudiar el lenguaje del cuerpo: *Gesture and Environment* publicado por Efron en 1941, así como mediante la obra de Birdwhistell *Introduction to Kinesics* de 1952. Birdwhistell es considerado uno de los padres de la comunicación no verbal. El auge del estudio del lenguaje corporal podemos, no obstante, situarlo en los años 70 del siglo XX, con la publicación en 1972 de *Body language* Fast.

Actualmente, esta disciplina ha cobrado una gran importancia; sobre todo en el ámbito del aprendizaje de idiomas, puesto que el dominio del lenguaje no verbal de diversos países nos ayuda a evitar malentendidos. Así, Knapp (1992, p. 34) puntualiza y nos indica que una comprensión de las señales no verbales nos prepara mejor para la comunicación transcultural, entre diferentes clases o grupos de edades distintas, así como entre diferentes grupos étnicos, dentro de nuestra cultura.

En el lenguaje corporal entran en juego varios componentes, entre los que debemos destacar la postura y el gesto que, en numerosas ocasiones, se confunden entre sí; por ello, intentaremos aclarar ambos conceptos en este apartado. Aunque, como veremos a continuación, no existe unanimidad de criterio en los distintos autores consultados. Según Davis (1987, p. 211), estos dos elementos funcionan como los instrumentos de comunicación del lenguaje corporal; añade que el gesto atañe tan solo a una parte del cuerpo, mientras que para la postura se utiliza generalmente todo el cuerpo.

Si el lenguaje corporal es lenguaje, ¿qué comunicamos con los instrumentos antes citados, gesto y postura? Ribbens y Thompson (2011, p. 6) consideran que, a menudo, las posturas corporales reflejan los sentimientos, el estado de ánimo y pensamientos del subconsciente, mientras los gestos comunican emoción y significado de forma consciente. De acuerdo con lo tratado en la introducción de este capítulo, las posturas de nuestro cuerpo se desarrollan simultáneamente al mensaje que verbalmente estamos transmitiendo. Como lenguaje que es, las posturas y gestos se articulan dependiendo del mensaje que se pretenda transmitir en un determinado momento. Por su parte, Poyatos (1994, p. 17) califica a los gestos como "movimientos conscientes e inconscientes" que se realizan normalmente con la cabeza, la cara o las extremidades, y que pueden aparecer junto a elementos verbales o paralingüísticos. Mientras, Cestero (1999, p. 36) define a los gestos como "movimientos psicomusculares con valor comunicativo", por lo que engloba a todos aquellos que se realizan no solo en el marco de la cara, sino los que se realizan con todo el cuerpo, moviendo las diferentes extremidades o el tronco. Sin embargo, Kendon (1981, p. 28) manifiesta que los gestos son conscientes y voluntarios, a través de los cuales se expresan desde los sentimientos hasta los pensamientos pasando por las intenciones. Así Kendon, siguiendo los estudios de Stokoe, concluye que, si estos gestos se combinan entre sí, llegando a crear un sistema lingüístico, ya no se podría hablar de gestos aislados, sino de una LS propiamente dicha.

Si atendemos a Birdwhistell (1979, p. 74), este define los gestos como movimientos corporales cargados de significado que están "culturalmente vinculados tanto en forma como en el significado" y que pueden presentarse de forma aislada o encadenados; añade, además, los ademanes, a los que define como "formas ligadas que requieren que se les agregue un comportamiento que hace de sufijo, prefijo, infijo o transfijo para determinar su función en el proceso interactivo".

Los términos, postura, maneras y emblema son empleados como sinónimos aunque, como veremos, designan elementos diferentes entre sí pero que suelen ser complementarios; no obstante, a pesar de que Poyatos defiende que se trata de elementos distintos, manifiesta este que el término apropiado para englobar a estas tres categorías sería la

locución ‘signo o gesto’. Nosotros nos decantaremos en la presente investigación por el término ‘postura’.

A través de nuestras posturas y gestos, manifestamos nuestros pensamientos y sentimientos. Siguiendo las teorías de Birdwhistell, los gestos pueden ser recordados con facilidad y toda persona que los reconozca puede dotarlos del significado concreto que poseen. En ocasiones, podemos pensar que la información que se transmite a través de los diferentes canales de comunicación puede ser redundante; pero Birdwhistell (1979, p. 95-103) defiende que este hecho permite que una mayor parte de la población participe de estos convencionalismos.

4. EL LENGUAJE NO VERBAL EN EL MUNDO. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

No debemos olvidar, por tanto, el paralenguaje que acompaña siempre al lenguaje verbal. Este primero se refiere al componente vocal de la comunicación, sin tener en cuenta el contenido verbal; a veces, puede manifestarse simplemente el tono de la voz (el volumen), de la intensidad en la respiración, de la velocidad, de las pausas, de la fluidez, de la entonación, del acento, de ciertas vocalizaciones (mm, uf, oh…), así como de la risa y el llanto. El paralenguaje comunica aspectos importantes relacionados con la seguridad de lo que se dice, el estado anímico, los sentimientos y la credibilidad. Poyatos (1994, p. 137) califica al lenguaje, al paralenguaje y, sobre todo, a la kinésica como “la triple estructura básica de la comunicación”. Birdwhistell (citado en Davis 1987, p. 43) confirma la existencia de gestos universales cuyo significado no es el mismo en diferentes culturas. A esta postura se suma Stokoe (1972, p. 10), que defiende también esa idea:

> The fallacy lies in assuming simplistically that human gestures always denote the same thing and the same kind of thing to any signer and sign addressee because they are members of the same species.

En numerosas ocasiones utilizamos gestos, de los que somos conscientes, tales como indicar que el interlocutor debe hablar más despacio; este gesto se expresa extendiendo la mano a la altura de la cintura paralela al suelo y moviéndola levemente de manera repetitiva de arriba

abajo; o como el gesto de asentir, moviendo la cabeza de arriba abajo, o el gesto de negar que se realiza moviendo esta de derecha a izquierda repetidamente. Todos estos gestos son comunes para la mayoría de las culturas y se emplean, al mismo tiempo, en distintos países, como la casi totalidad de gestos de los que somos conscientes; pero debemos tener en cuenta, además, que no todas las personas gesticulan de igual manera, sino que la forma de gesticular varía, dependiendo del país o cultura de procedencia.

Davis (1987, p. 103.107) expone que cada individuo posee su propio estilo de gesticular y, en parte, este estilo refleja su cultura. Los gestos revelan frecuentemente el origen étnico de un individuo, ya que cada cultura posee sus movimientos corporales distintivos. Si hablamos del emblema que se utiliza para indicar que una persona tiene hambre, nos viene a la mente el gesto de frotarse el estómago con la mano, pero no en todos los países se indica de esa forma; en Japón, se realiza sosteniendo con una mano un cuenco imaginario a la altura de la boca mientras la otra mano lleva comida a la boca. Podemos concluir, por tanto, que muchos gestos dependen de la cultura en la que se desarrollan. No todos los gestos provocan las mismas reacciones en distintos países o en diferentes culturas.

Cabe destacar que el lenguaje corporal aparece como un medio de entendimiento entre países y aflora con más fuerza en el momento en el que falta un término o simplemente no se conoce la lengua de un determinado país. Podemos entonces afirmar que existen gestos comunes a la mayoría de los humanos, independientemente de que sean personas sordas u oyentes. Tal es el caso de levantar una ceja cuando estamos incrédulos ante una situación determinada, o cuando levantamos los hombros para indicar que algo nos es indiferente. Según Fast (1983, p. 14), la mayoría de los gestos que empleamos son inconscientes, aunque algunos sean empleados intencionalmente.

En el lenguaje corporal se debe tener en cuenta, además, cuán expresiva es la persona que está llevando a cabo el proceso de comunicación; es decir, si gesticula mucho o poco. Una persona de un país del sur de Europa no gesticulará del mismo modo que una persona proveniente de un país centroeuropeo. Habitualmente, resulta complicado

para alguien del norte de Europa distinguir a un español de un italiano, tan solo por la forma de gesticular. Esto nos puede llevar a pensar que la cultura también influye en el lenguaje corporal; ya que, dependiendo del país de procedencia, se tenderá a gesticular en mayor o en menor medida, siendo claro que, en los países mediterráneos, se gesticula más que en los países del norte de Europa. De hecho, si atendemos a las declaraciones realizadas por algunos intérpretes de lengua de signos alemana, los países favoritos para la comunidad sorda alemana como destino vacacional son, en primer lugar, Italia, seguido de nuestro país. La comunidad sorda dispone de menos trabas para hacerse entender en estos dos países. Según palabras textuales de miembros pertenecientes a la comunidad sorda alemana somos considerados, junto a Italia, como un paraíso vacacional. Esta diferenciación gestual tiene que ver con las distintas culturas. Según Serrano (1981, p. 39): para coincidir con el nuevo tema.

> Vivimos en un universo de signos […] Nuestro universo de signos es nuestra cultura. Signos son nuestras obras de arte, nuestras iglesias, nuestros himnos, nuestras frases y nuestros gestos, el tono de la voz, los guiños, el vestido […] Somos muy conscientes de una parte de ellos, y todos los miembros de la comunidad los interpretamos, si conocemos el código.

Una vez explicada la relación de los gestos con la cultura, si nos centramos en el saludo, observamos cuán diferente es este dentro de cada cultura: el gesto de darse la mano está ritualizado. El saludo es común a todas las culturas, aunque es específico de cada cultura y no se reacciona de la misma manera frente a un interlocutor; dependerá, en cualquier caso, del tipo de relación que se tenga con la otra persona.

Cabe destacar, además, el hecho de que la cultura española pertenece a las "culturas de contacto", en las que se da un mayor número de signos trabados, mientras que la cultura alemana se enmarca en las de "no contacto" y, por ello, utiliza más signos libres que implican una ausencia de contacto (cfr. Kendon 1981). Algunos autores defienden que el movimiento corporal es una manera de comunicación aprendida dentro de cada cultura, y lo sitúan al nivel del sistema lingüístico, que también es adquirido. Así pues, basándose en los experimentos realizados con bebés, Birdwhistell manifiesta que tanto los gruñidos como los llantos y

lamentos son aprendidos, a la vez que pautados. Siguiendo con esta idea, queda patente que tanto la risa como el llanto son comunes a todas las culturas, pero en todas ellas varían dependiendo de factores tales como la situación geográfica o el contexto en el que se produce. Birdwhistell (1953, p. 20-35), tomando como punto de partida los estudios del propio Darwin, llega a la conclusión de que la comunicación no verbal tiene un componente más primitivo. A este respecto añade Sapir (citado en Birdwhistell 1952, p. 153) que la dificultad primordial radica en la dificultad de separar los elementos individuales de aquellos propios de la colectividad. Estas palabras nos llevan a pensar que determinadas clases de comportamientos sociales, sobre todo de los gestos, de expresiones faciales y de determinados sonidos, son biológicamente heredados y pueden manifestar aspectos emocionales de ciertos grupos sociales. Tal y como indica Cestero (1999, p. 36), los kinemas son "signos culturales" y, por tanto, aprendidos. El receptor tiene que ser capaz de descodificar el mensaje que el emisor le está enviando, ya sea por vía oral o mediante su comportamiento kinésico, y debe ser consciente también de la diferencia de significados dependiente del contexto.

Recoge Fast (1972) el experimento llevado a cabo por Eckman y Friesen en que se analizaban gestos básicos de personas procedentes de Nueva Guinea, Borneo, Brasil y los Estados Unidos. El resultado del experimento puso de manifiesto cómo personas pertenecientes a países con culturas tan dispares poseen los mismos gestos para el mismo tipo de emociones. Asimismo, apunta Fast que, además de los gestos innatos, existen los gestos y reglas que varían culturalmente y son aprendidos en la niñez, e incluso varían de una cultura a otra. Este concluye resumiendo que el lenguaje no verbal se produce en parte por herencia y en parte por imitación. El mismo autor aclara que pueden producirse incluso diferencias en el lenguaje corporal, a nivel regional, y que, si observamos a un mimo, podemos llegar a adivinar de qué parte del mundo proviene, llegando a modificar su lenguaje no verbal, en el momento que cambian de idioma.

Si bien Rebel (1986, p. 40) considera que, para la humanidad, existe un único lenguaje corporal con multitud de dialectos. Esa humanidad es

capaz de comprender el lenguaje corporal de otras naciones por sus características anatómicas similares, pero las diferencias de matices que se puedan observar son fruto de los diferentes dialectos.

5. EL ESPACIO VITAL

Tomado en consideración lo anteriormente dicho, y siguiendo las teorías del antropólogo Hall (citado en Davis 1987, p. 113), uno de los principales malentendidos que pueden surgir entre personas provenientes de distintos países, con respecto a la comunicación no verbal, es el provocado por el espacio vital que rodea a cada persona; dicho espacio varía dependiendo de la cultura y es conocido como proxemia. A modo de ejemplo, Hall establece que la distancia que un norteamericano adulto emplea para poder llevar a cabo una conversación es de aproximadamente 70 cm., mientras que, para un hispanoamericano, esta distancia se reduce considerablemente. Todo ello puede crear complicaciones, en el momento que personas procedentes de dichos países deban entablar una conversación. Hall observa que las personas procedentes de países árabes conversan a menudo desde una distancia mínima y con un mayor contacto físico, y mirándose fijamente a los ojos; mientras en el Lejano Oriente se considera de mala educación mirar fijamente a la otra persona durante la conversación, para un norteamericano la mirada prolongada de los árabes provoca irritación.

A pesar de lo visto en el párrafo anterior, González (2003, p. 98) recoge la clasificación llevada a cabo por Hall en la que menciona la existencia de cuatro zonas de actuación dentro del espacio vital estándar entre personas:

- la distancia íntima, que oscila entre los 0 y 50 cm., siempre con personas a las que se conocen bien.
- la distancia personal, de 50 a unos 120 cm., en la que interactuamos con los demás en situaciones del día a día.
- la distancia social, de 120 a 270 cm., suele coincidir con situaciones más formales, que a menudo tienen que ver con el ámbito del trabajo.

– la distancia pública, a partir de 270 cm., se observa en situaciones como congresos, conferencias, etc.

Birdwhistell (cfr. 1952) menciona que el espacio que rodea a toda persona es diferente (aumenta o disminuye la necesidad del espacio privado) según la relación que se tenga con el otro individuo; si el trato es más cercano, el espacio entre las dos personas será menor.

Tampoco debemos olvidar que el espacio vital será mayor en una persona oyente que en una persona sorda, ya que el sujeto sordo necesita tener un contacto físico y visual mayor con su interlocutor, aunque simplemente se trate de llamar la atención de este. La comunidad sorda precisa, por tanto, un mayor acercamiento físico con su interlocutor. En relación con este punto, Stokoe (1972, p. 73) destaca lo siguiente: "signers make more or different use of tactile signs than hearing persons in American culture, so that it is likely that their use of interpersonal space is a different system too". Con estas palabras, Stokoe deja claro que las personas sordas precisan del tacto en mayor medida que las personas normo-oyentes.

6. EL LENGUAJE NO VERBAL PARA LA COMUNIDAD SORDA

La comunicación corporal es un pilar importante a la hora de analizar una lengua, tanto más si se pretende analizar la lengua de signos, de la cual es elemento primordial, y cuyos gestos codificados son tan solo comprensibles por un determinado grupo sociocultural, en este caso la comunidad sorda (Rebel, 1986, p. 38). A continuación, aclaramos la estructura de las LS: dichas lenguas se componen de parámetros estructurales manuales y no manuales.

6.2. PARÁMETROS ESTRUCTURALES DE LA LSE

Estos parámetros o unidades mínimas limitadas se unen y combinan entre sí, para llegar a formar un signo, del mismo modo que en la lengua oral se combinan los sonidos o fonemas.

6.1.1. Parámetros estructurales manuales.

Si nos centramos en los componentes manuales, observamos un total de 6:

- Configuración. La manera en la que están dispuestos los dedos y la forma que adopta la mano a la hora de llevar a cabo un signo concreto.
- Ubicación. Cada uno de los puntos del cuerpo humano en los que se puede realizar un signo; o, dicho de otro modo, el lugar del cuerpo con el que un determinado signo tiene contacto en el momento de su realización.
- Movimiento. La forma en la que se mueve la mano o manos, mientras signa.
- Dirección. La trayectoria que se observa en la mano en la realización de cada signo.
- Orientación. La disposición u orientación que adopta la mano en el espacio.
- Bimanualidad. Indica si el signo se realiza con una o dos manos.

6.1.2. Parámetros estructurales no manuales.

Estos componentes formativos de las LS son las microexpresiones o *prosoponemas* que adopta principalmente el rostro y, en menor medida, el cuerpo; al formar parte de la estructura de estas poseen un valor gramatical en sí mismas. Todas ellas, sobre todo las referidas al semblante son, probablemente, las más difíciles de distinguir para alguien ajeno a las LS, pero son precisamente las más importantes para una mejor comprensión del signo y, por tanto, del mensaje comunicativo (Boyes-Braem, 1990, p. 35). A nuestro juicio, el componente no manual más importante es el movimiento y posición de la boca, ya que

nos facilita la información más relevante del signo. Así pues, tal y como sugiere Boyes, existen varios tipos de realizaciones que se pueden llevar a cabo con la boca:

- Repetir la palabra de la lengua oral, pero sin emitir ningún sonido.
- El movimiento de los labios produce parte de palabras de la lengua oral o sonidos.

A modo de ejemplo presentamos seguidamente dos palabras, se trata del signo DOLOR y DULCE de la LSE. Ambos términos constan de los mismos componentes manuales (punto de articulación, movimiento…), tan solo se diferencian en la expresión facial y la configuración de la boca.

FIGURA 1. En el signo DOLOR se frunce el ceño y se vocaliza la palabra dolor, mientras, en el signo DULCE, el ceño no se altera y con la boca se vocaliza el término dulce.



Fuente: Imagen de la izquierda signo DOLOR, a la derecha signo DULCE en LSE (Minguet, 2000 p. 69)

El ejemplo anterior nos sirve para aclarar que el canal en el que se desarrollan las LS es el canal viso-gesto-espacial, mientras que el empleado por las LO es, principalmente, el canal audio-oral.

Por otro lado, no es cierto que el sordo sea capaz de ver mejor, es tan solo que, al carecer de otra fuente de información, interpreta las señales visuales de manera diferente a un normo-oyente, prestándoles una mayor atención. La persona con discapacidad auditiva, al no poseer la capacidad de escuchar la voz, se centra principalmente, como vía de comunicación, en el lenguaje no verbal. En un primer momento, para

una persona oyente, no es primordial el contacto visual, al menos desde un punto de vista consciente, pero en una persona sorda es el inicio de toda comunicación. La persona sorda posee una capacidad de observación del lenguaje corporal que muchos oyentes pueden calificar de intuición o a veces de un sexto sentido, y que en definitiva es una agudización de la capacidad de recepción. Los oyentes no prestan tanta atención al lenguaje no verbal de forma consciente, ya que ellos confían principalmente en la información que perciben por el oído. A este respecto, Fast (1983, p. 169) manifiesta que la ausencia del oído permite a los sordos ser más receptivos con los signos no verbales. Este realiza esta afirmación a raíz de un experimento llevado a cabo por el Dr. Kagan, que consistía en proyectar vídeos de individuos oyentes hablando y contando sus sentimientos a personas sordas. Tras observar estas imágenes, las personas con discapacidad auditiva eran capaces no solo de extraer los sentimientos que las personas oyentes manifestaban en dichos vídeos a través de la lengua oral, sino también de seguir el hilo argumental de las historias contadas. Podemos, por tanto, concluir que las personas sordas son más sensibles a los signos y a los gestos que los oyentes.

En la lengua de signos aparecen unos gestos que se engloban en la expresión somática y que tienen un significado por sí mismos y por tanto poseen un valor semiótico importante. Estos marcadores no manuales aparecen de forma simultánea en la frase y normalmente se extienden a lo largo de la frase completa. Stokoe (1972, p. 16) pone de manifiesto que muchas expresiones de carácter adverbial están articuladas mediante movimientos, ya sea de tipo corporal, facial u ocular, y que solo son entendidas por personas no sordas que emplean la LS.

7. EL LENGUAJE NO VERBAL DENTRO DEL LENGUAJE ORAL

Como indicábamos en la introducción del presente capítulo, el porcentaje de lenguaje no verbal dentro del proceso de comunicación oral es superior al porcentaje de lenguaje hablado. Algunos estudios acerca del tema nos hablan de diferentes proporciones de implicación del lenguaje

corporal en la comunicación entre personas; pero quizás los resultados más conocidos sean los del estudio del antropólogo Mehrabian, donde se nos muestra que tan solo un 7% de la comunicación entre dos personas se realiza mediante las palabras, un 38% mediante la voz (en todas sus facetas ya sea por la entonación, la proyección, la resonancia o el tono), mientras que el 55% de la comunicación se realiza a través del lenguaje corporal, formado por los gestos, posturas, movimiento de los ojos, respiración, etc. Al respecto Birdwhistell, padre de la kinesia, expresa que gran parte de los procesos comunicativos se desarrollan a un nivel por debajo de la conciencia, en el cual las palabras solo tienen una relevancia indirecta. Birdwhistell (citado en Davis, 1987, p. 42) estima que no más del 35% del significado social de cualquier conversación corresponde a las palabras habladas; por tanto, el 65% restante quedaría del lado de la comunicación no verbal.

Coincidiendo precisamente con esto, Davis (1987, p. 21) expresa lo siguiente: "las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobrestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje".

8. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE EL LENGUAJE NO VERBAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y NORMO-OYENTES CONCLUSIONES

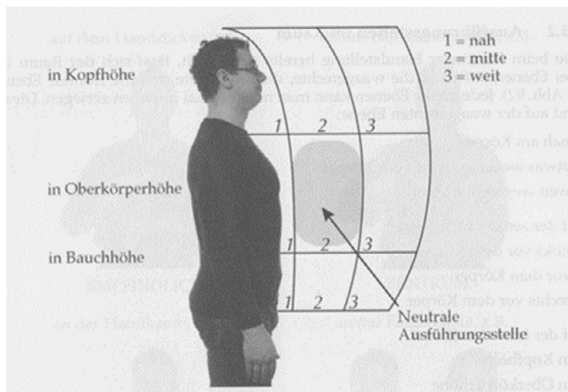
Existen diferencias dentro del lenguaje corporal de los sordos y los oyentes, de igual modo que existen diferencias entre el lenguaje no verbal de los hombres y las mujeres. Davis (1987, 22-25) sostiene que el lenguaje verbal es diferente entre hombres y mujeres; pero ella indica, además, que esas diferencias de comportamiento son aprendidas desde la cuna. Para ello se basa en un estudio del profesor Birdwhistell, en el que se demostraba que los movimientos corporales masculinos y femeninos no están programados por la biología, sino por la cultura, y se aprenden desde la niñez.

Según defienden Baptist (2010) y Boyes-Braem (1990), la diferencia del lenguaje corporal entre los sordos y las personas normo-oyentes radica, en que, en el primer caso, los signos se realizan en un espacio concreto;

mientras que los oyentes no poseen en realidad ningún límite espacial para llevarlos a cabo. Como ejemplo para ilustrar esta afirmación, Boyes-Braem indica que, para expresar que alguien está corriendo, un sordo emplearía los dedos índice y medio, estirados en dirección al suelo, imitando el movimiento de las piernas de una persona al correr, mientras que un oyente emplearía todo el cuerpo para su realización.

Si hablamos del espacio que emplea una persona sorda o una persona oyente para plasmar ese lenguaje corporal, podemos afirmar que, en el primer caso, los signos se centran, principalmente en el espacio que va desde la cintura a la cabeza, mientras que las personas oyentes utilizan todo el cuerpo, tal y como se desprende de la imagen siguiente.

FIGURA 3. Espacio articulatorio. La flecha indica lo que se conoce como el espacio neutro. A la izquierda se observan las diferentes alturas en las que se realiza un signo (a la altura del abdomen, del pecho o de la cabeza), a la derecha la distancia con relación al cuerpo del signante en la que se lleva a cabo un signo (cerca, a media distancia y lejos)



Fuente: Imagen del espacio articulatorio (Papaspyrou et al. 2008, p. 48)

Como ya hemos mencionado, el hecho de que exista un espacio determinado en el que signar permite que la lengua de signos se diferencie de las lenguas orales, ya que éstas no poseen este espacio delimitado y, por tanto, pueden llevar a cabo sus gestos, sin un área definida.

Las personas sordas que hacen uso de las LS no gesticulan como las oyentes; emplean, principalmente, el neutro que se encuentra situado

delante del cuerpo y que termina en el límite que ofrecen los brazos cuando se encuentran extendidos.

En los oyentes las manos refuerzan lo que el hablante está expresando mediante la palabra, mientras que, en las personas con discapacidad auditiva, esos mismos movimientos forman parte del significado, es decir, son parte del mensaje. No debemos olvidar, como ya hemos comentado anteriormente, que los gestos de las manos y los brazos van habitualmente unidos a expresiones faciales y a movimientos concretos de la boca, dotándolos así de un significado completo.

Al mismo tiempo, podemos hablar de la existencia de diferentes tipos de gestos o signos, comunes a la LO y a la LS, tales como:

- Gestos que tienen un uso social, como los empleados para saludar (alzando la mano con la palma hacia el interlocutor) y despedirse de alguien (alzando la mano con la mano hacia el interlocutor, moviéndola de derecha a izquierda).

- Gestos que se emplean para comunicar información, como pedir (poniendo la mano con el dorso hacia abajo, estirada al frente dirigiendo los dedos hacia el interlocutor y perpendicular al suelo), o aquel que expresa que hace calor (consistente en pasar la palma de la mano de izquierda a derecha de la frente), entre otros.

- Gestos que permiten que el discurso se articule, como el simple hecho de negar con la cabeza, moviendo ésta de derecha a izquierda, o el de asentir (mover la cabeza de arriba abajo).

Muchos de estos gestos, que emplean tanto los oyentes como los sordos, representan, por imitación, la acción exacta de lo que significan —como "comer", "dormir" o "beber"— y tienen, por tanto, un valor icónico (Kendon, 1981, p. 36).

Abbot (Stokoe 1980, p. 82) explica cómo, si bien algunos de los signos pueden ser parecidos a elementos corporales de la lengua oral, en el 90% de los casos, tal y como ya hemos observado previamente, difieren entre sí. Así expone que esta similitud puede deberse a que muchos de los signos que se llevan a cabo dentro de la lengua de signos son

realizados por los oyentes, como lenguaje paralingüístico. Por ello, podemos afirmar que, entre la lengua oral y la lengua de signos, se puede constatar la existencia de unos marcadores de tipo lingüístico-gestual de carácter universal y, por ello, se encuentran tanto en la LO como en la LS.

Dentro del proceso comunicativo —tanto de las personas sordas como de las personas oyentes— podemos hacer referencia también al paralenguaje. Este se basa en un componente vocal que transmite, independientemente del mensaje verbal, información adicional a través, bien del tono de voz, bien de la velocidad con la que se habla, bien mediante las pausas o incluso de la respiración (en el caso de las personas normooyentes), mientras que en las personas sordas esta se comunica, principalmente, con el movimiento de las manos y la expresión facial. Stokoe y Kuschel (1979, p. 4) hablan de la imposibilidad de separar la kinesia del mensaje lingüístico, puesto que, según ellos, en el caso de las personas con discapacidad auditiva, el mensaje que se transmite corporalmente llega a sustituir al discurso en numerosas ocasiones: "do not usually accompany speech but subsitute for it in a wide large of situations".

9. CONCLUSIONES

Frecuentemente se ha pensado que la mayor expresividad gestual de cualquier individuo, a la hora de comunicar, tenía que ver principalmente con la latitud, pues en el lenguaje oral las mayores diferencias con respecto al lenguaje corporal se encuentran entre países nórdicos, Centroeuropa, o con países del Mediterráneo.

Todo ello se vislumbra claramente en la distancia física en la comunicación oral, la cual aumenta cuanto más al sur se desarrolle. De acuerdo con esto deducimos que este espacio mínimo —también conocido como espacio vital— está íntimamente relacionado con la cultura de cada país.

Sin embargo, las diferencias gestuales aludidas, así como la distancia de comunicación, son prácticamente inexistentes entre personas sordas de Alemania y de España. Podemos afirmar, entonces, que los hablan-

tes de lenguas de signos, aun perteneciendo a países distintos, se corresponden con una misma cultura, la cultura de una sola comunidad: la comunidad sorda. Esto nos lleva a afirmar que la idiosincrasia del colectivo sordo posee unas características similares en ambos países.

Así pues, la presente investigación nos ha permitido observar que todos los individuos en el proceso comunicativo somos iguales, en tanto que necesitamos hacer uso de nuestro propio cuerpo para llevar a cabo esa transmisión de información. De todo ello concluimos que, aunque las diferencias en cuanto a grado de gestualidad son muy importantes entre la comunidad normo-oyente alemana y española, apenas se observan diferencias entre las comunidades sordas, puesto que se sirven de una estructura lingüística similar, siendo uno de sus pilares fundamentales las configuraciones no manuales que tienen que ver esencialmente con la expresividad.

Por otro lado, el presente trabajo ha permitido observar cómo la importancia del lenguaje corporal es significativa no solo con relación a las lenguas de signos, de la que es parte primordial, sino también, curiosamente en lo que atañe a las lenguas orales pues, como se expone en el presente estudio, tan solo un 30% del proceso comunicativo se transmite de forma oral, siendo el porcentaje restante difundido mediante el lenguaje no verbal. Si bien con matices y variaciones, el lenguaje corporal es inherente al ser humano de cualquier cultura o país, y su importancia en el proceso comunicativo es mucho mayor de lo que se piensa habitualmente.

El hecho de que la comunidad normo-oyente crea en la existencia de una única lengua de signos, usada por todas las personas sordas del mundo, puede deberse a que las personas con discapacidad auditiva provenientes de multitud de países recurren a algunos mecanismos de comunicación que les facilita el entendimiento con otras personas sordas, que una persona oyente no utilizaría, como puede ser comunicarse a través su capacidad gestual y mimética. En definitiva, esa mayor expresividad guarda relación directa con la viso-gestualidad de las lenguas de signos. Existen expresiones para cuya comprensión no es necesario ser usuario de alguna lengua de signos, para entender el mensaje de “sí”, “no”, “no lo sé”, puesto que estas expresiones se pueden

realizar prescindiendo por completo del canal oral. En este caso, la línea que separa el lenguaje oral del lenguaje corporal es muy fina, lo que en ocasiones no nos permite distinguir uno de otro.

A lo largo de nuestro estudio hemos comparado las lenguas de signos con las lenguas orales concluyendo que las primeras permiten una mayor transmisión de información simultánea, debido a la citada viso-gestualidad. En el caso de las lenguas orales, la comunicación se lleva a cabo de una manera más lineal, transmitiéndose la información mayoritariamente por la vía oral; aunque hemos podido confirmar que únicamente un 30% de la información se traslada a través de este canal.

10. REFERENCIAS

Abbot, C. (1980). Encodedness and sign language. En: Stokoe, W. (Ed.). *Sign and Culture. A Reader for Students of American Sign Language*. Linstok Press.

Alcina, A. y Hernández, M. (2007). *Especialización en audición y lenguaje*. Módulo VI. Sistemas alternativos de comunicación. UNED.

Baptist, S., (2010*). Euphemismen in der Deutschen Gebärdensprache*. VDM Verlag.

Birdwhistell, R. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotated System for Analysis of Body Motion and Gesture*, Dept. of State, Foreign Service Institute.

Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Editorial Gustavo Gili.

Boyes-Braem, P. (1990). *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Signum Verlag.

Cestero, A. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Editorial Arco Libros.

Darwin, Ch. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. John Murray.

Davis, F. (1987). *La comunicación no verbal*. Alianza editorial.

Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. King's Crown Press.

Fast, J. (1983). *Körpersprache*. Rowohlt Verlag.

Fast, J. (1972). *Body Language.* Pan Books.

González, J. (2003). *Claves del lenguaje corporal. El lenguaje mudo de los gestos*. Dastin Export.

Kendon, A. (1981). *Nonverbal communication, interaction and gesture*. Mouton Publishers.

Klima, E. y Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*, Harvard University Press.

Knapp, M. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós Comunicación.

Mehrabian, Albert (1971). *Silent Messages, Belmont*, CA.: Wadsworth.

Minguet, A. (Coord.) (2000). *Signolingüística. Introducción a la lingüística de la LSE*. Fesord.

Padilla, D. y Gutiérrez, R. (Eds.). (1996). *Los sistemas alternativos de comunicación en la intervención logopédica*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial de Almería.

Papaspyrou, C., von Meyen, A., Matthaei, M., y Herrmann, B. (2008). *Grammatik der Deutschen Gebärdensprache aus der Sicht gehörloser Fachleute*. Signum Verlag.

Pease, A. (1997). *El lenguaje del cuerpo*. Ediciones Paidós.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal* I. Cultura, lenguaje y conversación. Itsmo.

Rebel, G. (1986). *Was wir ohne Worte sagen*. BLV.

Ribbens, G. y Thompson, R. (2004). *Aprender las claves del lenguaje corporal*. Ediciones Gestión.

Rodríguez, C. (2007). El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (3). Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 343-374.

Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation. *Languages,* 50. Linguistic Society of America. 696-735.

Serrano, S. (1981). *Signos, lengua y cultura*. Editorial Anagrama.

Stokoe, W. (1972). *Semiotics and Human Sign Languages*. Mouton.

Stokoe, W. (2001). *Language in Hand. Why Sign Came Before Speech*. Gallaudet University Press.

Stokoe, W. y Kuschel, R. (1979). *A Field Guide for Sign Language Research*. Linstok Press.

Villarrubia, M. y Cánovas, S. (2008). *Comunicación en lenguaje de signos*. Academia Premier.

ENANTIOSEMIA: DE *ALQUILAR* A CONVERTIR EN *HUÉSPED* LOS SIGNIFICADOS SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS DE LA CONSTRUCCIÓN EXPRESIVA *AH* EN ESPAÑOL, FRANCÉS E INGLÉS

FERNANDO CASANOVA MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Encontrar los límites descriptivos funcionales del concepto de *interjección* se ha convertido en un problema en el seno de los estudios lingüísticos, ya que a veces se solapa con otros tales como *onomatopeya* y *sonido inarticulado* (Almela Pérez, 1982; López Bobo, 2002). El *Diccionario de la Lengua Española* (*DLE*) define *interjección* como "clase de palabras invariables, con cuyos elementos se forman enunciados exclamativos, que manifiestan impresiones, verbalizan sentimientos o realizan actos de habla apelativos" (Real Academia Española [RAE], s.f., definición 1).

Dada la imposibilidad de abordar todo este rompecabezas y la falta de consenso sobre su delimitación, se sugiere el término extenso de *construcciones expresivas*, partiendo de la Lingüística Cognitiva y, más concretamente, de la Gramática de Construcciones (Goldberg, 1995). Se entiende por *construcciones expresivas* (CCEE a partir de aquí) aquellos elementos lingüísticos cargados de un uso pragmático-emocional en un determinado contexto, que englobarían a las interjecciones, onomatopeyas y sonidos inarticulados (Casanova, 2021).

Las CCEE no se repiten de igual manera en los diferentes idiomas. Por ejemplo, para expresar prototípicamente 'dolor' destacan en inglés *ouch*, en francés *aïe* y en español *ay*. Wharton (2003) intenta transmitir

así la idea que extrae de los estudios realizados por Darwin, observándose que se trata de unidades muy pequeñas, que contienen, sobre todo, vocales. Sin embargo, ¿qué las hace iguales? Todas expresan 'dolor', pero quizá el elemento más importante para representar estas unidades sea el fonético. Dependiendo de cómo se pronuncien, esto es, de su entonación, se pueden advertir distintas informaciones: *ah*, por ejemplo, puede indicar 'sorpresa', 'alivio', 'tristeza' o 'placer'. Por ende, aseveran que la manera de producirlas transmite una información determinada. Además, los gestos que las acompañan también manifiestan actitudes concretas, es decir, que presentan una indudable naturaleza paralingüística (Ameka, 1992, p. 112). No obstante, esa noción de lo natural es refutada por Padilla Cruz (2009, p. 243), quien, siguiendo a Grice (1957), considera que el significado de las CCEE debe ser considerado no natural y ocasional debido a que expresan lo que el hablante quiere comunicar en una situación determinada.

Teniendo en cuenta lo anterior, el significado pragmático-emocional de las CCEE debe analizarse desde la perspectiva del prototipo (Rosch, 1975). De esta forma, habrá unidades que puedan transmitir una o varias significaciones de manera prototípica, situando a otras en la periferia o, incluso, CCEE que presenten significados totalmente opuestos casi por definición. Este hecho nos conduce a catalogar a la mayor parte de las CCEE como potencialmente enantiosémicas, esto es, unidades que presentan significados antónimos bajo una misma forma, puesto que una de las características morfológicas de la interjección es su invariabilidad. A este respecto, Padilla Cruz (2009), Unceta Gómez (2017) y Williamson (2007) señalan esa naturaleza enantiosémica propia de las CCEE. De hecho, Williamson (2007) señala que "la presencia simultánea […] de significados divergentes y hasta contrarios, comunicados muchas veces por distintos modos (verbales, visuales, auditivos o incluso táctiles) en el acto comunicativo, es una realidad tan normal y frecuente que es fácil que pase desapercibida" (p. 213). Esta noción enantiosémica se observa en CCEE como *ah* y *oh*, que presentan tanto emociones cercanas a la 'alegría' o el 'alivio' como sensaciones negativas y desagradables.

Dependiendo del número de significaciones emocionales suscitadas, se pueden distinguir tres tipos de CCEE a nivel semántico-pragmático: i. aquellas con una única significación emocional prototípica, como para la voz española *fiu*, que expresa 'alivio'; ii. con varias significaciones emocionales, como en el caso de *uh*, que denota 'desilusión' o 'desdén' (RAE, s.f., definición 1); y iii. con la misma naturaleza anterior, pero con significados opuestos, como ocurre con *ah y oh*, que expresan tanto 'pena' como 'alegría', dependiendo de su contexto y de su fonética. Esta clasificación de las CCEE es propuesta por Casanova (2021, pp. 102-103), quien denomina a las del tercer tipo como *construcciones expresivas enantiosémicas*: aquellas que manifiestan significados antónimos sin variar la forma de la construcción.

1.1. La enantiosemia

La enantiosemia es un fenómeno léxico-semántico cuyo estudio ha quedado relegado en los estudios filológicos, pero ¿en qué consiste exactamente la enantiosemia? Las palabras enantiosémicas se caracterizan por presentar una contradicción interna de significados, es decir, que una única unidad recoge al menos dos sentidos totalmente opuestos. Esta relación presente en numerosas lenguas modernas hace esencial un análisis minucioso y un mayor desarrollo lexicográfico y pragmático, puesto que no existen diccionarios que recojan la naturaleza de esta relación de sentido cuya desambiguación debe concretarse principalmente a partir del contexto (Karaman, 2008; Klégr 2013; Odilov 2016).

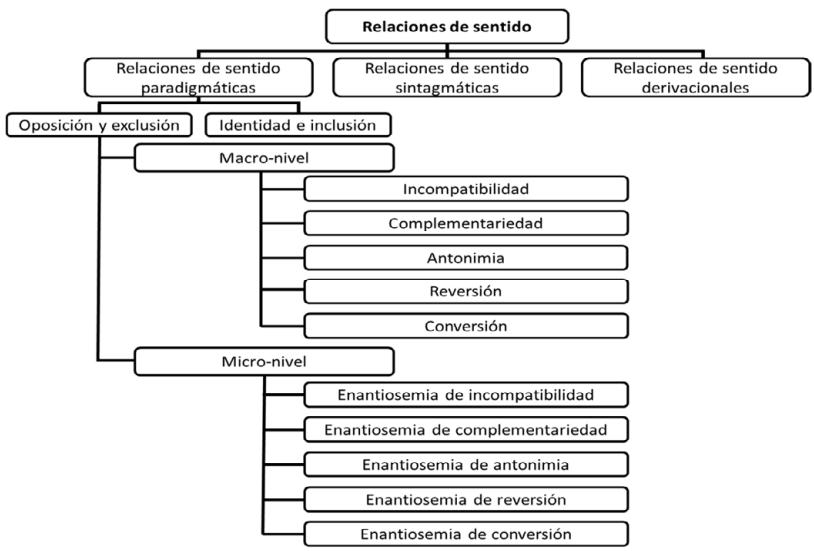
1.1.1. Tipos de enantiosemia

Los trabajos que incluyen una propuesta de clasificación de la enantiosemia de forma pormenorizada no son muy abundantes en la actualidad, destacando los realizados por Karaman (2008, pp. 178-185), Klégr (2013, pp. 14-17) y Torijano Pérez (2021, pp. 290-305) que aquí se exhiben brevemente.

1.1.1.1. Clasificación según Karaman

En la Figura 1, se aprecia la clasificación propuesta por Karaman (2008, p. 176)[133] en la que presenta tres tipos de relaciones semánticas: paradigmática, sintagmática y derivacional. Los sentidos de oposición aparecen incluidos en las relaciones de tipo paradigmático, divididas a su vez en dos clases: 1. aquellas que tienen que ver con la identidad y la inclusión entre los significados de las palabras, y 2. las que expresan oposición y exclusión. A partir de estas últimas se distinguen dos niveles: por un lado, el macro-nivel en el que aparecen las relaciones de contraste: incompatibilidad, complementariedad, antonimia, reversión y conversión; y, por otro lado, el micro-nivel, formado por los siguientes tipos: enantiosemia de incompatibilidad, de complementariedad, de antonimia, de reversión y de conversión.

FIGURA 1. Las relaciones de sentido y sus tipos. Esquema pormenorizado de las relaciones paradigmáticas y, a su vez, de las de oposición y exclusión, donde se encuadra la enantiosemia y sus tipos.



Fuente: adaptado de Karaman (2008, p. 177).

[133] Karaman se sirve de la obra Lexikologie – Ein Arbeitsbuch de 1995 escrita por Lutzeier para evidenciar esta tipología.

La diferencia entre el macro y el micro-nivel es que en el primero la relación de oposición se da entre dos ítems léxicos, mientras que en el micro-nivel, donde aparece la enantiosemia, dicha oposición se produce entre dos sentidos que aparecen en una sola unidad léxica. No obstante, se debe tener en cuenta que no todos los lexemas que presenten dos sentidos o significaciones son enantiosémicos. Para discernir entre los que son y los que no, se tienen que seguir los siguientes pasos: primero, tiene que poseer al menos dos sentidos opuestos; y, segundo, comprobar si ofrece características adicionales, por ejemplo: gradación para la antonimia, uso de binarios para la complementariedad, oposición direccional para la conversión y las etapas primeras y finales de un evento para las de reversión (Karaman, 2008).

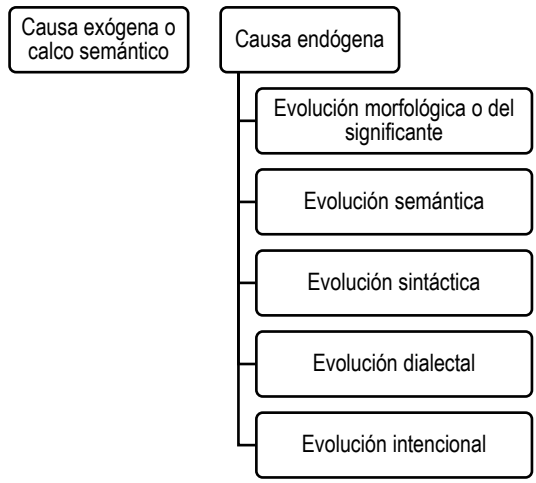
1.1.1.2. Clasificación según Klégr

Klégr (2013) presenta una división de la enantiosemia en siete grupos diferentes, siendo alguno de ellos análogo a los subtipos que se encuentran en las relaciones de oposición. Su clasificación se compone de tres grupos que destacan por ser particularmente predominantes: enantiosemas direccionales, de colocación e irónicos; otros tres grupos que aparecen en menor cantidad: enantiosemas anti-irónicos, eufemísticos y de conversión; y un último grupo en el que se incluyen casos en los que la diferenciación por contraste no ha sido posible debido a su falta de sistematización. En su propuesta se demuestra que de los siete tipos de enantiosemas, solo uno puede considerarse como no-sistemático en la lengua. Este último se compone de palabras que presentan un contraste específico e individual: el adjetivo inglés *fast* sería un ejemplo, ya que significa tanto 'de manera fija en un lugar' como 'rápido, que se mueve con rapidez'.

1.1.1.3. Clasificación según Torijano Pérez

Torijano Pérez (2021) realiza una clasificación del fenómeno tomando como término el de *antisemia* (denominación utilizada por el autor para referirse a la enantiosemia) del que distingue dos grandes grupos, como aparece en la Figura 2 según estén vinculados a un tipo de causa exógena o endógena:

FIGURA 2. Clasificación del fenómeno enantiosémico a partir de la causa de su formación.



Fuente: adaptado de Torijano Pérez (2021, pp. 290-305).

En suma, tal y como se percibe en las diferentes clasificaciones, la enantiosemia es un fenómeno que aparece catalogado desde diferentes perspectivas dependiendo de cuál sea su raíz. Así, las dos primeras clasificaciones propuestas por Karaman (2008) y Klégr (2013) sitúan como origen su función lingüística, mientras que la de Torijano Pérez (2021) toma como base la causa de su formación como eje organizador.

1.1.2. Problemas en torno al concepto de *enantiosemia*

Los problemas a los que se enfrenta la enantiosemia para su investigación en los estudios lingüísticos son de diversa índole: i. inexistencia de un término común a nivel interlingüístico para referirse a dicho fenómeno; y ii. falta de consenso en cuanto a su adscripción o no como una relación de sentido propia de la polisemia, la antonimia o la homonimia.

1.1.2.1. Inexistencia de un término común

El problema en torno a la delimitación de este fenómeno se visualiza en las diferentes denominaciones existentes (ver Tabla 1). El término *enantiosemia* está compuesto por formantes griegos: *enantio-*, que procede

del griego *enantíos*, que significa 'opuesto', 'oposición' (Klégr, 2013, p. 11) y *sema* que es la "unidad mínima de significado léxico o gramatical" (RAE, s.f., definición 1). En cambio, Axmanova (1969, como se citó en Odilov, 2016, p. 102) descompone el sustantivo, fragmentándolo aún más: *en-* 'interior', *anti-* 'oposición' y *-sema* 'unidad mínima'. Pese a que este significante es desaconsejado por Torijano Pérez (2021, pp. 286-288), debido a que el formante *enantio-* para referirse a 'opuesto, contrario' le parece un intento de hipercultismo y se decanta por *antisemia*, en este trabajo se propone la voz *enantiosemia* para mencionar el fenómeno, dado que se parte de la fragmentación propuesta por Odilov (*supra*.), puesto que se realza la noción de que las oposiciones ocurren en el interior de una sola unidad.

TABLA 1. Registro de las diferentes denominaciones que ha recibido el fenómeno a lo largo del tiempo, incorporando información sobre el autor que propone el término, el año y la fuente de la que se extrae la propuesta terminológica.

DENOMINACIONES DEL FENÓMENO			
AUTOR	AÑO	TÉRMINO	FUENTE
Edward Pocock	~1650	*Enantiósema*	Beccaria (2004)
Vikentij Šercl	1883	*Énantiosémie*	Bârlea (2000)
Karl Abel	1884	*Gegensinn*	Karaman (2008)
Richard Lederer	1989	*Contronym*	Klégr (2013)
McArthur	1996	*Janus Word*	Klégr (2013)
Charles N. Ellis	1999	*Antagonym*	Torijano (2021)
Andreas Blank	2001	*Autoantonymie*	Torijano (2021)
Martínez	2004	*Enantíosis*	Martínez (2004)
Fundéu	2012	*Enantiosemia*	Fundéu (2012)
Casanova	2018	*Enantiosemia*	Casanova (2018)
Torijano Pérez	2021	*Antisemia*	Torijano (2021)

Fuente: elaboración propia

Asimismo, no existe unanimidad en torno a cuándo y quién fue el pionero en catalogar este fenómeno, realizándose calcos y creaciones para su denominación (ver Tabla 1). Para el término *enantiosemia*, Beccaria (2004) sitúa su origen en los estudios del teólogo y orientalista Edward Pocock (1604-1691). Por su parte, Bârlea (2000, p. 978) lo data más tarde, en 1883, de la mano del lingüista Vikentij Šercl, que lo incluye dentro de la antonimia. Sin embargo, para Karaman (2008, p. 173), el precursor fue Karl Abel en 1884, quien, mientras estudiaba los jeroglíficos egipcios, se percató de la existencia de ítems léxicos que podrían ser opuestos, describiendo este fenómeno como *Gegensinn* ('enantiosemia' en alemán). Klégr (2013, p. 11), por su parte, afirma que la única fuente lingüística en inglés que etiqueta a este fenómeno directamente es McArthur en su libro *The Oxford Companion to the English Language* (1996) a través del término *Janus Word*. Asimismo, afirma que el término *contronym*, utilizado por Bill Bryson, fue acuñado por primera vez por Richard Lederer en su libro *Crazy English* (1989).

1.1.2.2. Adscripción o no a otras relaciones de sentido

La falta de una delimitación de sus propiedades ocasiona que algunos autores (Bârlea, 2000; Karaman, 2008; Klégr, 2013; Odilov, 2016; Torijano Pérez, 2021) proporcionen algunas posibilidades en cuanto a su inclusión como una relación de sentido propia de la polisemia, de la antonimia o de la homonimia e, incluso, como un fenómeno independiente del resto de las relaciones.

Estos problemas pueden ser el germen que condicione que la literatura y las investigaciones que sobre la enantiosemia se han realizado sean escasas en lenguas tales como el inglés, el francés, el alemán y el español, mientras que destaca su consolidación y análisis en otras como las eslavas (Klégr, 2013, p. 11). En España, habría que esperar a que la Fundéu en el año 2012 definiera este fenómeno como "un tipo de polisemia en la que una palabra tiene dos sentidos opuestos". A pesar de utilizar el lema *enantiosemia*, hace referencia a las voces que son propias de este fenómeno como *autoantónimos*, decisión que no parece acertada por la falta de sistematización terminológica. Asimismo, es igual de

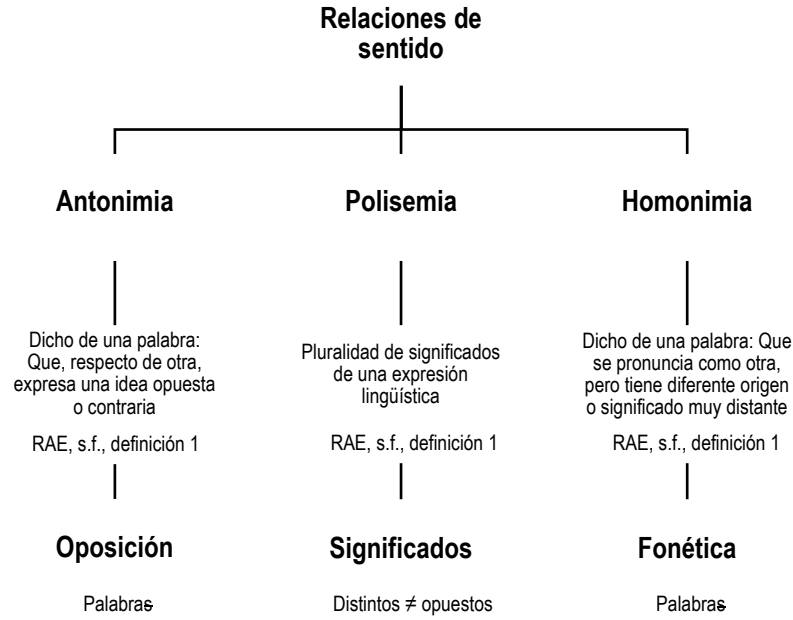
sorprendente que el *DLE* (2014) aún no la recoja, coincidiendo con las consideraciones de Torijano Pérez (2021, pp. 285-286).

Como se puede observar en la Figura 3, la enantiosemia no podría incluirse en ninguna de las relaciones de sentido conocidas, es decir, ni a la antonimia ni a la polisemia ni a la homonimia por las siguientes razones:

1. no es un caso de antonimia porque esa relación se produce entre dos términos diferentes y no en una misma unidad; *frío* y *calor* o *blanco* y *negro* son términos antónimos;
2. no se incluye como un subtipo de polisemia porque las definiciones de una voz polisémica son necesariamente distintas (como ocurre en *banco*), pero no esencialmente opuestas;
3. tampoco es un caso de homonimia porque, como se ha comentado para la antonimia, esta relación precisa de la existencia de dos términos que presenten una misma realización fonética; *aya* y *haya* son voces homónimas.

Por este motivo, cobra fuerza la propuesta de Mirtojiyev (2010, como se citó en Odilov, 2016, p. 102) que propone a la enantiosemia como una relación de sentido independiente, esto es, con un estatus autónomo a pesar de que se sirva de características como la oposición, la pluralidad de significados y la fonética propias de otras relaciones de sentido como la antonimia, la polisemia y la homonimia, respectivamente.

FIGURA 3. Desglose justificativo de la imposibilidad de concebir a la enantiosemia como propia de una de las siguientes relaciones de sentido: antonimia, polisemia u homonimia. De estas últimas se aporta su definición (extraída del DLE (2014), citado en la figura como RAE) y su propiedad esencial.



Fuente: elaboración propia

1.1.3. Factores de aparición

A pesar de la disparidad de teorías sobre el motivo primigenio que provoca la aparición de la enantiosemia, se puede afirmar que existen una serie de factores que, de una forma u otra, tienen una mayor relevancia en este proceso.

Principalmente los cambios semánticos, es decir, los cambios en las palabras y en sus significaciones son propiciados por el propio entendimiento o razonamiento del ser humano (Bréal, 1900, pp. 94-95; Hussein, 2013, p. 163; Odilov, 2016, p. 104). Así, la habilidad del ser humano para comprender y distinguir la esencia de las cosas, el desarrollo del significado, el propósito comunicativo-discursivo y la actitud subjetiva del hablante, el entorno sintáctico y la relación de la lengua culta y dialectal pueden ser factores de peso en el origen de la enantiosemia (Odilov,

2016, p. 104). Todas estas causas proceden de la dimensión imaginativa por la que se asocian semejanzas y analogías entre la forma y el significado, adquiriendo, más tarde, un sentido convencional, esto es, que pasan a conformar una realidad comprensible entre los individuos de una misma comunidad de habla (Hussein, 2013, p. 163).

Por su parte, Bréal (1900) considera que "una vez creadas y provistas de cierto sentido [las palabras comienzan] a estrechar ese sentido, a extenderle, a transportarle de un orden de ideas a otro, a elevarle o rebajarle en dignidad; en resumen: a cambiarle" (p. 89), destacando que las principales causas se sustentan en tendencias entre las que distingue tres: peyorativa, meliorativa y de nivelación.

En primer lugar, la tendencia peyorativa es una consecuencia de la naturaleza humana que induce "a velar, a atenuar, a disfrazar las ideas enojosas, ofensivas o repulsivas" (Bréal, 1900, p. 90). Ullmann (1975, pp. 147-153) se refiere también a este hecho al considerar a las expresiones neutras como aquellas con la posibilidad de especializarse en un sentido peyorativo a lo largo de la historia. De hecho, el empleo de eufemismos se basa en esa idea de velar o suavizar una idea dura o malsonante, acercando los fenómenos propios del discurso (Shamsieva, 2020).

En segundo lugar, la tendencia meliorativa es la que se sitúa en un marco de refinamiento por cortesía o afecto que reduce la fuerza de la significación desfavorable de un término. Así, nos pone un ejemplo en italiano: *vezzoso* 'vicioso', que se define con rasgos positivos: "che ha in sè una certa grazia e piacevolezza" ('que tiene en sí una cierta gracia y picardía') (Bréal, 1900, p. 92).

En tercer lugar, la tendencia a la nivelación es la que se enmarca en la pretensión de generalizar aquello que, en su origen, presentaba un uso restringido. Bréal (1900, p. 94) ejemplifica este nivel sirviéndose de la voz *cliente*, que en latín se refería a 'el que obedece, el servidor'. Esta palabra posteriormente se incluyó en el campo de la abogacía designando al que ante un tribunal pedía la protección para defenderse. No obstante, esta voz fue falsada entre los modernos al incorporarse en los sectores de la medicina y el negocio, puesto que su sentido es contrario

a la etimología por dar el matiz de 'obediente' a aquel que pide, manda o encarga.

En definitiva, el fenómeno de la enantiosemia no es arbitrario, "sino que se da mediante operaciones cognitivas, mentales e imaginativas por medio de la metáfora, la metonimia o la analogía, etc., en las que la comprensión imaginativa de una comunidad de habla juega un papel principal en su formación" (Hussein, 2013, p.163). Por tanto, la coexistencia de estos fenómenos semánticos va a convertir esto en un proceso cíclico e infinito a lo largo de la historia. Es así como se entiende que se produce la aparición de los diferentes tipos de organización semántica: la homonimia, la antonimia y la polisemia, que ha derivado en la formación de la enantiosemia.

2. OBJETIVOS

Para lograr una adecuada comprensión sobre la enantiosemia se presenta una revisión del fenómeno y un análisis pormenorizado de diferentes construcciones (*alquilar, huésped* y *ah*). Este enfoque de la enantiosemia como una relación de sentidos opuestos característica en muchas de las lenguas naturales trata de dar visibilidad y fundamento a un fenómeno velado que, pese a la escasa cantidad de estudios y referencias que presenta, es fundamental para los hablantes de hoy en día. Por esta razón, ciertos usos ambiguos podrían verse resueltos, mermados y, sobre todo, desambiguados gracias al contexto, al conocimiento compartido de los hablantes y a su reconocimiento en el panorama lingüístico.

A partir de la revisión realizada acerca de la enantiosemia, se analiza la naturaleza léxico-semántica de tres construcciones enantiosémicas: i. el verbo *alquilar*, analizado tanto de forma sincrónica como diacrónica; ii. el sustantivo *huésped* cuya investigación diacrónica muestra una evolución en sus significados; y iii. la construcción expresiva *ah*, que presenta numerosas y opuestas significaciones emocionales dependiendo del contexto en el que se inserte. Además, para estas construcciones se realiza un análisis contrastivo con respecto al francés y al

inglés, que manifiesta esa propiedad enantiosémica no solo en español, sino también en otros idiomas modernos.

Asimismo, se lleva cabo el estudio desde una perspectiva multimodal de la construcción expresiva *ah* inserta en diferentes novelas gráficas, esto es, en elementos que presentan una doble modalidad: verbal y visual. El plano verbal se caracteriza por presentar texto escrito y no oral, por lo que los patrones entonativos anteriormente mencionados no servirán como elemento desambiguador de los significados pragmático-emocionales de estas CCEE. De este modo, se pretende demostrar que la parte visual y, por ende, los elementos que la conforman, a saber: los gestos corporales y las expresiones faciales se convierten en ítems imprescindibles que ayudan al contexto situacional y verbal y al conocimiento compartido entre los interlocutores a dilucidar el significado de las CCEE en este formato de los cómics.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo consiste en realizar primeramente una revisión del fenómeno de la enantiosemia mediante la exploración de investigaciones referidas a esta relación de sentido desde sus comienzos hasta la actualidad. Seguidamente, se lleva a cabo el análisis, comprobación y comparación entre idiomas de construcciones consideradas enantiosémicas tales como *alquilar*, *huésped* y *ah* a través del empleo de diccionarios académicos como el *Diccionario Histórico de la Lengua Española* (*DHLE*, 1960-1996), el *Nuevo Tesoro Lexicográfico* (*NTLLE*, 2001) y el *Diccionario de la Lengua Española* (s.f.), así como el *Cambridge Dictionary* (s.f.) y el *Dictionnaire de l'Académie Française* (s.f.).

Desde un punto de vista lexicográfico, la perspectiva de análisis para el verbo *alquilar* es de base tanto sincrónica como diacrónica, así como su contraste con otras lenguas tales como el inglés y el francés, debido a su aparente semejanza semántica. En cambio, con respecto al sustantivo *huésped*, se opta por una perspectiva diacrónica, debido a la evolución semántica de sus significados a través de los siglos. Finalmente, para la construcción expresiva *ah*, se procede a la extracción y análisis

de sus diferentes valores semántico-pragmáticos para los diferentes idiomas seleccionados.

Más pormenorizadamente para la construcción *ah*, se analizan desde un enfoque multimodal los usos enantiosémicos de varias CCEE que presentan la misma forma tanto en su realización estándar (*ah*) como en su formato mimetizado —pretensión de reflejar la realización fonética que esta unidad tendría si se realizara de manera oral— (por ejemplo, *aah* o *ahh*). Una vez identificadas, se observa la imagen que acompaña a las diferentes CCEE con el fin de examinar minuciosamente sus rasgos paralingüísticos, pragmáticos y semánticos, que permiten dilucidar la significación pragmático-emocional de cada una de las CCEE y su naturaleza enantiosémica intrínseca. Estas CCEE son extraídas de diversas novelas gráficas en diferentes idiomas, a saber: en español *Yo, asesino* (2014), *Yo, loco* (2018) y *Yo, mentiroso* (2020), *La bombe* (2020) en francés y *Providence* (2015-2017) en inglés.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de los análisis realizados de las tres construcciones enantiosémicas seleccionadas: *alquilar*, *huésped* y *ah*.

4.1. ALQUILAR

La voz enantiosémica *alquilar* tiene su origen en el árabe (*al-kirā* 'el arriendo y su precio') tal y como muestra el *DHLE* (1960-1996), donde se observa que este verbo desde la primera documentación recogida en 1250 presenta significaciones opuestas. Estas convergen en el sujeto, ya que puede ser tanto quien cede algo en alquiler como quien lo toma, dando lugar a construcciones verbales tales como: *dar en alquiler* o *tomar en alquiler* (Murzin, 2018, p. 62). Se indaga sobre sus significados en el *DLE* (RAE, s.f., definición 1-3) para compararlo con el francés y el inglés; para ello, se consultan el *Dictionnaire de l'Académie Française* (Académie Française, s.f., definición 1-2) y el *Cambridge Dictionary* (Cambridge University Press, s.f.), respectivamente.

Los diccionarios español, francés e inglés para las voces *alquilar*, *louer* y *to rent*, respectivamente, compilan las siguientes significaciones recogidas en la Tabla 2:

TABLA 2. Significaciones de los verbos alquilar, louer y to rent consultadas en el DLE (RAE, s.f., definición 1-3), el Dictionnaire de l'Académie Française (Académie Française, s.f., definición 1-2) y el Cambridge Dictionary (Cambridge University Press, s.f.), respectivamente.

	Significados
Alquilar	S1: "Dar a alguien algo, especialmente una finca urbana, un animal o un mueble, para que use de ello por el tiempo que se determine y mediante el pago de la cantidad convenida". S2: "Tomar de alguien algo para usarlo por el tiempo y precio convenidos". S3: "prnl. Dicho de una persona: Ponerse a servir a otra por cierto estipendio".
Louer	S1: "Donner à louage, en location ; céder à autrui, pour un temps et à un prix déterminés, la jouissance d'un bien, meuble ou immeuble, dont on est le propriétaire". S2: "Prendre à louage, en location ; obtenir, pour un temps et à un prix déterminés, la jouissance d'un bien, meuble ou immeuble, dont on n'est pas le propriétaire".
To rent	"To pay or receive a fixed amount of money for the use of a room, house, car, television, etc." S1: "to receive a fixed amount of money for the use of a room, house, car, television, etc." S2: "to pay a fixed amount of money for the use of a room, house, car, television, etc."

Fuente: elaboración propia

De entre las que ofrece el español, las más relevantes son S1 y S2, ya que son en las que se establecen los sentidos opuestos, aunque S3 se podría considerar como una derivación de S1. Por su parte, en francés, aparecen directamente las dos significaciones diferenciándose en la posesión de la propiedad: en S1 quien alquila es el propietario, mientras que en S2 no lo es. Además, en francés se indica la misma información que se encontraba en la española S3, pero como una extensión a cada uno de los significados y no como uno aparte. En el caso del inglés, ambos significados opuestos están unificados mediante una disyunción en una misma entrada.

Por ende, como se aprecia en el francés, las dos significaciones pueden diferenciarse entre la persona que posee la propiedad que se alquila (S1) y la persona que paga o toma prestada una propiedad (S2). Así, este

verbo enantiosémico se enmarca dentro del tipo de conversión, según la clasificación que establece Karaman (2008, p. 184), dado que en una construcción se dan dos sentidos opuestos en cuanto a su dirección y se contradicen el uno al otro (S1 ≠ S2).

Aunque desde la primera documentación recogida por el *DHLE* (1960-1996) en 1250 para el verbo *alquilar* se observa que ambas significaciones (S1 y S2) han sido utilizadas, estas se pueden desambiguar en contexto. Así, pese a la ambigüedad en el uso de este verbo, el contexto y el conocimiento compartido entre los interlocutores permiten dilucidar si el hablante se está refiriendo a S1 o S2. En el caso de que no se den estas condiciones, tendrá que ser uno de los interlocutores el que proporcione la información necesaria para averiguar el contenido semántico y, por ende, adquirir un conocimiento compartido.

4.2. Huésped

El sustantivo *huésped* es una voz enantiosémica que ha experimentado una evolución en sus significaciones. Este sustantivo deriva del latín *hostis* 'extranjero' incluso 'el desconocido que se recibe en casa', en latín antiguo *hŏspes*, *-ĭtis* 'el que aloja un extraño' o 'persona que da alojamiento a otra' y en latín clásico *hostis*, *hostilis*, *hostile* 'el que se comporta como un enemigo, como un extraño'. Con estos ejemplos se puede apreciar que esta oposición ya se daba desde el latín a través de los cambios de significado en sus diferentes etapas (Bârlea, 2000, p. 982; Murzin, 2018, p. 60).

Al contrario que *alquilar*, esta no puede ser consultada en el *DHLE* (1960-1996), ya que su elaboración quedó incompleta (*a-apasanca*/*b-bajoca*). Por tanto, en este caso, se consultan el *NTLLE* (RAE, s.f.) y el *DLE* (RAE, s.f. definición 2,4) para indagar en los significados que ofrecen los distintos diccionarios y lexicógrafos con el fin de comprobar ese cambio de significación, respecto a las dos significaciones opuestas del término:

- S1: 'persona que hospeda en su casa a otra'.
- S2: 'persona alojada en casa ajena'.

Cabe mencionar que desde el siglo XIX (en el Diccionario Académico de 1803) a S1 se le otorga la marca de *antiguo* e, incluso, hoy en día se recoge como *poco usado*. Esa marca para S1 puede deberse al hecho de que los hablantes optaran por otra manera de expresar esa circunstancia como, por ejemplo, la voz *anfitrión* pues, tal y como se muestra tanto en el *DHLE* (RAE, s.f., definición 1-2) como en el *NTLLE* (RAE, s.f.), no fue hasta el siglo XIX cuando aparecieron numerosas referencias de ese término con el significado de S1.

Para las dos significaciones que presenta *huésped*, el español, el inglés y el francés se sirven de diferentes estrategias para su desambiguación. En español, para S1 se puede utilizar tanto la voz *anfitrión* como *hospedador* y para S2 *invitado*. En cambio, en inglés generalmente se emplean *host* y *guest* para S1 y S2, respectivamente, por lo que en esta lengua no existe *a priori* una confusión de esta índole. Por último, en francés aparecen dos términos que se utilizan para marcar la desambiguación tales como *amphitryon* (normalmente restringido a la lengua formal, escrita) para S1 y *invité* para S2. Sin embargo, la voz más común para ambas significaciones es *hôte*, eligiendo, por ende, el término enantiosémico y debiendo servirse de elementos que permitan diferenciar su significado.

De este modo, se advierte la problemática de las palabras enantiosémicas que, aunque suelen desambiguarse gracias al contexto, existen situaciones en las que dicha desambiguación depende del conocimiento compartido. Esta situación conlleva que el hablante busque otras formas de expresión más concretas y se aleje del uso de voces que pueden conducir a una confusión, debido a que son términos que se engloban dentro de un fenómeno que ha sido poco estudiado, pese a la arraigada manifestación que presenta en la lengua: la enantiosemia.

Las razones por las que se investiga la enantiosemia no están reducidas únicamente a identificar la ambigüedad léxica que se pueda generar en el lenguaje natural, sino que también se realiza una compilación del fenómeno en los diccionarios tanto de carácter general como específico (Karaman, 2008, p. 185). De hecho, la autora asevera que la creación de un diccionario que recoja las relaciones de sentido y, en concreto, la enantiosemia, resulta una labor necesaria. Es cierto que existen

diccionarios que etiquetan las voces sinónimas y antónimas entre los que destacan el *DTV- Wörterbuch* (1978) o el *Langenscheidts Grosswörterbuch* (1997), así como diccionarios que marcan la enantiosemia como el *Deutsches Wörterbuch* de Jacob Grimm y Wilhelm Grimm (1984) y el W*örterbuch des Gegensinns im Deutschen* (2007), pero su extensión debería ser mayor con el fin de facilitar su desambiguación, en particular entre los estudiantes de lenguas extranjeras y traductores.

4.3. Ah

Unceta Gómez (2017) cataloga a *ah* como una interjección polivalente dada su versatilidad para manifestar distintas emociones, o, de forma más general, actitudes y opiniones (Dado, 2021, p. 188). *Ah* suele manifestar los significados emocionales de 'alegría', 'alivio' y 'sorpresa', pero, los más destacados son sus usos para transmitir una emoción negativa y desagradable tales como 'temor', 'dolor' o 'enfado', según Unceta Gómez (2017, pp.125-128). Por su parte, Bernardi (2014, p. 49) señala que los valores semántico-pragmáticos más prototípicos para esta construcción expresiva se refieren a 'recordar algo' y 'darse cuenta de algo'.

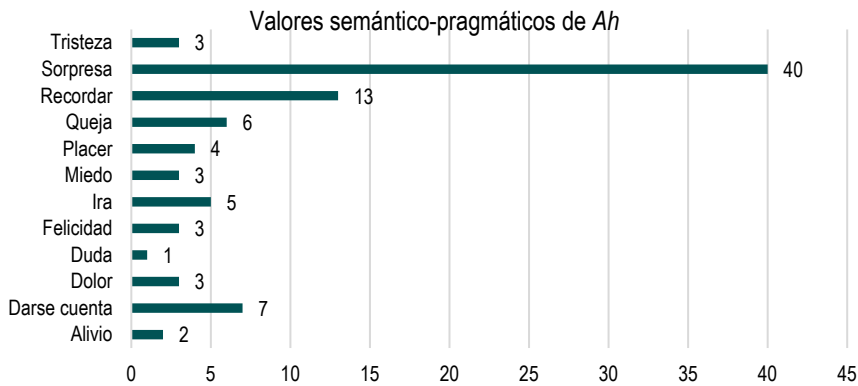
A través del estudio de las significaciones semántico-pragmáticas de la construcción expresiva *ah* en las novelas gráficas en español *Yo, asesino* (2014), *Yo, loco* (2018) y *Yo, mentiroso* (2020), en francés *La bombe* (2020) y en inglés *Providence* (2015-2017), se ha podido constatar la coexistencia de varios significados resultando algunos de ellos opuestos entre sí. Este hecho corrobora la inclusión de *ah* como una construcción expresiva enantiosémica cuyos significados semántico-pragmáticos para cada idioma se explicitan en la Tabla 3 y los datos totales se recogen en el Gráfico 1:

TABLA 3. Significados semántico-pragmáticos de la construcción expresiva ah en diferentes novelas gráficas analizadas en español Yo, asesino (2014), Yo, loco (2018) y Yo, mentiroso (2020), en francés La bombe (2020) y en inglés Providence (2015-2017).

	Ah		
Significados semántico-pragmáticos	**Español**	**Francés**	**Inglés**
Alivio	-	1	1
Darse cuenta	1	2	4
Dolor	1	2	-
Duda	-	-	1
Felicidad	-	1	2
Ira	-	4	1
Miedo	2	1	-
Placer	1	-	3
Queja	1	1	4
Recordar	5	5	3
Sorpresa	14	14	12
Tristeza	1	1	1
TOTAL		**90**	

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. Total de los significados semántico-pragmáticos de la construcción expresiva ah en las novelas gráficas analizadas en español Yo, asesino (2014), Yo, loco (2018) y Yo, mentiroso (2020), en francés La bombe (2020) y en inglés Providence (2015-2017).



Fuente: elaboración propia

En los diagramas expuestos anteriormente, se puede observar el predominio de la emoción de 'sorpresa' en cada uno de los idiomas seleccionados, constituyéndose como el significado semántico-pragmático

predominante. Las múltiples significaciones de *ah* se pueden dividir en: i. emociones positivas: 'alivio', 'felicidad' y 'placer'; ii. emociones negativas: 'dolor', 'duda', 'ira', 'miedo', 'queja' y 'tristeza'; y iii. valores neutros: 'darse cuenta', 'recordar' y 'sorpresa'.

De esta manera, el total de las doce significaciones pragmático-emocionales de *ah* demuestra que esta construcción expresiva presenta una naturaleza polivante, como ya mencionaba Unceta Gómez (2017), caracterizada por una oposición semántico-pragmática en emociones tanto positivas como negativas. Asimismo, se verifican los dos valores semántico-pragmáticos que Bernardi (2014) considera como prototípicos de esta construcción, dado que 'recordar' y 'darse cuenta' son los resultados más sobresalientes después de 'sorpresa'. Por ende, sus valores semántico-pragmáticos prototípicos son, ordenados de mayor a menor número de aparición: 'sorpresa', 'recordar' y 'darse cuenta', seguidos de significados más periféricos tales como 'queja', 'ira', 'placer', 'dolor'-'felicidad'-'tristeza'-'miedo', 'alivio' y 'duda'. Respecto a su matiz enantiosémico, se puede atestiguar por la pluralidad de significados que alberga y por la oposición entre algunos de ellos: 'tristeza' *vs.* 'felicidad', 'tristeza' *vs.* 'alivio', 'alivio' *vs.* 'queja' y 'dolor' *vs.* 'placer'. Con todo, se puede confirmar que *ah* se cataloga como una construcción expresiva enantiosémica.

En este contexto de los cómics, en el que el formato verbal no es oral sino escrito, se produce una adaptación en las CCEE con el fin de mimetizar el patrón entonativo que se les confiere en el oral. Así, cabría esperar que, según el énfasis, el alargamiento o, en definitiva, el cambio producido en una construcción expresiva conduce a la explicitación de un significado pragmático-semántico concreto, permitiendo dilucidar el significado de la construcción expresiva en ese contexto y, por ende, perdiendo su valor enantiosémico, pero ¿esto es ciertamente así? Veamos un listado de formas estandarizadas y mimetizadas de *ah* en la Tabla 4:

TABLA 4. Emoción suscitada por las diferentes CCEE tanto estandarizadas como mimetizadas en las novelas gráficas en español Yo, asesino (2014), Yo, loco (2018) y Yo, mentiroso (2020), en francés La bombe (2020) y en inglés Providence (2015-2017). Para las CCEE mimetizadas se aporta el cambio experimentado ya sea vocálico y/o consonántico y la grafía que ha sido mimetizada.

Emoción	*Cómic*	*Idioma*	*CCEE*	*Cambio*	*Mímesis*
Alivio	*La bombe*	Francés	*Ah*	-	-
	Providence	Inglés	*Ahh*	Alargamiento consonántico	H
Queja	*La bombe*	Francés	*Ah*	-	-
	Yo, mentiroso	Español	*Ah*	-	-
Dolor	*Yo, asesino*	Español	*Ahhh*	Alargamiento consonántico	H
	La bombe	Francés	*Aaah*	Alargamiento vocálico	A
Miedo	*Yo, loco*	Español	*Aaaaaah*	Alargamiento vocálico	A
	*Y: The Last Man**	Inglés	*Ahh*	Alargamiento consonántico	H
Placer	*Yo, mentiroso*	Español	*Aaaahhhh*	Alargamiento vocálico y consonántico	A y H
	Providence	Inglés	*Ahhh*	Alargamiento consonántico	H

*Incorporación de la novela gráfica *Y: The Last Man* para ofrecer eficazmente una comparativa de los datos.
Fuente: elaboración propia

Según los datos obtenidos, no existe una grafía mimetizada concreta para una determinada emoción para el caso de la construcción expresiva *ah*, puesto que "A" es utilizada indistintamente para emociones positivas como 'placer' y para negativas como 'dolor' y 'miedo'. Por su parte, la grafía "H" también se alarga tanto para emociones positivas como 'alivio' y 'placer' como para emociones negativas tales como 'dolor' y 'miedo'. De igual modo, para la construcción expresiva *ah* en su forma estándar se aprecia una oposición entre emociones positivas y negativas, que presentan su correlato paralingüístico, esto es, que la parte visual (junto al contexto y al conocimiento compartido entre los interlocutores) se convierte en un elemento desambiguador en los cómics tal y como haría la entonación en el habla.

No obstante, siguiendo a Cohn (2016), esto solo ocurriría en aquellas viñetas en las que la parte visual tenga la predominancia semántica, es decir, que esté presente (no sea una viñeta sin imagen, por ejemplo, en

negro) y el peso del contenido semántico recaiga en lo visual (en la que las expresiones faciales o los gestos corporales añadan información esclarecedora).

IMAGEN 1. Viñetas que insertan la construcción expresiva ah en la que la paralingüística es decisiva. A) Las expresiones faciales del personaje son propias de una emoción positiva (sonrisa); B) Las expresiones faciales del personaje son propias de una emoción negativa (ceño fruncido y labios apretados).



Fuente: novela gráfica francesa *La bombe* (2020)

En estas dos imágenes extraídas de la novela gráfica *La bombe* (2020) se puede apreciar como la construcción expresiva *ah* en su forma estándar es capaz de aparecer tanto cuando se manifiestan emociones positivas, en este caso de 'alivio' (A), como para negativas tal como 'queja' (B). Estas dos últimas emociones resultan opuestas entre sí, confirmando el matiz enantiosémico de *ah*, siendo el elemento visual el que nos permite desambiguar en este caso si se trata de una emoción positiva o negativa por la expresión facial del personaje, así como el contexto verbal adyacente a esta.

En "Enantiosemia: de *alquilar* a convertir en *huésped* los significados semántico-pragmáticos de la construcción expresiva *ah* en español, francés e inglés" se propone el juego metafórico, partiendo de la enantiosemia, de analizar los significados semántico-pragmáticos de la construcción expresiva *ah* mediante la doble significación opuesta del verbo *alquilar*, 'dar o tomar algo en alquiler'. Esta fue la manera en la

que *ah* comenzó en su ganancia de valores, puesto que, según el *NTLLE* (RAE, s.f.), en concreto en el Diccionario de 1780 de la Academia, al principio solo contaba con los significados emocionales de 'dolor' y 'pena' (entendida esta última en este análisis como 'tristeza') por ser asociada a la construcción expresiva *ay*. Con el paso del tiempo, ya en el siglo XIX, los diferentes contextos y usos de los hablantes de *ah* dieron nuevas formas de interpretar la construcción, la cual fue tomando prestados diferentes significados pragmático-emocionales hasta convertirlos en sus huéspedes, esto es, algunos significados semántico-pragmáticos se hospedaron en el contenido semántico de la construcción. Destacan ya en el Diccionario de 1884 de la Academia "diversos movimientos del ánimo" (*ibíd.*) y, específicamente, 'pena', 'admiración' o 'sorpresa'. De esta manera, tanto estados emocionales positivos como negativos se convirtieron en dueños y huéspedes de esta, pasando a ser anfitriones de los potenciales contenidos pragmático-emocionales que resultaron ser la especificidad de la construcción expresiva *ah*.

5. DISCUSIÓN

Tomando en consideración las relaciones de sentido en las que podría encuadrarse la enantiosemia, se debe insistir en que aún no existen estudios lo suficientemente abarcadores y exhaustivos que nos permitan acordar o bien su adscripción a una de las relaciones semánticas conocidas, o bien su consolidación como relación cuyas características sugieran un estatus autónomo. La enantiosemia es un fenómeno caracterizado por recoger en una palabra al menos dos significados que son totalmente opuestos. De este modo, se concibe que se aproxima a la polisemia por tener más de un significado; a la antonimia por esa concepción de oposición; o, incluso, a la homonimia por presentar una única realización fonética. Sin embargo, pese a todas esas similitudes, resulta imposible situarla en una de ellas, de manera que cobra fuerza y resulta atractiva la propuesta que realiza Mirtojiyev (2010, como se citó en Odilov, 2016, p. 102) de considerarla una relación con entidad propia, esto es, una relación de sentido independiente de las demás; consideración, no obstante, que debe dilucidarse con trabajos ulteriores.

De la misma manera, cabe mencionar el doble análisis multimodal que se podría hacer sobre este fenómeno, haciendo referencia más concretamente al estudio de las CCEE desde el punto de vista multimodal y enantiosémico. En primer lugar, si se consideran como modos: por un lado, el visual como imagen estática y, por otro, el verbal como escrito, entonces se puede afirmar que efectivamente sí que aparece el fenómeno de la enantiosemia, ya que, aunque el factor visual, el contexto y el conocimiento compartido entre los hablantes permiten desambiguar el significado semántico-pragmático de las CCEE (tal y como podría suceder con *alquilar* y *huésped*) tanto las formas estandarizadas como las mimetizadas por la realización fonética pueden presentar la misma forma y transmitir significados totalmente opuestos. Por ejemplo, esta consideración es visible con el empleo de la construcción expresiva mimetizada *ahh*, utilizada para referirse tanto a 'alivio' como a 'miedo', o con *ahhh*, que servía para manifestar tanto 'dolor' como 'placer'. De esta forma, queda reflejado ese matiz enantiosémico para ambas formas de la construcción expresiva *ah*.

En segundo lugar, si se consideran como modos: por un lado, el visual como imagen en movimiento y, por otro, el verbal como oral, habría problemas para considerar si las CCEE son realmente enantiosémicas o no. Esto sucede porque, a pesar de esos valores prototípicos que puedan manifestar, estos contenidos se verían modificados por el soporte fonético y por el contexto de uso, rasgos distintivos de estas construcciones (Álvarez, 2020, p. 27; Bernardi, 2014, p. 58). De esta manera, ¿podría considerarse que el patrón entonativo cambia la "forma" de la construcción expresiva al pronunciarla? Si es así, entonces no se podría afirmar que se trata de CCEE enantiosémicas, ya que no se produciría en una única unidad léxica debido a los cambios producidos en su realización fonética.

6. CONCLUSIONES

Tras el estudio de la enantiosemia, se atestigua tanto la gran importancia que tiene esta entre las relaciones de sentido como la escasa atención que ha recibido por parte de los estudiosos de la lengua. De hecho, la

falta de base teórica es una constante del fenómeno, que no debería considerarse como aislado de las lenguas, es decir, que no se encuentra en una situación marginal, sino que, precisamente, se halla en la raíz de muchos de los idiomas modernos actuales. Sus análisis se han realizado de manera gradual en las lenguas: en los idiomas eslavos el fenómeno presenta un tratamiento concreto y más desarrollado, seguidos por el inglés y el francés, que, aunque iniciaron más tarde la investigación, también se han interesado por caracterizarlo. Sin embargo, el español se encuentra a la zaga, puesto que no existen estudios rigurosos sobre la enantiosemia que gocen de un reconocimiento propio en relación a su envergadura.

Como expone Bréal (1900) en su teoría de las relaciones de sentido, estas formas parten de la idiosincrasia de la lengua, por lo que su presencia en este código es permanente. Esto no quiere decir que siempre sean las mismas palabras las que se vayan a caracterizar por este tipo de fenómenos, sino que está en la naturaleza misma de las lenguas la adopción, la pérdida o el cambio de significados a lo largo del tiempo, acompañado de la evolución del pensamiento humano. Este hecho se ha advertido en las construcciones analizadas cuyos factores de aparición son muy diversos, aunque podría aceptarse que su presencia se debe a una simbiosis entre los partícipes de la lengua y el medio o el momento en el que coinciden. Por consiguiente, estos fenómenos aparecen de forma cíclica en el devenir de la lengua haciéndose necesaria una teoría precisa sobre los límites de estas relaciones de sentido, incluida la enantiosemia.

7. REFERENCIAS

Académie Française. (s.f.). Louer. En *Dictionnaire de l'académie française*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L1253

Almela Pérez, R. (1982). *Apuntes gramaticales sobre la interjección*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Álvarez, A. (2020). La inmovilización como frontera funcional de la interjección: sobre la integración de ciertas interjecciones impropias. *Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego*, 25-36. http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.03

Ameka, F. (1992). Interjections: The universal yet neglected part of speech [Interjecciones: La parte del discurso universal aún abandonada]. *Journal of Pragmatics*, *18*, 101-118. https://doi.org/10.1016/0378-2166(92)90048-G

Bârlea, G. (2000). L'énantiosémie. Cas particulier de manifestation de la pensée dichotomique [Enantiosemia. Un caso especial de la manifestación del pensamiento dicotómico]. En M. Martínez, D. del Pino García, D. Corbella, C. J. Corrales, F. J. Cortés, J. S. Gómez, M. L. Izquierdo, J. M. Oliver, B. Pico, L. M. Pino, F. Plaza, G. Santana*, En cien años de investigación semántica, de Michel Bréal a la actualidad. Actas del Congreso Internacional de Semántica. Vol. 2* (pp. 977-990). Ediciones Clásicas.

Beccaria, G. L. (2004). *Dizionario di lingüística* [Diccionario de lingüística]. Einaudi.

Bernardi, L. (2014). Interjecciones, onomatopeyas y ¿sonidos inarticulados? Una reflexión desde la perspectiva de categorización cognitiva. *Scripta, 18*(34), 41-62. https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2014v18n34p41

Bréal, M. (1900). *Ensayo de semántica: (ciencia de las significaciones)*. La España Moderna.

Cambridge University Press. (s.f.). Rent. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/rent

Casanova, F. (2021). Estudio contrastivo y multimodal inglés-francés de la traducción de construcciones expresivas de alivio en cómics. *Anales de Filología Francesa*, *29*, 99-119. https://doi.org/10.6018/analesff.481431

Casanova, F. (2018). Estudio sociolingüístico sobre el término *popar*: investigación de campo en la Región de Murcia. *Tonos Digital*, *35*, 1-25.

Cohn, N. (2016). A multimodal parallel architecture: A cognitive framework for multimodal interactions [Una arquitectura paralela multimodal: Marco cognitivo para las interacciones multimodales]. *Cognition*, *146*, 304-323. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.10.007

Dado, F. (2021). Traduire les interjections dans la bande dessinée. Le cas des interjections expressives dans Tintin, « Le sceptre d'Ottokar » en albanais [La traducción de las interjecciones en los cómics. El caso de las interjecciones expresivas en Tintín, "El cetro de Ottokar" en albanés]. *Synergies Espagne*, *14*, 183-193.

Fundación del Español Urgente de la Agencia EFE (Fundéu) (2016). *Compendio ilustrado y azaroso de todo lo que siempre quiso saber sobre la lengua castellana*. Debate.

Goldberg, A. E. (1995). C*onstructions: A construction Grammar Approach to Argument Structure* [Construcciones: Una Aproximación Gramatical a la Estructura de los Argumentos]. University of Chicago Press.

Grice, H. P. (1957). Meaning [Significado]. *Philosophical Review*, *66*, 377-388. https://doi.org/10.2307/2182440

Hussein, A. (2013). La *al-ḍdad* (autoantonimia) en las lenguas, según la teoría "el esquema básico de la referencia". *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, *27*, 145-66. https://doi.org/10.14198/ELUA2013.27.06

Karaman, B. I. (2008). On contronymy [Sobre la contronimia]. *International Journal of Lexicography, 21*(2), 173-92. https://doi.org/10.1093/ijl/ecn011

Klégr, A. (2013). The limits of polysemy: enantiosemy [Los límites de la polisemia: la enantiosemia]. *Linguistica pragensia, 23*(2), 7-23. https://bit.ly/30KUPWT

López Bobo, M. J. (2002). Hacia una caracterización semántico-pragmática de la interjección. *Pragmalingüística, 10-11*, 177-202. https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25

Martínez, M. (2004). Algunos ejemplos de enantíosis en el corpus hippocraticum. *Estudios griegos e indoeuropeos*, *14*, 111-34. https://bit.ly/3BjudS6

Murzin Y. (2018). Enantiosemia: ¿unidad o lucha de contrarios? *Cuadernos Iberoamericanos*, *3*, 59-63. https://doi.org/10.46272/2409-3416-2018-3-59-63

Odilov, Y. (2016). Theoretical basis of enantiosemy and its occurrence in speech [Bases teóricas de la enantiosemia y su aparición en el discurso]. *Anglisticum journal, 5*(5), 102-8. https://bit.ly/3rKzPkQ

Padilla Cruz, M. (2009). Might interjections encode concepts? More questions than answers [¿Pueden las interjecciones codificar conceptos? Más preguntas que respuestas]. *Lodz Papers in Pragmatics, 5*, 241-270. https://doi.org/10.2478/v10016-009-0015-9

Real Academia Española. (s.f.). Ah. En *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtlle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0.

Real Academia Española. (s.f.). Alquilar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/alquilar?m=form

Real Academia Española. (s.f.). Anfitrión. En *Diccionario Histórico de la Lengua*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://apps2.rae.es/DH.html

Real Academia Española. (s.f.). Anfitrión. En *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtlle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0.

Real Academia Española. (s.f.). Antonimia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/ant%C3%B3nimo

Real Academia Española. (s.f.). Homonimia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/hom%C3%B3nimo

Real Academia Española. (s.f.). Huésped. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/hu%C3%A9sped?m=form

Real Academia Española. (s.f.). Huésped. En *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtlle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0.

Real Academia Española. (s.f.). Interjección. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/interjecci%C3%B3n

Real Academia Española. (s.f.). Polisemia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/polisemia?m=form

Real Academia Española. (s.f.). Sema. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/sema?m=form

Real Academia Española. (s.f.). Uh. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de diciembre de 2021, de https://dle.rae.es/uh?m=form

Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories [Representaciones cognitivas de las categorías semánticas]. *Journal of Experimental Psychology: General*, *104*(3), 192-233. https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192

Shamsieva, S. Q. (2020). Euphemia and speech events [Eufemia y actos de habla]. *International Journal on Orange Technologies*, *9*(2), 1-5. https://doi.org/10.31149/ijot.v2i9.718

Torijano Pérez, J. A. (2021). La antisemia en la traducción: el problema de las voces (semánticamente) bifrontes. *ELUA*, *35*, 279-307. https://doi.org/10.14198/ELUA2021.35.14

Ullmann, S. (1957). *The principles of semantics*, 2a ed [Los principios de la semántica]. Jackson & Oxford: Blackwell.

Ullmann, S. (1975). *Précis de sémantique française* [Compendio de la semántica francesa]. Éditions A. Francke.

Unceta Gómez, L. (2017). Cuando las emociones irrumpen: análisis comparativo del empleo de las interjecciones en las comedias de Terencio y las tragedias de Séneca. *Onomázein, 38*, 107-146. https://doi.org/10.7764/onomazein.38.06

Wharton, T. (2003). Interjections, language and the 'showing/saying' continuum [Las interjecciones, el lenguaje y el continuo 'mostrar/decir']. *Pragmatics and Cognition, 11*(1), 39-91. https://doi.org/10.1075/pc.11.1.04wha

Williamson, R. (2007). El diseño de un corpus multimodal. *Estudios de lingüística aplicada, 46*, 207-231. https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2007.46.583

SECCIÓN 2

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO

EXPRESIONES MALSONANTES Y CONTENIDO PROCEDIMENTAL

CATALINA FUENTES RODRÍGUEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La génesis de operadores discursivos, sobre todo aquellos que se mueven en el campo de la modalidad, se nutre de construcciones en las que el contenido intersubjetivo está presente. Es una de las condiciones del cambio que supone ese proceso de fijación (gramaticalización, pragmaticalización o cooptación). En español hay construcciones en las que el elemento o la construcción implicada utiliza formas malsonantes (*puto, joder*…) y desarrolla, a partir de ese contenido emotivo en ese registro discursivo, contenidos procedimentales que le habilitan para convertirse en un *thetical* (Kaltenböck-Heine-Kuteva, 2011). Nos vamos a acercar en este trabajo al uso de estructuras como no *jodas/no fastidies*, por un lado y, por otro, *no te jode/no te fastidia*. Estas formas se emplean en el coloquio, generalmente en intervenciones reactivas, aunque también se integran, una vez ya fijadas, como apoyo intensificador de la aserción (Fuentes Rodríguez, 2018[2009]).

En la adquisición de este contenido procedimental ha influido, como no podía ser de otra manera, su distribución, la entonación y la relación entre los dos enunciados previos que está en el origen. Describir este proceso y su función como operadores es nuestro objetivo. Lo haremos desde un enfoque de Lingüística Pragmática (Fuentes Rodríguez, 2017[2000]) en el que se tendrá en cuenta el proceso de construccionalización sufrido (Goldberg, 2003; Company, 2004; Traugott-Trousdale, 2013), así como la descripción macrosintáctica del elemento y su caracterización como operador discursivo (Fuentes Rodríguez, 2020;

Kaltenböck, 2016; Deulofeu, 2016). Nuestro corpus procede del Corpes S.XXI (RAE) y del Corpus MEsA, de discurso digital, recopilado por el Grupo APL (Corpus MEsA (grupoapl.es). Aparte, hemos recurrido al Corde, para rastrear las formas hasta el origen.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este artículo es describir el comportamiento de las formas *no jodas, no te jode*, expresiones que incluyen un elemento malsonante en su base léxica, en el español coloquial. Queremos comprobar si se han fijado como operadores discursivos, es decir, como formas con contenido procedimental y si en este proceso de cooptación (Heine, 2013) ha influido la intersubjetividad que muestran. ¿Es solo cuestión de registro o ha influido en el proceso el contenido afectivo que aportan?

Realizaremos un estudio cualitativo y cuantitativo sobre corpus y confrontaremos su empleo con el de variantes con el verbo *fastidiar*, menos marcadas desde el punto de vista sociolectal.

Nuestras preguntas de investigación son:

- ¿puede la interdicción que proviene del tabú sexual actuar como intensificador modal y facilitar la creación de un operador discursivo?
- ¿cuál es el proceso sufrido por estas formas? ¿Hay construcciones intermedias, semilibres?
- *¿No jodas* es más fuerte que *no fastidies* o la diferencia radica solo en el registro? La misma pregunta nos hacemos con la pareja *no te jode… no te fastidia*.

3. METODOLOGÍA

Realizaremos un estudio de enunciados en contexto, desde la perspectiva metodológica de la Lingüística pragmática (Fuentes Rodríguez, 2017[2000]). Por ello, resulta muy relevante la dimensión intersubjetiva, connatural al hecho comunicativo. Esta se muestra en la construcción del hablar y da origen a formas lexicalizadas que terminan

actuando como operadores discursivos, es decir, como unidades con contenido procedimental que funcionan en el entorno del enunciado (Fuentes Rodríguez, 2003, 2018[2009], coord. 2020; Fuentes-Brenes-Pérez eds., 2021). Aportan información sobre la actividad enunciativa del hablante, su subjetividad, la estructuración de la información o la argumentación, y ocupan posiciones periféricas. No se integran sintácticamente en la oración y tienen movilidad. Ejemplos paradigmáticos son *sinceramente, por favor, precisamente* o *sobre todo.*

Muchos autores han trabajado sobre el proceso de fijación de estas unidades, discutiendo si se trata de la creación de un nuevo elemento gramatical (gramaticalización, Company, 2004; Traugott, 1995) o, por el contrario, de una unidad con función pragmática (pragmaticalización, Dostie, 2004) o discursiva (discursivización, Diewald, 2011). Heine (2013) y Heine-Kaltenböck-Kuteva-Long (2017) hablan de cooptación como el proceso por el que una estructura libre lleva a comportarse como un *thetical*, es decir, un elemento sin función oracional, con contenido instruccional, con movilidad y distribución parentética.

Las unidades que tratamos se mueven en este mismo ámbito: han dejado de actuar como estructuras con función oracional y han ido adquiriendo funciones en el campo de la modalidad, refiriéndose a la subjetividad del hablante. Su distribución en intervención reactiva es propia de los disjuntos (Greenbaum, 1969; Quirk et al., 1972), es decir, de los operadores modales (Fuentes Rodríguez, 1991).

Por otra parte, la intersubjetividad, aspecto muy marcado en estas formas malsonantes, se considera uno de los factores que facilitan el cambio, la gramaticalización o pragmaticalización de estas unidades. Cfr. Traugott-Trousdale (2010, 2013), Brinton (2010). A la vez, estos autores aluden a la gradualidad de este proceso y a la necesidad de tener en cuenta el concepto de construccionalización, utilizando un criterio desarrollado por la Gramática de construcciones (Goldberg, 1995, 2003). Es un concepto muy válido en el estudio de la fijación de marcadores discursivos, ya que podemos encontrarnos etapas intermedias en las que no existe aún la forma fijada, pero sí una construcción semilibre. Esta contiene un segmento que ha adquirido ya ese contenido procedimental, aunque aún admite combinatoria con un segmento libre.

Cfr, al respecto, trabajos como los de Gras (2010), Gras-Sansiseña (2015), Mura (2012), Fuentes Rodríguez (2021). Tendremos, pues, en cuenta este otro aspecto metodológico que nos va a ayudar a describir el comportamiento de las formas consideradas.

Las construcciones analizadas incluyen una forma malsonante, el verbo *joder*, usado con contenido sexual o como sinónimo de molestar (www.dle.es). Con el primer valor se considera una expresión vulgar e inapropiada en la interacción comunicativa (Locher-watts, 2005). Genera, además, expresiones emotivas como la interjección y estas construcciones que actúan en un contexto coloquial de confianza entre los participantes.

Las formas malsonantes se han considerado, pues, desde la vertiente sociolectal y desde el registro. Incluso pueden abordarse desde el punto de vista de la imagen social proyectada y el efecto cortés o descortés sobre el interlocutor (Goffman, 1967; Fuentes Rodríguez, 2010, 2011). En este trabajo queremos reflexionar sobre su uso desde la perspectiva de su rendimiento argumentativo, concretamente en su valor intensificador. Es lo que ocurre con otros términos como *puto* que, como *maldito*, intensifica al segmento al que se une, a la vez que marca una orientación negativa: "llevo todo el maldito día, el puto día, esperando". Llega a utilizarse como un prefijo, aplicado incluso a verbos: "te puto quiero" (Estrada-De Benito, 2016; García Pérez, 2019)

La originalidad de estas expresiones radica en su distribución y en los contenidos procedimentales que desarrollan en su proceso evolutivo.

4. DISCUSIÓN

4.1. *NO JODAS*

No jodas aparece en un entorno dialógico, concretamente en intervención reactiva ante algo dicho por el receptor. El hablante exclama (de ahí los signos ¡!) y se asombra generalmente de algo emitido por el otro, que no conocía y que generalmente resulta negativo para esa persona (muestra empatía). En otras ocasiones reaccionan ante algo considerado negativo por ambos y muestran fastidio, molestia o enfado.

(1) Usuario 23 (hombre): Se nos va de las manos

Usuario 24 (hombre): *No jodas*. Acaso quieren traumar los niños pequeños? (Corpus MEsA 2.0, Twitter, Tw 2017 oct SEG 24)

(2) Usuario 193 (mujer): He sufrido mucho por el señor viendo este vidio [emoticono cara de susto] madre mia.. a mi me faltan piernas para salir corriendo [emoticonos cara de susto]

Usuario 194 (mujer): *No jodass* (Corpus MEsA 2.0, Twitter, Tw 2017 nov SEG 02)

El hablante utiliza una construcción exhortativa [No+subjuntivo 2ª p.sing]. Ese significado, que puede venir de "No (me) jodas (alteres, fastidies) con esa información que desconozco", deja de tener valor directivo para señalar una reacción emotiva del hablante ante lo dicho por el receptor. Su comportamiento es el de un operador discursivo modal, ya que, como todo disjunto (Greenbaum 1969), aparece solo en respuesta, constituyendo intervención. Su ámbito modal es el de la sorpresa.

El hablante que exclama *No jodas* está coorientado al interlocutor. Su discurso está en la misma línea argumentativa y en el diálogo le sirve de refuerzo. Expresa la cohesión con el otro interlocutor, asegura la interacción y el acuerdo entre sus participantes. En suma, expresa empatía, intersubjetividad y refuerzo modal. Su contenido procedimental es a la vez modal y argumentativo (Fuentes-Alcaide 2002). Es paralelo a otras interjecciones que expresan asombro, como *¡no me digas!, ¡Dios mío!, ¡por Dios!*

En cuanto a su fijación como operador discusivo de sorpresa, quizás el proceso no pueda considerarse completo. De hecho, su significado es aún transparente, aunque se ha producido un proceso de abstracción evidente: se pasa del contenido originario de petición, "no molestes", a otro mucho más genérico de asombro.

En este grado del proceso lo encontramos en todos los corpus consultados. Así en el corpus MEsA

(3) Usuario 20 (no identificado): [Mención a Usuario 17] No.

Usuario 21 (no identificado): [Mención a Usuario 17] *no jodas* enserio? gracias no me habia[134] dado cuenta (Corpus MEsA 2.0, Twitter, Tw 2017 jun VID 25)

El usuario 21 expresa su asombro y lo acompaña de una petición de confirmación.

En otros contextos, aunque se refiere al receptor, se integra dentro de una intervención más larga y su acción sintáctica, su alcance, se orienta al del enunciado en el que aparece, como un operador discursivo más, en posición periférica. En este caso parece dudoso si está ya fosilizado o sigue actuando como construcción exhortativa.

(4) Usuario 1 (hombre): (…)Por cierto, acá usamos picante, porque le ponemos rock and roll a los alimentos, y es para hombres, ustedes a todo le ponen chorizo, será porque los tienen afeminados que aman el chorizo, así que, *no jodas,* si ya perdieron la virilidad en su país por lo menos conserven la dignidad. (Corpus MEsA 2.0, Twitter, Tw 2017 may MAS 08)

No jodas aparece tras una conjunción y mantiene su contenido originario, como acto ilocutivo de rechazo. Sin embargo, se utiliza en la forma tú y no en plural, en la que está escrito todo, lo que puede hacer pensar en un primer paso a la fijación.

(5) Usuario 16 [hombre]: Lo escuchaba a mujica hasta que apoyo a fidel castro y me di cuenta que acomoda las idea segun paresca ! Fidel termino con el tiempo y la vida de muchos asi que Pepe *no jodas* (Corpus MEsA 2.0, Twitter, Tw 2015 sep TEL 01)

Aquí parece un mandato, pero con otro contenido: "no me digas ninguna tontería más, *no fastidies*". Sigue manteniéndose con su valor de predicación, pero con cambio de contenido.

El estudio del corpus Corde revela la aparición de la construcción en el s. XX. El testimonio más temprano que encontramos data de 1964-67, en textos de Cabrera Infante:

[134] Insertamos los textos con la grafía original.

(6) Lo miré con una de sus miradas tópicas.

- ¿A la estatuica? Por favor, Silvestre.

- *No jodas*.

- Floro es un hombre, te advierto. (Corpus Corde, Cabrera Infante, Tres tristes tigres, 1964)

Encontramos 5 casos en total como operador expresivo de asombro y empatía, 3 como construcción libre aún. En estos casos suele llevar otros complementos:

(7) Te manda decir que no es un pago... que *no jodas más*, que está aburrido de oír zonceras... que va a mandarte confinar al Chaco, que te va hacer sablear en el cepo... -recitaba el compadre, demudado, con la voz entrecortada (Corde, Rivarola Mato: Yvypóra, 1970).

En MEsA encontramos 15 casos de operador y 2 solo de construcción con su valor léxico originario.

Corpes nos ofrece muchísimos más datos del operador. De las 503 ocurrencias, 92 corresponden al valor de "no molestes" como mandato y 411 al operador modal emotivo. Veamos algunos ejemplos:

(8) A: ¡Mi mejor amigo y mi vieja, *no jodas*! (CORPES, C.Portillo, Nota sin título, 2010)

(9) Yo sin la playa y sin el BMV sí, pero sin la vitro no, *no jodas.* (CORPES, J.A.Martín: Sostenes, 2010)

Incluso se acumula a la forma *joder*:

(10) Hermana.— *No jodas*, joder (CORPES, M. Benito: Gran oferta, 2013)

Entre ambos pasos del proceso, hay un estadio intermedio, también documentado: la construcción semilibre [*no jodas que*…] La oración con *que* constituye su alcance, el objeto de su asombro. Actúa como una variante de *¡no me digas!*, expresión de asombro. Mantiene el contenido procedimental del operador en la parte fija, aunque lleva aún un alcance expreso.

(11) —*No jodas que* eres del Athletic. (CORPES, F. Aramburu, Patria, 2016)

La hipótesis de que la integración en la oración impide su evolución a procedimental se mantiene. El aislamiento entonativo, el uso como exclamativo, como enunciado independiente le llevan a usarse como expresión modal.

4.2. *NO ME JODAS*

La construcción *no me jodas*, con el clítico *me*, intensifica el valor subjetivo. La encontramos igualmente en los corpus, con un mayor grado de subjetivización, aunque menor presencia.

MEsA.2.0 muestra 16 casos. De ellos solo en uno mantiene el contenido léxico de molestar sin expresar sorpresa.

> (12) Usuario 17 (no identificado Yo tmb tengo amigas que han pasado por Eso, una de ellas violada a punta de navaja. O sea que *no me jodas*, eso no te convierte ni en juez, ni en vidente, como para que hables con tanta contundencia de algo que no tienes ni puta idea. (Corpus MEsA 2.0, Instagram, IG 2017 nov JOS 05)

En los demás es claramente un operador:

> (13) Usuario 3 (hombre): @pablocasado_Tienes muchos cojones para decir que "una mentira la corrupción del PP" vamos *no me jodas*.... La corrupción del PP, del PSOE, y de prácticamente toda la clase política, que sois los reales culpables de las crisis y la precariedad del país. (Corpus MEsA 2.0, Twitter, TW 2020 ene CAS 08)

De esta combinatoria tenemos un solo caso en Corde, de 1970:

> (14) - "Allzulange war im Weibe ein Sklave und ein Tyrann verstecke - más que la cita en sí la sorpresa vino por su pronunciación alemana, imitada de algún actor. Cuérd Jürgens. - Oder, besten Falles, Kühe". Friedrich Nietzsche, im Also Sprach Zarathustra -iba a decirle, ¡*No me jodas*!-, diciendo una verdad que necesita su templo, que en la mujer han estado escondidos durante mucho tiempo un esclavo y un tirano, que en el mejor de los casos es una vaca. Eksakto. (Corde, Rivarola Mato: Yvypóra, 1970.)

El corpus Corpes presenta más ocurrencias: 159 de la construcción con valor léxico, como mandato, frente a 193 casos del operador, 26 de la construcción y 34 de combinatoria libre.

Podemos concluir que el operador presenta dos variantes: *no jodas/no me jodas*, y, por tanto, aún se encuentra en proceso de fijación. La forma

más empleada como operador es la variante sin *me*. De este proceso de formación de operadores da testimonio su uso como construcción semilibre, en la que la parte fija ha desarrollado ese contenido de sorpresa, pero aún lleva un alcance, que es el objeto que la provoca. Es el proceso de construccionalización previo a la cooptación o gramaticalización de los marcadores del discurso (Traugott-Trousdale, 2013), que es gradual (Traugott-Trousdale, 2010)

4.3. *NO (ME) FASTIDIES*

La expresión considerada anteriormente utiliza una forma malsonante, poco elegante en una situación de distancia comunicativa. Su variante menos marcada incluye el verbo *fastidiar*. Curiosamente, estas construcciones han sufrido el mismo proceso. La encontramos en construcción libre con complementos (15), pero también fosilizada como forma de asombro (16, 17).

(15) -Claudio, *no fastidies* tanto. (CORPES, R. Lacayo: Así en la tierra, 2009)

(16) -*No fastidies*, ¿te sabes El Quijote de memoria? ¡Eres increíble! (CORPES, C.Fernández García:El e-mail del mal, 2007)

(17) -¡*No fastidies*! ¿El prometido te metió mano? -preguntó a punto de salírsele los ojos de las órbitas. (CORPES, P. O'Brayn, Contigo llegó la lluvia, 2014)

También se registra en discurso repetido:

(18) Durante la conversación se comentó que Zapatero quería colocar una mujer en Defensa "y está pensando en Elena Salgado, porque ya tiene una edad, está preparada y además proyecta imagen de autoridad". "*No fastidies* -replicó Barroso-: mucha mejor imagen da Carme para ese ministerio. (CORPES, J.García Abad: El hundimiento socialista, 2012)

Puede ocupar la posición inicial, como acabamos de ver, o el margen derecho, como refuerzo de la aserción y marca modal:

(19) - Es a ti a quien tengo que atender. Marina se las arregla de sobra sola, *no fastidies*. (CORPES, J.M.Merino: Musa Décima, 2016)

En Corpes encontramos 53 ocurrencias. Los casos están muy igualados en su distribución. Hay 24 casos en que mantiene su contenido léxico

originario, otros 29 como operador. Ello indica el proceso de ampliación de la forma en vías de gramaticalización y, por supuesto, la cooptación, el paso al contenido *thetical*.

Los casos más claros del otro uso, cercano al operador discursivo, aparecen en intervenciones reactivas, en enunciados exclamativos. En ellos el contenido es más transparente, de ahí la mayor dificultad de hablar de evolución. Expresa sorpresa ante lo dicho por el otro. A veces se acompaña de otras expresiones, en el mismo sentido.

En MEsA hay dos casos, uno de mandato y otro de operador. Este último es el que vemos en el fragmento siguiente:

> (20) Usuario 1 (hombre): *No fastidies*, eso noooo [emoticono cara de preocupación] [emoticono cerveza] [emoticono flor blanca][dos emoticonos rosas] [emoticono flor hibisco], nooooo [dos emoticonos llorando][ocho emoticonos llorando de risa] (Corpus MEsA 2.0, TW 2017 jul FRA 08)

De forma paralela a *no jodas-no me jodas*, encontramos también *no me fastidies*. En esta forma es más evidente el mantenimiento del contenido léxico originario que en *no fastidies*. Puede incluso aparecer con otros complementos, en combinatoria libre.

> (21) *No me fastidies* con la prevención de todo tipo de males por la mierda esa, ¿eh? (CORPES, P.Bravo, Las incorrectas, 2019)

En respuesta, se usa como intervención reactiva y enunciado independiente, o como periférico, dando paso a la creación de un operador discursivo, con los dos valores de mandato (más cercano al originario) y como expresión emotiva de sorpresa.

> (22) Kiko: Pues Habéis abierto un debate interesante: el de la soberanía. Cada nación necesita cosas distintas. Aquí, en Castilfrío, por ejemplo, falta gente.
>
> Dragó: *No me fastidies*, Kiko. Puse aquí mi campamento para huir del mundo. Cuanta menos gente, mejor. (CORPES, F. Sánchez Dragó, *Santiago Abascal – España vertebrada*, 2019)

El uso como operador está desligado, es una reacción exclamativa de sorpresa- molestia, antiorientada a lo dicho por el otro, pero puede indicar sorpresa sin más. Generalmente aparece pospuesto, en el margen

derecho. A veces va acompañada del argumento que justifica la sorpresa, como los segmentos con *si* argumentativo (23, 24):

(23) -Caramba, Marina, pero si el libro ya está entregado, *no me fastidies*. (CORPES, J.M.Merino: Musa Décima, 2016)

(24) -*No me fastidies*. Si el tío tiene cincuenta y tantos años. (CORPES, D. Martínez Fajardo: Postludio, 2016)

(25) Próspero.— ¿Un Capuleto, yo? *No me fastidies*... Aunque, debo admitir... (CORPES, J. Sanchís: Próspero sueña Julieta (o viceversa), 2010)

En Corpes encontramos 17 casos del operador, frente a 14 de la construcción libre.

En Corde aparece la construcción en 3 ocasiones en el s. XX, la más antigua de 1903, que incluimos a continuación, pero en ningún caso ha evolucionado a marcador de sorpresa.

(26) - ¿Cómo has podido leerle?

- ¡Me le ha leído Nicasia, hombre! No *me fastidies* más. (Corde, Emilio Bobadilla: A fuego lento, 1903)

En MEsA no hay casos.

4.4. *NO TE JODE*

El comportamiento de *no te jode* es más complejo. Formalmente, el verbo aparece en 3ª persona del singular apoyado con un clítico de 2ª persona. Sin embargo, este no va referido al receptor, sino que tiene un sentido general, semejante al *tú* impersonal empleado en la conversación.

Esta estructura aparece como construcción libre, como construcción semifijada y como operador discursivo.

a. Como construcción libre puede ir seguida de un sujeto y mantener el contenido de *fastidiar* o *molestar*: *"¿No te jode que vaya?*". Es una interrogación con la que el hablante pide confirmación sobre un hecho que considera negativo: "¿no te molesta que +oración?"

b. El segundo paso es el de la construcción semilibre o semifijada. Aquí la parte fijada, *no te jode*, pasa de ser una pregunta a convertirse en una exclamación. El sintagma que sigue actuaría como un sujeto, como en "*¿no te jode el hispanobobo?*". Verbaliza el segmento que ejerce un efecto negativo sobre el receptor al que se pregunta. Pero no hay pregunta, sino exclamación, y no hay negación, sino aserción intensificada.

c. Por último, *no te jode* como grupo adquiere un valor único, con un contenido desligado del tú (general, como participante en la interacción). Se produce una abstracción del significado de joder (molestar, provocar reacción negativa). Y todo ello con un valor de conexión con el interlocutor (máxima generalización) y de ahí a la expresión emotiva, sin matizar. Su función es la de expresar rechazo ante lo anterior o ante el interlocutor, y, a la vez, intensificar lo dicho. Por tanto, no se pregunta, sino que expresa asombro (Paso de la interrogación a la exclamación).

   El proceso podría pensarse como un paso de la pregunta a la aserción reforzada, y una eliminación del sujeto, que sería lo anteriormente dicho. La elipsis va seguida de una extrproposicionalidad, un paso a periférico, y de ahí a operador discursivo.

4.4.1. Construcción semilibre.

No te jode cambia su contenido y actúa como un elemento que expresa rechazo, exclamativo. El segmento que provoca esa reacción es la parte libre, ya sea una oración con *que* o un sintagma. En ambos casos se refiere a algo dicho por alguien, o deducido de sus palabras, es decir, tiene una dimensión polifónica evidente.

(27) Usuario 57 (no identificado):

> Pero que coño me estas contando, esas cadenas cogen carne para dar de comer a sus clientes y respecto a lo de "ES QUE EL BOGAVANTE SUFRE" *NO TE JODE* QUE SUFRE, TE PONGO EL MISMO EJEMPLO DE ANTES ¿CUÁNDO UN ANIMAL SE COME A OTRO, EL QUE ESTÁ SIENDO DEVORADO NO SUFRE? (Corpus MEsA 2.0, Youtube, YT 2017 mar MAS 31)

En este caso repite en su alcance algo dicho: "*No te jode* que sufre". Equivale a "Por supuesto que sufre", pero añade su rechazo. El hablante no está de acuerdo con su enunciador, pero repite sus palabras asertándolas. En realidad, lo que rechaza es la intención del otro interlocutor: "Es que el bogavante sufre", es el argumento para una acusación, para rechazar el acto compasivo del otro. El hablante 2 rechaza esa crítica, ese acto ilocutivo, le quita la fuerza al acto de habla, aunque aserta su contenido. Es un rechazo a su justificación.

Este contexto constituye un paso más hacia el uso como operador discursivo. *No te jode* no es literalmente "¿no te molesta que…?" sino "¿No te digo que dice que sufre?", con el valor reafirmador. Se eliden las marcas del discurso repetido: *decir* y *que*. En vez de "no te digo", saltamos a lo modal (joder), para expresar la molestia del hablante, su enfado. Por tanto, *no te jode* retoma el discurso del otro y le añade el sentimiento de molestia que surge del contenido del verbo (intensificación emotiva).

Igual ocurre en el caso siguiente, aunque aquí se antepone al hecho considerado absurdo por los interlocutores: "que a su edad se mete a hablar por teléfono…". Este hecho provoca asombro y una crítica del hablante.

> (28) Una tarde que subíamos por Gran Vía le propuse entrar en el cine. Me dice que primero tiene que llamar a su madre. ¡Qué cosa más extraña!, pensé. Pues *no te jode* que a su edad se mete a llamar por teléfono en una cafetería que hay al lado del cine, sale y me dice que lo siente pero que preferiría no ver la película. Pero ¿por qué?, le pregunto. ¿Es que no te lo permite tu madre? (Corpes, F.Aramburu, Informe desde Creta, 2006)

Se combina con otra expresión valorativa como "¡Qué cosa más extraña!", que muestra la sorpresa y el rechazo. Más adelante lo veremos acompañado de otras formas emotivas.

También lo encontramos con sintagmas que expresan una valoración negativa del receptor, al que aluden, o a un tercer enunciador del que se está hablando:

Con s.n. [*No te jode*+ sn]

(29) Usuario 4 (hombre): ZASCA AL INDEPE. Responde al 1er comentario.

Usuario 3 (no identificado): [Mención al usuario 4] Cuando lo pidas bien caracarton. *No te jode el hispanobobo*! (Corpus MESA 2.0, Youtube, YT 2017 sep IÑA 07)

El significado de *No te jode* es introducir una exclamación de valoración negativa. En vez de expresar la valoración directa, la opinión del hablante, su modalidad expresa, se oculta bajo un *te* genérico que oculta a toda la comunidad, y le proporciona legitimidad, como una evidencialidad (Ifantidou, 2001; Aikhenvald, 2004).

(30) Usuario 5 (no identificado): Cuando quieras debatimos sobre el derecho de autodeterminación, si es que sabes algo ? Yo, tiros tampoco, pero las patadas en los cojones, serían dos. *No te jode* el Superman. (idem) (Corpus MEsA 2.0, Youtube, YT 2017 sep IÑA 07)

En todos estos casos se muestra el desacuerdo con el otro. El alcance es lo que cree el otro. Suele ir acompañado de una crítica irónica.

(31) Pili.-¡Ah!, pues te aguantas. No haber venido. *No te jode* la pringada esta con la que me salta ahora. ¡Casados! ¿Y tenéis papeles y todo? (CORPES, J.L. Alonso de Santos: Edificio okupado, 2001)

(32) Que cómo habíamos sido tan irresponsables, que a ver ahora la repercusión de esto, con el conductor muerto, que si la prensa por aquí, que si la opinión pública por allá... Yo pasaba de él y de su puta madre. La prensa, después de lo que habíamos vivido tú y yo... ¡*No te jode* el gilipollas! (CORPES, F. Marías, Invasor, 2004)

4.4.2. El operador discursivo.

Todos los casos anteriores han mostrado la intersubjetividad que implica el uso de *no te jode*: el significado del verbo, la orientación al receptor, aunque a un receptor genérico (*te*) y rechazo ante este o el enunciador de la información que evalúa.

Su comportamiento está mucho más avanzado en el proceso de abstracción que supone la gramaticalización o cooptación. Comienza a funcionar como un *thetical* u operador discursivo y su distribución sintáctica lo marca claramente. Suele aparecer generalmente como periférico,

entre pausas, ya sea en distribución pospuesta (más frecuente) o antepuesta. No aparece como intervención reactiva. Afecta a todo el enunciado previo, y expresa un contenido procedimental. En concreto, hemos localizado en el corpus dos funciones primordiales de *no te jode*:

a. Antiorientación con una aserción dicha por el interlocutor o por otro enunciador. Contenido polifónico y expresión de rechazo. En ocasiones, se valora como absurdo lo asertado o presupuesto, incluso pueden ridiculizarse esas afirmaciones. El abanico es amplio: puede retomar lo dicho por el otro y repetirlo, reaccionar directamente o aludir a un contenido presupuesto por la comunidad.

(33) Maruchi.-Y encima nos llaman mujeres de vida fácil. ¡*No te jode*! Como no sea porque estamos todo el día tiradas en la cama... (CORPES, J.L. Alonso de Santos: Mujeres de vida fácil, 2001)

Tras un discurso referido, que se rechaza:

(34) -Para una vez que se me ocurre ser moderno, que se me ocurre ser creativo, como dice Sofía, que ya sabes que eso es lo que más me echa en cara, que no soy creativo, *no te jode*, pues eso, para una vez que lo soy, vas y te descojonas. (CORPES, L. Beccaria, La luna en Jorge, 2001)

El hablante se apoya en un contenido que presupone compartido para revelar su rechazo ante una afirmación que considera ridícula o absurda.

(35) Yo llegué ahí el primer día y lo primero que dice el profesor: "¿Os apetece bacalao?". Y yo dije irónico: "No, estoy pagando para venir a cocinar, ¿*no te jode*?". ¿Pues te puedes creer que sí, y que al final acabamos comiendo bacalao? (CORPES, *«Pareja. Nuevas formas de ligar». 2011)*

b. Contenido de reafirmación en lo dicho y expresión modal de rechazo

En el segundo caso, desaparece el elemento polifónico y se potencia más lo modal. Se acerca al uso de una interjección de apoyo, con una función comentario.

(36) Usuario 96 (hombre): [Mención a Usuario 94] Forocoches abrió los ojos a muchos hombres con su famoso T_D_S

Usuario 94 (mujer): [Mención a usuario] .... Menudos misóginos *No te jode* (Corpus MEsA 2.0, Youtube, YT 2016 feb DIA 10)

Se acompaña de exclamación e insulto.

(37) 428 B: Bueno → / huele un poco fuerte pero no huele mal →

A: → Pues / pruébala ↑

B: ((*No te jode*)) hazlo tú ↑ (Corpus MEsA 2.0, Youtube, YT 2017 jul VID 21)

En estos casos no estamos rechazando un discurso previo, sino que expresamos esta emoción, y la reforzamos con este segmento que aparece en margen derecho o izquierdo. (Fuentes Rodríguez 2012, 2020)

(38) AMELIA.— ¿Tienen psiquiatra?

PURI.— Y sauna

Toña.— Y club de «golfos». ¡*No te jode*!(CORPES, A.Miralles, *¡Hay motín, compañeras!,*2002) Siguen la serie, introduciendo un término absurdo.

(39) En aquel entonces militaba en un grupo de extrema izquierda y sostenía posturas mucho más radicales que las de su tío, con quien discutía sin parar después de haber pedido casi siempre un whisky de malta de doce años o el plato más caro de la carta. ¡Paga tú que eres rico, *no te jode*! Vicente se partía de risa con él (CORPES, A.Grandes, Los aires difíciles, 2002)

Suele ir acompañado de otras exclamaciones, en contexto claramente emotivo:

(40) cojo mis cosas... me voy al bar... me siento... me tomo un cubata de ron... y a tomar por el culo... Qué le vamos a hacer. Si esto es el fatum de los griegos... pues venga fatum... abre la botella... escancia... y a vivir que son dos días. *No te jode*. Anda que me voy a poner nervioso. (CORPES, A.Vallejo, Culpable, 2003)

(41) KIP ¿La gravedad! ¿Y qué mierda es eso! ¡Cómo voy yo a creer en esa tontería? *No te jode*... ¡No creo en la gravedad porque no me sale de los huevos! (idem)

En Corpes, la frecuencia absoluta es de 156 ocurrencias, de las que 143 corresponden a España. Es un porcentaje altísimo: 91,66%.

En cuanto a sus empleos y distribución, el análisis nos lleva a las siguientes conclusiones: 82, uso polifónico /64 de operador emotivo.1 de construcción libre y 9 semilibres.

En MEsA: 18 polifónico /2 emotivo, y 3 en construcción.

En Corde hay 4 casos, 2 operador polifónico y 2 como marca de refuerzo emotivo, todos de 1961:

> (42) ¡La honradez! ¿Tienen dinero los honrados? Desde luego tienen la conciencia tranquila. *¿No te jode?* Págame un coñac. (Corde, M.Aub, La calle de Valverde - 1961]

4.5. *NO TE FASTIDIA*

De manera paralela, encontramos la construcción *no te fastidia*. Esta aparece con contenido léxico originario, como construcción libre:

> (43) Calma, Petra, me decía, *no te fastidia* recibir órdenes, simplemente te has acostumbrado a llevar las investigaciones a tu manera y ahora temes no saber cómo actuar- 2017, Gimenez Bartlett, Mi querido asesino en serie

O bien como construcción semilibre, ya sea con un sintagma nominal, con o sin preposición:

> (44) Echa cuentas de para qué te han servido los libros y los números, echa cuentas*, no te fastidia* el contable que me está pringando con su sangre (Corpes, F.Royuela: La pasión según las fieras, 2003).
>
> (45) ¡*No te fastidia* con el camarero! (Corde,1972 - Zamora Vicente, Alonso. A traque barraque/España]

O seguido de una oración con *que*:

> (46) - ¡*No te fastidia*, que me pregunta que si vamos a quedarnos mucho! Y yo le dije: Y tú qué. (Corpes, A.Pombo: la fortuna de Matilda Turpin, 2006)

Lo encontramos como construcción periférica con comas, en posición antepuesta o pospuesta. Forma una construcción con valor único, y este procedimental. Sería un comentario a lo dicho anteriormente, en el sentido siguiente:

– reacción en contra de lo dicho por otro interlocutor (o se presupone dicho por otro). Por tanto, expresa polifonía y enfrentamiento de enunciadores;

– ridiculiza lo dicho por el otro como absurdo o no fundamentado;

– se refuerza, como evidente, la posición propia;

– es muy frecuente que aparezca con signos de exclamación, lo que indica el valor intensificado de dicha aserción y la aparición de una emoción.

En suma, su uso es paralelo a *no te jode*.

De los 18 casos de Corpes, unos indican reacción polifónica a una aserción previa (47) y otros corresponden al operador emotivo:

(47) Digo yo, ¿y por qué coño en el país con más sol de Europa no nos ponemos en serio con la solar? Es que cuesta dinero, te contestan. *No te fastidia*. Como si construir centrales y basureros saliese gratis. (Corpes, A.Neuman: Fractura, 2018)

(48) Uno que se deja querer... Y además... qué quieres que te diga. Para tres días que va a vivir uno... pues a disfrutar, *no te fastidia*. Viva el amor. (Corpes, A.Vallejo, Hiroshima-Sevilla, 2003).

Equivale a una expresión del tipo "¿cómo voy a opinar en otro sentido?". Aparece pospuesta al enunciado que constituye su alcance generalmente. Solo en un caso la hemos encontrado antepuesta, en construcción semilibre seguida de una oración con *que*.

(49) Keith: Sí, sí, claro, te espío, tengo una cámara ahí puesta, *no te fastidia*... (Corpes,D. Sánchez Arévalo, Daniel La isla de Alice, 2015)

(50) LINA Para casarse hay que estar loco. Y si tú y yo ya lo estamos, pues eso que llevamos ganado, *no te fastidia*. ¡Si el matrimonio es una locura genial! (Corpes, A.Vallejo, Culpable, 2003)

Mayoritariamente esta forma aparece en España.

En MEsA encontramos 3 casos, uno de construcción semilibre, con sn, y 2 del operador:

(51) Usuario 17 (no identificado):

Unos llevan un peinado mas bonito que otros. *No te fastidia* el argumento. #OTGala8 (Corpus MEsA 2.0, Twitter, TW 2017 dic OPE 18)

(52) Usuario 3 (mujer):

Pues porque son jubilados que les sale muy cara la calefaccion en casa, si yo no tuviera que trabajar tb me iba a pasar alli el invierno, *no te fastidia*!! (el verano ya no que hace mucho calor y se esta mejor en UK). Pero al solecito en la playa todo el dia (Corpus MEsA 2.0, Foros, FO 2015 nov SPA 20)

De *no te fastidia* documentamos en Corde 10 casos, aunque uno no corresponde a la construcción. El ejemplo más antiguo corresponde a 1955. La reacción contra el interlocutor u otro enunciador es clara. En (53) se alude a un discurso supuesto de otro enunciador, y en (54) se muestra explícitamente:

(53) -Anda, mira, date una vuelta, ¿sabes? Déjame ya. Habéis metido la pata y se ha terminado.

-¡Jo, qué tío! -dijo-. Ahora se pone que yo he metido la pata. *¿No te fastidia?* Ahora las paga conmigo. No se le puede ni tocar. [1956-R.Sánchez Ferlosio, El Jarama/ESPAÑA]

(54) Frasquito acaba de llegar de Suiza fantásticamente enriquecido, y se dispone a gastarse sus dinericos, a ver, en el pueblo no le han hecho gran caso, todos le llaman ya el millonario, se ha comprado la casa donde nació y cuatro bancales que estaban de eriazo, y, lo que son las cosas, ni las chicas de su tiempo le han dicho qué vas a hacer esta tarde, o qué piensas hacer con la casa. A ver, fíjese usted, para qué voy a querer yo la casa sino para vivirla, *no te fastidia*, para vivirla... Pero estas chicas, qué se habrán creído. (A.Zamora Vicente, 1972, A traque barraque, Corde)

No te fastidia rechaza la supuesta pregunta de las chicas de *qué piensas hacer con la casa*. Pero ese discurso ni siquiera se ha producido, todo está en la mente del personaje, que está imaginando un diálogo y rechazándolo, en su pensamiento.

Solo aparece en dos casos con un alcance sobre un segmento: en un caso con un sintagma valorativo, que ya expresa el enfrentamiento.

5. DISCUSIÓN

5.1. De formas malsonantes a operadores discursivos

Las formas analizadas parten de una misma base léxica, el verbo *joder*, con contenido malsonante que lo liga a un registro vulgar. Sin embargo, los corpora muestran su extensión en el uso coloquial como formas de refuerzo expresivo.

Están marcadas intersubjetivamente por el uso exclamativo-interrogativo, el uso de la negación, y los clíticos *me, te*, que aparecen en su distribución.

El estudio ha mostrado que ello les hace avanzar en un proceso de fijación que les permite comportarse como *theticals* u operadores discursivos. Estos aparecen entre pausas, ya sea en posición inicial o final de enunciado. *No (me) jodas* ocupa una intervención reactiva.

Las formas con *me, no me jodas, no me fastidies* (forma no vulgar) presentan un mayor grado de emoción y menor fijación.

Al mismo tiempo, hemos comprobado que están sufriendo un proceso de construccionalización, que está en la base de su cooptación o gramaticalización. Por ello constatamos su empleo (aunque menos frecuente) en construcciones semilibres en que la parte fija (*no (me) jodas/fastidies, no te jode/fastidia*) desarrolla un contenido procedimental que tiene como alcance el segmento que sigue: *que*+oración o s.n. (precedido o no de preposición). Estos testimonios aseguran la vitalidad y relevancia de aplicar la gramática de construcciones al estudio de la macrosintaxis y evolución de los operadores discursivos. A la vez nos llevan a otras conclusiones: que la distribución parentética o periférica es un índice macrosintáctico que posibilita ese proceso, así como la presencia de la subjetivización del elemento.

Los valores procedimentales de estos elementos, sobre todo de los operadores discursivos que surgen, pueden concretarse en las instrucciones siguientes:

No (me)jodas-no (me)fastidies: expresión emotiva de sorpresa coorientada con el interlocutor (empática).

No te jode (*fastidia*): operador de rechazo, en contexto polifónico (de lo dicho por otro enunciador) o bien operador modal de rechazo intensificado.

En cuanto a la pregunta de investigación sobre la diferencia de las formas con *joder* o *fastidiar*, tenemos que decir que las primeras son mucho más expresivas, desarrollan más valores y aparecen en mayor grado. Tienen un eco malsonante que se reinterpreta como intensificación expresiva y facilita el proceso de cooptación.

5.2. DATOS CUANTITATIVOS

El estudio cuantitativo de los corpus consultados arroja los siguientes resultados.

TABLA 1. Presencia en los corpus de no (me) jodas/ no (me) fastidies

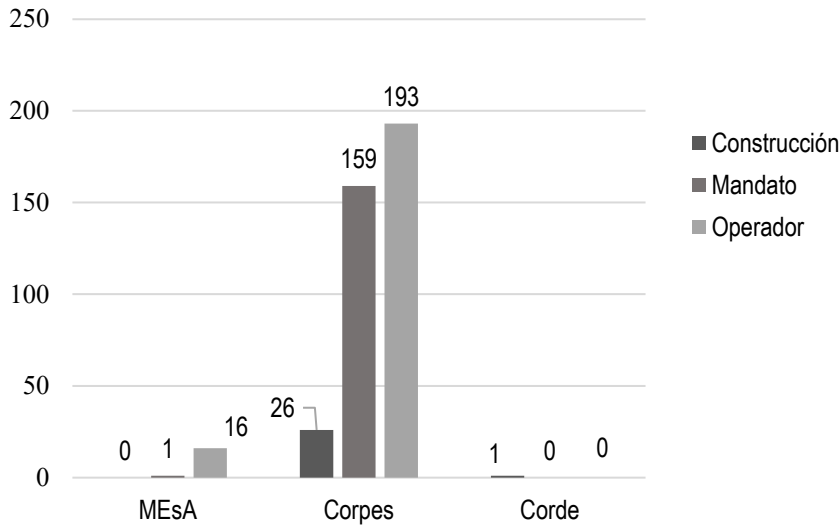
	MEsA	Corpes	Corde
No jodas	2/15*	92/411*	3/5*
No me jodas	1/16*	159/193* Construcción- 26 Léxico- 34	1 caso en 1970
No fastidies	1/1*	24/29*	
No me fastidies	0	14/17*	3/0*

*Mandato/operador.

Fuente: elaboración propia

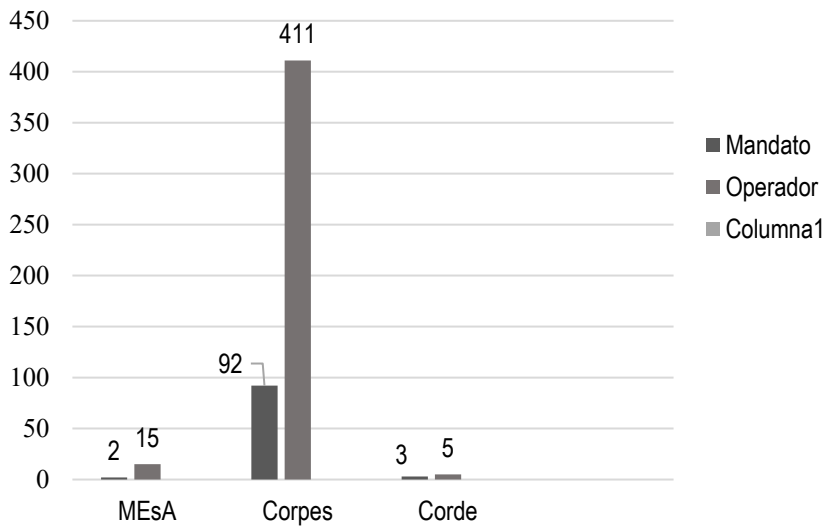
En gráficos:

GRÁFICO 1. No me jodas.



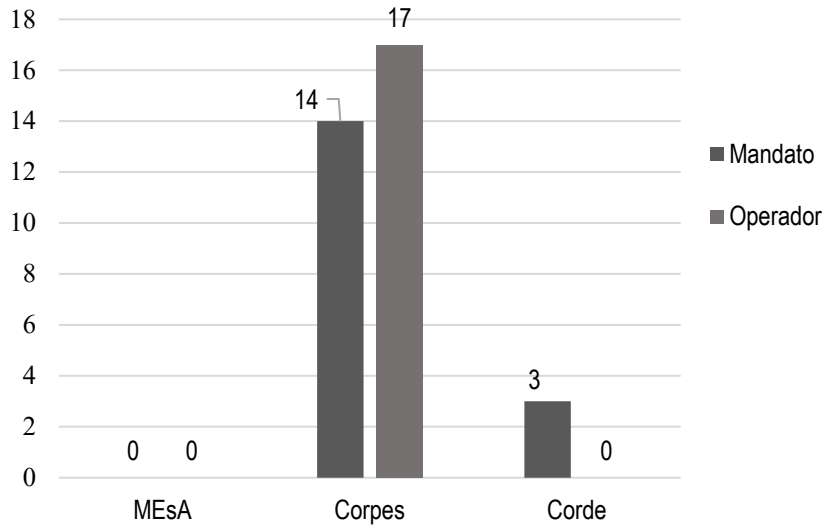
Nota: Elaboración propia.

GRÁFICO 2. No jodas.



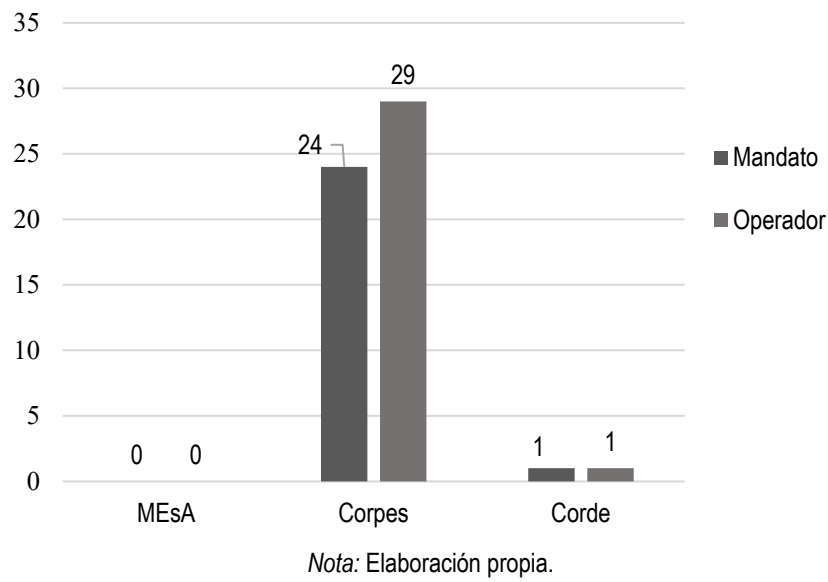
Nota: Elaboración propia.

GRÁFICO 3. No me fastidies.



Nota: Elaboración propia.

GRÁFICO 4. No fastidies.



Nota: Elaboración propia.

En *no te jode/ no te fastidia* predomina el primero.

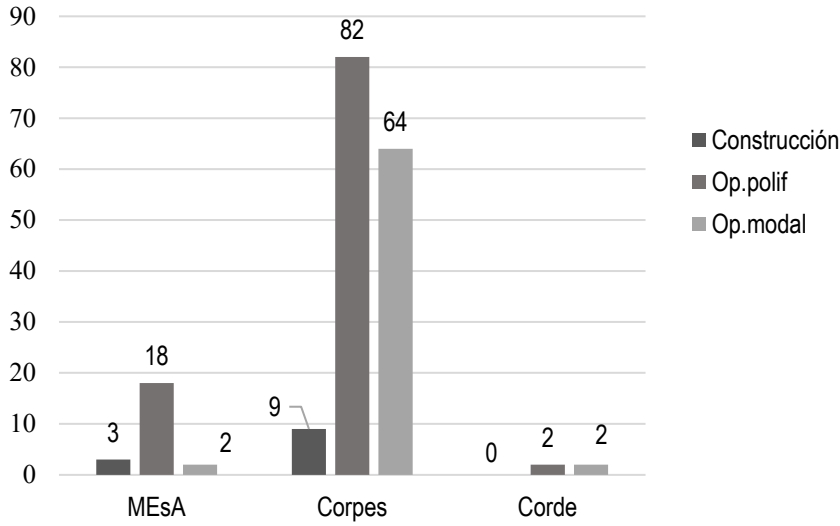
TABLA 2. Presencia en los corpus de No te jode/no te fastidia

	MEsA	Corpes	Corde
No te jode	3/18-2*	9/82-64*	2/2* 1961
No te fastidia	4/2**	20/18**	11/7**

* Construcción/ operador polifónico-operador emotivo
**Construcción/operador

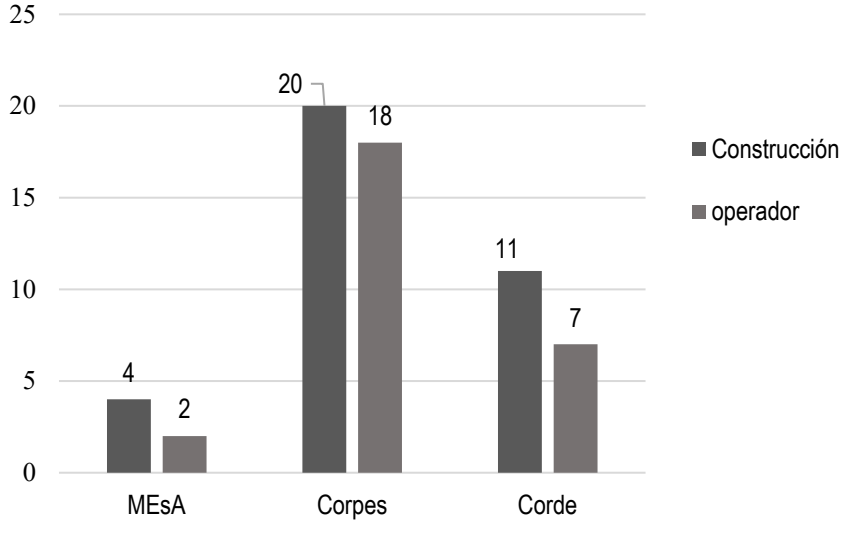
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 5. No te jode.



Nota: Elaboración propia.

GRÁFICO 6. No te fastidia



Nota: Elaboración propia.

En cuanto a su frecuencia absoluta y normalizada (casos por millón) en Corpes, la tabla siguiente muestra el predominio de las variantes principales, *no jodas* y *no te jode*, con presencia de la forma malsonante, sobre las que aparecen con el clítico y con el verbo *fastidiar*:

TABLA 3. Frecuencia de las formas analizadas

	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
No jodas	503	1,44
No me jodas	420	1,21
No fastidies	53	0,15
No me fastidies	31	0,08
No te jode	156	0,44
No te fastidia	21	0,06

Fuente: Corpes. RAE

CORPES también nos proporciona datos sobre la distribución diatópica de estas formas. En todas destaca claramente España, pero varía su distribución según las construcciones analizadas. La detallamos a continuación:

La forma *no te jode* predomina en España (143 casos) frente a Argentina (4), México (3), Chile (2), Perú (2), Cuba (1) y Ecuador (1).

No te fastidia solo aparece en España (20) y con un caso en Argentina.

No jodas tiene mayor presencia: España (131), México y Centroamérica (100), Antillas (79), Río de la Plata (64), zona Andina (63), Caribe continental (54), Chile (10) y Estados Unidos (2).

En *No me jodas* las diferencias son mayores. España (240) frente a Río de la Plata (43), Caribe (41), Andina (35), México y Centroamérica (20), Antillas (20), Chile (12).

No fastidies muestra también el predominio de España (28), frente a Antillas (8), Caribe (7), México y Centroamérica (4), Andina (2), Chile (2) y Río de la Plata (2).

La misma distribución encontramos para *No me fastidies:* España (24) frente a la zona Andina (3), México y Centroamérica (3) y 1 en Caribe.

6. CONCLUSIONES

Las dos construcciones elegidas parten de la misma forma léxica en su base (un término malsonante, tabuizado), aunque admiten variantes menos marcadas con el verbo *fastidiar* (o *jorobar*). El grado de emotividad implicado es alto, así como la apelación al receptor que está expresada en la construcción. Estos componentes están en la base del proceso de intersubjetivización que le lleva a su fijación como operador discursivo. La interdicción sobre lo sexual es muy frecuente y da origen a muchas formas.

En este caso estamos ante dos construcciones, una coorientada y otra antiorientada, que van desarrollando contenidos procedimentales. *No jodas* es coorientada y aparece como forma modal de asombro. La categorización como operador o como interjección o frase interjectiva aún debe discutirse. Comparte contexto con los operadores modales, en intervención reactiva y también aparece en el margen del enunciado.

No (me) jodas suele aparecer más frecuentemente como intervención reactiva, mientras que *no te jode/fastidia* prefiere la distribución en la

periferia del enunciado, derecha o izquierda, más frecuentemente la primera. En esta distribución desarrolla un contenido de comentario o apoyo que parece derivar en una función de intensificador, semejante a la de otros operadores discursivos más cercanos a la reafirmación o evidencialidad.

Por su parte, *no te jode* expresa antiorientación y rechazo a lo dicho por el otro. Es una forma dialógica, aparece en contextos dialogales y monologales como reacción de rechazo a lo dicho por otro, en clara polifonía o diafonía. Aparece también en el margen derecho como operador de antiorientación y como marca subjetiva que expresa la emoción del que habla.

No jodas actúa como construcción semilibre y ha evolucionado a operador modal de sorpresa o rechazo, indicando empatía con el receptor. *No te jode* actúa como operador modal de rechazo en el enunciado con dos funciones: una como rechazo ante lo dicho por otro enunciador o como expresión modal emotiva, desgajada del valor polifónico. Aparece como periférico en posición inicial o final, en distribución parentética.

Ambas formas revelan la existencia de un patrón constructivo compartido con otras formas menos fuertes como *no fastidies, ¿no te fastidia?* o *no me digas, ¿no te digo?,* prueba del dinamismo de la construcción originaria. Como no usa forma malsonante, se rebaja la fuerza de la crítica.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto I+D+I de Excelencia “Macrosintaxis del discurso persuasivo” (P18-FR-2619, MacPER) y el proyecto US-Feder “Liderazgo femenino: estrategias comunicativas y proyección de imagen” (US-1263310).

8. REFERENCIAS

Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford University Press.

Brinton, L. (2010). Discourse markers. En A. H. Jucker e I. Taatvisainen (Eds.), *Historical Pragmatics* (pp. 285-314). Mouton de Gruyter.

Company, C. (2004). ¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español. *Revista de Filología Española,* 84(1), 29-66.

Deulofeu, J. (2016). La macrosyntaxe comme moyen de tracer la limite entre organisation grammaticale et organisation du discours. *Modèles linguistiques*, 74, 135-166.

Diewall, G. (2011). Pragmaticalization (Defined) as Grammaticalization of Discourse Functions. *Linguistics,* 49 (2), 365-90.

Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs*. De Boeck-Duculot.

Estrada Arráez, A y C. De Benito Moreno (2016): "Variación en las redes sociales: datos twilectales". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 77-111.

Fuentes Rodríguez, C. (1991). Algunas Reflexiones Sobre el Concepto de Modalidad. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 7, 93-108 .

Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE.* Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2011). (Des)cortesía y violencia verbal: implicaciones lingüísticas y sociales". En Fuentes Rodríguez, C., Alcaide, E. y Brenes, E. (eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. (pp. 27-74). Peter Lang.

Fuentes Rodríguez, C, (2017[2000]). *Lingüística pragmática y análisis del discurso.* Arco/ Libros, 3ª ed.

Fuentes Rodríguez, C. (2018[2009]). *Diccionario de Conectores y Operadores del Español*. Arco Libros, 2ªº ed..

Fuentes Rodríguez, C. (2020). Operadores discursivos. En C. Fuentes Rodríguez, coord., *Operadores en proceso* (pp.4-30), Lincom.

Fuentes Rodríguez, C. (2020, coord.). *Operadores en proceso*, Lincom.

Fuentes Rodríguez, C. (2021). *No es por nada*: Spanish argumentative preface and discourse operator. *Journal of Pragmatics*, 186, 236-250.

Fuentes Rodríguez, C., E. Brenes, y V. Pérez Béjar (2021, eds). *Sintaxis discursiva: construcciones y operadores en español*. Peter Lang.

Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión: cómo convencer con palabras*. Arco/ Libros.

García Pérez, J. (2019). Hacia una delimitación de los valores discursivos de puto/a como adjetivo antepuesto. *Estudios Interlingüísticos*, 7, 61-77.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on face- to face Behavior*. Anchor/ Doubleday.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.

Goldberg, A. E. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *TRENDS in Cognitive Sciences,* 7(5), 219-224.

Gras, P. (2010). *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/35049

Gras, P. y Sansiñena, M. S. (2015). An interactional account of discourse-connective *que*-constructions in Spanish. *Text & Talk*, m35(4), 505-529.

Greenbaum, S. (1969). *Studies in english adverbial usage*. Longman.

Heine, B. (2013). On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or something else?. *Linguistics,* 51(6), 1205-1247.

Heine, B., G. Kaltenböck, T. Kuteva & H. Long. (2017). Cooptation as a discourse strategy, *Journal of Linguistics* 55 (4): 813-855.

Ifantidou, E. (2001). *Evidentials and Relevance*. John Benjamins.

Kaltenböck, G. (2016). "Elément de macro-syntaxe: comment catégoriser une clase insaisissable?". *Modèles linguistiques* 74: 11-28.

Kaltenböck, G.; Heine, Bernd y Kuteva, Tania. 2011. "On *Thetical* Grammar". *Studies in Language* 35 (4): 852-897.

Locher, M. A. y Watts, R. J. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research,* 1, 9-33.

Mura, Giovanna A. (2012). *La fraseología del desacuerdo: los esquemas fraseológicos en español y en italiano.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.] https://eprints.ucm.es/id/eprint/16778/

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech G. y Svartvik J. (1972). *A grammar of contemporary English*. Longman.

Traugott, E. (agosto de 1995). *The Role of the Development of Discourse Markers in a Theory of Grammaticalization*. 12th International Conference on Historical Linguistics. University of Manchester. http:// web.stanford.edu/ ~traugott/ ect- papersonline.html

Traugott, E. y Trousdale, G. (2010). Gradience, gradualness and grammaticalization: how do they intersect?. En E. Traugott y G. Trousdale (Eds.), *Gradience, gradualness and grammaticalization* (pp. 19-44). John Benjamins.

Traugott, E. y Trousdale, G. 2013. *Constructionalization and constructional changes*, Oxford University Press.

Corpus:

Proyecto MEsA (2021 [2017]) *Corpus MEsA 2.0* [Recurso electrónico]. http://www.grupoapl.es/materiales-corpus/corpus-mesa

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. http://www.rae.es

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Banco de datos (CORPES) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*. http://www.rae.es

UMORISMO E INTERAZIONE MULTIMEDIALE NELLO SPAGNOLO DI OGGI

G. ANGELA MURA
Universidad de Alicante / Grupo GRIALE

1. INTRODUZIONE

1.1. CONTESTUALIZZAZIONE DELLA RICERCA

Nel presente contributo analizziamo l'umorismo come strategia discorsiva interattiva in un genere multimediale specifico, quello dei forum virtuali. Lo studio sorge nel seno del gruppo di ricerca GRIALE (*Grupo de investigación sobre Ironía y Humor en Español*), ascritto all'Università di Alicante, che dal 2002 studia l'ironia e l'umorismo in spagnolo da un punto di vista pragmatico. In particolare, il presente lavoro è frutto delle ricerche realizzate all'interno del progetto di ricerca Humoraction (*El humor interaccional en español. Géneros orales, escritos y tecnológicos, PID2019-104980GB-I00, MICINN/FEDER, UE*), che si propone di analizzare l'umorismo in interazione in diversi generi discorsivi, sia orali (conversazione, monologo) che scritti e tecnologici (forum, blog, WhatsApp, Twitter, tra altri).

1.2. PRESENTAZIONE DELL'OGGETTO DI STUDIO

L'oggetto di studio del presente articolo è un genere tecnologico specifico: il forum di discussione virtuale, che si definisce come uno spazio di comunicazione *online* asíncrono in cui gli utenti interagiscono tra loro, trattando argomenti di interesse comune attorno ai quali si arrivano a costituire vere e proprie comunità virtuali.

I forum di Internet presentano una struttura gerarchica e si articolano in diverse schermate, ovvero la pagina principale, che costituisce la porta d'ingresso del forum e che contiene sezioni e sottosezioni dedicate al dibattito attorno ad un'unità tematica. L'argomento di ogni sezione prende il nome di *thread* e viene aperto da un utente il quale avvia la discussione presentando un *topic*, ovvero un primo intervento di dibattito. Ogni singolo intervento che si genera come reazione interattiva al *topic* costituisce il cosiddetto *post* o messaggio.

Sono diverse le figure che interagiscono all'interno di un forum virtuale: l'amministratore è il gestore del forum e possiede la facoltà di modificare o cancellare qualsiasi messaggio; il moderatore, eletto dall'amministratore, ha il compito di mantenere un ambiente pacifico nella sezione della quale è responsabile e si occupa di far rispettare le regole di comportamento stabilite; l'utente, è un individuo registrato al forum e può pubblicare messaggi; infine, l'ospite è un utente che naviga nel forum senza aver effettuato la registrazione iniziale nella pagina principale.

Molti forum richiedono la registrazione dell'utente prima di poter inviare messaggi e in alcuni casi anche per poterli leggere. In base al grado di apertura che concedono agli utenti di Internet, si possono distinguere tre tipi di forum: a) pubblici, dove tutti possono accedere e partecipare senza la necessità di registrarsi anticipatamente; b) protetti, accessibili solo dagli utenti registrati; c) privati, che richiedono registrazione ed esplicita autorizzazione dell'amministratore.

Questa breve descrizione del contesto tecnologico che costituisce l'oggetto di studio del presente articolo risulterà di utilità nella presentazione dell'analisi del corpus selezionato.

1.3. STRUTTURA DELL'ARTICOLO

Innanzitutto, presentiamo il contesto che ha dato vita al filone di ricerca trattato in queste pagine (§ 1.1) e definiamo qual è il genere multimediale sul quale ci siamo soffermati (§ 1.2). In seguito, in § 2.1, inquadriamo l'analisi proposta negli studi sull'umorismo che costituiscono la base teorica dell'intero lavoro e definiamo gli obiettivi dello stesso

(§ 2.2). In § 3 esponiamo i dati metodologici della ricerca, che parte dal concetto di sequenza umoristica (§ 3.1) e si articola intorno a una proposta di classificazione del corpus in base alla presenza o assenza dell'umorismo nei forum selezionati per poi, in § 4, analizzare le strategie comunicative interattive di co-costruzione del discorso umoristico impiegate nel contesto multimediale studiato. Tale analisi presenta una riflessione teorica sugli aspetti discorsivi osservati (§ 4.1) e la successiva identificazione dei fenomeni trattati all'interno del corpus di riferimento. L'articolo si chiude con alcune riflessioni conclusive (§ 6).

2. OBIETTIVI

2.1. APPROCCIO TEORICO

Per analizzare il genere digitale prescelto, sebbene ci atteniamo ai postulati della Teoria Generale dell'Umorismo Verbale (Attardo, 1994) che ci aiuta a identificare i meccanismi umoristici utilizzati, focalizziamo l'attenzione sulla co-costruzione dinamica dell'umorismo da parte degli utenti proposta da Chovanec e Tsakona (2018), ovvero studiamo l'umorismo verbale cercando di superare la concezione dell'umorismo come competenza per spiegare l'umorismo come attuazione, esecuzione, messa in atto (Attardo, 2019). Ciò che ci proponiamo, infatti, è di osservare il fenomeno pragmatico dell'umorismo all'interno di un processo di interazione in cui gli atti umoristici favoriscono reazioni che vengono negoziate tra i partecipanti.

Ci muoviamo, pertanto, nell'ambito della cyberpragmatica che, secondo Yus (2010: 32), "analiza los intercambios comunicativos que tienen lugar entre usuarios de la red en sus diferentes canales o formas de interacción virtual".

2.2. PROPOSITI SPECIFICI

La presente ricerca si propone di analizzare il discorso umoristico in interazione nel genere specifico dei forum di discussione virtuale. In particolare, indaga su tre aspetti principali:

- L'assetto linguistico dei messaggi umoristici.

– La costruzione interattiva di tali interventi digitali.
– L'impatto sociale identitario che gli atti umoristici generano nel contesto tecnologico studiato.

L'analisi dell'aspetto formale degli interventi umoristici nei forum virtuali consentirà di individuare ed esaminare le strutture linguistiche e paralinguistiche impiegate dai parecipanti nelle diverse discussioni e, al contempo, osservare la convergenza tra gli elementi scritti e orali in questa piattaforma digitale.

D'altro canto, l'osservazione del corpus evidenzierà la co-partecipazione degli utenti coinvolti che collaborano interattivamente nella costruzione di uno scenario umoristico comune, negoziato in maniera dinamica.

Infine, lo studio delle sequenze umoristiche mostrerà in che modo lo scambio di interventi umoristici tra i partecipanti contribuisca a creare un ambiente di solidarietà e di identità comunitaria attorno al *thread* di discussione prescelto.

3. METODOLOGIA

3.1. IL CONCETTO DI SEQUENZA UMORISTICA

Per selezionare il corpus di riferimento della ricerca, ci siamo basati sul concetto di sequenza umoristica proposto da Ruiz Gurillo (2019), che propone la seguente definizione applicata al genere orale della conversazione:

> La secuencia humorística es una estructura conversacional compuesta por diversos intercambios que se estructura en torno a un mismo tema. Debido al carácter no planificado de este género, el humor aparece como una estrategia más empleada por los hablantes. Resulta habitual que algunos de los participantes produzca una intervención irónica o humorística que luego es continuada (o no) por el resto de participantes. Cuando el humor se continúa, se genera una secuencia irónico-humorística en la que destaca el modo humorístico.

Adottando e adattando la nozione di sequenza umoristica al nostro oggetto di studio, il forum virtuale, ne sottolineiamo alcuni aspetti essenziali quali la presenza di diversi interventi che si articolano attorno ad un'unica tematica (che corrisponde all'argomento del forum di

discussione in cui gli utenti hanno deciso di connettersi); il carattere non pianificato dell'interazione in tale genere virtuale; la frequente apparizione di interventi umoristici che, nel caso vengano assecondati, danno vita ad una successione di scambi i quali conformano una sequenza umoristica.

3.2. FORUM UMORISTICI E FORUM NON UMORISTICI

Una volta delimitato il criterio di ricerca, abbiamo ritenuto opportuno raggruppare i forum selezionati in due categorie: quello dei forum umoristici e quello dei forum non umoristici. I primi sono spazi dichiarati esplicitamente come forum umoristici e i secondi non sono forum umoristici ma, come si vedrà, possono contenere sequenze umoristiche. Questa suddivisione metodologica ha consentito di osservare come gli utenti reagiscono ad un intervento umoristico nei due contesti esaminati: uno in cui il discorso è in chiave umoristica e l'altro in cui l'umorismo non è atteso ma compare.

Nello specifico, per il presente studio abbiamo cercato di individuare le sequenze umoristiche presenti nei forum selezionati all'interno di sezioni umoristiche inserite, a loro volta, all'interno di forum virtuali non prettamente umoristici. Ovverosia, ci muoviamo in una macro-categoria, quella dei forum virtuali, che non si considerano generi umoristici in sé, in quanto si discutono argomenti considerati seri, all'interno dei quali abbiamo potuto intercettare diversi sotto-forum o sezioni che trattano l'argomento serio da un punto di vista umoristico.

4. RISULTATI E DISCUSSIONE

4.1. STRATEGIE UMORISTICHE STRUTTURALI E SOCIALI

In linea con gli obiettivi sopra esposti, l'analisi dei dati si articola in tre sezioni principali. Da un lato, si osservano le strategie utilizzate dagli utenti per produrre umorismo in modo collaborativo, che contribuisce alla creazione di uno scenario umoristico in co-costruzione e consolida l'identità comunitaria dei partecipanti coinvolti. Dall'altro, si mettono in evidenza i parametri strutturali idiosincratici di questo genere

tecnologico basato sulla multimedialità, ovvero i cosiddetti segnali virtuali a cui gli utenti ricorrono per oralizzare il loro discorso umoristico scritto. Insieme ai segnali, si individuano gli indicatori umoristici utilizzati negli spazi di discussione analizzati[135].

4.2. ANALISI DEL CORPUS

L'osservazione dell'esempio (1), estratto dal corpus di riferimento, permetterà di illustrare tali aspetti teorici[136].

(1)

A: Bueno, un poco de humor para funcionarios y futuros:
http://www.youtube.com/watch?v=Qj9Ik0f2XRE
http://www.youtube.com/watch?v=vWpV7xpIJz8
JuÃ¡s, juÃ¡s, juÃ¡s... Y unas pocas del genial Forges…

Humor es humor. Boas noites!!!

B: QuÃ© buenos. GRACIAS!!

C: Los de Vaya semanita son de lo mejorcito. Hala, ahÃ va otro:

D: Buenisssssssssssssssssssssssimos. Y decir que la realidad lo supera.

E: jajajaja Muy bueno... los funcionarios son más vagos que el suelo. Aquí podéis encontrar otros chistes de funcionarios que os harán reir...

F: Hola, las viñetas son graciosas, pero tu comentario sinceramente me ha ofendido, no entiendo que aspires a ser funcionario/a si crees que la realidad lo supera, lo primero que he pensado es ojalá no me toque alguien así de compañero/a.

Fonte: https://www.adams.es/foros/

Si tratta di una sezione denominata *Crítica a los funcionarios/as [Humor]*, che si inserisce all'interno di un forum non umoristico dedicato ai concorsi pubblici in Spagna. Ovverosia, non ci muoviamo in una piattaforma umoristica nella quale gli utenti si aspettano di trovare contenuti divertenti (in queso caso si discute sul mondo del lavoro e si

[135] Il sistema di segnali e indicatori umoristici elaborato dal Gruppo GRIALE (Grupo de investigación sobre Ironía y Humor en Español) dell'Università di Alicante, al quale apparteniamo, ci aiuteranno a rilevare i meccanismi dell'umorismo interattivo utilizzati nel genere multimediale studiato.

[136] Gli esempi sono stati riprodotti con la grafia originale.

condividono consigli per preparare i concorsi di accesso ad un impiego pubblico). Ciò nonostante, si osservi che il titolo della sezione presenta la denominazione *[Humor]*, che avvisa gli utenti che si sono connessi ad una sezione umoristica di un forum di discussione serio e, come vedremo, questo aspetto li predispone ad un'interpretazione umoristica dei messaggi.

Nella sequenza umoristica di (1) è possibile individuare gli aspetti teorici menzionati, che verranno esemplificati in ordine di apparizione.

4.2.1. Multimedialità

La sequenza si apre con un *topic* in cui il primo utente mostra esplicitamente l'intenzione di divertire il resto dei participanti (*Bueno, un poco de humor para funcionarios y futuros*). Per raggiungere il suo obiettivo, non si limita a trasmettere messaggi verbali ma si serve della multimedialità. Osserviamo, difatti, come il linguaggio verbale si combina con diversi formati: collegamenti ipertestuali, ovvero l'utente condivide due links alla piattaforma Youtube con due video dove appaiono due puntate di un programma televisivo umoristico in cui ci si burla dei dipendenti pubblici spagnoli.

- *http://www.youtube.com/watch?v=Qj9Ikof2XRE*
- *http://www.youtube.com/watch?v=vWpV7xpIJz8*

Inoltre, pubblica diverse vignette satiriche sui pregiudizi che si hanno sull'impegno lavorativo dei dipendenti pubblici. L'impiego di contenuti multimediali umoristici aiuta l'utente nel suo proposito presentato nel *topic* e contribuisce alla creazione di uno scenario umoristico che, come vedremo, verrà sostenuto negli interventi successivi. I componenti multimediali consentono, altresí, di inserire all'interno di uno scambio scritto non presenziale elementi visivi e uditivi propri di contesti orali in presenza.

4.2.2. Segnali e indicatori umoristici virtuali

4.2.2.1. Oralità e scrittura nel discorso digitale

Tuttavia, il corpus ha evidenziato che gli utenti dei forum ricorrono a diversi meccanismi per oralizzare il discorso e così compensare l'assenza del canale visivo e uditivo in un contesto virtuale; meccanismi che vanno oltre l'impiego di contenuti multimediali. In effetti, l'assenza di informazioni contestuali non verbali, sia vocali che visive, potrebbe mettere alla prova l'efficacia della comunicazione digitale che si instaura attraverso uno schermo. Nonostante ciò, sebbene gli internauti siano obbligati a comunicare tra loro in modo testuale giacché il canale di comunicazione si basa principalmente nel testo, la "voce" che impiegano si avvicina più alla lingua orale che alla scrittura. Si tratta, di fatto, di una "voce scritta", che provoca spesso una deformazione testuale che aspira a trasmettere attraverso una tastiera e uno schermo un messaggio che l'autore stesso sente come un enunciato orale (Yus, 2010).

Questo nuovo linguaggio di comunicazione virtuale, pertanto, fluttua tra la scrittura e l'oralità e si concretizza nell'adozione di numerose strategie delle quali si avvalgono gli internauti per supplire alle difficoltà comunicative che potrebbero insorgere dalla carenza del canale uditivo-vocale nelle conversazioni virtuali. Come vedremo, tali meccanismi si basano nella connotazione dei messaggi scritti con segnali di oralità che aiutano gli utenti a comunicare le proprie emozioni in maniera efficace pur non potendosi beneficiare dei vantaggi della comunicazione faccia a faccia.

Tale oralizzazione del discorso scritto si plasma testualmente nell'uso di una serie di risorse tipografiche, che ritroviamo nella sequenza umoristica esemplificata in (1). Tra gli accorgimenti scritti che dotano questa varietà di comunicazione elettronica di una forte carica di oralità, evidenziamo la ripetizione di un fonema, in questo caso la consonante *s* (*Buenisssssssssssssssssimos*), l'uso dei punti esclamativi (*Boas noites!!!*) e della lettera maiuscola (*GRACIAS*) per riprodurre e simulare il tono della "voce scritta" alla quale alludiamo e la rappresentazione grafica delle risate (*JuÃ¡s, juÃ¡s, juÃ¡s*; *jajajaja*).

4.2.2.2. Segnali umoristici

Si tratta di segnali virtuali propri dell'oralità che, come abbiamo potuto osservare, funzionano altresì come segnali umoristici molto frequenti nel discorso tecnologico. Seguendo la proposta del gruppo di ricerca GRIALE (Ruiz Gurillo, 2012), intendiamo per segnali umoristici elementi linguistici, extralinguistici o paralinguistici che aiutano a interpretare l'umorismo. Una panoramica di tali elementi discorsivi che supportano i meccanismi logici utilizzati nell'umorismo e una riflessione sulla loro presenza nel genere tecnologico che ci riguarda servirà da guida per l'analisi delle sequenze umoristiche del corpus.

I segnali umoristici che ci supportano nell'interpretazione umoristica di un messaggio scritto sono, come menzionato sopra in merito ai meccanismi dell'oralità nella scrittura digitale, i segnali tipografici come le virgolette, il grassetto, il corsivo, così come i segni di punteggiatura, in particolare i punti esclamativi o i puntini di sospensione. Il discorso orale, invece, presenta segnali come l'intensità della voce, l'intonazione, l'allungamento vocalico, le pause, alcuni gesti, la voce in falsetto che rappresenta le parole di un'altra persona, tra altri.

Tuttavia, nonostante in un ambiente digitale eminentemente scritto come i forum virtuali i partecipanti non possono esprimere umorismo con il supporto degli aspetti cinestesici che caratterizzano la comunicazione in presenza come i gesti, lo sguardo, i movimenti del corpo, la postura o l'intonazione della voce, sono in grado di interpretare atti umoristici in quanto, come dicevamo, sostituiscono le carenze di un supporto scritto con l'uso di segni idiosincratici dell'oralità.

Esistono, altresì, segnali umoristici prettamente digitali emersi nel contesto della nuova comunicazione virtuale che costituiscono una fonte inesauribile di contenuti umoristici. Tra altri, menzioniamo i *meme*, dispositivi multimediali che includono immagini, video, audio o collegamenti ipertestuali con contenuti umoristici che possono essere facilmente creati dagli utenti stessi; le *emoji*, nati con i dialoghi testuali dei primi anni Novanta e diffusi con gli sms fino ad arrivare ai *social network* e alle applicazioni mobili per chattare come, per esempio, WhatsApp. Si tratta di simboli che vengono visualizzati come un'icona

grafica e rappresentano volti, oggetti, animali, cibo, tra altri, aiutando gli utenti nell'espressione dei propri sentimenti e delle proprie intenzioni comunicative in una maniera visiva altamente efficace. E le *emoticon* (*emotional icon*), termine che si riferisce ad una combinazione di segni di punteggiatura, lettere e numeri che si uniscono per creare icone grafiche.

Sono tutti segnali linguistici generati in uno spazio di comunicazione digitale che, insieme ai segnali virtuali sopra indicati, forniscono agli utenti dei forum meccanismi espressivi per promuovere un discorso umoristico.

4.2.2.3. Indicatori umoristici

Insieme ai segnali, gli interlocutori si servono ugualmente dei cosiddetti indicatori umoristici. Secondo la proposta del gruppo GRIALE, si tratta di elementi che si interpretano in modo umoristico e guidano i partecipanti nell'interpretazione del discorso in chiave umoristica.

Come sottolinea Ruiz Gurillo (2019: 617), "las elecciones, conscientes o no, que lleva a cabo el humorista en textos planificados o el hablante en conversaciones espontáneas, contienen las claves para interpretar el humor y lograr los efectos que se persiguen", funzionando come indicatori dell'umorismo. Come vedremo, alcune delle procedure linguistiche che fungono da indicatori umoristici si basano su relazioni semantiche come la polisemia, l'omonimia o la paronimia; nelle relazioni lessicali attraverso l'uso di alcune unità fraseologiche; in processi morfologici di derivazione o variazione che danno vita a meccanismi di innovazione lessicale e alla creazione di neologismi, perlopiù stilistici; in figure retoriche come le iperboli; nei meccanismi argomentativi come la polifonia, tra altri.

Al contrario di ciò che accade con i segnali umoristici, l'uso degli indicatori non è legato al canale di comunicazione, poiché gli utenti adottano tali procedure discorsive indistintamente nei testi orali o scritti. Nella sequenza analizzata in (1), come finale umoristico l'utente A utilizza un'unità fraseologica (*humor es humor*), che costituisce un indicatore umoristico il quale predispone gli interlocutori ad

un'intepretazione umoristica del messaggio. In questo caso, il fraseologismo utilizzato si inserisce nella categoria dei cosiddetti schemi fraseologici, costituiti da uno scheletro sintattico fisso (*X es X*), che viene completato liberamente dall'interlocutore a seconda del contesto comunicativo nel quale si inserisce (Mura, 2019). Si osservi come A riprende la sua dichiarazione di intenzioni dall'inizio (proporre un *topic* divertente) e inserisce esplicitamente il termine *humor* in uno schema sintattico stabile nel sistema linguistico, favorendone un'interpretazione in chiave umoristica.

Più avanti, l'utente E si serve di un'altra unità fraseologica che, ancora una volta, funge da indicatore umoristico (*más vago que el suelo*). In questo caso si tratta di una struttura fraseologica costruita sul confronto di una determinata qualità con un termine prototipico. Qui la qualità alla quale si accenna è la pigrizia (*vago*), ed è enfaticamente paragonata a un termine prototipico (*suelo*), che in questo caso è inventato da chi parla, aspetto che intensifica il valore umoristico di questo indicatore.

Tornando al *thread* in questione, l'indicatore umoristico impiegato da A sotto forma di unità fraseologica pone fine a al primo *topic* multimediale della sezione e scatena una serie di risposte in cui, come vedremo, si mantiene il modo umoristico promosso dal primo utente.

4.2.3. Discorso umoristico cooperativo

Come possiamo osservare, infatti, le reazioni non si fanno aspettare e i partecipanti connessi riconoscono, accettano e portano avanti il discorso in chiave umoristica. Si scatena pertanto una serie di interventi umoristici negoziati in modo dinamico in cui gli utenti condividono le propie esperienze. Tutti collaborano nella co-costruzione della sequenza e negoziano tra loro la conformazione di tale discorso in chiave umoristica. Gli utenti sono consapevoli del fatto che pubblicare contenuti umoristici capta l'attenzione degli altri utenti e genera interazione mantenendo viva la discussione, pertanto si impegnano nella co-costruzione degli eventi discorsivi. Ovverosia, non si limitano a leggere passivamene le discussioni ma partecipano in modo attivo nella creazione dei contenuti.

Quando parliamo di umorismo interattivo, infatti, non ci limitiamo ad analizzare i meccanismi strutturali che gli utenti utilizzano per generare contenuti umoristici, ma osserviamo come gli interlocutori negoziano tra loro gli scambi comunicativi, in che modo accettano o rifiutano il discorso umoristico, ovverosia, descriviamo in dettaglio i passaggi che vengono eseguiti congiuntamente dai partecipanti per co-costruire sequenze umoristiche.

La sequenza umoristica esaminata nell'esempio (1) mostra come il *topic* del primo interlocutore costituisce il trampolino di lancio che da vita a una serie di interventi cooperativi non pianificati in cui l'umorismo compare e si genera al momento grazie alla predisposizione alla collaborazione dei partecipanti. Sebbene la successione di messaggi in un forum di discussione virtuale non segue necessariamente un ordine cronologico lineare, giacché i formati di comunicazione tecnologica non prevedono uno scambio di informazioni immediato e istantaneo, il corpus mostra che tale mancanza di linearità comunicativa non va a scapito del dinamismo conversazionale caratteristico di questi contesti. Si tratta di catene interattive non lineari, in cui gli utenti possono andare avanti e indietro nel filo del discorso a loro piacimento, dando vita a contributi concatenati e talvolta sovrapposti tra loro.

Possiamo riscontrare questo aspetto nel contributo dell'utente F (*Hola, las viñetas son graciosas, pero tu comentario sinceramente me ha ofendido, no entiendo que aspires a ser funcionario/a si crees que la realidad lo supera, lo primero que he pensado es ojalá no me toque alguien así de compañero/a*), che riprende l'intervento di uno dei suoi interlocutori (D), mostrando disaccordo nei suoi confronti. Ovverosia, dopo aver ammesso che uno degli elementi multimediali proposti (le vignette satiriche) è di suo gradimento, si mostra irritato dalle parole di D, considerandole offensive nei confronti della categoria dei dipendenti pubblici, a cui sembra appartenere. Crea, in questo modo, uno scambio asincrono che non tiene conto dell'ordine cronologico degli eventi discorsivi ma tale discontinuità non influisce affatto sull'efficacia comunicativa del *thread*. Ciò che interrompe bruscamente la conversazione interattiva tra gli utenti e pone fine non solo alla sequenza umoristica ma all'intera discussione è il carattere serio di quest'ultimo intervento,

non in linea con il discorso degli altri partecipanti, impregnato di contenuti umoristici. In questo modo, non solo non accetta o negozia gli input umoristici cooperativi proposti nel dibattito, ma decide di passare a *modo serio*, dissociandosi dalle considerazioni della comunità che si è creata intorno alla figura dei funzionari pubblici. Pertanto, questo intervento rompe l'atmosfera umoristica consolidata attraverso i contributi precedenti e non provoca alcuna reazione negli utenti, che non proseguono la discussione.

Questo dimostra che l'impiego di contenuti umoristici promuove emozioni positive e ambienti gradevoli previsti, come dicevamo, dal regolamento di questi spazi virtuali. In alcune occasioni l'amministratore o i moderatori, ma anche altri membri del forum, nel loro ruolo di mantenere il corretto ordine nello spazio virtuale al quale sono connessi, ricorrono all'umorismo per calmare un'atmosfera di tensione che potrebbe essersi creata o per incoraggiare il dialogo evitando l'alterazione dell'ambiente di unione che si sostiene in questo ambiente digitale.

4.2.4. L'umorismo al servizio dell'identità comunitaria

Il discorso umoristico presenta la capacità di rafforzare la solidarietà tra gli interlocutori, in quanto consente loro di condividere valori che danno vita ad un ambiente di affiliazione. Il corpus esaminato mostra, effettivamente, che l'umorismo rappresenta un meccanismo di unione e connessione tra gli utenti dei forum e permette di condividere esperienze che creano un ambiente di solidarietà tra i partecipanti.

I nuovi formati di comunicazione digitale tendono a costruire reti di comunità virtuali sociali che nascano dalla coincidenza di interessi dei singoli piuttosto che dalla convivenza fisica, che non costituisce più un ostacolo alla comunicazione tra persone sconosciute e che non condividono la stessa ubicazione geografica. In particolare, i forum di discussione virtuale presentano una serie di elementi costitutivi orientati all'interattività che favoriscono lo scambio comunicativo tra i partecipanti, fornendo alcuni dati degli utenti (nickname, luogo di origine, professione, interessi, data di registrazione al forum, numero di messaggi pubblicati, data dell'ultima attività), nonché informazioni sul grado di interesse suscitato dai messaggi pubblicati e sul grado di attività di

ciascuno di loro (numero di volte in cui il messaggio è stato letto, numero di risposte al messaggio, data del primo messaggio pubblicato, data dell'ultimo messaggio pubblicato). Questi dati guidano gli internauti nelle proprie scelte interattive in tale contesto digitale apparentemente impersonale e favoriscono la creazione di una comunità virtuale.

La sequenza analizzata in (1) evidenzia come in questo spazio tecnologico comunitario, in cui i partecipanti sono già vincolati tra loro dall'interesse che hanno in comune, che corrisponde al *thread* della sezione nel quale sono entrati, l'uso di strategie umoristiche non fa altro che rafforzare e intensificare la coesione dell'endogruppo, costituito proprio a partire da quell'interesse comune. Come possiamo vedere nell'esempio, i contributi degli utenti A, B, C, D e E costituiscono un esempio del legame che si instaura attorno al discorso umoristico in un forum virtuale. Condividono tutti la stessa opinione sulla mancanza di impegno dei funzionari pubblici e si burlano di tale atteggiamento in modo cooperativo e collaborativo (*Y decir que la realidad lo supera*; *los funcionarios son más vagos que el suelo*).

Tuttavia, si osservi che non tutti i membri del forum si sentono identificati con l'immagine del funzionario che è stata delineata in modo solidale durante la conversazione. Lo vediamo proprio nell'intervento reattivo di F descritto in precedenza, che non solo non accetta i contenuti umoristici cooperativi promossi nella discussione, ma si dissocia dal resto della comunità.

Come vediamo nell'esempio estratto dal corpus, l'uso di forme umoristiche favorisce il legame e la solidarietà tra i membri della comunità virtuale che si crea, dal momento che se ridono dello stesso argomento, gli individui si identificano tra loro. Spesso, infatti, gli utenti di questi spazi virtuali ricorrono a discorsi umoristici per ridicolizzare qualcuno. È ciò che Attardo (2001) definisce come il *target* dell'umorismo, che indica il bersaglio dei commenti umoristici. Il corpus conferma che è possibile identificare un bersaglio nei discorsi umoristici virtuali nel contesto analizzato, che si può trovare al di fuori del gruppo, come accade nell'esempio analizzato in queste pagine. Qui gli utenti si servono dell'umorismo per criticare la figura professionale dei dipendenti pubblici, avvalendosi delle idee stereotipate condivise dalla società su

questa categoria a cui ancora non appartengono. Ricordiamo, infatti, che il forum preso in esame costituisce un punto d'incontro in cui i futuri funzionari condividono le proprie esperienze nella preparazione degli esami di Stato. È frequente, inoltre, l'uso di un umorismo aggressivo e autoironico verso un bersaglio che si può ritrovare all'interno del gruppo, nei casi in cui i partecipanti ridono di se stessi, nonché degli altri membri della propria comunità, e si prendono gioco dei loro difetti o virtù con complicità.

Sia che il *target* dell'umorismo si possa ricercare dentro o fuori dal gruppo, nell'avvalersi di contenuti umoristici gli utenti dei forum costituiscono delle vere e proprie comunità virtuali di interazione e condivisione.

5. CONCLUSIONI

Lo studio condotto mette in evidenza il potenziale dei forum virtuali per favorire interazioni umoristiche tra gli utenti che generano e mantengono tra loro un sentimento di appartenenza ad un endogruppo comunitario determinato.

Rileva, altresì, l'impiego di segnali in cui l'oralità e la scrittura convergono nell'uso di elementi tipografici specifici, così come segnali di virtualità che recuperano elementi gestuali e paralinguistici dell'oralità, intensificando la funzione espressiva degli atti umoristici. Per quanto riguarda gli indicatori umoristici, è stato notato che risulta vantaggioso in questo contesto utilizzare alcune unità fraseologiche, appartenenti a categorie diverse, che aiutano a riconoscere e interpretare l'umorismo e, nel contempo, innescano ulteriori effetti umoristici.

L'analisi del corpus permette di verificare che l'uso dell'umorismo aumenta la creazione di legami di solidarietà tra gli utenti, che con frequenza si servono di risorse umoristiche per mantenere vivo l'interesse della discussione. Si tratta di un umorismo spesso autoironico che funziona come strategia di affiliazione in questo genere multimediale.

7. BIBLIOGRAFIA

Attardo, S. (1994). Linguistic theory of humor. Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. (2001). Humorous texts: A semantic and pragmatic analysis. Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. (2019). Toward a theory of humor performance. International Conference on Verbal Humor. University of Alicante, 23-25 ottobre.

Dynel, M. y J. Chovanec (2021). Creating and sharing public humour across traditional and new media. Journal of Pragmatics, 177, 151-156.

Marone, V. (2015). Online humour as acommunity-building cushioning glue. The European Journal of Humour Reasearch, 3, 1, 1-23.

Mura, G. A. (2019). La fraseología del desacuerdo. Los esquemas fraseológicos en español. Sevilla: Editorial Universidal de Sevilla.

Ruiz Gurillo, L. (2012). La lingüística del humor en español. Madrid: Arco/Libros.

Ruiz Gurillo, L. (2019). El humor como hecho pragmático del español. Revista de Investigación Lingüística, 22, 183-198.

Tsakona, V. y J. Chovanec (Eds.) (2018). The Dynamics of Interactional Humor. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Yus, F. (2010). Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel.

Yus, F. (2017). Contextual constraints and non-propositional effects in WhatsApp communication. Journal of Pragmatics, 114, 66-86.

EL PROCESO DE RECONOCIMIENTO DE LA IRONÍA VERBAL: LAS INFORMACIONES CONTEXTUALES QUE LO ACTIVAN Y SU VARIACIÓN

Laura de la Casa Gómez
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La elaboración de una caracterización pragmática de la ironía verbal resulta una tarea compleja, fundamentalmente, porque los factores que inciden en su proceso de comunicación son diversos al tiempo que particulares. Prueba de la dificultad de definir dicho mecanismo es que, a pesar de encontrar múltiples propuestas de análisis, ninguna de ellas es por sí sola suficiente para explicar la totalidad de manifestaciones irónicas posibles, como mostramos en De la Casa (2021a). Para tratar de dar respuesta a este problema teórico, hemos puesto en marcha una investigación que tiene como objetivo último caracterizar con nitidez la ironía verbal mediante el examen sistemático de muestras auténticas recogidas en un corpus. En concreto, nos proponemos determinar tres aspectos fundamentales del mecanismo, a saber, qué activa el proceso de reconocimiento, cómo se interpreta su sentido implícito y cuáles son las funciones generales que cumple en la comunicación.

Así, en este trabajo presentamos los planteamientos que han surgido en relación con el primer centro de interés —la etapa de reconocimiento— . En De la Casa (2021b) ya corroboramos la idea de Attardo (2000) de que la propiedad que permite al oyente identificar un enunciado como irónico es la inadecuación contextual. El siguiente paso en el estudio ha sido precisar cómo se produce esa especial interacción entre la ironía verbal y el contexto comunicativo. De este modo, el examen profundo de nuestro corpus ha puesto en evidencia que el tipo contextual que origina el desajuste (y activa el proceso de reconocimiento de la ironía

verbal) a veces no es el mismo para todos los oyentes, ya que cada uno tiene acceso a informaciones pragmáticas distintas, fundamentalmente, porque varía el grado de conocimiento personal que comparten.

2. OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo es determinar si el tipo de contexto en el que resulta inadecuado el enunciado irónico —de manera que posibilita la identificación del mecanismo— puede diferir de un oyente a otro. Según comprobamos, por regla general, la ironía verbal se reconoce porque el contenido literal del enunciado es incompatible con la información pragmática que se deriva, bien del contexto discursivo (el contenido verbalizado en el transcurso de la interacción), bien del contexto extradiscursivo, que se divide en el contexto situacional (el marco espacio-temporal, la identidad de los participantes y los hechos que ocurren durante el intercambio) y el conocimiento compartido (las informaciones personales consabidas por los miembros del grupo).

No obstante, hemos de considerar que los discursos en los que se pronuncian las ironías verbales analizadas poseen una naturaleza mediática, lo que conlleva que el maro de participación se componga de dos niveles (Brenes Peña, 2011, p. 76), que son, por un lado, los receptores alocutarios (las personas que participan en la interacción de manera directa, como el presentador, los invitados o los colaboradores) y, por otro lado, los receptores no alocutarios (el público y la audiencia, esto es, los sujetos pasivos y masivos que interpretan el discurso que se retransmite, pero no pueden contribuir de manera directa en su construcción). Así, encontramos variaciones en los condicionantes situacionales que rodean a uno y otro nivel de recepción, concretamente, en lo relativo al grado de proximidad vivencial entre sus participantes. Los oyentes alocutarios suelen mantener una relación interpersonal estrecha (porque son compañeros del programa, amigos y, en definitiva, forman parte del mismo mundo de «famosos o famosillos» —Briz, 2013, p. III—) a diferencia de los oyentes no alocutarios, que ni se conocen entre ellos ni pertenecen al círculo privado de los alocutarios. Esta variación en el grado de cercanía interpersonal entre los oyentes de uno y otro nivel

tiene como consecuencia que la cantidad de conocimientos que comparten también sea distinta.

En virtud de estas reflexiones, partimos de la hipótesis de que el reconocimiento del desajuste entre el contexto y lo dicho en el enunciado irónico cuando este se refiere a una información personal sobre algún participante activo en el evento comunicativo (el presentador, el invitado o un colaborador) se logra en el caso de los oyentes alocutarios gracias al saber previo que tienen al respecto (por mantener una relación interpersonal más próxima con el hablante irónico), mientras que en el caso de los oyentes no alocutarios a partir de otro tipo de información contextual, dado que no tienen acceso a esa parcela exclusiva de conocimientos compartidos por no pertenecer al grupo social de los interlocutores activos.

De este modo, el objetivo general planteado al inicio puede concretarse en los siguientes puntos:

1. Comprobar si la diferencia en el grado de proximidad vivencial y, por ende, de conocimientos compartidos entre los miembros de los dos niveles que conforman el marco de participación de la comunicación mediática (destinatarios alocutarios y destinatarios no alocutarios) incide en el modo en que se reconoce la inadecuación contextual característica de la ironía verbal, en concreto, provocando que varíe de un nivel de recepción a otro el tipo de información pragmática que resulta incompatible con el contenido del enunciado irónico.
2. Determinar si los casos irónicos cuyo contenido choca con una información consabida previamente por los participantes activos en el evento comunicativo —esto es, los oyentes alocutarios— son identificados por los oyentes alocutarios a partir del desajuste del enunciado con el conocimiento compartido entre ellos y por los oyentes no alocutarios mediante la información pragmática que le proporciona otra clase de contexto (el discursivo o el situacional).

3. METODOLOGÍA

El conjunto del trabajo está regido —como hemos señalado— por el deseo de reflexionar acerca del proceso de reconocimiento de la ironía verbal, prestando particular atención a la influencia que tiene la disparidad de conocimientos compartidos entre los oyentes a la hora de descubrir el choque que se da entre el contexto y el enunciado irónico. Por tanto, dado que nuestra finalidad es describir con exactitud de qué manera los usos irónicos vienen condicionados no solo por el conjunto del discurso, sino por los elementos externos a él, hemos empleado un método de tipo cualitativo sustentado sobre la perspectiva teórica del análisis pragmático-discursivo. De este modo, hemos combinado las bases de la teoría de la inadecuación relevante de Attardo (2000) —que se sustentan sobre los pilares clásicos de lo que Mey (1993, p. 181) denomina «micropragmática», que engloba todo lo relativo a las implicaturas y las presuposiciones— con los planteamientos del análisis del discurso —que se centran en la forma en que los interlocutores colaboran en la construcción de la secuencia interactiva—.

La investigación se ha desarrollado a partir de un corpus oral compuesto por 432 enunciados irónicos transcritos, producidos en los programas televisivos españoles La Sexta Noche (La Sexta), Sábado Deluxe (Telecinco) y First Dates (Cuatro). Se trata exactamente de los programas emitidos durante los meses de febrero y marzo de 2018, que suman un total de noventa y nueve horas de grabaciones. El conjunto del material audiovisual analizado se corresponde con interacciones orales de distinta naturaleza, a saber, debates periodísticos, entrevistas y conversaciones cotidianas.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Decíamos al plantear los objetivos y las ideas de partida de nuestro trabajo que, en la medida en que el conocimiento compartido entre los oyentes puede ser muy variado, más aún, en un discurso mediático como el que analizamos (dado que difiere el grado de acercamiento interpersonal entre los participantes alocutarios —el presentador, los entrevistadores y contertulios, y los invitados del programa— y los no

alocutarios —el público y la audiencia—), es necesario arrojar luz sobre el modo en que varía la información pragmática a la que recurre cada uno para tratar de identificar el carácter inadecuado y, por tanto, irónico de un enunciado cuyo contenido se refiere a cierto saber personal. Por ello, el análisis de nuestro corpus de trabajo se ha centrado en los casos irónicos en los que el contenido que resulta contextualmente inadecuado implica alguna clase de información privilegiada sobre el hablante o algún interlocutor, de modo que es susceptible de ser compartida únicamente entre los interlocutores activos del intercambio, por pertenecer al mismo grupo social del hablante —se mueven en el mismo ambiente laboral y/o público—.

Así, la observación de las muestras nos ha llevado a aislar la presencia de tres posibilidades de variación del tipo contextual que genera el desajuste entre las dos instancias receptivas del evento comunicativo, que son: 1) variación de los oyentes alocutarios a los no alocutarios, 2) variación entre los oyentes alocutarios y 3) variación entre los oyentes no alocutarios.

4.1. Variación contextual de los oyentes alocutarios a los no alocutarios

El contenido del enunciado puede referirse irónicamente a una información sobre una situación específica relacionada con algún interlocutor que solo conocen de antemano los participantes alocutarios porque también han vivido tal hecho conjuntamente, de manera que estos identifican el desajuste contextual a partir del conocimiento compartido. Por el contrario, los oyentes no alocutarios, dado que no disponen de ese bagaje común al no haber sido testigos de esa experiencia previa, recurren a otro tipo de información contextual para reconocer la ironía.

Observemos el pasaje (1), producido durante una entrevista a Carlos Lozano, conocido presentador de televisión, en Sábado Deluxe. Este trae a la memoria las grandes fiestas que organizaba en su casa la periodista Lydia Lozano —también presente en la interacción—:

(1)
CLOZANO: Bueno, y aparte, Lydia, ¿qué te voy a contar a ti de fiesta, hija?
LLOZANO: Ya, ya.
CLOZANO: Nos hemos dado en tu casa, mira, tú y tu casa la policía todos los días en la puerta.
XIMÉNEZ: **En su casa tampoco hay alcohol nunca ¿eh?** *[risas de los colaboradores]*
CLOZANO: Por cierto, vamos a hacer una muy buena.
LLOZANO: En mi casa, como diría Pocholo, hay para exportar.

Mila Ximénez, que también participa en calidad de entrevistadora, toma parte en la interacción para afirmar, irónicamente, que en la casa de Lydia Lozano siempre faltan las bebidas alcohólicas, lo que provoca las risas de los periodistas y el entrevistado (los oyentes alocutarios). Tal reacción prueba que estos reconocen la intención irónica del enunciado de Ximénez, pues se percatan de que existe una discrepancia entre su contenido —una circunstancia particular de la vivienda de Lydia Lozano— y la realidad a la que se refiere, ya que han sido testigos de ella.

Sin embargo, la ironía de la colaboradora no genera risas entre los asistentes al público (los oyentes no alocutarios), precisamente, porque son ajenos a ese saber personal sobre Lydia Lozano al estar fuera de su círculo de amistad. No obstante, esta clase de oyentes pueden sospechar la existencia de una carga irónica gracias a las informaciones que proporciona el contexto discursivo. Previamente a la expresión del enunciado irónico, Carlos Lozano menciona las grandes fiestas que organizaba la periodista Lydia Lozano en su casa, de lo que se infiere que contaban con los elementos convencionalmente considerados imprescindibles en un evento de tales características, como es un abundante suministro de alcohol. Asimismo, después de que Ximénez pronuncie la ironía, Lydia Lozano compara la cantidad de alcohol que guarda en su casa con la que se encontraría en cualquier empresa que se dedique a la exportación de este producto. Dicha afirmación hiperbólica contradice lo dicho literalmente radicalmente lo expresado literalmente en el enunciado irónico, lo que nuevamente permite a los oyentes que no poseen ese bagaje común identificar su sentido implícito. Por último, la reacción de los participantes activos en la interacción, sus risas inmediatas, dan pistas de que hay un sentido oculto tras las palabras de Ximénez.

En definitiva, los participantes alocutarios y no alocutarios del ejemplo (1) recurren a distintos tipos de contexto, el conocimiento compartido y el contexto discursivo, respectivamente, para activar el proceso de reconocimiento de la ironía, pues tienen acceso a informaciones pragmáticas diferentes debido a que no poseen experiencias de vida conjuntas —la relación vivencial entre unos y otros es nula—.

4.2. Variación contextual entre los oyentes alocutarios

Aunque, por regla general, existe cierta cercanía interpersonal entre los participantes activos en los programas (dado que son habituales del medio televisivo), esta no se da siempre en el mismo grado. Esto tiene como consecuencia que la cantidad de información privada que los oyentes alocutarios comparten entre ellos varíe. Por ello, puede ocurrir que un hablante ironice sobre determinado episodio de su vida o la de otro interlocutor del que no estén al tanto —además de los oyentes no alocutarios— el resto de participantes alocutarios, de manera que estos también tengan que hacer uso de un bagaje presuposicional distinto del conocimiento compartido, como es el caso de (2). Continuamos en el programa Sábado Deluxe, ahora en una entrevista a Lucía Pariente —famosa por ser madre de otra conocida en el mundo del corazón—. Ella comenta que tiene un vehículo autorizado para conducirlo sin carné y el presentador Jorge Javier Vázquez exclama que desearía tener uno igual. Entones la colaboradora Belén Rodríguez le dice:

(2)
RODRÍGUEZ: **Pero si tú tienes carné y conduces muy bien** *[carcajadas de JJVázquez]*. ¡Lucía, **fenomenal**! Yo me, yo me fui de viaje con Jorge a Gandía y **conducía muy bien,**
JJVÁZQUEZ: Conduzco fatal *[dirigiéndose a Lucía]*
RODRÍGUEZ: muy rápido ¿verdad? **Lo pasamos muy bien** […].
LLOZANO: ¿Vas a veinte?
JJVÁZQUEZ: Al contrario *[fuera de micrófono]*

La hablante le atribuye al presentador, Jorge Javier Vázquez, unas aptitudes que no posee (ser buen conductor), circunstancia de la que ambos están al tanto gracias a una vivencia conjunta, el viaje en coche que hicieron, en el que Rodríguez era la copiloto, por lo que contempló en primera persona cómo conducía el presentador. Sin embargo, ocurre que no solo el público y la audiencia, sino también la entrevistada,

Lucía Pariente, y los colaboradores carecen de ese conocimiento compartido, dado que ni han vivido esa experiencia ni tiene constancia de ella porque ninguno de las personas involucradas se la ha contado previamente. Por ello, Jorge Javier Vázquez decide explicitarle a Pariente el verdadero sentido de las palabras de Rodríguez, indicando que, por el contrario, conduce fatal. La incompatibilidad entre esta información verbal y el contenido del enunciado irónico de Rodríquez posibilita que tanto e Pariente como el resto de oyentes alocutarios y no alocutarios identifiquen la ironía.

Además, la propia ironista se encarga de que sus interlocutores comprendan el sentido irónico de su enunciado al precisar a continuación que le asigna a Jorge Javier esas buenas dotes al volante porque conduce a gran velocidad, lo que resulta totalmente incoherente, ya que el *topos* general es que cuanto más rápido se circula, peor conductor se es, puesto que aumenta el riesgo de provocar un accidente. Es decir, Rodríguez expresa un nuevo enunciado cuyo contenido proposicional es incompatible con otra información verbal expresada en el discurso (*conducir bien* y *muy rápido*), de modo que contribuye a poner en evidencia su carácter irónico.

La periodista finaliza su exposición en clave irónica pronunciado un tercer enunciado, que valora el viaje en coche que hizo con Jorge Javier como una experiencia estupenda. En este caso, el filtro que activa el reconocimiento por parte de Jorge Javier Vázquez sigue siendo el conocimiento compartido, dado que este posee el mismo recuerdo específico al que alude la ironista, de manera que sabe de antemano que para ella fue un mal trago, mientras que para el resto de oyentes alocutarios y para los no alocutarios es la información aportada previamente en el discurso acerca de la gran velocidad a la que conduce el presentador.

El fragmento (2) muestra claramente el gran peso que tiene el conocimiento compartido en el reconocimiento del choque contextual. Fijémonos en que, después de que Rodríguez supuestamente argumente que considera al presentador un buen conductor porque va a gran velocidad, la periodista Lydia Lozano le pregunta si es que va a veinte kilómetros por hora, es decir, si en realidad es que conduce muy mal porque apenas pisa el acelerador. Esta oyente, que es ajena a la situación vivida por la

hablante y el otro oyente alocutario que es objeto de la ironía, infiere que el sentido de la proposición *[conduce] muy rápido* también es irónico, seguramente porque asume que está instalada en el plano de la no literalidad al igual que el discurso previo de la Rodríguez.

Por tanto, vemos que los oyentes alocutarios, en ciertas ocasiones, pueden no disponer del saber específico necesario para identificar la ironía con éxito, porque, incluso siendo parte del círculo social del hablante, no han tenido experiencias de vida conjuntas o este no se las ha dado a conocer previamente. Consecuentemente con ello, los oyentes de esta clase, al igual que los no alocutarios, tienen que esforzarse por que el proceso de comunicación no se interrumpa recurriendo a otro tipo de informaciones contextuales (en el caso de (2), procedentes del discurso).

4.3. Variación contextual entre los oyentes no alocutarios

La información sobre la vida íntima y personal con la que resulta incompatible el contenido de los enunciados irónicos presentados hasta ahora —decíamos— no puede presuponerse que la posean las personas anónimas que desde las gradas del plató o a través del televisor visualizan el evento comunicativo (el público y la audiencia), puesto que no pertenecen al grupo social de los interlocutores que toman parte activa en él (el presentador, los colaboradores y los invitados). Por ello, a la hora de reconocer las ironías descritas, los oyentes no alocutarios recurren a otro tipo de informaciones, concretamente, las que se verbalizan en el curso de la interacción.

Ahora bien, sucede que estos conocimientos de carácter "único" que contradicen lo dicho en los enunciados irónicos de nuestro corpus están, por lo general, ligados a individuos que tienen un fuerte impacto mediático, ya sea porque trabajan en el programa, ya sea porque asisten a ese y otros espacios televisivos en calidad de personalidad pública. Esto provoca que, con frecuencia, tales saberes privados ya hayan sido difundidos en distintos medios de comunicación, de ahí que sean comunes no solo a los oyentes alocutarios (dada su labor codo a codo en la televisión), sino también a cierto sector de los no alocutarios, particularmente, los telespectadores más fieles al canal (y, por tanto, al día de

todo lo que en él se retransmita). Es el caso de (3), pronunciado por el conocido Kiko Matamoros durante una entrevista en Sábado Deluxe. El presentador, Jorge Javier Vázquez, comenta que hay rumores de que, si Matamoros acude a la boda de su hijo, su excuñada no irá. Este exclama:

(3)
MATAMOROS: **¡Oy, qué pena!** *[pausa breve]* Pues entonces voy seguro.

El hablante manifiesta el pesar que le produce que la tía de su hijo decida no ir a la boda de este, sentimiento que además exagera mediante la interjección *oy*, que podemos considerar que expresa pena o dolor —al igual que las interjecciones *uy* u *oh*—. Esto lleva a pensar que desearía que no se diera tal circunstancia y que, consecuentemente, desearía poder evitar que ocurriera. Sin embargo, el hablante explicita seguidamente que actuará de forma que consiga que efectivamente su excuñada no asista a la boda, información verbal que choca con la conclusión que se infiere del contenido anterior. Por tanto, vemos que el enunciado (3) es incompatible con el discurso posterior del hablante.

Ahora bien, el sentimiento de tristeza expresado por Matamoros puede resultar al mismo tiempo inapropiado con el conocimiento compartido de que este tiene una profunda enemistad que existe desde hace más de veinte años con la persona cuya ausencia parece lamentar. Este dato personal —que no se ha explicitado previamente en el discurso— lleva a suponer que justamente la situación que más desearía Matamoros es no tener que soportar la presencia de su excuñada en la boda de su hijo, de manera que su muestra de aflicción se consideraría impropia de él y, por tanto, claramente irónica. Se trata de una información extradiscursiva de carácter más privado a la que solo tendrán acceso unos pocos oyentes tendrán acceso a ella durante la fase de reconocimiento de la ironía, a saber, el presentador, único oyente alocutario, que, por su relación laboral con Matamoros, pertenece a su círculo de amistad, y, probablemente, los oyentes no alocutarios —público y telespectadores— de cierta edad, que, además, sean grandes seguidores de este tipo de programas del corazón y, por tanto, estén al tanto de las intrigas más antiguas de la vida de Matamoros.

En conclusión, el carácter mediático de las personas que participan activamente en los programas de televisión analizados provoca que en algunos casos irónicos en los que se ironiza sobre un hecho particular relacionado con alguna de ellas sea de dominio más o menos público, es decir, que lo compartan, además de los oyentes alocutarios, una parte de los no alocutarios (aquellos que estén constantemente conectados al medio).

5. DISCUSIÓN

Iniciábamos este trabajo con el propósito de esclarecer en qué medida la variación de las informaciones consabidas por los dos niveles de recepción que componen el marco de participación de la comunicación mediática (que viene causada por el diferente grado de cercanía interpersonal entre los oyentes de uno y otro nivel), condiciona el modo en que se reconoce el choque entre el contexto y el enunciado irónico cuando este implica una información privilegiada, de manera que postulábamos que los oyentes alocutarios lo harían gracias al conocimiento compartido y los oyentes no alocutarios a partir de informaciones pragmáticas procedentes de otros tipos de contexto (por no pertenecer al grupo social de los participantes activos en el intercambio). Así, la observación de los ejemplos de nuestro corpus ha puesto en evidencia que el tipo de contexto en el que resulta inadecuado el enunciado irónico puede variar de los destinatarios alocutarios a los no alocutarios (apartado 4.1), entre los destinatarios alocutarios (apartado 4.2) o entre los destinatarios no alocutarios (apartado 4.3).

Una vez terminado el análisis de los resultados, es el momento de exponer las ideas más importantes que de él se desprenden. El mayor grado de proximidad vivencial entre los oyentes alocutarios (los trabajadores del programa y las personalidades invitadas) —favorecido por la labor que desempeñan en el medio televisivo— provoca que estos compartan más cantidad de información sobre aspectos de su vida privada que los oyentes no alocutarios —como observábamos en el caso de (1), donde la relación de amistad entre los periodistas y el entrevistado propicia que tengan experiencias de vida conjuntas, a saber, las

fiestas en casa de Lydia Lozano, y, por tanto, estén al tanto de detalles tales como los productos que podían encontrarse en ese lugar—. La consecuencia de ese desequilibrio en el saber que comparten los oyentes alocutarios y los no alocutarios es que solo los primeros pueden servirse de él para reconocer la ironía en aquellos casos en los que el enunciado choca con tal conocimiento específico. Por el contrario, los no alocutarios recurren otro tipo de informaciones pragmáticas, en concreto, las que se derivan de lo expresado en el discurso —recordemos que en el ejemplo (1) el público y la audiencia descubren el desajuste entre la afirmación de que no hay alcohol en casa de Lydia Lozano y el verdadero estado de cosas porque la susodicha explicita posteriormente, de un modo hiperbólico, que guarda ingentes cantidades de alcohol—.

No obstante, el enunciado irónico puede contradecir un conocimiento sobre un hecho particular que sea desconocido, además de por los oyentes no alocutarios, por algunos de los participantes activos en el intercambio, a pesar de pertenecer al mismo grupo social —piénsese en la ironía del ejemplo (2), que menciona un aspecto específico del presentador, Jorge Javier Vázquez, del que solo ha sido testigo la periodista Belén Rodríguez—. Por ello, esta clase de destinatarios también tienen que descubrir el choque contextual a partir de los contenidos verbalizados en el discurso —en el caso de (2), la declaración explícita de Jorge Javier Vázquez y de la propia ironista de que aquel conduce fatal y a gran velocidad, respectivamente, contradice el contenido del enunciado irónico acerca de que el presentador es muy buen conductor—.

Todo esto viene a demostrar que lo que, en última instancia, determina el grado de información privilegiada que los oyentes, en general, poseen sobre alguien o algo y, por ende, la posibilidad de que recurran al conocimiento compartido para identificar el choque irónico —en lugar de otra clase de contexto— es su experiencia personal conjunta, si bien, en el caso del discurso mediático, se dará con mayor probabilidad entre los destinatarios alocutarios que entre los no alocutarios. En este sentido, cabe hacer notar que todos los casos irónicos en los que se produce una incompatibilidad entre lo dicho y una información consabida por todos o una parte de los participantes activos en el intercambio (pero no

por los no alocutarios) se producen en el programa Sábado Deluxe, donde, precisamente, suele darse una relación gran proximidad vivencial entre los oyentes alocutarios debido a que son siempre los mismos —tal y como señala Briz (2013, p. 111)—. Además, los temas tratados en este espacio giran en torno a los asuntos de la vida privada de estos (Brenes Peña y González Sanz, 2013, p. 72), lo que, a nuestro juicio, explica que, en ocasiones, el saber específico que genera el desajuste contextual sea conocido de antemano por una parte de los no alocutarios, ya que la persona con la que se vincula (alguno de los oyentes alocutarios) es contertulio habitual del programa y, consecuentemente con ello, muchos detalles de su vida han sido comentados en público —como ocurría en el ejemplo (3), cuyo contenido choca con una información sobre un asunto familiar del hablante, su mala relación con su excuñada, que, sin embargo, podía ser conocida de antemano por el sector de los oyentes no alocutarios más fiel a ese tipo de programas sobre prensa rosa—.

En cualquier caso, hemos demostrado que cuando un participante, independientemente del tipo (alocutario o no alocutario), no tiene acceso a la información personal que resulta incompatible con el contenido del enunciado irónico, trata de reconocer la inadecuación contextual y, por tanto, la ironía a partir de un tipo de contexto distinto del conocimiento compartido, a saber, el discursivo (otros contenidos verbales expresados a lo largo del intercambio).

6. CONCLUSIONES

La ironía se identifica, generalmente, porque la literalidad del enunciado es incompatible con las informaciones que proporciona el contexto, bien discursivo, bien extradiscursivo. No obstante, en los casos en los que el contenido irónico se relaciona —de forma incongruente— con un aspecto particular de cierto individuo, el desajuste no se produce partir del conocimiento compartido para todos los oyentes, debido a que cada uno tiene acceso a informaciones pragmáticas distintas. Esto se aprecia especialmente en las ironías que se pronuncian en discursos de naturaleza mediática, ya que los oyentes se sitúan en niveles de

recepción distintos (alocutario y no alocutario), donde varía en el grado de proximidad vivencial entre ellos. Precisamente, este condicionante situacional provoca que los oyentes alocutarios, generalmente, dispongan de ese bagaje específico y común (porque pertenecen al grupo social del hablante irónico), mientras que los no alocutarios tengan que reconocer el carácter irónico del enunciado a partir de las informaciones que se derivan de lo verbalizado en el discurso (dado que no están al tanto de esos saberes personales por estar fuera del círculo privado del hablante irónico).

8. REFERENCIAS

Attardo, S. (2000). Irony as relevant inappropriateness. *Journal of Pragmatics 32*, 793-826.

Brenes Peña, E. (2011). *Descortesía verbal y tertulia televisiva: Análisis pragmalingüístico*. Peter Lang.

Brenes Peña, E. y González Sanz, M. (2013). La descortesía verbal en el medio televisivo. Análisis comparativo de tertulias políticas y de crónica social. En C. Fuentes Rodríguez (coord.), *(Des)cortesía para el espectáculo: estudios de pragmática variacionista* (pp. 67-78). Arco Libros.

Briz, A. (2013). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. En R. M. Castañer y V. Lagüéns Gracia (coords*.), De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José Mª Enguita Utrilla* (pp. 125-133). Instituto Fernando El Católico, CSIC.

De la Casa Gómez, L. (2021a). Pragmática e ironía verbal: revisión crítica y claves teórico-metodológicas. *ELUA 35*, 73-92.

De la Casa Gómez, L. (2021b). Reconocimiento e interpretación: dos fases en el análisis de la ironía verbal. *Pragmalingüística 29*, 110-128.

Mey, J. L. (1993). *Pragmatics: an Introduction*. Blackwell.

CÓMO ACLARAMOS: UN ANÁLISIS FONÉTICO-PROSÓDICO DE LOS ACTOS DE ACLARACIÓN EN DIÁLOGOS ORIENTADOS PRAGMÁTICAMENTE

Iolanda Alfano
Università di Salerno

1. INTRODUCCIÓN

Entre los diversos tipos de actos de habla, las aclaraciones ocupan un lugar especial en los intercambios dialógicos no solamente porque permiten explicarse mejor, ofrecer detalles, evitar o superar malentendidos, sino también porque ponen de manifiesto la voluntad de cooperar con el interlocutor y facilitan una conducta estratégicamente cortés. Constituyen actos ilocutivos complejos, que se pueden identificar en un nivel textual "superior" (van Eemeren y Grootendorst, 1984), ya que cuando aclaramos algo, tratamos de clarificar un(os) acto(s) ilocutivo(s) que forma(n) parte del cotexto lingüístico y que generalmente precede(n) el segmento aclaratorio o bien pretendemos aclarar un elemento, no necesariamente explicitado, que forma parte del conjunto de conocimientos compartidos por los interlocutores en una situación comunicativa específica. Para una descripción exhaustiva de este acto en diálogos semi-espontáneos en que dos participantes tienen que colaborar para llegar a un objetivo común, se remite a Alfano (2021). Se resumen a continuación sus rasgos, los criterios adoptados para su identificación en esta investigación y las funciones discursivas que puede desempeñar.

1.1. Definición e identificación del acto

La finalidad comunicativa primaria de este acto es asegurar la comprensión mutua, expresando algo de una manera más inteligible (etimológicamente, del latín *acclarāre* "Disipar o quitar lo que ofusca la claridad

o transparencia de algo" y "Explicar algo, hacerlo fácil de comprender", Real Academia Española, 2001).

Para identificar las aclaraciones, se ha considerado el esquema de anotación pragmática Pr.A.T.I.D., *Pragmatic Annotation Tool for Italian Dialogues* (Savy, 2010). Pr.A.T.I.D. se basa en la tripartición jerárquica entre movimientos conversacionales[137], juegos y transacciones, desarrollada por el equipo de Edimburgo en el esquema de anotación *Map-Task* (Carletta et ál., 1996) y nace de una fusión y revisión de este esquema y del esquema DAMSL (Allen y Core, 1997). Un movimiento conversacional es una expresión orientada a un determinado propósito y corresponde a la realización de un acto de habla. En este marco, cada movimiento recibe una etiqueta, que indica su función comunicativa prevalente. El movimiento de aclaración, denominado *clarify*, constituye una enunciación mediante la cual el hablante amplía o simplemente refuerza un movimiento precedente (una respuesta o una señal de asentimiento) o proporciona más información aclarando un aspecto mencionado en otro(s) turno(s) de habla, suyo(s) o de su interlocutor.

El esquema de anotación empleado concibe tres niveles distintos de caracterización de los movimientos. En el primer nivel, se configuran como movimientos de *apertura* (si solicitan una contribución), de *cierre* (si proporcionan una contribución) o *autónomos* (si no condicionan el desarrollo del diálogo, sino que se sitúan como entre paréntesis; un comentario divertido, por ejemplo, constituye un tipo de movimiento autónomo). En el segundo nivel, los movimientos de apertura y de cierre se realizan a través de categorías que codifican la contribución primaria del acto lingüístico (*Influencing*, *Question*, *Understanding*, *Answer*). Por último, en el tercer nivel, se realizan los movimientos terminales, que codifican una función comunicativa específica dentro del desarrollo microtextual del diálogo. La sucesión de apertura y cierre no

[137] Conversational moves, indicadas en la bibliografía en español también como jugadas o intervenciones. Según Gallardo (1996), el problema terminológico surge porque los autores ingleses utilizan el término move para lo que en español se suele llamar intervención. A move le correspondería movimiento o jugada, que es lo que aparece en Coulthard (1977) como act, es decir, un turno o fragmento de turno que realiza determinada función en relación con los turnos del entorno inmediato.

es rígida, como si la conversación fuese una simple secuencia de pares adyacentes, sino que está previsto que a una apertura puede seguirle otra apertura, si el interlocutor contradice las expectativas del hablante (por ejemplo, si a una pregunta no le sigue una respuesta). La monodimensionalidad de este esquema de anotación da lugar a un número razonable de etiquetas y hace que resulte, por lo tanto, de coherente aplicación. Al mismo tiempo, dada la potencial riqueza de funciones comunicativas expresadas por un solo movimiento, la definición de etiquetas como categorías discretas plantea varios problemas teóricos. El respeto de la univocidad entre cada etiqueta y la función comunicativa que se considera más importante no siempre resulta un proceso inmediato, sino que presupone una reflexión atenta que evalúe la efectiva realización dentro de su contexto específico. Si bien existe una preferencia por ciertas formas léxicas y morfosintácticas, no se establece una relación biunívoca entre el aspecto formal y el aspecto funcional y la asignación de la etiqueta en el marco del esquema adoptado indica la función principal desarrollada por el movimiento que se anota. Esta falta de correspondencia biunívoca entre la forma y la función bien se puede apreciar considerando que a la misma forma le pueden corresponder funciones diferentes, como ilustra una comparación entre los ejemplos (1) y (2). Las etiquetas pragmáticas (Savy, 2010) están indicadas entre corchetes [] y se refieren al movimiento que las precede; la última etiqueta indica el movimiento terminal:

(1)

1. A: ¿Nos vemos mañana?
2. B: Sí, claro [*end/answer/reply_y*]

(2)

3. A: Cuando nos veamos, voy a explicarte la situación.
4. B: Sí, claro [*end/understanding/acknowledgement*]

Asimismo, está claro que dos formas diferentes pueden desempeñar la misma función. La figura I, reproducida de Savy (2010), además de mostrar la estructura jerárquica del esquema con sus tres niveles, presenta en la tercera columna el conjunto de etiquetas que lo componen, seguidas de una explicación sintética de la función comunicativa

anotada y la procedencia, si es el caso, de los esquemas *Map-task* o DAMSL.

FIGURA 1. Etiquetas de Pr.A.T.I.D. (tercera columna) con la función que indican (cuarta columna) y su procedencia de los esquemas Map-task y DAMSL (quinta columna).

tag level 1	tag level 2	tag level 3	Move function	Set
Independ. Moves	*Not conditioning nor conditioned*	Ready	*statement: preparation, ready to start*	MT
		Interruption	*explicit interruption of own or other speaker's utterance*	MT
		Self-Talk	*self-talk speech utterance (performed with a low-level voice)*	DAMSL
		Comment	*joking or extra-task comment*	
		Unprocessed	*unclear or trunked utterance*	
TR_begin / Open	*Influencing* (eliciting a contribute in action)	Explain	*assertion, explanation, description*	MT
		Instruct	*command, instruction, exhortation*	MT
		Open_Option	*proposal*	DAMSL
	Question (eliciting a contribute in communication)	Query_wh	*question introduced by an interrogative pronoun (focussed on a specific topic)*	MT
		Query_Y	*yes/not question (focussed on a specific topic)*	MT
		Info_Request	*generic question (not focussed on a specific topic); or question*	DAMSL
		Check	*(explicit or covert) request of confirmation/verification*	MT
		Align	*question or verification of alignment*	MT
TR_Closure / End	*Understanding* (providing a meta-communicative contribute)	Acknowledgment	*specific signal of acknowledgment of other speaker's utterance*	MT
		Repeat_Rephrase	*repetition or rephrasing of own or other speaker's utterance*	DAMSL
		Continue	*continuation of other speaker's utterance*	MT
		Over	*specific signal of understanding and closing exchange*	
		Fatic	*maintenance of channel through non-lexical signals*	
	Answer (providing a contribute in communication)	Not_Ready	*signal of hesitation, difficulty; requesting a pause*	MT
		Reply_W	*reply to 'wh query'*	MT
		Reply_Y	*positive reply to yes/no question*	MT
		Reply_N	*negative reply to yes/no question*	MT
		Reply	*generic and or complex reply to a query*	
		Clarify	*additional information to own previous or other speaker's utterance*	MT
		Object	*explicit objection to other speaker' statement*	MT
		Hold	*signal of confusion, perplexity, requiring clarification*	DAMSL
		Correct	*correction to own previous or other speaker's utterance*	DAMSL

Fuente: Savy (2010)

Como se puede observar, el movimiento terminal *clarify* se encuentra colocado como un acto de *cierre* (*TR_Closure*/*End/Answer*), ya que, por definición, su función discursiva es la de añadir algo a otra cosa, proporcionar una contribución acerca de un aspecto o una característica de un tópico que ya se había introducido en la conversación o que formaba parte de los conocimientos compartidos entre los interlocutores. Un movimiento cercano en el esquema adoptado es el de la explicación, etiquetada como *explain*. De hecho, es cierto que tanto una explicación

como una aclaración explican algo, intentando hacerlo fácil de comprender, pero la diferencia entre los dos estriba en que una aclaración proporciona información adicional y se realiza como un movimiento de *cierre* y no de *apertura*. En algunos casos, una aclaración se sirve de operaciones de reformulación[138]; sin embargo, no todo fenómeno de reformulación es necesariamente aclaratorio, ni toda aclaración requiere una reformulación propiamente dicha.

Desde el punto de vista formal, la estructura básica de un procedimiento de aclaración en este marco corresponde a un esquema del tipo:

(Movimiento A: respuesta o señal de asentimiento) + Movimiento B: ampliación del movimiento A

El movimiento A puede estar presente o permanecer implícito. El movimiento B recibe la etiqueta *clarify* y constituye el objeto de estudio de este trabajo. En principio, un movimiento aclaratorio podría ser "autoiniciado" o "heteroiniciado", dependiendo de que el hablante lo formule por iniciativa propia o por petición de otro. Examinamos en este trabajo únicamente los "autoiniciados", ya que una aclaración provocada por la solicitud de otro interlocutor o por un malentendido de este constituiría otro movimiento y, por lo tanto, quedaría diferenciada mediante otra etiqueta.

1.2. Funciones discursivas

Analizando detenidamente las varias dimensiones en las que se colocan, es posible apreciar que las aclaraciones identificadas mediante la etiqueta *clarify* desempeñan distintas funciones discursivas. A pesar de que estas funciones pueden coaparecer, consideramos que es posible reconocer una función prevalente en el desarrollo textual. Dependiendo de la función que prevalezca, se distinguen en Alfano (2021) los

[138] Como es sabido, esta relación discursiva ha recibido una atención especial como un proceso mediante el cual se retoma algún elemento discursivo anterior para presentarlo de otra manera y con una función discursiva determinada. Sin embargo, como ponen de relieve varios autores, su delimitación no es unívoca y plantea varias cuestiones. Para un análisis exhaustivo sobre el tema en español, véase Garcés (2008).

siguientes tipos de aclaraciones: *informativa*, *interaccional*, *metatextual*, *modalizadora* y *procedimental*.

El primer tipo de aclaración, *informativa*, proporciona una contribución informativa acerca de un tópico ya mencionado en el discurso. Por lo tanto, sirve para aportar más información a lo que se ha dicho anteriormente en el nivel del contenido proposicional expresado.

El segundo tipo de aclaración, *interaccional*, sirve prevalentemente en la dimensión de la interacción, de la atención hacia la relación con el interlocutor. Este movimiento, realizado por expresiones como "sí, sí, yo también yo también", refuerza la relación entre los interlocutores y pone de manifiesto la disponibilidad y la voluntad de cooperar. Funciona, además, como un mecanismo de cortesía positiva. De hecho, su aporte a la conversación se centra en apoyar al interlocutor que poseía el turno y en expresar acuerdo aclarando que se considera adecuado el punto de vista del interlocutor. Al colocarse básicamente en la dimensión interaccional, su función discursiva no sería *stricto sensu* aclaratoria, pero la incluimos en esta categoría, tal y como concebido por Savy (2010) considerando que aclara en la medida en que sirve para reafirmar y consolidar algo.

El tercer tipo de aclaración, *metatextual*, no aporta exactamente una información nueva en la transmisión de contenido proposicional, como en el tipo que hemos definido *informativo*, sino que su función se vincula a la organización de la actividad discursiva y puede servir para cumplir varias subfunciones, analizadas en el marco de los estudios sobre la reformulación; por ejemplo, puede servir para especificar, parafrasear, ejemplificar, etc.

El cuarto tipo de aclaración, *modalizadora*, cumple una función de incorporación de la perspectiva y de la actitud del hablante en la modalidad epistémica y evidencial-inferencial: sirve para modular la fuerza y el grado de certeza de la aseveración y, por ende, el grado de compromiso, la asunción de responsabilidad e implicación frente al contenido proposicional expresado.

Finalmente, el último tipo de aclaración (*procedimental*) proporciona una clarificación metalingüística que sirve para justificar y explicar el

hecho mismo de decir lo que se acaba de decir. Por lo tanto, sirve únicamente para dar instrucciones al interlocutor sobre cómo procesar un movimiento precedente. Las cinco funciones discursivas consideradas se recogen en la Tabla 1, adaptada de Alfano (2021)[139].

TABLA 1. Dimensión y funciones de la aclaración.

Tipo	Dimensión	Función	Un ejemplo
informativa	Contenido proposicional	Aporta información nueva sobre un tópico dado	p2#38: ¿ cómo tiene las piernas el hombre ? [*query_w*] p1#39: <eeh> tiene las piernas cruzadas <sp> [*reply_w*] la derecha sobre la izquierda [clarify] ¿ y en tu dibujo ? [*info_request*]
interaccional	Relación e interacción entre los interlocutores	Expresa disponibilidad y pone de manifiesto la voluntad a cooperar	p2#62: cinco, sí, igual <breath> [*over*] vale [*acknowledge*] ¿*er el general de la estatua tiene una espada en la mano ? [*query_y*] p1#63: sí [*reply_y*] p2#64: ¿ y un<nn> casco ? [*query_y*] p1#65: sí [*reply_y*] un casco también <tongue click> [*clarify*] p2#66: <mh> [*fatic*]
metatextual	Estructura conversacional	Estructura la información (parafrasea, especifica/particulariza/explicita, expande/generaliza, denomina/ejemplifica recapitula/resume)	p1#35: ¿ de qué color tiene el pelo el hombre ? [*query_w*] p2#36: bueno, la imagen es en blanco y negro, supongo que negro [*reply_w*] <sp> oscuro [*clarify*] p1#37: vale [*acknowledge*]
modalizadora	Modalidad epistémica y evidencialidad	Modula la fuerza y el grado de certeza y de compromiso frente al contenido proposicional expresado	p2#90: vale [acknowledge] ¿ y las teclas del televisor son todas del mismo color ? [query_y] p1#91: las ocho primeras que están en la parte superior, debajo de la pantalla, son negras y debajo de estas hay tres blancas [*reply*] bueno, parecen blancas [*clarify*] p2#92: <mhmh>
procedimental	Metalingüística	Proporciona instrucciones de interpretación	p1#129: sí, el perro no tiene ni nada en el en la cola, ¿ no ? ningún [*check*] p2#130: ¿ cómo nada en la cola ? [*hold*] ¡ tiene cola ! [*reply*] p1#131: sí, sí [*acknowledge*] pero me refiero a que es todo del mismo color el perro [*clarify*]

[139] Se proporciona en la Tabla 1 un ejemplo de cada tipo. La aclaración, clarify, aparece en negrita y, como en los casos anteriores, las etiquetas pragmáticas (Savy, 2010) están indicadas entre corchetes [] y se refieren al movimiento que las precede. Los ejemplos siguen las normas de transcripción ortográfica de Savy (2006) con algunas simplificaciones para facilitar la lectura ("p1" y "p2" indican los dos hablantes y la almohadilla seguida del número la división en turnos).

2. OBJETIVOS

Valiéndonos de la clasificación que se acaba de ilustrar, avanzamos la hipótesis de que el abanico funcional identificado en Alfano (2021) quede reflejado en la realización en el nivel fonético-prosódico, con respecto al grado de esmero, "especificación" y "fluencia" general, tal y como Alfano et ál. (en preparación) indican en el caso del italiano. Por lo tanto, el presente trabajo se plantea examinar cómo se realizan en el plano fonético-prosódico estos tipos de aclaraciones que desempeñan distintas funciones discursivas y cuál es el peso de los índices acústicos en su realización.

3. METODOLOGÍA

3.1. Corpus

El corpus empleado está constituido por cuatro diálogos procedentes del corpus DiEspa de la variedad barcelonesa de español, recogidos mediante el "Juego de los siete errores" (Péan et ál., 1993). Los dos participantes en cada diálogo se sitúan puestos de espaldas para que tengan que servirse únicamente de la comunicación verbal. Se les proporcionan dos viñetas que difieren en pequeños detalles y la tarea que los interlocutores tienen que llevar a cabo consiste en descubrir las diferencias entre las dos viñetas.

Empleando esta técnica, se han recogido 985 turnos, 1648 "movimientos" conversacionales, de los cuales 212 de aclaración. Con el objetivo de individuar los movimientos conversacionales aclaratorios, se extrajeron los ítems etiquetados como *clarify* en el esquema Pr.A.T.I.D. y se clasificaron según los tipos ilustrados en la Tabla 1.

3.2. Hablantes y procedimiento de grabación

Para la selección de los hablantes, se empleó un cuestionario construido para controlar las principales variables sociolingüísticas en situaciones de bilingüismo basado en Alonso (2008) y en Viladot (2008). Todas las informantes (de sexo femenino por su mayor presencia en la facultad en la que se realizó la selección) se consideraban nativas de castellano,

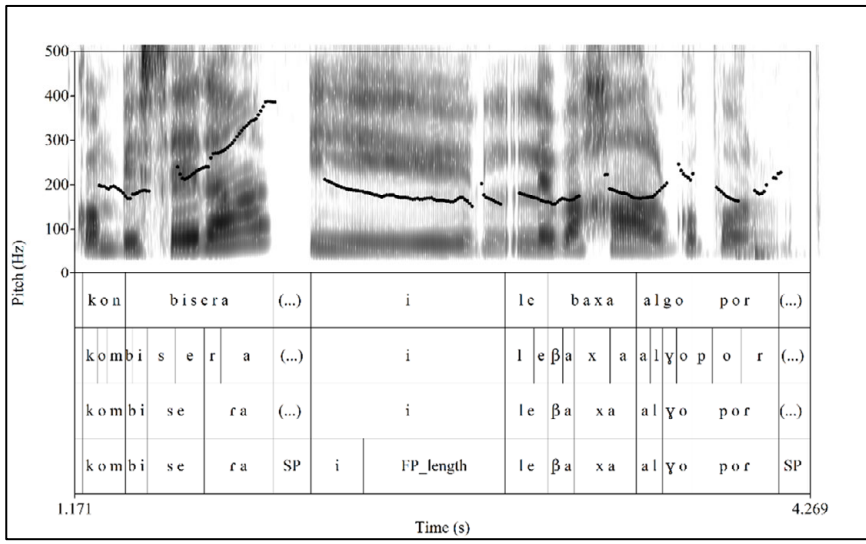
lengua que habían aprendido en casa y en la primera infancia, conjuntamente con el catalán, aprendido más tarde, entre los seis y diez años, solamente por una de las hablantes. Preferían el castellano al catalán en el entorno familiar y en otros contextos, puesto que, en la mayoría de los casos, al menos uno de los padres no era catalán y había nacido en otras zonas de España. Tenían edades comprendidas entre los 19 y 22 años (edad media: 19,6) y habían nacido en Barcelona o en Sabadell y residido en la provincia de Barcelona y alrededores durante toda su vida.

Las grabaciones se llevaron a cabo en la cámara insonorizada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universitat Autònoma de Barcelona siguiendo las recomendaciones detalladas en Cerrato (2007) y Cutugno (2007). Después de proporcionar a las informantes todas las instrucciones necesarias, se les hizo sentar de manera que se sintieran cómodas, recomendándoles que no se comunicaran con la investigadora, sino que solamente hablaran entre sí en la lengua objeto de estudio, centrándose en la tarea propuesta. Las grabaciones se realizaron mediante la grabadora digital portátil M-Audio Microtrack 24/96, empleando dos micrófonos individuales Shure WH20QTR en dos canales distintos. Los diálogos grabados se transcribieron manualmente siguiendo las convenciones desarrolladas por Savy (2006).

3.3. Análisis

Los cinco tipos de aclaraciones identificadas en Alfano (2021) y recogidas en la Tabla 1 (*informativa*, *interaccional*, *metatextual*, *modal* y *procedimental*) se analizaron desde el punto de vista fonético-prosódico. En concreto, los enunciados objeto de estudio se segmentaron de forma semiautomática en las siguientes etapas: 1) segmentación semiautomática en palabras gráficas, sílabas fonológicas y fonéticas utilizando la plataforma web *Webmaus* (Kisler et ál., 2017) con posterior controlo manual; 2) segmentación manual en sílabas fonéticas; 3) anotación de fenómenos de hesitaciones (pausas sonoras, silenciosas y alargamientos). La Figura 1 ilustra un ejemplo de movimiento anotado, extraído del diálogo DGtdA05ES.

FIGURA 1. Un ejemplo de movimiento segmentado y anotado: "Con visera <sp> y<yy> le baja algo por". De arriba abajo, palabras, fonos, sílabas fonológicas y sílabas fonéticas (SP = pausa silenciosa; FP_length = alargamiento).



Fuente: elaboración propia

A continuación, para cada ítem, se recogieron varias medidas fonéticas y prosódicas mediante *scripts* de *Praat* (Boersma y Weenink, 2021). Estas medidas se refieren a:

- la longitud del movimiento, dada por el número de sílabas fonéticas.
- La velocidad de articulación, calculada de dos maneras, es decir, como número de sílabas fonéticas por segundo y como número de fonos por segundo.
- La intensidad media de cada ítem, calculada como la energía media de todos los núcleos silábicos del enunciado.
- La excursión tonal global, calculada como diferencia en semitonos (ST) entre el valor máximo y el mínimo de f_0 de cada movimiento.
- La relación entre las sílabas realmente producidas (fonéticas) y las sílabas esperadas (fonológicas).

– La presencia de fenómenos de hesitaciones (pausas sonoras, silenciosas y alargamientos).

Por último, se llevó a cabo un análisis estadístico con R (R Core Team, 2019) en el que se evaluó si, y en qué medida, los cinco tipos de aclaraciones muestran una realización significativamente diferente en función de los parámetros detallados. En concreto, el efecto de la condición pragmática sobre la realización de excursión tonal, intensidad, número de sílabas y número de sílabas por segundo se calculó empleando una serie de modelos lineales mixtos, utilizando paquetes de funciones específicas presentes en R: *afex* (Singmann et ál., 2019) *emmeans* (Lenth, 2019) y *multcomp* (Hothorn et ál., 2008). En cambio, el efecto de la condición pragmática sobre la relación entre sílabas fonéticas y fonológicas y sobre la aparición de fenómenos de hesitación se observó mediante la prueba de chi cuadrado.

4. RESULTADOS

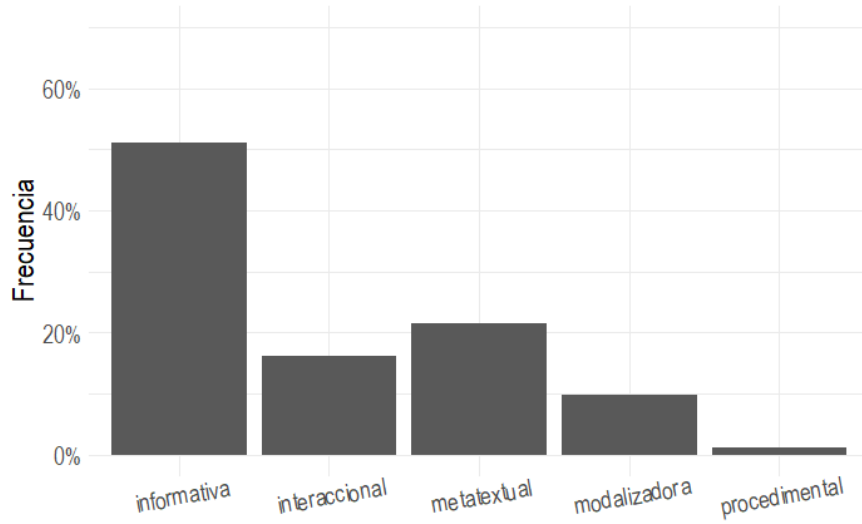
Se dedican los siguientes aparatados a la exposición de los resultados. En primer lugar, se presenta la frecuencia de aparición de los tipos de funciones discursivas en el corpus examinado (4.1). A continuación, se ilustran los resultados que indican la longitud del movimiento (4.2), la velocidad de articulación (4.3), la intensidad (4.4), la excursión tonal (4.5) y la relación entre las sílabas fonéticas y sílabas fonológicas (4.6). Finalmente, se da cuenta de la presencia de fenómenos de hesitaciones (4.7).

4.1. Frecuencia de aparición de las funciones discursivas

Analizando la frecuencia de aparición de las funciones discursivas, ilustradas en el Gráfico 1, se hace patente que la función más empleada es la *informativa* (51,2% de los casos), seguida de la *metatextual* (21,5% de los casos), de la *interaccional* (16,2%) y de la *modalizadora* (10%). Finalmente, la frecuencia de aparición del tipo *procedimental* es muy reducida (1,1%); por lo tanto, para proporcionar el cuadro completo de los datos, incluimos los resultados acerca de este tipo, pero no los

comentamos, ya que su baja frecuencia de aparición no permitiría extraer conclusiones.

GRÁFICO 1. Frecuencia de aparición de los tipos de aclaraciones.

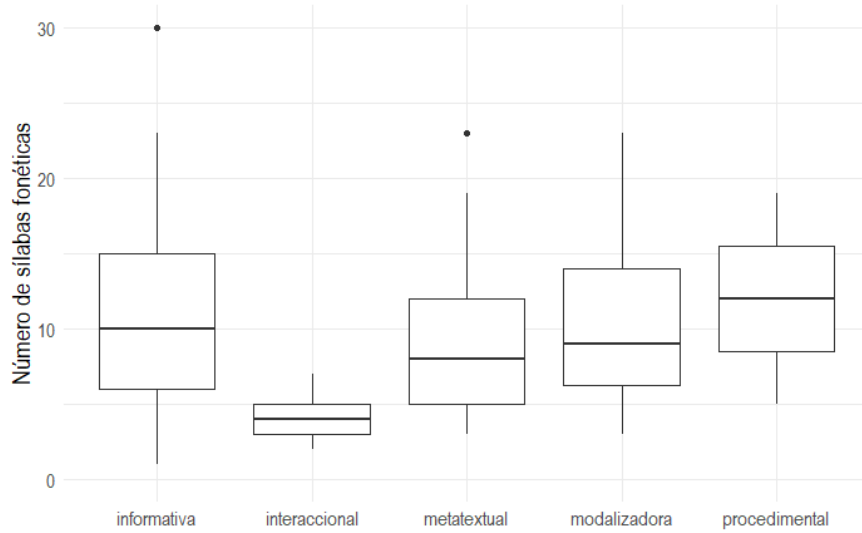


Si consideramos el tipo de situación comunicativa y sus objetivos, podemos afirmar que la distribución encontrada constituye un dato esperado. El tipo más frecuente manifiesta implicación y compromiso y resulta eficaz en la resolución de la tarea, que prima sobre otras dimensiones del intercambio. De hecho, el tipo de tarea asignada acaba siendo determinante en la interacción. Para lograr su objetivo, los interlocutores cooperan en el juego, que asume, por tanto, la función decisiva de contexto conversacional, determinando algunas especificidades en este tipo de intercambios, entre las que Bazzanella y Baracco (2004) ponen de relieve la elevada frecuencia de interrupciones colaborativas, el uso de la ironía como terreno común, el máximo esfuerzo cooperativo, la centralidad de la problemática referencial (debida a la necesaria referencia a los objetos presentes en las viñetas) y el papel central de la comprensión mutua. En particular, el bajo umbral de tolerancia de incomprensiones y la centralidad de la desambiguación referencial determinan un elevado número de aclaraciones *informativas* y *metatextuales*.

4.2. Longitud

Examinando la longitud del enunciado, ilustrada en el Gráfico 2 (número de sílabas fonéticas), se puede apreciar que el tipo *interaccional* es el más breve, mientras que los demás presentan una mayor variabilidad.

GRÁFICO 2. Longitud media (número de sílabas fonéticas) de los tipos de aclaraciones.

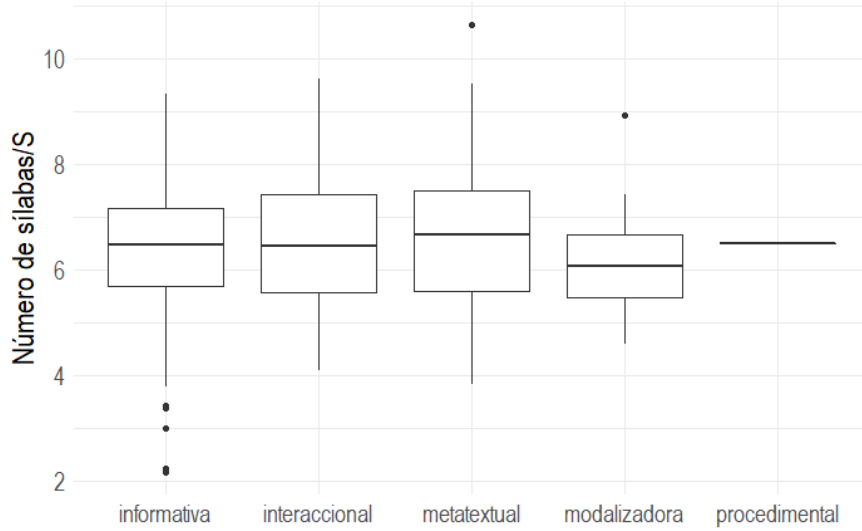


El tipo *interaccional* se realiza a menudo mediante "expresiones formulaicas" prefabricadas (por ejemplo, "yo también"), que básicamente sirven para apoyar al interlocutor, ratificar su punto de vista y aclarar que se considera adecuado. Por lo tanto, suelen ser aclaraciones muy breves, de unas 3 o 4 sílabas. En el polo opuesto encontramos el tipo *informativo*, que se sirve de expresiones lingüísticas más estructuradas y generalmente más largas.

4.3. Velocidad de articulación

Si consideramos la velocidad de articulación como el número de sílabas fonéticas por segundo, no se dan diferencias significativas entre los tipos ($F(164.43)$: 0.15, $p = .962$). Como se desprende del Gráfico 3, el valor medio se sitúa, en todos los tipos, entre 6 y 7 sílabas al segundo.

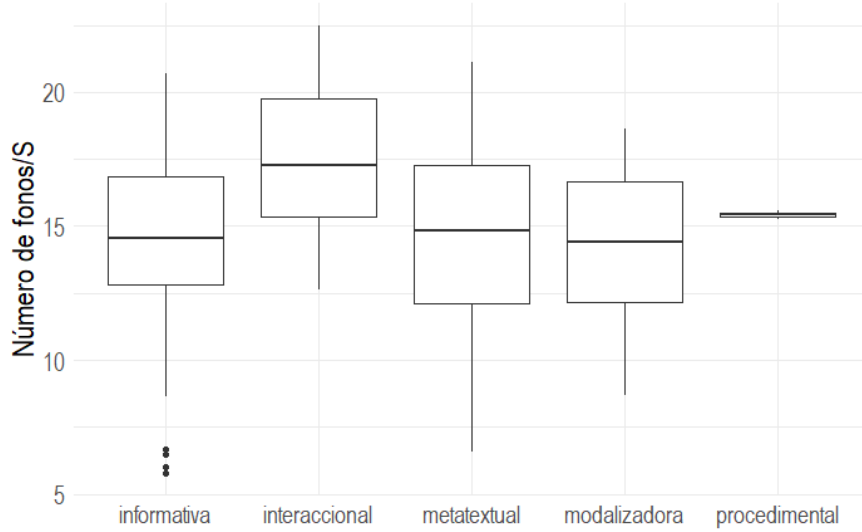
GRÁFICO 3. Velocidad de articulación media (número de sílabas fonéticas por segundo) de los tipos de aclaraciones.



En cambio, si se analiza la velocidad como el número de fonos por segundo (representada en el Gráfico 4), sí que la velocidad varía de manera significativa según la función discursiva (F(165.82): 4.82, p =.001). En concreto, el tipo *interaccional* resulta distinto de los demás, es decir, pronunciado con una velocidad significativamente mayor que las demás aclaraciones.

Estos datos indican que se da una diferencia entre los tipos de aclaraciones con respecto a la velocidad de articulación, pero que la reducción no afecta al número de sílabas, sino solo al número de fonos. En otras palabras, se observa una elisión de fonos consonánticos, mientras que, por lo general, los vocálicos se siguen manteniendo en todos los tipos. Eso no significa que no se de una reducción vocálica, que no se ha observado en este análisis de manera cualitativa, sino solo que la reducción no llega a la total elisión del fono vocálico. Es más, es lógicamente esperable que las vocales de los tipos más rápidos presenten fenómenos de centralización.

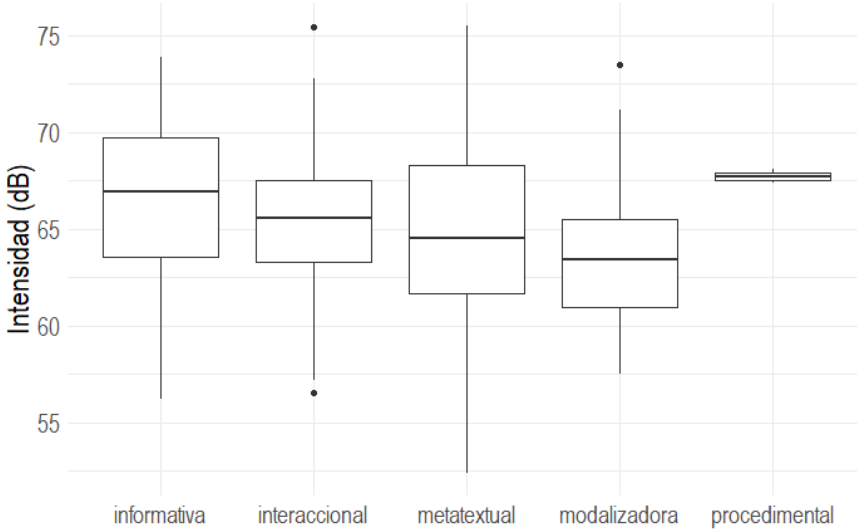
GRÁFICO 4. Velocidad de articulación media (número de fonos por segundo) de los tipos de aclaraciones.



4.4. INTENSIDAD

El Gráfico 5 ilustra los resultados sobre la intensidad, que varía según la función discursiva (F(148.42): 2.91, p = .023). Se establece entre los tipos una escala que va de la aclaración *informativa* a la *modalizadora*. No resultan muy intensos ni el tipo *metatextual* ni el *interaccional*, aunque la única diferencia estadísticamente significativa estriba en la oposición entre el tipo de aclaración *informativa* y la *modalizadora*.

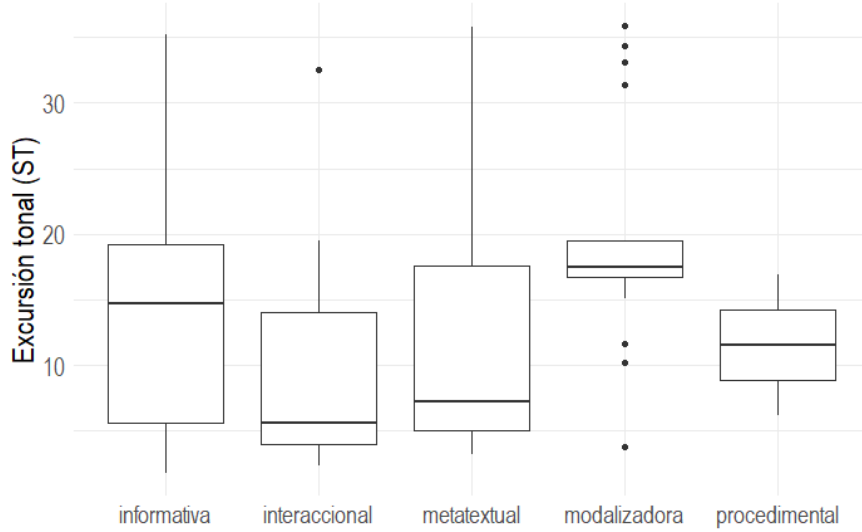
GRÁFICO 5. Intensidad media (valor medio de todos los núcleos silábicos) de los tipos de aclaraciones.



4.5. Excursión tonal

Pasando a examinar la excursión tonal, como también se desprende del Gráfico 6, este parámetro varía según la función discursiva (F(162.49): 3.89, p = .005). En concreto, la aclaración *modalizadora* es la que presenta una mayor excursión (y una menor variabilidad) y la diferencia con los demás tipos resulta estadísticamente significativa. En el polo opuesto, los movimientos interaccionales se realizan en un espacio tonal reducido, aunque relativamente variable.

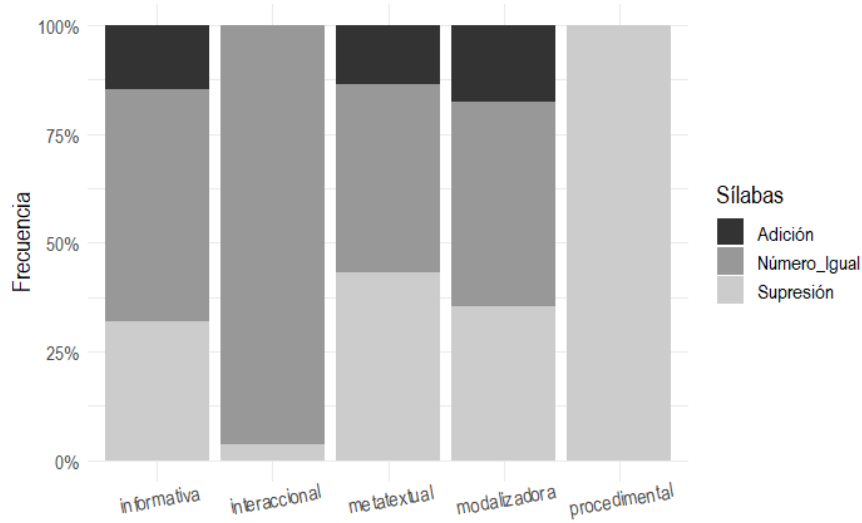
GRÁFICO 6. Excursión tonal en los tipos de aclaraciones.



4.6. SÍLABAS FONÉTICAS Y FONOLÓGICAS

En cuanto a la relación entre las sílabas realmente producidas (fonéticas) y las sílabas esperadas (fonológicas), globalmente vemos que la adición de sílabas, que supone la realización de un fenómeno disfluyente, concierne a las aclaraciones *informativa*, *metatextual* y *modalizadora*; el tipo *interaccional*, en cambio, nunca se ve afectado por este fenómeno (X^2=26.948, p = .00072), tal y como ilustrado en el Gráfico 7.

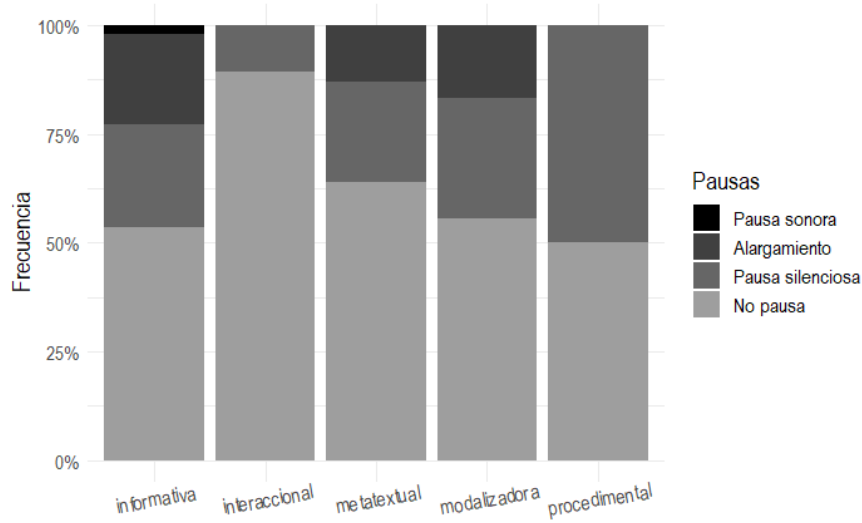
GRÁFICO 7. Relación entre sílabas fonéticas y fonológicas en los tipos de aclaraciones.



4.7. HESITACIONES

Pasando a ilustrar los resultados que conciernen a la presencia de hesitaciones, el tipo que presenta más es el *informativo*, mientras que el único que no se ve afectado ni por pausas sonoras ni por alargamientos, sino solamente por pausas silenciosas es el *interaccional*. Como se puede observar en el Gráfico 8, que ilustra la presencia de los fenómenos por tipo, se establece un continuo en el que los tipos *informativo* e *interaccional* constituyen los dos extremos. Dejando de lado el *procedimental*, en el medio encontramos la función *modalizadora* y la *metatextual*, que se caracterizan por la presencia de pausas silenciosas y alargamientos.

GRÁFICO 8. Presencia de fenómenos de hesitaciones en los tipos de aclaraciones.



5. DISCUSIÓN

Con el objetivo de establecer si y hasta qué punto funciones discursivas diferentes se expresan y se realizan de manera diferente, se han examinado varios parámetros para llegar a una descripción general y, al mismo tiempo, para establecer el papel de cada uno. De acuerdo con las hipótesis de la investigación, el análisis de las características temporales y acústicas de los movimientos de aclaración revela que los tipos funcionales se realizan de forma diferente en el nivel fonético.

Los resultados obtenidos indican que la división más marcada separa las aclaraciones *informativas* y las *interaccionales* en cuanto al número de sílabas del enunciado, al número de fonos por segundo, a la relación entre sílabas fonéticas y fonológicas y a la presencia de fenómenos de hesitaciones. El parámetro de la excursión tonal, en cambio, parece caracterizar mayormente el tipo de aclaración *modalizadora*.

El tipo *interaccional* muestra un bajo número de sílabas absolutas, una mayor velocidad de habla y niveles de intensidad más bajos. En conjunto, estas características denotan un bajo grado de esmero general en la transmisión del mensaje. Por otro lado, las aclaraciones *informativas*,

metatextuales y *modalizadoras* se caracterizan por una menor rapidez de habla, acompañada por una mayor intensidad media (en el caso de las *informativas* y *metatextuales*) y por una mayor excursión tonal (en el caso de las *modalizadoras*).

Evaluando conjuntamente los parámetros acústicos examinados, dejando de lado el tipo procedimental del que no disponemos de un número suficiente de apariciones, los cuatro tipos de aclaración presentan un grado distinto de especificación y esmero.

Así, las diferentes características funcionales de la aclaración parecen realizarse y definirse de manera diferente en el nivel formal de los aspectos prosódicos y fonéticos. Las aclaraciones interaccionales deben su hipoarticulación y su menor precisión al escaso contenido proposicional transmitido, ya que operan principalmente en la dimensión de la relación entre los hablantes y sirven para poner de manifiesto la voluntad de colaborar en el intercambio. Por el contrario, las aclaraciones que contribuyen a la transmisión de contenido proposicional (tipo *informativo*) o sirven para organizar y estructurar el discurso (tipo *metatextual*) se articulan más lentamente y con una mayor precisión.

También en cuanto al grado de fluidez, el contraste más interesante se refiere a los tipos *informativo* e *interaccional*. Las aclaraciones *informativas* presentan una mayor incidencia de sílabas realizadas en la relación entre sílabas fonéticas y fonológicas, lo que revela una mayor aparición de fenómenos de hesitación dentro del enunciado. En concreto, se trata principalmente de pausas silenciosas, de alargamientos segmentales, y en menor medida, de pausas sonoras. Esto puede deberse al esfuerzo de planificación y a la carga cognitiva asociada a las aclaraciones que proporcionan una contribución comunicativa (Levelt, 1993; Bortfeld, 2001). De hecho, los movimientos de aclaración *interaccional* muestran una tendencia opuesta: se esperan más sílabas de las que realmente se realizan, lo que confirma la disposición hacia la hipoarticulación y la reducción, que va acompañada de una menor aparición de hesitaciones en este tipo funcional. Además, en los pocos casos en los que la aclaración *interaccional* presenta una pausa, se trata únicamente de pausas silenciosas, mientras que resultan ausentes tanto las pausas sonoras como los alargamientos segmentales. En cualquier caso,

esta "máxima fluidez" que se encuentra en el tipo interaccional se debe probablemente también a un cierto grado de "prototipicidad" de esta función, realizada en gran medida mediante secuencias prefabricadas para expresar acuerdo, como "yo también" o variantes similares, que no requieren un especial esfuerzo de planificación previo a la enunciación y que funcionan para apoyar al interlocutor, ratificar su punto de vista, aclarar que se comparte lo dicho y que el diálogo puede proceder. Las señales que desempeñan este papel funcionan casi independientemente del contenido proposicional expresado y, gracias a un importante recurso a factores extralingüísticos, pueden "permitirse" un grado de descuido mayor que otros tipos de aclaraciones.

Los resultados obtenidos se pueden interpretar a la luz de los estudios sobre la pronunciación que proceden del modelo de la hiper- y la hipoarticulación, *H&H Theory* (Lindblom, 1990). La señal sonora y la situación comunicativa se complementan para que el mensaje se comunique de la manera más eficiente posible con el esfuerzo necesario y suficiente. El habla está caracterizada por una variabilidad fonética inherente, dada por la adaptación al intercambio de informaciones entre los interlocutores y al específico contexto de emisión. Por lo tanto, un contenido proposicional escaso o nulo (en el caso de nuestra aclaración *interaccional*) implica que por un principio general de economía, no es necesaria la hiperarticulación y que un habla rápida que presenta fenómenos de reducción resulta suficientemente funcional y eficaz.

6. CONCLUSIONES

El fundamento de este análisis subyace en la idea de que el estudio de los actos de habla no puede prescindir de su efectiva realización. Lejos de ser un elemento accesorio, la realización en el plano fónico participa en la diferenciación funcional. La aclaración que sirve prevalentemente en la dimensión de la interacción con el interlocutor, que se emplea básicamente para poner de manifiesto la disponibilidad y la voluntad de cooperar, es sistemáticamente más breve y más rápida que las demás; presenta valores medios de intensidad y una excursión tonal reducida. No se ve afectada por hesitaciones y se diferencia significativamente de

todos los demás tipos de aclaraciones en la relación entre sílabas fonéticas y fonológicas. En cambio, si la aclaración sirve para avanzar en la dimensión del contenido proposicional, en la estructuración de la información o en la toma de posición por parte del hablante en el eje epistémico y evidencial, no presenta los mismos fenómenos de reducción y descuido. En conclusión, los resultados indican que las diferentes funciones de las aclaraciones se perfilan de manera diferente también en el nivel fonético y prosódico: su realización muestra que el esmero y la precisión articulatoria, vinculadas a aspectos de duración, velocidad y fluidez, varían con respecto a la función discursiva específica del enunciado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Deseo expresar mi agradecimiento a Violetta Cataldo y a Loredana Schettino por su ayuda en el análisis fonético y a Riccardo Orrico por el análisis estadístico de los resultados.

8. REFERENCIAS

Alfano, I. (2021). El papel de la aclaración en los intercambios dialógicos. *LEA. Lingüística española actual*, 2.

Alfano, I., Orrico, R., Cataldo, V., Schettino, L. (en preparación). *Aspetti pragmatici e prosodici del chiarimento. Un'analisi di dialoghi italiani*.

Allen, J.F. y Core M.G. (1997). *Draft of DAMSL: Dialog Act Markup in Several Layers*. https://www.cs.rochester.edu/research/cisd/resources/damsl/RevisedManual/

Alonso, J. (2008). *Estudi experimental del ieisme en parlants bilingües català-castellà*. [Trabajo de curso no publicado, Universitat Autònoma de Barcelona]

Bazzanella, C. y Baracco, A. (2004). *Contesto, inferenze e sviluppo dialogico*. En F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino y R. Savy (Eds.), *Il Parlato Italiano*. *Atti del Convegno Nazionale* (pp. 1-19). D'Auria

Boersma, P. y Weenink, D. (2021). Praat: doing phonetics by computer [Programa informático]. Versión 6.1.46

Bortfeld, H., Leon, S.D., Bloom, J.E., Schober, M.F. y Brennan, S.E. (2001). Disfluency rates in conversation: Effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and speech*, 44(2), 123-147.

Carletta, J., Isard, A., Isard, S., Kowtko, J., Doherty-Sneddon, G. y Anderson, A., (1996). *HCRC Dialogue structure coding manual*. https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/eagles/maptask.htm

Cerrato, L. (2007). *Sulle tecniche di elicitazione di parlato semispontaneo*. http://www.clips.unina.it/it/documenti.jsp

Coulthard, M. (1977). *An introduction to discourse analysis*. Longman

Cutugno, F. (2007). *Criteri per la definizione delle mappe, esempi di mappe e di vignette per il gioco delle differenze*. http://www.clips.unina.it/it/documenti.jsp

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Episteme

Garcés Gómez, M.P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Iberoamericana-Vervuert

Hothorn, T., Bretz, F. y Westfall, P. (2008). Simultaneous Inference in General Parametric Models. *Biometrical Journal*, 50(3), 346-363.

Kisler, T. Reichel, U.D. y Schiel, F. (2017). Multilingual processing of speech via web services. *Computer Speech & Language*, 45, 326-347.

Lenth, R. (2019). *emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means. R package* version 1.4. https://CRAN.R-project.org/package=emmeans

Levelt, W.J.M. (1993). *Speaking: From intention to articulation*. MIT press.

Lindblom, B. (1990). *Explaining phonetic variation: A sketch of the H&H theory*. En W. J. Hardcastle y A. Marchal (Eds.), Speech production and speech modelling (pp. 403-439). Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2037-8_16

Péan, V., Williams, S. y Eskenazy, M. (1993). The design and recording of ICY, a corpus for the study of intraspeaker variability and the characterisation of speaking styles. *EUROSPEECH '93, 3rd European Conference on Speech Communication and Technology* (pp. 627-630)

R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing, Vienna*. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Real Academia Española (2001). *Aclarar*. En Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/aclarar?m=form

Savy, R. (2006). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. En F. Albano Leoni y R. Giordano (Eds.) *Italiano parlato. Analisi di un dialogo* (pp. 1-37). Liguori

Savy, R. (2010). Pr.A.T.I.D: a coding scheme for pragmatic annotation of dialogues. En N. Calzolari et ál. (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 2141-2148)

Singmann, H., Bolker, B., Westfall, J., Aust, F. y Ben-Shachar, M.S., *afex: Analysis of Factorial Experiments*. R package version 0.24-1. 2019. https://CRAN.R-project.org/package=afex

van Eemeren, F.H. y Grootendorst, R. (1984). Speech acts in argumentative discussions: A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion. De Gruyter/Foris. [Los actos de habla en las discusiones argumentativas: Un modelo teórico para el análisis de discusiones, de Cristián Santibáñez Yáñez y María Elena Molina. 2013. Universidad Diego Portales]

Viladot, M.À. (1981). *El bilingüisme a Catalunya. Investigació i psicología*. Laia.

FÓRMULAS RUTINARIAS COMO ENUNCIADOS INDEPENDIENTES

BOJANA TULIMIROVIĆ
Centro de Magisterio La Inmaculada (Universidad de Granada)

1. INTRODUCCIÓN

Las fórmulas rutinarias (FR, de aquí en adelante) son unidades fraseológicas (UF, de aquí en adelante) que ayudan a agilizar la interacción social puesto que "cumplen funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y, hasta cierto punto, ritualizadas" (Corpas Pastor, 1996: 171). Es decir, se trata de unidades cuyo uso viene condicionado por una situación social, esto es, por las características relevantes de una situación social concreta (Coulmas, 1979: 240), por lo que su significado viene determinado por el contexto y no por los rasgos semánticos de la unidad en sí, como puede ser el caso de otras clases de UF.

Asimismo, es fundamental para este trabajo recordar que las FR representan, junto con las paremias, el tercer gran grupo de UF denominado *enunciados fraseológicos* (Corpas Pastor, 1996). Dicho esto, entendemos que estas unidades son capaces de vehicular actos de habla concretos en situaciones comunicativas específicas y desarrollarse de manera independiente incluso en contextos complejos a nivel informativo-enunciativo, pues, como su propio nombre indica, se trata de enunciados.

Son precisamente estas dos distinciones teóricas que nos ayudan a definir nuestra hipótesis de partida: contrario a lo que señala Alvarado Ortega (2006, 2008), creemos que una FR, independientemente de la función comunicativa que impera en el mensaje, siempre se va a desarrollar como un acto independiente —cuando conforma el único elemento de la intervención del hablante— o como un subacto sustantivo

director, esto es, un tipo de subacto que lleva el peso enunciativo del acto —cuando va acompañado por otros enunciados dentro de la intervención—. Esto se debe a la propia naturaleza de las FR, en tanto que enunciados independientes, lo cual, además, implica que su fuerza ilocucionaria —que claramente depende de la situación comunicativa en sí— siempre se puede identificar y aislar del resto de la intervención, por muy compleja que sea.

De acuerdo con esto, hay dos objetivos principales que pretendemos lograr en este trabajo. Por una parte, queremos ver qué clase de actos o subactos desempeñan las FR en distintos escenarios comunicativos, siguiendo las directrices nocionales del sistema de unidades propuesto por el Grupo Val.Es.Co. (2002, 2014). Es decir, queremos observar si las FR empleadas se realizan como subacto sustantivo director (SSD), subacto sustantivo subordinado (SSS), subacto adyacente modalizador (SAM), subacto adyacente textual (SAT) o subacto adyacente interpersonal (SAI), teniendo en cuenta no solamente su distribución dentro de la intervención del hablante, sino también la aislabilidad de su fuerza ilocucionaria. Por otra parte, queremos ver el grado de independencia de la FR en relación con el resto del mensaje comunicativo contenido en una intervención compleja (compuesta de dos o más enunciados). Dicho de otro modo, nuestra intención es ver qué clase de información (primaria o secundaria) aporta la FR dentro de una intervención compleja con respecto a los demás componentes de la intervención y si eso le ayuda a aumentar su grado de independencia enunciativo-informativa.

Para ello, nos hemos centrado en las FR de reproche, un *FTA* (*Face-Threatening-Act*, Brown y Levinson, 1978, 1987) complejo donde convergen, simultáneamente, dos agentes: la directividad y la expresividad (Tulimirović, 2021). Son dos razones por las que nos hemos decantado por este acto en concreto: a) la imposibilidad de tratar exhaustivamente dos o más actos de habla distintos por las limitaciones que presenta este monográfico, y b) la complejidad que define el reproche como acto de habla, precisamente por la dualidad directivo-expresiva contenida en ello.

Más concretamente, hemos analizado tres FR de reproche: *a quién se le ocurre*, *zapatero, a tus zapatos* y *conque esas tenemos*. Para la extracción de ejemplos nos hemos servido del corpus textual *esTenTen18 (Spanish Web 2018)* al que hemos accedido mediante la herramienta Sketch Engine®. La decisión de usar este corpus se justificada por dos razones fundamentales: a) las fuentes recogidas presentan una gran complejidad variacional, pues provienen de múltiples páginas web y también de distintas variedades diatópicas del español, ofreciendo así una multitud de contextos heterogéneos en los que se emplean las FR, b) el corpus cuenta con un amplio volumen de ejemplos, más que cualquier otro corpus de las mismas características. En total hemos analizado 300 ocurrencias distintas (100 para cada FR), algunas de las cuales se presentarán de manera pormenorizada más adelante.

2. MARCO TEÓRICO

Tal y como decíamos en el apartado anterior, el análisis de la independencia enunciativa de las FR y de las clases de acto/subacto que estas UF desempeñan se basa en los preceptos teóricos del análisis de la conversación y del sistema de unidades definidos por el Grupo Val.Es.Co. (2002, 2014). Si bien es cierto que este modelo gira en torno al discurso oral, creemos que muchas de las unidades que se recogen en la propuesta teórica del Grupo Val.Es.Co. sirven también para examinar las fuentes escritas, siempre y cuando su identificación no se vea impedida por los errores o incongruencia propios de la ortografía y de la sintaxis. Además, hemos de tener en cuenta que, desde una perspectiva concepcional (Koch y Oesterreicher, 1985, 1990, 2001, entre otros), la dimensión variacional "oral/escrito" se percibe como un continuo gradual entre la inmediatez y la distancia comunicativa, de modo que gran parte de los tipos textuales incluidos en esta base de datos de la que hemos extraído los ejemplos para el análisis estarían más cerca del polo "oral".

Como se puede apreciar en Tabla 1, el sistema de unidades se basa en ocho unidades (discurso, diálogo, intercambio, alternancia de turnos, intervención, turno, acto y subacto) que se dividen en tres dimensiones (estructural, social e informativa) y sitúan en dos niveles (dialógico y

monológico). En este sentido, existe una jerarquización clara entre las ocho unidades, puesto que "las unidades del orden inferior son los constituyentes inmediatos de la unidad del orden superior" (Grupo Val.Es.Co., 2014: 13).

TABLA 1. Sistema de unidades (Grupo Val.Es.Co.)

Nivel[140]	Dimensiones		
	Estructural	Social	Informativa
Dialógico	discurso diálogo intercambio	alternancia de turnos	
Monológico	intervención acto	turno	subacto

De acuerdo con esto, las dos unidades que se establecen como unidades inferiores en este sistema y sobre las que se basa nuestra propuesta son el acto —la unidad monológica mínima dentro de la dimensión estructural— y el subacto —la unidad monológica mínima dentro de la dimensión informativa—.

Según el Grupo, el acto se define como:

> […] una unidad estructural monológica, jerárquicamente inferior a la intervención, de la que es su constituyente inmediato; asimismo, es la mínima unidad de acción e intención, que posee las propiedades de aislabilidad e identificabilidad en un contexto dado. El acto es el segmento de discurso que corresponde a una acción independiente, a una intención determinada del hablante. Es aislable en tanto que posee fuerza ilocutiva propia y es identificable por la presencia de ciertas marcas lingüísticas prosódicas y semánticas. (Grupo Val.Es.Co., 2014: 37)

Así pues, un acto tiene la capacidad de informarnos sobre el verdadero valor pragmático del mensaje comunicativo y de ayudarnos a entender la intención del hablante, precisamente por su fácil *identificabilidad* y

[140] Según los miembros del Grupo, el propio eje vertebrador de esta propuesta no es otro que ver cuál es el límite entre lo monológico y lo dialógico. A este respecto, parten, por una parte, del Análisis Conversacional según el cual el turno es la unidad monológica máxima, mientras que el par adyacente es la unidad dialógica mínima, y, por otra parte, de la Escuela de Ginebra que sostiene que la unidad monológica máxima es la intervención y la unidad dialógica mínima es el intercambio (Grupo Val.Es.Co. 2014: 14).

aislabilidad[141]. Por esta razón, un acto representa "una unidad pragmática que corresponde a una situación comunicativa" (Grupo Val.Es.Co, 2014: 38), gracias a la cual se puede demostrar no solamente el carácter independiente de las FR que creemos que poseen, sino también su valor funcional.

En función de la carga informativa de la intervención, un acto puede ser simple o complejo. Se considera simple cuando "un único segmento informativo o subacto constituye en sí mismo la unidad acto" y, por el contrario, estamos ante un acto complejo "cuando intervienen al menos dos subactos en su construcción" (Hidalgo y Padilla, 2006: 122).

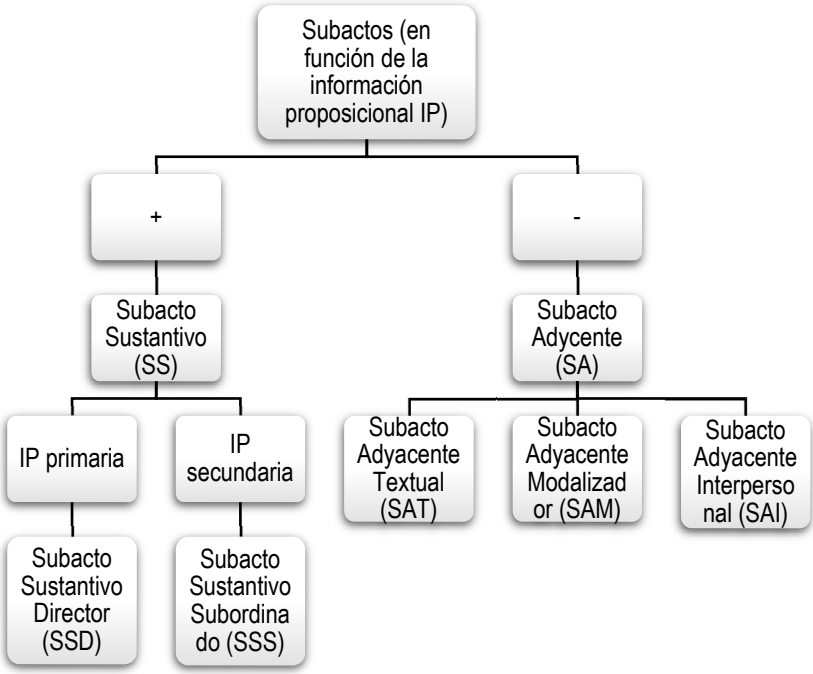
En cambio, el subacto en sí es "una unidad monológica estructural, constituyente inmediato del acto, caracterizada por constituir un segmento informativo identificable, habitualmente, mediante marcas semánticas y prosódicas" (Grupo Val.Es.Co., 2014: 53). Dicho en otras palabras, un subacto es inferior al acto debido a que un acto puede componerse de varios subactos que a su vez se diferencian por el tipo de información que aportan al acto a nivel general.

De acuerdo con esta última diversificación, el Grupo ofrece la siguiente tipología de subactos[142]:

[141] Pons (2016) recuerda que por aislabilidad se entiende una unidad "que puede funcionar sola constituyendo una intervención", aunque reconoce que su operatividad puede verse afectada en el análisis del lenguaje escrito y en intervenciones demasiado largas (Pons, 2016: 548).

[142] Es importante señalar que hemos descartado los elementos prosódicos a los que hace referencia el Grupo (por ejemplo, el contorno melódico o la realización entonativa) por el mero hecho de analizar los ejemplos de un corpus de fuentes escritas y no orales, tal y como lo ha ideado el Grupo Val.Es.Co. para su estudio.

FIGURA 1. Tipología de subactos (Grupo Val.Es.Co.)



El elemento principal que ayuda a distinguir una clase de subactos de otra es la presencia de la *información proposicional* (*IP*). Así, cuando la información proposicional está contenida en el subacto en sí, es decir, cuando priman las marcas semánticas y se percibe una carga informativa dentro de la secuencia, entonces estamos ante subactos sustantivos, pero cuando dichas marcas no están, o sea, cuando la identificación de un subacto se realiza a base de los elementos fónicos y no semántico-informativos, entonces se trata más bien de subactos adyacentes (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2003). Así pues, los subactos sustantivos se pueden definir como "segmentos constitutivos del acto con contenido proposicional" que, además, representan "la sede de las relaciones de predicación que se establecen entre predicados y argumentos" (Grupo Val.Es.Co., 2014: 58). Por su parte, los subactos adyacentes "están constituidos por elementos extraposicionales que aportan información no incluible en la forma lógica de un enunciado" (Grupo Val.Es.Co., 2014: 60).

Además, la información proposicional ayuda a definir las clases de los subactos sustantivos. A este respecto, contamos, por una parte, con el subacto sustantivo director (SSD) cuando la información del mensaje comunicativa se considera primaria —pudiendo ser de tipo narrativo, descriptivo, argumentativo, factitivo, etc.— y, por otra parte, con el subacto sustantivo subordinado (SSS) cuando la información que ofrece se encuentra supeditada a la información semántica del subacto sustantivo director.

Igual que los subactos sustantivos, los subactos adyacentes se subdividen en tres grupos[143] dependiendo de la función que desempeñan dentro de un acto complejo (Grupo Val.Es.Co., 2014: 60):

> a) subactos adyacentes textuales (SAT): organizan y distribuyen el flujo del habla (por ejemplo, *entonces*);
>
> b) subactos adyacentes interpersonales (SAI): implican la interacción entre hablante y oyente (por ejemplo, *¿sabes?*, *¿no?*, *¿eh?*);
>
> c) subactos adyacentes modalizadores (SAM): introducen algún tipo de matización modal específica (atenuación, intensificación) sobre el subacto sustantivo al que se adhieren (por ejemplo, *digo yo*, *no sé*, *yo qué sé*).

Finalmente, si nos fijamos en este sistema y su posible aplicación al estudio de las FR, es imprescindible mencionar a Alvarado Ortega (2006, 2008) quien afirma que las FR pueden funcionar tanto en forma de un SS —cuando presentan la información principal—, como en forma de un SA —cuando organizan el discurso, hacen llamadas de atención al oyente o cuando matizan la información— (Alvarado Ortega 2008: 249). Si bien es cierto que las FR están estrechamente ligadas al contexto en el que se producen y que dependen semántica y pragmáticamente de él (Alvarado Ortega 2006: 219), reiteramos que, a nuestro

[143] Hidalgo y Padilla (2006) añaden una subcategoría más: subactos adyacente de encuadre (SAE) como es el caso de ahora, después, aquí. Estos subactos tienen un papel organizador del discurso sobre todo en el plano espacio-temporal. Además, se delimitan del resto del acto por "un tonema ascendente de ruptura melódica con respecto a la curva principal" (Hidalgo y Padilla, 2006: 32).

modo de ver, las FR solo pueden realizarse en forma de un acto independiente o de un subacto sustantivo director, pues cada FR, al presentar un acto de habla concreto, cuenta con su propia fuerza ilocucionaria y, por tanto, puede ser no solo identificable, sino también aislable del resto de los enunciados.

3. ANÁLISIS DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS

3.1. FR *A QUIÉN SE LE OCURRE*

La UF *a quién se le ocurre* se define como una fórmula que "se usa para comentar lo descabellado que se considera aquello que se menciona" (DFDEA[144]) o que "se dice para dar a entender que se trata de algo sin pies ni cabeza" (DFEM[145]). Tulimirović (2021) añade que se trata de una FR que, aparte de las funciones comunicativas recogidas en estas dos obras fraseográficas, puede desempeñar la función de reprochar, criticar y también expresar incredulidad ante un hecho pasado *A* (Tulimirović, 2021: 376).

Teniendo en cuenta la complejidad de estos actos de habla, *ergo*, de la FR en sí[146], vemos que a menudo la FR va acompañada por otros actos/subactos, tanto en la posición antecedente, como en la posición posterior. En el caso del ejemplo 1, la misma FR se realiza en la posición medial dentro de una intervención compleja:

> (1) […] –sello-marca de la empresa–. </s><s> Pero, la policía, que pasaba por allí en la ronda, como por costumbre, le pilló. </s><s> Y el traficante de reliquias, también adorador de Hermes, pensó: "Tonto, tonto. </s><s> ¿Si es que a quién se le ocurre? </s><s> Si sabes, tonto el culo, que puede pasar la pasma en cualquier momento, ¿por qué cojones lo haces, subnormal? </s><s> Si no te pillaban, ya les llamaba yo; pero por gilipollas,

[144] DFDEA: Diccionario fraseológico documentado del español actual (Seco, Andrés, y Ramos, 2009).

[145] DFEM: Diccionario fraseológico del español moderno (Varela y Kubarth, 2004).

[146] Tulimirović (2021) atribuye esta complejidad a la necesidad que puede tener el interlocutor de, por un lado, "presentar los hechos ante los cuales reacciona usando la FR y de, por otro lado, añadir su propio comentario o juicio de valor" Tulimirović (2021: 367).

> chaval, por gilipollas extremo […] (esTenTen18, nº token: 448330557)[147]

Como se puede observar, la intervención del hablante (*H*) consta de 4 actos, uno simple y tres complejos:

> H: # Tonto, tonto. # # </s><s> {¿Si es que} SAT {a quién se le ocurre?}SSD # #</s><s> {Si sabes} SSS1, {tonto el culo} SAI, {que puede pasar la pasma en cualquier momento} SSS2, {¿por qué cojones lo haces} SSD, {subnormal?}SAI # #</s><s> {Si no te pillaban} SSS, {ya les llamaba yo} SSD; {pero por gilipollas} SSS, {chaval} SAI, {por gilipollas extremo} SSS #

El único acto simple de la intervención es el primero (#Tonto, tonto.#). La intención comunicativa del hablante contenida en este acto es introducir la opinión que tiene *H* sobre el comportamiento y la actitud de su interlocutor (oyente, *O*), que aquí se considera muy negativa. El segundo acto de la intervención es un acto complejo (# </s><s> {¿Si es que} SAT {a quién se le ocurre?}SSD #) porque consta de dos subactos: a) un SSD que en este caso lo conforma la misma FR porque posee su propia fuerza ilocucionaria que le aísla del resto del enunciado, y b) un SAT ({¿Si es que} SAT) que aquí se emplea para organizar y distribuir "el flujo de habla" (Grupo Val.Es.Co, 2014: 52). El valor comunicativo de este segundo acto es expresar desacuerdo/molestia que siente el hablante ante las acciones del oyente (factor expresivo) y, consiguientemente, conseguir que el oyente remedie la situación para que no vuelva a ocurrir (factor directivo) o lo que consideramos simplemente un reproche (Tulimirović, 2021).

El siguiente acto complejo consta de tres bloques en términos generales. El primero sería un SSS ({Si sabes} SSS1 […] {que puede pasar la pasma en cualquier momento} SSS2) que a su vez está fraccionado en dos partes ya que el hablante emplea un SAI ("tonto el culo") en posición intraoracional. Con este SSS el hablante introduce una condición que informativa y sintácticamente depende del siguiente subacto, esto es, del SSD ("¿por qué cojones lo haces, subnormal?"). Este subacto,

[147] Todos los ejemplos se han transcrito sin modificación/corrección alguna.

por su parte, es el portador de la fuerza ilocucionaria del tercer acto —que en este caso sirve para hacer una pregunta retórica al oyente y también para expresar su extrañeza/incredulidad antes las acciones del oyente— e incluye otro SAI de tipo negativo ({subnormal?}SAI) mediante el cual enfatiza su malestar hacia el oyente.

La intervención termina con un acto complejo que recoge otra condición también en forma de SSS ({Si no te pillaban} SSS) que acompaña al SSD ({ya les llamaba yo} SSD) el cual sirve para anunciar la intención del hablante de llevar a cabo una acción que posiblemente no sea de agrado para el oyente (en este contexto, se trata de una amenaza con valor pretérito). Por último, los otros dos SSS ({pero por gilipollas} SSS y {por gilipollas extremo} SSS) se utilizan para justificar la razón por la que el hablante habría materializado la propia amenaza.

Algo menos compleja, pero con las mismas capacidades ilustrativas de la independencia de esta UF, es la siguiente intervención del hablante:

> (2) […] "Hombres, perdonadle, porque él no sabe lo que hizo". </s> <s>[148] La señora, a quién se le ocurre, pretendía caminar por el medio de la calle. </s><s> ¡Hágase a un lado señora! </s><s> ¿Es que no ve los "coches-peatonales"? </s> <s> Seguro que la mayoría estará de acuerdo conmigo... Ese candidato válido solo puedes ser tú, JULIÁN. </s><s> […] (*esTenTen18*, nº token: 101300319)

La intervención del hablante de nuevo consta de cuatro turnos:

> H: #La señora, # # a quién se le ocurre, # # pretendía caminar por el medio de la calle. </s><s> # # {¡Hágase a un lado} SSD {señora!} SAI # #</s><s> ¿Es que no ve los "coches-peatonales"? #

El primero informa sobre los acontecimientos ocurridos (# la señora […] pretendía caminar por el medio de la calle #), los cuales provocan una reacción fuerte en el hablante, por lo que la FR aparece de manera abrupta dentro del turno (# a quién se le ocurre #). No obstante, al contar con su propio valor comunicativo, la FR no interrumpe el flujo

[148] </s> <s> indica el cambio de interlocutor y el comienzo de una nueva intervención.

conversacional y cuenta como un acto simple (el segundo acto por orden de aparición en la intervención).

El tercer acto es un acto complejo que consiste en un SSD con el que el hablante dicta una orden hacia el oyente ({¡Hágase a un lado} SSD) y un SAI ({señora} SAI) con el que apela al oyente. Finalmente, el cuarto acto de la intervención es un acto simple (#</s><s> ¿Es que no ve los "coches-peatonales"? #) cuyo objetivo es seguir reprochándole al oyente, en este caso por no ser capaz de ver "los coches-peatonales".

A diferencia de los ejemplos 1 y 2, en el ejemplo 3 la FR se emplea en una intervención más breve, pues son tan solo dos subactos que la rodean:

> (3) […] </s><s> ¿CUANTO TIEMPO MAS TENEMOS QUE SEGUIR ESPERANDO QUE SE HAGAN PUBLICAS LAS LISTAS DE LOS ASESINADOS DESAPARECIDOS CANARIOS DURANTE LA GUERRA CIVIL? </s><s> ¡¡¡JUSTICIA!!! </s><s> ¡¡NI OLVIDO NI PERDON!!! " </s> <s> "pero *a quién se le ocurre* pensar que el gobierno absolutista y reaccionario del Pp y la oligarquía eclesiástica que le apoya, iba a permitir abrir las fosas de " </s> <s> sb: yo no tengo que decir una palabra para ti parece que sabes cualquiera que sea el estado de ánimo que estoy pasando siente […] (*esTenTen18*, nº token: 510956023)

La FR en sí va precedida por un subacto adyacente textual ({pero} SAT) y seguida por un subacto sustantivo subordinado ({pensar que el gobierno absolutista y reaccionario del Pp y la oligarquía eclesiástica que le apoya, iba a permitir abrir las fosas de […]}SSS), pero el peso funcional sigue estando en la propia FR porque el hablante consigue mostrar su intención comunicativa gracias a la ella (hacer un reproche/crítica hacia el oyente). A su vez, la única función que tiene toda la secuencia que sigue a la FR es justificar el reproche (la FR) y poner de manifiesto las incongruencias halladas en las acciones del oyente por las que el hablante decide hacer un reproche en una primera instancia.

Tanto estos ejemplos como los demás ejemplos analizados[149] demuestran que, independientemente de la posición que ocupa la UF *a quién se le ocurre* dentro de la intervención y de la complejidad del entorno enunciativo en el que se halla, esta FR es capaz de mantener su independencia enunciativa y de erguirse como el elemento central del acto del que forma parte.

3.2. FR *ZAPATERO, A TUS ZAPATOS*

La segunda FR analizada en este trabajo es *zapatero, a tus zapatos* que se define como una expresión utilizada "para aconsejar que cada cual se ocupe de lo que le corresponde y no pretenda meterse donde nadie le llama y él no entiende" (DDEE[150]) o para indicar que "cada cual tiene que hablar de lo que conoce, o hacer aquello para lo que está capacidad y que no debe entrometerse en otros asuntos" (DDFH[151]). En Tulimirović (2021) se puntualizan estas consideraciones, al tiempo que se afirma que esta FR también puede servir para hacer un reproche, una crítica o incluso para dar un consejo.

El análisis de las 100 situaciones comunicativas donde se emplea esta expresión ofrece unos datos parecidos a la FR anteriormente descrita. Dicho en otras palabras, *zapatero, a tus zapatos* se suele emplear en intervenciones o bien complejas o bien bimembres —de los 100 ejemplos analizados no hemos localizado ninguno donde la FR se realice como el único miembro de la intervención, es decir, en la posición independiente—, pero, al margen de la posición, su aislabilidad queda intacta (véase el siguiente ejemplo).

> (4) […] </s> <s> Están como locos estos curas </s> <s> *Zapatero a tus zapatos.* </s><s> Por favor no opinen si no quieren verse envuelto en una tragedia </s> <s> catolico decepcionado 2 </s> <s> Además, cuentan con los restantes integrantes de las Tres Carátulas para otras

[149] Por cuestiones de espacio, tan solo podemos presentar algunos de los ejemplos examinados.

[150] DDEE: Diccionario de dichos y expresiones del español (Cantera Ortiz de Urbina, 2011).

[151] DDFH: Diccionario de dichos y frases hechas (Buitrago, 2012).

cuestiones técnicas y que hacen al espectáculo para que este estreno alcance […] (*esTenTen18*, nº token: 2169190597)

H: # Zapatero a tus zapatos. # # </s><s> {Por favor no opinen} SSD {si no quieren verse envuelto en una tragedia} SSS #

Como podemos ver, la intervención del hablante en la que aparece la FR es bimembre debido a que consiste en dos actos. La FR, por una parte, se realiza como un acto independiente, pues vemos que hay una separación clara entre los dos actos, tanto a nivel sintáctico como a nivel enunciativo. En cuanto a su realización pragmática, de nuevo estamos ante un reproche porque se cumplen todas las condiciones de uso de este acto y se reúnen los dos factores (expresivo-directivos) que lo definen (Tulimirović, 2021).

Por otra parte, el segundo acto de la intervención es un acto complejo y consta de dos subactos: un SSD ({Por favor no opinen} SSD) y un SSS ({si no quieren verse envuelto en una tragedia} SSS). El propósito del SSD del hablante en este caso es pedir a su interlocutor que no cometa una acción concreta (opinar) y el propósito del SSS es justificar dicha petición, e incluso podríamos decir amenaza por el tono elevado que se percibe desde el comienzo de la intervención y de la propia FR.

A diferencia del ejemplo 4, donde la FR se realiza como un acto simple (en la posición inicial de la intervención), en el siguiente ejemplo, la FR se realiza en forma de un subacto puesto que forma parte de un enunciado más complejo dentro de una intervención compleja:

(5) […] también hay que hacerlo (invertir tiempo, planificación, ensayo y error, y dinero), y hacerlo bien (compromiso, seguimiento) para que dé resultado. </s> <s> Por eso, *zapatero a tus zapatos*, cada uno debe hacer lo que mejor sabe hacer. </s><s> Y si el éxito del emprendimiento llegó porque el profesor estuvo enseñando en la cancha o el gimnasio, simplemente debe dejar que especialistas hagan el resto. </s> <s> […] (*esTenTen18*, nº token: 1751045671)

H: # {Por eso} SSS, {zapatero a tus zapatos} SSD, {cada uno debe hacer lo que mejor sabe hacer.} SSS </s><s> # # {Y si el éxito del emprendimiento llegó porque el profesor estuvo enseñando

en la cancha o el gimnasio} SSS, {simplemente debe dejar que especialistas hagan el resto} SSD #

Independientemente de las relaciones sintácticas que se puedan establecer en la primera oración, creemos que tanto el primer sintagma ({Por eso} SSS) como la proposición {cada uno debe hacer lo que mejor sabe hacer} SSS están supeditadas a la FR dado que sirven para justificarla, esto es, para documentar el acto que se lleva a cabo a nivel comunicativo mediante la FR. Es decir, las dos partes dependen informativa y enunciativamente de la FR por lo que se dan en forma de SSS, dejando así el papel de SD a la FR en sí.

El segundo acto (complejo también) de la intervención sigue la línea argumentativa del hablante reafirmando de este modo el rasgo definitorio de la FR contenido en las obras fraseográficas consultadas: cada uno se deber ocupar de lo que le corresponde y no debe meterse en asuntos de los demás.

Finalmente, hemos de señalar que son muchos los ejemplos analizados en los que la FR se introduce mediante los *presentadores paremiológos*, como es el caso del ejemplo 6.

(6) […] Total, se va dentro de 3 años....Qué lástima de inoperancia política. </s><s> Ya lo dice el refrán: *"Zapatero a tus zapatos"*. </s><s> No ha sido una buena idea votar a una jueza que no tiene ni idea de política. </s><s> Se ve que no es lo suyo porque inventa según se levanta. </s> <s> Esta demostrado […] (*esTenTen18*, nº token: 1209002112)

A pesar de que estamos ante un uso indirecto (o *metafraseológico*) de la FR y de su clara dependencia sintáctica, creemos que la FR sigue siendo la portadora del mensaje comunicativo principal por lo que se podría interpretar como un SSD. Es más, creemos que la presencia del presentador "ya lo dice el refrán" ni siquiera es un requisito imprescindible para que el acto en sí se lleve a cabo; la fuerza ilocucionaria se mantiene pese a su existencia.

Con todo, vemos que la FR *zapatero, a tus zapatos*, al igual que la FR *a quién se le ocurre*, cuenta con un alto grado de independencia enunciativa por ser la portadora de la información funcional del enunciado

y como tal se encuentra en la posición más avanzada con respecto a otros elementos textuales, esto es, otros subactos que la rodean.

3.3. FR *CONQUE ESAS TENEMOS*

La última FR que hemos examinado en este trabajo es *conque esas tenemos*, una expresión que se usa "para manifestar reproche por las palabras o hechos recién presentados o mencionados por otro" (DFDEA).

De manera muy parecida a otros dos fraseologismos analizados, esta FR se puede emplear en las cuatro posiciones dentro de la intervención —inicial, medial, final, independiente—. No obstante, hemos notado que el hecho de que la FR ocupe una posición u otra no modifica su valor pragmático ni tampoco la tipología de acto/subacto que vehicula.

> (7) […] ¡Como no te disculpes voy a hacerte sufrir bastante idiota!- no recibió ninguna respuesta por parte del contrario.-*¿Con que esas tenemos?*- se quitó el zapato y con mucha ira y velocidad se lo tiró en la parte posterior de la cabeza al sujeto logrando que este impactara –¿Que quieres pelea? </s><s> […] (*esTenTen18*, nº token: 8954913264)

H: # {¡Como no te disculpes} SSS {voy a hacerte sufrir bastante idiota!} SSD # # ¿Con que esas tenemos? # # {¿Que} SAM {quieres pelea?} SSD #

Por ejemplo, en este caso, la FR ocupa la posición medial, pues va precedida y luego seguida por una serie de enunciados con distintos valores funcionales. Así pues, en total son tres actos: uno simple y dos complejos. El primer acto de la intervención es un acto complejo que a su vez se compone de los siguientes subactos: a) un SSD ({voy a hacerte sufrir bastante idiota} SSD) que funciona como portador de la fuerza ilocucionaria del acto en cuestión (una amenaza hacia el oyente), y b) un SSS ({¡Como no te disculpes} SSS) cuya función es introducir la condición de las posibles acciones futuras emprendidas por el hablante (hacer sufrir al oyente).

La FR en sí representa el segundo acto —un acto simple— de la intervención. La FR cuenta con su propio núcleo informativo y con su propia fuerza ilocucionaria, por lo que mantiene intacto su valor funcional, al margen de los demás componentes. Por último, el segundo acto

complejo cuenta con un subacto adyacente modalizador ({¿Que} SAM) que sirve para intensificar el siguiente SSD ({quieres pelea?} SSD?}) con el que se reafirma lo expresado previamente en la intervención.

> (8) […] Con trabajo...¡pero se lo compró!...y del color que usted me dijo, me preguntó el porqué de mi obstinación por ese color...yo le dije que era el más apropiado para lo que era...también se compro un cinto...pero eso salió de él... </s> <s> - *¡Con qué esas tenemos!...*amo no sabía que usted fuera tan desagradecío...después de todas las gachas que llevo a mi haber...- Sátur sabes, que aquí todos sabemos valorar todo lo que tú haces – Gonzalo lo dijo con todo sentimiento.- ¡Si ya lo sé […] (*esTen-Ten18*, nº de token: 12473597194).

En el ejemplo 8, la FR ocupa la posición inicial de la intervención del hablante manifestando desde el primer momento su estado anímico y la opinión que tiene acerca de las acciones de su interlocutor.

> H: # ¡Con qué esas tenemos!... # # {amo} SAI {no sabía que usted fuera tan desagradecío... } SSD {después de todas las gachas que llevo a mi haber... } SSS #

De nuevo, la FR se realiza como un acto simple cuyo valor es expresar hartazgo y decepción hacia el oyente y al mismo tiempo reprocharle su actitud hacia él. Le sigue otro acto, esta vez un acto complejo, que sirve para poner en evidencia las acciones previas del oyente que no son de agrado para el hablante, justificando de esta manera el contenido proposicional del reproche (la FR). Este acto consiste en un SSD ({no sabía que usted fuera tan desagradecío... } SSD) acompañado por un SAI ({amo} SAI) que indica la interacción entre hablante y oyente en forma de un apelativo (que, además, denota la relación real que tienen los interlocutores). El acto se complementa con un SSS ({después de todas las gachas que llevo a mi haber... } SSS) que aporta información de tipo secundario al argumento principal expresado en el SSD.

El último ejemplo que presentamos (ejemplo 9) ofrece un escenario enunciativo mucho más simple, pues la intervención del hablante consta de tan solo un acto complejo:

> (9) […], con los ojos llenos de lágrimas – pero yo también quiero luchar.-No eres débil – le dije – hay que ser muy fuerte, para resistir el dolor.-Ese no es el tipo de fuerza que quiero, Riku-nii.-

> *¿Con que esas tenemos,* eh? – Pregunté, poniendo los brazos en jarras – muy bien, vete a dormir, y procura dormir bien, mañana te espera una buena sorpresa.-¡Sí! – Exclamó, haciendo como si fuera un soldado – que descanses, Yue – […] (*esTenTen18*, nº token: 15494145626)

H: # {¿Con que esas tenemos} SSD {eh?} SAI #

La FR de nuevo aparece como el primer y el único elemento informativo y, por lo tanto, se convierte en SSD. El segundo elemento de la intervención es una partícula discursiva *eh* que de nuevo implica la interacción entre los interlocutores y, consiguientemente, desempeña la función de SAI.

A pesar de que la FR *conque esas tenemos* suele aparecer en entornos ligeramente menos cargados a nivel enunciativo, al menos en comparación con las FR *a quién se le ocurre* y *zapatero, a tus zapatos*, hemos visto que son muchas las similitudes entre ellas. En concreto, hemos podido demostrar que esta FR sigue cumpliendo el perfil de enunciado independiente en tanto que su función comunicativa se reconoce fácilmente dentro de la intervención, independientemente de la posición que ocupa o de la carga informativa que ofrece el hablante en el resto de la intervención.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se han analizado tres FR que son capaces de vehicular el acto de habla del reproche (entre otros), un acto complejo por la naturaleza dual que presenta. Se trata de las FR *a quién se le ocurre*, *zapatero a tus zapatos* y *conque esas tenemos*, que se han examinado en un total de 300 situaciones comunicativas distintas recogidas en el corpus *esTenTen18 (Spanish Web 2018)*.

El sistema de unidades del Grupo Val.Es.Co., mediante el cual hemos analizado la estructura informativa de las FR en cuestión, nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones. Por una parte, hemos visto que las FR se pueden realizar en distintas posiciones dentro de la intervención, siendo la inicial y la medial las más habituales. Por otra parte, hemos comprobado que las intervenciones del hablante que contienen

la propia FR suelen ser complejas, pues muy a menudo la FR va acompañada por una serie de enunciados que, como también hemos podido observar, suelen aportar información secundaria a la línea argumentativa del hablante, justificando de este modo el acto de habla vehiculado por la FR. Ahora bien, independientemente de la posición de la FR y de la complejidad de la intervención, hemos demostrado que la FR siempre se realiza o bien como un subacto sustantivo director (SSD) o bien como un acto simple y nunca como un subacto sustantivo subordinado (SSS) o como un subacto adyacente (sea cual sea su tipología). Esto se debe, por un lado, a que la FR siempre lleva el peso enunciativo de la secuencia, y por el otro, al hecho de que se puede aislar del resto de los subactos/actos que la rodean y que dependen de la propia FR. Dicho esto, podemos decir que la FR posee un alto grado de autonomía enunciativa, lo cual corrobora directamente su estatus como enunciado fraseológico independiente, de acuerdo con la literatura actual, al tiempo que corrobora nuestra hipótesis de partida.

5. REFERENCIAS

Alvarado Ortega, M.ª B. (2006b). ¿Són las fórmulas rutinarias enunciados independientes. En Face, T. F. y C. A. Klee (coords.) Selected proceedings of the 8th Hispanic Linguistic Symposium, (pp. 214-220). Cascadilla Proceedings Project

Alvarado Ortega, M.ª B. (2008). Las fórmulas rutinarias en el español actual. Universidad de Alicante. Recuperado de <www.eltallerdigital.com>

Briz, A. (1998a). El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática. Ariel

Briz, A. (1998b). Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): El papel metadiscursivo. Español actual, 59, 39-56

Briz, A. (2000a). Las unidades de la conversación. RILCE, 16 (2), 225-246

Briz, A. (2000b). Turno y alternancia de turno en la conversación. Revista Argentina de Lingüística, 3, 3-27

Briz, A. (2003). Las unidades de la conversación: El acto. En Girón Alconchel, J. L., Iglesias Recuero, S., Herrero Ruiz de Loizaga, F. H., y Narbona, A. (coords.) Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar (Vol. 2, pp. 953-968). Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones

Briz, A., y Grupo Val.Es.Co. (2000). ¿Cómo se comenta un texto coloquial? Ariel

Briz, A., y Hidalgo, A. (1998). Conectores y estructura de la conversación. En Martín Zorraquino, M.ª A., y Montolío, E. (eds.), Marcadores del discurso. Teoría y análisis. (pp. 121-142). Arco Libros

Brown, P. y Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. En Goody, E. (ed.) Questions and politeness. Strategies in Social interaction (pp. 56-289). Cambridge University Press

Brown, P. y Levinson, S. (1987). Politeness. Some universals in language usage. Cambridge University Press

Buitrago, A. (2007). Diccionario de dichos y frases hechas. Espasa

Cantera Ortiz de Urbina, J. (2011). Diccionario de dichos y expresiones del español. Su interpretación al alcance de todos. Abada Editores

Corpas Pastor, G. (1996). Manual de la fraseología española. Gredos

Coulmas, F. (1979). On the sociolinguistic relevance of routine formulae. Journal of Pragmatics, 3, 239-266

Cortés, L., y Camacho, M. (2005). Unidades de segmentación y marcadores del discurso. Arco Libros

EsTenTen18 (Spanish Web 2018),. (s. f.). https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Festenten18_fl5

Fuentes, C. (2007). Sintaxis del enunciado: Los complementos periféricos. Arco Libros

Grupo Val.Es.Co. (2002). La transcripción de la lengua hablada. El sistema del grupo Val.Es.Co. Español Actual, 77, 1-30

Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co de segmentación de la conversación (coloquial). Estudios de Lingüística del Español, 35 (1), 11-71

Hidalgo, A., y Padilla, X. (2006). Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: Los subactos. Oralia, 9, 109-143

Koch, P. y Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe-Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch, 36, 15-43

Koch, P. y Oesterreicher, W. (1990). Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano. Gredos

Koch, P. y Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. Lexikon der Romanischen Linguistik, 1, 2, 584-627

López Serena, A. (2012). En los márgenes de la estructura informativa: La posición inicial de enunciado como «base». Lingüística española actual, 34 (2), 303-337

Padilla, X. (2005). Pragmática del orden de palabras. Universidad de Alicante

Padilla, X. (2006). Las unidades monológicas (intervención, acto y subacto) y el orden de palabras: Una guía para su análisis en el discurso hablado. En Casado Velarde, M., González Ruiz, R., y Romero Gualda, M.ª V. (coords.), Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores. (Vol. 1, pp. 677-690). Arco Libros

Pons Bordería, s. (2016). Cómo dividir una conversación en actos y subactos. En Bañón Hernández, A. M., Espejo Muriel, M.ª M., Hero Muñoz-Cobos, B. y López Cruces, J. L. (eds.), Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez (pp. 545-566). Editorial Universidad de Almería

Seco, M., Andrés, O., y Ramos, G. (2009). Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual. Locuciones y modismos españoles. Aguilar Lexicografía

Tulimirović, B. (2021): Las fórmulas fraseológicas de reproche en español. Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/67819?locale-attribute=fr>

Vallejo Zapata, V. J. (2021). Caracterización de la fuerza ilocucionaria múltiple en el marco de la teoría de los actos de habla. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19283>

Varela, F., y Kubarth, H. (2004). Diccionario Fraseológico del Español Moderno. Gredos

¿ES POSIBLE EL DESARROLLO DE UNA *PRAGMÁTICA SOCIOCULTURAL DIACRÓNICA*? LUGARES COMUNES Y APORTACIONES DE DOS PERSPECTIVAS DE ESTUDIO

Marta Gancedo Ruiz
Universidad de Cantabria y CIESE-Comillas

1. INTRODUCCIÓN

A partir de los pioneros trabajos de Hernández Flores (1999, 2002), Bernal (2005, 2007) y, especialmente, Bravo (1996, 1998, 1999, entre muchos otros), comienza a tomar fuerza en el estudio del español el desarrollo de la denominada *pragmática sociocultural*, aquella vertiente de la pragmática enfocada en el estudio tanto de la "producción como la interpretación de los mensajes transmitidos por los enunciados dentro del propio sistema sociocultural al cual se adscriben los diversos hablantes" (Bravo, 2010, p. 21). Dentro de esta corriente de investigación, el concepto de Hymes (1972) de *comunidad de lengua* es considerado insuficiente para explicar las complejidades del comportamiento comunicativo de los grupos de hablantes. Ante esto, Bravo (1998, 2004) propone el concepto de *comunidad sociocultural*, referido al grupo de hablantes que no solo comparte la misma lengua, sino también las cuestiones de identidad de grupo y pertenencia cultural. De esta manera, los miembros pertenecientes a la misma comunidad sociocultural manejarán la misma hipótesis sociocultural (Bravo, 2004), término fundamental para los análisis dentro de la perspectiva de la pragmática sociocultural que hace alusión a los conocimientos compartidos por el grupo de hablantes en cuanto al desarrollo de la interacción y la gestión de las relaciones interpersonales. Así, compartir la hipótesis sociocultural permite a los hablantes de la misma comunidad crear e interpretar los enunciados conectándolos con la realidad social compartida, operando, por lo tanto, con las mismas creencias asociadas a la comunicación

(distancias sociales, cortesía, etc.). Estos conceptos teóricos, que comprenden la lengua como un fenómeno social y parte de una cultura de la cual se nutre y a la cual retroalimenta, permiten identificar subsistemas dentro de un mismo grupo sociocultural con base en diferencias, por ejemplo, diatópicas, diastráticas o, como se verá más adelante, diacrónicas.

Esta preocupación por la dimensión social del lenguaje de la pragmática sociocultural ha propiciado un gran desarrollo de los estudios sobre (des)cortesía[152] en español desde esta perspectiva sociocultural. Así, se han consolidado algunas categorías y conceptos para el análisis de la dimensión social, concretamente, de la gestión de la imagen en la interacción. De un modo específico, ha gozado de especial difusión la redefinición realizada por Bravo (1999, 2004, 2010) del concepto de *imagen sociocultural*, en torno a la cual giran la mayor parte de estudios de esta corriente. La autora parte de la adaptación que realizan Brown y Levinson (1987) del concepto de *face*, originalmente acuñado por el sociólogo Goffman (1959): partiendo de la noción general de *imagen* como aquella proyección que el individuo hace de sí mismo durante su actuación en sociedad, Bravo redefine su constitución e indica que la imagen de cada individuo, única, temporal, interaccional y circunstancialmente acotada, se compone de dos categorías socioculturalmente determinadas: la *autonomía* y la *afiliación*. De este modo, las *necesidades de imagen* (Goffman, 1959) de cada individuo, tanto las relacionadas con la autonomía como con la afiliación, estarán determinadas, en primera instancia, por su comunidad sociocultural de adscripción y, en segunda, por la situación concreta de comunicación (roles de los hablantes, propósito de la comunicación, situación espacial, etc.). Para gestionar esta proyección de su imagen y el impacto que su actuación tiene sobre las demás imágenes involucradas en cada interacción, el hablante puede modular sus enunciados y realizar o no *actividades de imagen*

[152] Una muestra del grado de desarrollo que ha alcanzado esta corriente de estudio en cuanto a los estudios de la gestión de la imagen en la interacción atendiendo a la variación sociocultural, es la publicación, desde 2013, de la revista Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics o los múltiples monográficos publicados por los principales autores de esta corriente (Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2005; Bravo, Hernández Flores y Cordisco, 2009; Bravo y Bernal, 2015; Dumitrescu y Bravo, 2016, entre muchos otros).

(facework, Goffman, 1959), gestionando el efecto social que causan sus actos de habla en el clima de la interacción: cortesía, descortesía, autoimagen o acortesía (Bravo, 2004; Hernández Flores, 2004, 2013; Bernal, 2007; Gancedo Ruiz, 2020).

Pero además, como apunta Iglesias Recuero (2020, p. 802), los enfoques socioculturales, dado el carácter normativo y evaluativo de la (des)cortesía, reivindican, aunque aún de un modo tímido, la variabilidad histórica de este fenómeno, lo que ha motivado el comienzo de estudios sobre cortesía e imagen sociocultural desde una perspectiva histórica. Comienza así, en la segunda década del siglo XXI, el discreto surgimiento de la *sociopragmática histórica* en los estudios sobre el español (ya previamente había comenzado su desarrollo en el ámbito germano y anglosajón con los aportes, entre otros, de Jacobs y Jucker, 1995 o Culpeper, 2009), con trabajos como los de Iglesias Recuero (2010, 2012, 2016), Carrera de la Red (2013), Gancedo Ruiz (2016, 2018, 2020, 2021) o Albitre Lamata (2019, 2020).

Concretamente, esta subdisciplina se inserta dentro de la denominada *pragmática diacrónica*, encargada del estudio de las formas y funciones lingüísticas en su uso comunicativo a través de diferentes etapas cronológicas (Del Rey Quesada, 2013, p. 438). De manera específica, la sociopragmática histórica se marca como objetivo estudiar la relación entre los patrones de interacción verbal y sus contextos sociales en periodos del pasado y su evolución (Jucker, 2008). En definitiva, se plantea reconstruir la competencia pragmática de los hablantes de épocas del pasado, para lo que, siguiendo a Culpeper (2009) y Archer (2017) y la reformulación que hace de estas Iglesias Recuero (2020, p. 792), las preguntas a las que debe responder son las siguientes:

a. ¿Qué estrategias y expresiones lingüísticas se empleaban para transmitir distintas intenciones comunicativas?
b. ¿Cómo influían los diferentes aspectos situacionales, sociales y discursivos del contexto en el uso de unas u otras estrategias y expresiones?

c. ¿Qué normas socioculturales regulaban tales comportamientos y cómo funcionaban la cortesía y la gestión de las imágenes?

d. ¿Podemos aplicar los conceptos y herramientas que nos proporcionan los modelos teóricos actuales de la interacción al análisis del pasado y su evolución?

Como puede apreciarse, las tres primeras preguntas a las que trata de dar respuesta la (socio)pragmática histórica concomitan con el área de interés de la pragmática sociocultural: influencia del contexto (sociocultural) y de las intenciones del hablante en cada situación en la selección de la formulación lingüística atendiendo a la dimensión no solo discursiva, sino también social de la comunicación. No obstante, la diferencia entre ambas disciplinas radica, de una manera evidente, en que la pragmática sociocultural ha sido desarrollada con base en el estudio de comunidades socioculturales actuales mientras que la pragmática histórica aspira a la caracterización de la competencia pragmática de hablantes del pasado. El hecho de que la (socio)pragmática histórica estudie la lengua producida en contextos del pasado, a los que el analista solo tiene acceso de manera indirecta, plantea la duda sobre la aplicabilidad de los conceptos y herramientas que los investigadores de la lengua contemporánea emplean. Resolver esta cuestión es la cuarta pregunta a la que se enfrenta la sociopragmática histórica y, como se observa en el epígafe siguiente, el principal objetivo de este capítulo.

2. OBJETIVOS

El trabajo aquí presentado surge de la observación de una doble realidad. Por un lado, los estudios sobre historia de la lengua han evidenciado que la evolución y los cambios en las estructuras sociales han conllevado la adaptación de ciertos usos lingüísticos. De este modo, la evolución de las percepciones y expectativas sobre los comportamientos comunicativos de los hablantes conlleva modificaciones en las necesidades de imagen de los individuos y, con ello, la adaptación de las estrategias pragmáticas que realizan para adaptarse a los parámetros cambiantes asociados a cada rol y contexto de comunicación.

Al mismo tiempo, como ya ha sido comentado, mientras se ha producido una notable eclosión en los estudios sobre estrategias pragmáticas en el ámbito del español contemporáneo, especialmente desde el paradigma de la pragmática sociocultural, no es tanto el desarrollo de la perspectiva histórica en los estudios sobre las estrategias para la gestión de la imagen social. A la luz de esta realidad, presentamos esta investigación, en la cual pretendemos contribuir al desarrollo de los estudios sobre (socio)pragmática histórica del español aprovechando los avances realizados por el paradigma de la pragmática sociocultural. Para esto, los objetivos específicos que pretende cubrir este trabajo son los siguentes:

- Reflexionar sobre los intereses comunes y posibilidades de enriquecimiento mutuo de dos perspectivas de estudio: la pragmática sociocultural y la pragmática histórica.
- Proponer una metodología de investigación basada en el marco teórico y metodológico de la pragmática sociocultural que permita el estudio diacrónico de conceptos sociopragmáticos como la imagen sociocultural, tratando de dar respuesta a alguno de los problemas metodológicos de la pragmática histórica.
- Abrir nuevas vías de investigación fruto de la convergencia de estas dos áreas de estudio.

3. METODOLOGÍA DE LA PRAGMÁTICA HISTÓRICA, PROBLEMÁTICA Y SOLUCIONES TRADICIONALES

Como bien ha sido señalado en diferentes ocasiones por los teóricos de la pragmática histórica (Ridruejo, 2007; Navarro, 2008), esta disciplina conlleva una serie de problemas metodológicos intrínsecos:

1. El problema de la obtención y ordenación de los datos
2. La dificultad en la identificación de las fuerzas ilocutivas de los actos de habla
3. La distancia temporal entre el emisor y el analista

4. La posible extralimitación del campo de estudio del lingüista

De estos cuatro problemas, aquellos que más atención han recibido por parte de los investigadores son los dos primeros. Así, para tratar de cumplir los objetivos marcados, en este epígrafe abordaremos las principales reflexiones ya aportadas por los teóricos para solventar los dos primeros problemas y realizaremos algunas propuestas para afrontar los dos restantes en el siguiente, con base siempre en las aportaciones de la pragmática sociocultural.

En efecto, el principal quebradero de cabeza de la pragmática histórica es la obtención y ordenación de los datos. La pragmática, interesada en la lengua en uso, siempre ha mostrado inclinación por el análisis de la lengua oral. Por cuestiones obvias, ello no es posible para la pragmática histórica, la cual, pese a interesarse por aspectos conversacionales, tiene siempre que confiar en muestras de lengua escrita (Jacobs y Jucker, 1995), ya que no fue hasta los años 80 del siglo XX cuando se generalizó el análisis de corpus conversacionales reales. Por esto, muchos de los métodos disponibles para el análisis de la lengua oral (como la recolección de datos orales, las entrevistas con hablantes, la observación directa o los cuestionarios de hábitos sociales) no están disponibles para el estudio de periodos anteriores al surgimiento y extensión de los métodos de grabación (Jucker, 2000, p. 18). Ante esta carencia, la pragmática histórica ha resuelto trabajar con diferentes tipos de textos escritos y fuentes documentales, las cuales, siguiendo a Iglesias Recuero (2010, p. 372), pueden ser clasificadas como interacciones verbales "reales" por escrito tanto del ámbito privado como del público (cartas personales o comerciales), tratados sobre conducta propios de cada periodo histórico y recreaciones escritas, generalmente literarias, de interacciones orales y comentarios metadiscursivos que aparecen en las obras. Son numerosos los trabajos que han reflexionado sobre la conveniencia de emplar diferentes tipos de corpus (Jacobs y Jucker, 1995; Navarro, 2008; Gancedo Ruiz, 2016, en prensa; Albitre Lamata, 2020), por lo que no nos detendremos en ello en esta ocasión.

En cuanto al segundo problema, la dificultad en la identificación de las fuerzas ilocutivas de los actos de habla, ha sido foco de preocupación

especialmente para aquellos estudiosos de los actos de habla. Autores como Schlieben-Lange (1976), Bertuccelli Papi (2000), Jucker y Taavitsainen (2000, 2013), Kohnen (2002, 2007, 2008), Ridruejo (2007), Culpeper y Archer (2008), Moessner (2010) o Archer (2011) señalan la complejidad de identificar la fuerza ilocutiva de los actos de habla. Esto se debe, por un lado, a la dificultad intrínseca de su propia definición y delimitación, lo cual se ve agravado por la dimensión no contemporánea de los textos, ya que, como apunta Moessner:

> Speech acts are not discrete entities, but they may shade into each other, and a given linguistic form may be interpreted as the realisation of one speech act at one time or in one social context and as that of a related speech account at another time or in a different social context (2010, pp. 220-221)

Así, para el analista del discurso histórico resulta especialmente complejo el reconocimiento de la fuerza ilocutiva del acto de habla, dado que esta, ya de por sí difícilmente objetivable, está además determinada por unas condiciones de uso a las que Ridruejo recuerda que solo tenemos acceso de manera indirecta:

> ¿Cómo encontrar una función pragmática común a partir de la cual podamos contrastar las diferencias entre los elementos lingüísticos que son empleados en su realización? No es fácil si tenemos en cuenta que esa función pragmática se produce como resultado de la adaptación de la comunicación lingüística al entorno y a la situación comunicativa, algo a lo que sólo indirectamente podemos acceder (2007, p. 536)

Asimismo, es esperable que las realizaciones lingüísticas de los diferentes actos de habla hayan podido variar de una época a otra, lo que dificulta y prácticamente imposibilita "setting up a complete inventory of the realisation possibilities of a speech act across time and, additionally, the difficulties presented by spelling variants and 'hidden' manifestations" (Kohnen, 2007, p. 139). Por lo tanto, en el estudio histórico de los actos de habla, resulta de especial complejidad encontrar el *tertium comparationis* que permita el análisis y la comparación de un elemento pragmático a través del tiempo. Ante este problema, Jucker y Taavitsainen (2013, p. 32-33) señalan la pertinencia de tomar como *tertium comparationis* las funciones comunicativas de ciertos tipos de actos de habla que hayan permanecido estables, entre las cuales, autores

como Culpeper y Archer (2008) o Iglesias Recuero (2016) señalan de un modo específico la fuerza ilocutiva de los actos de habla directivos. Además, el análisis de este tipo de actos de habla, en tanto apelación inherente a la imagen del otro, ha sido también privilegiado en el paradigma de la pragmática sociocultural. En efecto, como señala Iglesias Recuero (2004, p. 272), en los actos de habla directivos es "más evidente la potencial intrusión del hablante en el territorio del destinatario" y, por lo tanto, es esperable que los hablantes hayan desarrollado estrategias para gestionar tal intrusión. Así pues, desde el paradigma de la pragmática sociocultural, a través del análisis de la selección de actividades de imagen que el hablante realiza en la emisión de actos directivos, han podido identificarse aspectos como la distancia social percibida, el grado de amenaza calculado por el hablante, comportamientos comunicativos esperables de cada rol, etc. (Hernández Flores, 1999, 2002; Iglesias Recuero, 2010, 2016, 2017; Jucker y Kopaczyk, 2017; Gancedo Ruiz 2020, 2021). De este modo, puede deducirse que los estudios cortesiológicos desde un punto de vista histórico han propuesto centrar el foco de análisis en los actos de habla directivos ya que, no solo su fuerza ilocutiva es más fácilmente identificable, sino que su modulación pragmática o ausencia de ella y los efectos psicosociales que ello genera proporcionarán información valiosa para el investigador sobre las expectativas sociales relativas a la comunicación de cada periodo de estudio.

En cuanto a los dos últimos problemas, la distancia temporal entre el emisor y el analista (3) y la posible extralimitación del campo de estudio del lingüista (4), no han gozado de tanta atención como los dos problemas anteriores, al menos desde el prisma de la pragmática sociocultural. Precisamente, en el siguiente epígrafe tratamos de aplicar conceptos y métodos de esta disciplina para abordar investigaciones sobre (socio)pragmática histórica.

4. RESULTADOS: PROPUESTAS DE LA PRAGMÁTICA SOCIOCULTURAL AL ESTUDIO HISTÓRICO

4.1. La distancia temporal entre el emisor y el analista

En primer lugar, abordaremos el problema de la distancia espacial y temporal entre la realización del acto de habla y el analista, señalado, entre otros, por Swales (2004), Ridruejo (2007) o Moessner (2010).

Estamos de acuerdo con Traugott (2004) en que para hacer ciencia no es suficiente la recopilación de datos, sino que es necesaria la generación de hipótesis y la interpretación de los mismos. Esto se torna problemático en el ámbito de la pragmática histórica, ya que el investigador trabaja con textos no contemporáneos, aunque a menudo de su misma lengua e incluso variedad geográfica, por lo que en su interpretación corre el riesgo de proyectar sus intuiciones desde su propio momento histórico.

Dentro del ámbito de la pragmática sociocultural, Oliveira y Hernández Flores proponen diferenciar entre investigadores miembros de la misma comunidad sociocultural (observadores internos) y aquellos que no pertenecen a ella (observadores externos):

> In the case of researchers from the same community, they have lay person understanding of that community´s norms, which can be of special help in formulating hypotheses with regards to the data. On the other hand, non-members of the community will need to rely on others for the lay person perspective (2015, p. 5)

De este modo, los observadores internos pueden confiar en sus intuiciones como hablantes miembros de la misma comunidad que estudian, así como pueden y deben complementar este ejercicio de introspección con métodos de consultación como cuestionarios o test de hábitos sociales. Por el otro lado, aquellos investigadores observadores externos a la comunidad sociocultural estudiada deben confiar en mayor medida en los métodos de consultación para el conocimiento del contexto sociocultural y el manejo de las hipótesis socioculturales aplicadas por los sujetos observados.

Si bien estas autoras hacen referencia a las diferencias interculturales entre investigador y hablantes observados, adaptamos esta diferenciación para hacerla operativa en disciplinas diacrónicas y distinguimos entre estudio de la *variedad sincrónica intercultural* (comparación de los patrones comunicativos de comunidades socioculturales diferentes en un mismo periodo de tiempo) y estudio de la *variedad diacrónica intracultural* (comparación de los patrones comunicativos desarrollados por hablantes pertenecientes a las mismas comunidades lingüísticas y geográficas pero en diferentes periodos históricos). De este modo, en el caso de la (socio)pragmática histórica, basándonos en la definición de comunidad sociocultural aportada por Bravo (§1), el investigador, pese a pertenecer a la misma comunidad lingüística y geográfica, actuará siempre como *observador externo* no perteneciente a la misma comunidad sociocultural, ya que el contexto sociohistórico no es compartido y la diferencia intergeneracional es evidente. Por ello, el investigador de la pragmática histórica no podrá aplicar sus hipótesis socioculturales a la interpretación de los textos ni tampoco podrá acudir a métodos de consultación de los hablantes, lo que se plantea como un escollo fundamental.

Así pues, para tratar de evitar que el investigador proyecte sus propias intuiciones como hablante, es fundamental que su tarea principal vaya encaminada no solo al dominio del contexto sociocultural, sino que debe guiar su atención al estudio de la comunidad sociocultural que específicamente quiere estudiar y tratar de reconstruir las hipótesis socioculturales que presidían la interacción. Para esto, proponemos acudir al auxilio de otras disciplinas. Así, el investigador debe ser capaz de reconstruir y manejar el contexto histórico, social y literario (en el caso de trabajar con textos literarios), pues solo el dominio de las circunstancias de producción, transmisión y recepción del texto puede permitir la reconstrucción de la competencia pragmática (y por ende, la hipótesis sociocultural) de la comunidad sociocultural estudiada.

Por lo tanto, para tratar de paliar el problema metodológico derivado de la distancia temporal entre el momento de la emisión y el de la interpretación, el primer paso metodológico que deberá abordar el investigador será acotar de una manera definida el periodo que desea analizar.

En efecto, como señalan Bax y Kàdàl (2011, p. 1), "(a) central yet controversial concern for all studies of the past is the issue of periodisation, the question of the beginning and ending of historical periods" y, dentro de este, la comunidad sociocultural en particular.

En segundo lugar, la decisión metodológica será seleccionar el corpus o la fuente de los datos lingüísticos que se van a explorar. Como ya hemos mencionado, no profundizaremos en ello en este trabajo, pues ha sido objeto de reflexión en numerosas investigaciones previas ya citadas. Una vez se haya acotado el grupo de hablantes y el corpus de trabajo, para poder acceder a las hipótesis socioculturales imperantes en la época estudiada y así poder interpretar adecuadamente las selecciones pragmáticas y actividades de imagen realizadas por los hablantes, el investigador deberá realizar una inmersión en, al menos, tres tipos de documentos:

- Documentación sociohistórica: obras que aporten la información necesaria para reconstruir las circunstancias históricas, políticas, económicas, sociales y religiosas en las que vivía la comunidad sociocultural estudiada.

- Tratados sobre sociología histórica del periodo acotado: obras que examinen las relaciones entre las estructuras sociales y el individuo en el momento histórico seleccionado.

- Tratados educativos sobre urbanidad y buenas conductas del periodo estudiado: este tipo de documentos puede aportar información al investigador sobre las expectativas sociales en cuanto a los modelos de comportamientos comunicativos.

Asimismo, tanto si el analista estudia como corpus la literatura de la época como si la emplea como método de triangulación, el análisis de algunas obras literarias consideradas realistas pueden reflejar "interesantes datos sobre la evolución de cuestiones pragmáticas a lo largo de los diferentes periodos de tiempo" (Gancedo Ruiz, en prensa). Esto se producirá siempre y cuando los textos literarios sean elegidos con base en ciertos criterios que garanticen la verosimitud sociocultural y

comunicativa interna de la obra con respecto a la comunidad que pretenden representar.

Así, con un conocimiento experto del contexto histórico y sociológico de la comunidad sociocultural que se haya determinado estudiar en un momento histórico concreto, el analista podrá reconstruir la competencia pragmática (necesidades de autonomía y afiliación asociados a los diferentes roles, distancias sociales, convenciones asociadas a la cortesía, etc.) de los miembros de dicha comunidad. En definitiva, podrá evitar la aplicación de sus propias intuiciones como hablante e interpretar los textos basándose en la reconstrucción de las hipótesis sociocuturales asociadas a la comunicación y a la gestión de la imagen en la interacción vigentes en el periodo analizado.

4.2. LA POSIBLE EXTRALIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO DEL LINGÜISTA

En tanto disciplina pragmática, el contexto resulta fundamental en los estudios sobre (socio)pragmática histórica y, al adquirir este una dimensión histórica, el investigador debe inevitablemente manejar aspectos sociohistóricos, ideológicos y textuales (Taavitsainen y Fitzmaurice, 2007, p. 22). Ante este hecho, como apunta Del Rey Quesada (2013, p. 239), la perspectiva de estudio "no puede ser sino interdisciplinar", lo que a menudo es propicio para que el investigador traspase el análisis lingüístico y se introduzca en lo propiamente histórico y social. Así, acota Ridruejo los límites entre pragmática (socio)histórica e historia social de la siguiente manera:

> Si existe una resistencia o inconveniencia social a la realización de un determinado acto verbal como el de pedir o el de mandar, el grado de indirección que socialmente es exigido, los recursos lingüísticos que se emplearán para su ejecución serán muy distintos de otro contexto en el que la sociedad acepta de manera más favorable la realización de tal acto. El límite del estudio estará en aquel punto en que se entra en la historia social. Es decir, cuando ya no se describe un componente de la competencia lingüística, sino una regla o una fórmula social independiente de la capacidad de ejecución lingüística (2007, p. 538)

Para evitar la extralimitación del lingüista de su campo de estudio, proponemos una serie de sugerencias metodológicas que ayuden a garantizar que el estudio no exceda los límites del ámbito de la pragmática.

En primer lugar, conviene que el investigador tome la decisión de realizar un estudio bien funcional (en el que el punto de partida sea la identificación de determinadas funciones pragmáticas), bien formal (se parta de la identificación de ciertas formas lingüísticas). Una vez realizada la selección, se recomienda proceder a un análisis pragmalingüístico de cada uno de los ítems estudiados. Este análisis pragmalingüístico permitirá identificar la existencia o no de estrategias pragmáticas para, en un momento posterior, realizar la interpretación del impacto de esta estructura lingüística en la gestión de las imágenes relacionadas en la interacción.

En el planteamiento del análisis, conviene que el investigador diseñe una plantilla en la que recoja los aspectos que desea contemplar en forma de variables y variantes. Como ya argumentamos en Gancedo Ruiz (2021), para la confección de este instrumento de análisis, concordamos con Schlieben-Lange (1983), quien defiende que puede acudirse a las disciplinas y herramientas eficaces en lingüística sincrónica y adaptar sus métodos al análisis histórico. Así, por ejemplo, en el caso de estudio de estrategias pragmáticas concretas, como la atenuación, pueden consultarse y adaptarse al corpus de estudio específico fichas de análisis como las de Albelda *et al.* (2014). Asimismo, para el análisis pragmático, es deseable que la ficha de trabajo reúna variables sociales, situacionales y, por supuesto, lingüísticas.

Por otro lado, en lo relativo a la tipología de análisis, si bien los análisis de naturaleza íntegramente cualitativa son valiosos y necesarios, aquellos que siguen una metodología mixta facilitan al investigador no extralimitarse del campo de la lingüística, pues ayuda a focalizar la atención del investigador estrictamente en la relación entre fenómeno lingüístico y contexto sociohistórico. Como ya señaló Archer (2007, p. 210), por un lado, el estudio cuantitativo aporta el qué recurso lingüístico y el cómo funciona en el material lingüístico analizado, al mismo tiempo que permite descubrir patrones generales (para lo que pueden realizarse, además de pruebas de estadística descriptiva, otras de

estadística inferencial); paralelamente, el análisis cualitativo aporta las claves para comprender el porqué.

De esta manera, con la aplicación de un aparato metodológico específico, podrán establecerse conexiones entre los comportamientos lingüísticos detectados en el corpus y lo reflejado en la documentación sobre la historia y la sociología del momento estudiado, lo que permitirá la reconstrucción de la competencia pragmática de la comunidad de hablantes analizada.

Por otro lado, como conceptos complementarios que ayudan al investigador de la (socio)pragmática a no extralimitarse del análisis pragmático del texto, se recomienda tener en cuenta dos conceptos desarrollados en estudios de pragmática sincrónica para el análisis de las estrategias pragmáticas: el *contexto interaccional general* y el *contexto interaccional concreto* (Briz y Albelda, 2013; Albelda *et al*, 2014).

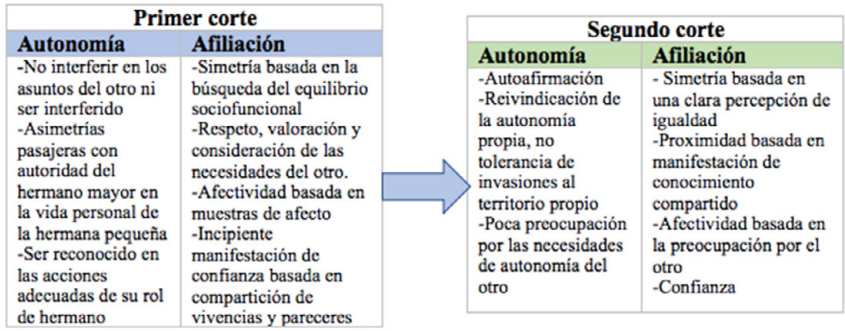
Por un lado, es fundamental, antes de entrar en el análisis del segmento lingüístico concreto, previamente aislado, caracterizar, con la ayuda de las variables previamente consignadas en la ficha metodológica, el *contexto interaccional general*, es decir, "la situación, rasgos de los hablantes, roles, etc." (Albelda *et al,* 2014, p. 13). Asimismo, será necesario acotar el *contexto interaccional concreto* que afecta a la formulación lingüística analizada, entendido este como el "momento o a los momentos puntuales de habla en una interacción que afectan, favorecen o llegan a determinar los usos y estrategias lingüísticos" (Briz y Albelda, 2013, p. 300). Estos dos conceptos ayudarán al investigador a acotar los elementos contextuales manejados en el análisis evitando que el estudio exceda los límites de la lingüística y caiga en el dominio de la descripción histórica o propiamente sociológica.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como ha sido adelantado, este trabajo pretendía aportar soluciones metodológicas provenientes del marco de la pragmática sociocultural para la superación de problemas metodológicos de la pragmática sociohistórica. Todas las reflexiones y propuestas en este trabajo han sido ensayadas en una investigación concreta, la cual tenía como objetivo

describir la evolución de las imágenes de los roles sociales familiares en un periodo concreto de la historia social española: desde finales del siglo XIX hasta la década de los años sesenta del siglo XX (Gancedo Ruiz, 2021). Se trata, por lo tanto, de un estudio histórico de un concepto sociopragmático: la imagen sociocultural asociada a roles familiares específicos. Para diseñar esta investigación se tuvieron en cuenta todos los aportes de la pragmática sociocultural previamente expuestos. Así, después de acotar la comunidad sociocultural específica que se quería estudiar (familias españolas en dos momentos del pasado: finales del siglo XIX y mediados delsiglo XX) y seleccionar el tipo de datos (obras de teatro), se procedió a la reconstrucción del contexto sociohistórico, sociológico y literario de los periodos acotados. A continuación, se llevo a cabo el análisis mixto de segmentos lingüísticos concretos, los actos de habla directivos (por lo que se trató de un estudio de raíz funcional), y la presencia o no de modulación pragmática en ellos. Para ello, se diseñó una ficha de análisis (adaptada de estudios previos sobre pragmática del español actual) que contemplaba variables sociosituacionales, pragmalingüísticas y sociopragmáticas (Gancedo Ruiz, 2021, pp. 170-176). A continuación, tomando como base los tratados sociohistóricos y sociológicos y los datos cuantitativos obtenidos del análisis del corpus, pudo conectarse lo observado en el corpus con la reconstrucción del contexto sociohistórico y se pudo definir la evolución en las concepciones socioculturales sobre las que se asentaban los comportamientos comunicativos directivos en las relaciones entre familiares, esto es, la evolución de las imágenes de los roles familiares. Para ello, dentro del paradigma de la pragmática sociocultural, identificamos las necesidades de autonomía y de afiliación de los diferentes roles familiares en el periodo temporal acotado. A continuación, reproducimos uno de los cuadros que illustran la evolución de los contenidos de imagen asociados a una de las diadas estudiadas, las imágenes de los roles de hermanos:

Figura 1. Evolución de los contenidos de la imagen sociocultural de los roles de hermanos



Fuente: Gancedo Ruiz, 2021, p. 284

Pudo de esta manera comprobarse la viabilidad de aplicar el sistema y conceptos de análisis de la pragmática sociocultural al estudio de un periodo del pasado, pues los resultados obtenidos del análisis demostraron que el trasfondo sociológico del momento encontraba su correlato en el comportamiento lingüístico de los hablantes estudiados en el corpus. No obstante, cabe mencionar que solo se ha ensayado esta metodología en un periodo relativamente cercano y ya perteneciente al español contemporáneo. Queda, por lo tanto, pendiente para futuros trabajos aplicar este sistema de análisis para el estudio de textos de periodos de épocas anteriores al siglo XIX.

6. CONCLUSIONES

Al inicio de este capítulo, nos hemos planteado tres objetivos, los cuales han podido ser cubiertos en diferente medida.

En primer lugar, nos planteábamos reflexionar sobre los intereses comunes y posibilidades de enriquecimiento mutuo de dos perspectivas de estudio: la pragmática sociocultural y la pragmática histórica. A lo largo de este trabajo se ha podido ver cómo ambas perspectivas de estudio comparten intereses, pues específicamente las dos ponen el foco en el estudio de la influencia del contexto (sociocultural) en las selecciones lingüísticas de los hablantes, con base no solamente en el éxito discursivo, sino especialmente en el nivel de la adecuación social. Las

dos disciplinas aspiran, por lo tanto, a la descripción de la competencia pragmática de los hablantes, con especial atención a comprender las creencias y expectativas sociales que estos manejan para la conformación de las hipótesis socioculturales que les guían en la emisión e interpretación de los enunciados en relación con la cortesía y la gestión de la imagen en la interacción. No obstante, mientras la pragmática sociocultural puede complementar su reconstrucción de la competencia pragmática de los hablantes a través de la observación directa, métodos de consultación e, incluso, intuiciones del propio investigador, la sociopragmática histórica solo puede tener acceso indirecto al contexto sociohistórico.

Este aspecto suscita una serie de problemas metodológicos, los cuales entroncan con el segundo objetivo que planteamos en este trabajo: proponer una metodología de investigación basada en el marco teórico y metodológico de la pragmática sociocultural que permita el estudio diacrónico de conceptos sociopragmáticos. Para esto, hemos repasado los cuatro problemas fundamentales que han sido señalados por la bibliografía de la pragmática histórica y algunas de las consideraciones al respecto vertidas previamente por los investigadores:

- El problema de la obtención y ordenación de los datos
- La dificultad en la identificación de las fuerzas ilocutivas de los actos de habla
- La distancia temporal entre el emisor y el analista
- La posible extralimitación del campo de estudio del lingüista

Además, hemos prestado especial atención a los dos últimos problemas señalados, más desatendidos por la bibliografía anterior. Para tratar de paliar estos hemos sugerido la aplicación de algunos conceptos (*comunidad sociocultural*, reconstruccion de las *hipótesis socioculturales*) y toma de decisones metodológicas (auxilio de disciplinas complementarias, fichas de análisis, metodología mixta, apoyo en *CIC* y *CIG*), desarrolladas dentro del marco de la pragmática sociocultural . Además, la viabilidad y eficiencia de estas decisiones han sido expuestas en §5, donde se presentan algunos resultados de la aplicación de esta metodología.

Por último, nos planteamos abrir nuevas vías de investigación fruto de la convergencia de estas dos áreas de estudio. Así, por un lado, el eje de variación diacrónico aportado por la (socio)pragmática histórica permite la ampliación del ámbito de estudio de la pragmática sociocultural, hasta ahora más centrada en los ejes de variación geográfico, diastrático y diafásico. De este modo, se abre el campo hacia el estudio de la evolución de los aspectos relacionados con la gestión de la imagen sociocultural en diferentes periodos de la historia en diversas comunidades socioculturales, pudiendo atender, así, a los cuatro ejes de variación. Por el otro lado, la pragmática sociocultural puede aportar a la sociopragmática histórica tanto objetos de estudio (imagen sociocultural, imagen de rol, necesidades de autonomía, necesidades de afiliación), como herramientas metodológicas y de reflexión para poder llevar a cabo estudios pragmáticos de muestras lingüísticas pertenecientes a épocas del pasado.

Esta confluencia nos lleva a plantear la etiqueta de *pragmática sociocultural diacrónica*, reservada a aquellos trabajos que se enfoquen en el estudio de la gestión de la imagen sociocultural en diferentes periodos históricos. El desarrollo de esta corriente permitiría, entre otros aspectos, conocer cómo eran y cómo han evolucionado las expectativas sociales en torno al comportamiento comunicativo de los diferentes roles, la percepción de las distancias sociales, la gestión de los tratamientos, o la evolución de las modulaciones de las diferentes escalas pragmáticas en la búsqueda del equilbrio discursivo y social.

7. REFERENCIAS

Albelda, M., Briz, A., Cestero, A.M., Kotwica, D. y Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. *Oralia,* 17, 7-62.

Albitre Lamata, P. (2020). El género epistolar y la (des)cortesía histórica: estado de la cuestión y reflexión crítica. *Textos en Proceso*, 6(1), 118-145. https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.1.7albitre

Albitre Lamata, P. (2019). Análisis de los mecanismos de cortesía en cartas españolas del S.XVI. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 45(2), 27-66. https://doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39113

Archer, D. (2007). Developing a more detailed picture of the English courtroom (1640-1760): data and methodological issues facing historical pragmatics. En Fitzmaurice, S. M. y Taavitsainen, I. (Eds.), *Methods in Historical Pragmatics* (pp. 185-218). Mouton de Gruyter.

Archer, D. (2011). Cross-Examining Lawyers, Facework and the Adversarial Courtroom. *Journal of Pragmatics,* 43, 3216-3230. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.06.007

Archer, D. (2017). Context and historical pragmatics twenty years on. Journal of Historical Pragmatics, 18(2), 315-336. https://doi.org/10.1075/jhp.00008.arc

Bax, M. y Kádár, D.Z. (2011). The historical understanding of historical (im)politeness. Introductory notes. *Journal of Historical Pragmatics,* 12(1-2), 1-24. https://doi.org/10.1075/jhp.12.1-2.01bax

Bernal, M. (2005). Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, descortesía y anticortesía en conversaciones españolas de registro coloquial. En Bravo D. (Ed.), *Cortesía lingüística y comunicativa en español* (pp. 365-398). Dunken.

Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Universidad de Estocolmo.

Bertuccelli Papi, M. (2000). Is a diachronic speech act theory possible? *Journal of Historical Pragmatics*, 1(1), 56-66. https://doi.org/10.1075/jhp.1.1.06ber

Bravo, D. (1996). *La risa en el regateo: Estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suecos.* Institutionen för spanska och portugisiska.

Bravo, D. (1998). ¿Reírse juntos?: un estudio de las imágenes sociales de españoles, mexicanos y suecos. *Diálogos Hispánicos,* 22, 315-364.

Bravo, D. (1999).¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? Pragmática socio-cultural y componentes de *face*. *Oralia,* 2, 155-184.

Bravo, D. (Ed.) (2005). Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos. Dunken.

Bravo, D. (2010). Pragmática sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de la imagen. En Orletti, F. y Mariottini, L. (Eds.) *Actas del III Coloquio del Programa EDICE:(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 19-469). Università Roma Tre y Programa EDICE.

Bravo, D. (2004). Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 5-11). Ariel.

Bravo, D. y Bernal, M. (2015). *Perspectivas sociopragmáticas y socioculturales del análisis del discurso*. Dunken.

Bravo, D. y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel.

Bravo, D., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (2009). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Dunken.

Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común. *Onomázein,* 28, 288-319.

Brown, P. y Levinson, S. ([1978] 1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.

Carrera de la Red, M. (2013). Análisis del discurso y sociopragmática histórica en un debate legal en la Cartagena de Indias del siglo XVIII. Intensificación y atenuación como recursos argumentales. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics (SOPRAG)*, 1(2), 11-45. https://doi.org/10.1515/soprag-2012-0008

Culpeper, J. (2009). Historical sociopragmatics: an introduction. *Journal of Historical Pragmatics*, 10(2), 153-160. https://doi.org/10.1075/jhp.10.2.02cul

Culpeper, J. y Archer, D. (2008). Requests and directness in Early Modern English trial proceedings and play texts. En Jucker, A.H. y Taavitsainen, I. (Eds.), *Speech Acts in the History of English* (pp. 45-84). John Benjamins.

Del Rey Quesada, S. (2013). El diálogo entre enunciación y género: una perspectiva desde la hispanística. *Romanistisches Jahrbuch*, *64*, 217-247.

Dumitrescu, D. y Bravo, D. (Eds.) (2016). *Roles situacionales, interculturalidad y multiculturalidad en encuentros en español*. Dunken.

Gancedo Ruiz, M. (2016). El texto dramático literario como corpus para el análisis histórico de las actividades de imagen. *Textos en Proceso,* 2(1), 162-173. 10.17710/tep.2016.2.1.8gancedoruiz

Gancedo Ruiz, M. (2018). Una primera aproximación al análisis diacrónico de la atenuación y la imagen en diálogos madre-hijo en el teatro español en los siglos XIX y XX. *ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, Anexo IV*, 157-178.

Gancedo Ruiz, M. (2020). La evolución de la imagen de rol social familiar a través de la modulación pragmática de los actos de habla directivos en el teatro de los siglos XIX y XX. Estudio de la atenuación e intensificación en los roles de padre, madre e hijo. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics(SOPRAG)*, 8(1), 41-75. https://doi.org/10.1515/soprag-2020-0002

Gancedo Ruiz, M. (2021). *Pragmática histórica del español: imagen social familiar en el teatro de los siglos XIX y XX. Estudio de la atenuación e intensificación en actos directivos*. EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra.

Gancedo Ruiz, M. (en prensa). De nuevo, sobre el empleo del teatro como corpus para los estudios de pragmática histórica. *Textos en proceso*.

Goffman, E. (1959 [2009]). *La presentación de la persona en la vida* cotidiana. Amorrortu.

Hernández Flores, N. (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: The case of advice. *Pragmatics*, 9, 37-49.

Hernández Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Institut for Sprog Internationale Kurturstudier, Aalborg Universitet.

Hernández Flores, N. (2004). La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 95-108). Ariel.

Hernández Flores, N. (2013). Actividad de imagen. Caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics (SOPRAG),* 1(2), 1-24. https://doi.org/10.1515/soprag-2012-0012

Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Etnography of Communication (*pp. 35-71). Reinhart and Winston.

Iglesias Recuero, S. (2010). Aportación a la historia de la (des)cortesía: las peticiones en el siglo XVI. En Orletti, F. y Mariottini, L. (Eds.). *Actas del III Coloquio del Programa EDICE:(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 369-398). Università Roma Tre y Programa EDICE.

Iglesias Recuero, S. (2016). Otra cara de la Pragmática histórica: la historia de los actos de habla en español. Peticiones y órdenes en las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes. En López Serena, A., Narbona, A., del Rey Quesada, S. (Coords.), *El español a través del tiempo. Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar* (pp. 971-994). Editorial Universidad de Sevilla.

Iglesias Recuero, S. (2017). Mecanismos de atenuación en las peticiones de ayer a hoy. *Lingüística española actual (LEA),* 39(2), 289-316.

Iglesias Recuero, S. (2020). El estudio histórico de la interacción social: La Sociopragmática histórica. En Escandell-Vidal, Mª.V., Amenós Pons, J. y Ahern, A.K. (eds.), *Pragmática* (pp. 791-807). Ediciones Akal.

Jucker, A. H. y Taavitsainen, I. (2000). Diachronic Speech Act Analysis: Insults From Flyting to Flaming. *Journal of Historical Pragmatics* 1(1), 67–95. https://doi.org/10.1075/jhp.1.1.07juc

Jucker, A. H. y Taavitsainen, I. (2013). *English Historical Pragmatics*. Edinburgh University Press.

Jacobs, A. y Jucker A.H. (1995). The Historical Perspective in Pragmatics. En Jucker, A.H. (Ed.), *Historical Pragmatics: Pragmatics Developments in the History of English* (pp. 3-33). John Benjamins.

Jucker, A. H. (2000). Slanders, slurs and insults on the road to Canterbury. Forms of verbal aggression in Chaucer's *Canterbury Tales.* En Taavitsainen, I., Nevalainen, T., Pahta P. y Rissanen M. (Eds.), *Placing Middle English in Context* (pp. 369–389). Mouton de Gruyter.

Jucker, A.H. y Kopaczyk, J. (2017). Historical (Im)politeness. En Culpeper, J., Haugh, M. y Kádár D.Z., (Eds.), *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness* (pp. 433- 460). Palgrave Macmillan.

Jucker, A. H. y Taavitsainen, I. (2013). *English Historical Pragmatics*. Edinburgh University Press.

Kohnen, T. (2002). Methodological problems in corpus based historical pragmatics. The case of English directives. En Aijmer, K. y Altenberg, B. (Eds.), *Language and Computers, Advances in Corpus Linguistics. Papers from the 23rd International Conference on English Language Research on Computerized Corpora* (pp. 237–247). Rodopi.

Kohnen, T. (2007). Text types and the methodology of diachronic speech act analysis. En Fitzmaurice, S.M. y Taavitsainen, I. (Eds.), *Methods in Historical Pragmatics* (pp. 139-166). Mouton de Gruyter.

Kohnen, T. (2008). Directives in Old English: Beyond Politeness? En Jucker, A.H. y Taavitsainen, I. (Eds.), *Speech Acts in the History of English*, *Pragmatics & Beyond* (pp. 27-44). John Benjamins.

Moessner, L. (2010). Directive speech acts. A cross-generic diachronic study. *Journal of Historical Pragmatics,* 11(2), 219-249. https://doi.org/10.1075/jhp.11.2.03moe

Navarro, F. (2008). Análisis Histórico del Discurso. Hacia un enfoque histórico-discursivo en el estudio diacrónico de la lengua. En Moreno Sandoval, A. (Ed.), *El valor de la diversidad [meta]lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Universidad Autónoma de Madrid.

Oliveira, S. M. de y Hernández Flores, N. (2015). Desafíos interpretativos en el análisis de la imagen sociocultural. *Textos en Proceso*, 1(1), 1-15. https://doi.org/10.17710/tep.2015.1.1.1oli

Ridruejo, E. (2007). Problemas metodológicos en pragmática histórica. En Trotter, D. (ed.), *Actas du XXIV International de Linguistique et Philologie Romanes* (pp. 533-548). Max Niemeyer Verlag.

Schlieben-Lange, B. (1976). Für eine historische Analyse von Sprechakten. En Weber, H. y Weydt, H. (eds.), *Sprachtheorie und Pragmatik* (pp. 113-119). Niemeyer.

Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge University Press.

Taavitsainen, I. y Fitzmaurice, S. M. (2007). Historical pragmatics: What it is and how to do it. En Fitzmaurice, S. M. y Taavitsainen, I. (Eds.), *Methods in Historical Pragmatics* (pp. 11-36). Mouton de Gruyter.

Traugott, E. C. (2004). Historical Pragmatics. En Horn L.R. y Ward, G. (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 538- 561). Blackwell.

CÓMO LLEVAR LA CONTRARIA: SEIS FORMAS DE EXPRESAR CONTRAARGUMENTACIÓN A TRAVÉS DE CONJUNCIONES (*PERO*, *AUNQUE* Y *SINO*) Y MARCADORES DEL DISCURSO (*SIN EMBARGO*, *NO OBSTANTE* Y *EN CAMBIO*)

Belén Álvarez García
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN: CONTRAARGUMENTACIÓN, CONJUNCIONES Y MARCADORES DEL DISCURSO

Llevar la contraria no solo consiste en una acción espontánea y corriente en todas las lenguas conocidas, sino que, además, constituye una parte fundamental de nuestra naturaleza como seres humanos. Y una de las maneras que tenemos en la lengua para ello reside en la expresión de contraargumentación.

1.1. Contraargumentación

Desde la Teoría de la Argumentación de Anscombre y Ducrot (1983) se acepta que todas las palabras de la lengua argumentan, es decir, guían el discurso hacia unas determinadas conclusiones, y esto lo hacen gracias a la acción conjunta de tres miembros o funciones: una razón o un argumento (o varios; explícitos o implícitos), una inferencia (contextual; implícita) y una conclusión (cancelable y también contextual, no lógica; implícita o explícita), principalmente (De la Fuente García, 2005; Fuentes Rodríguez, 2020).

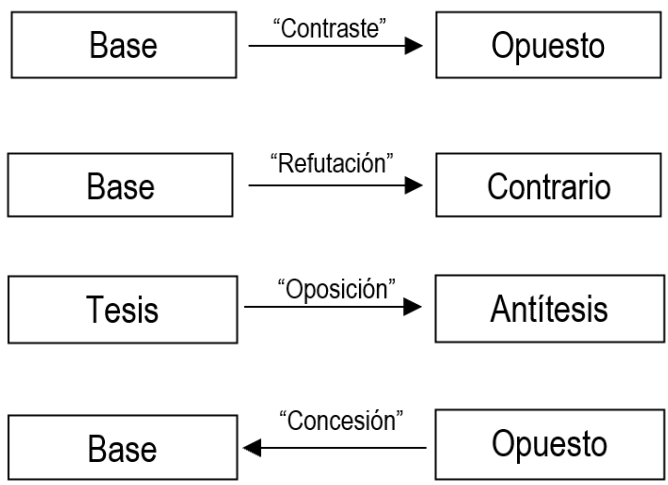
En este mecanismo tripartito juegan un papel esencial, además, los llamados *topos* o *topoi*, es decir, un «lugar común» (Gutiérrez Ordóñez, 2002, p. 139), razonamiento, supuesto cultural o «principio

argumentativo que sirve de garante para pasar de un argumento a una conclusión» (Portolés, 1988, p. 86) a través de un efecto cognitivo-inferencial (es decir, las inferencias anteriormente nombradas) que da lugar a funciones semántico-pragmáticas concretas (De la Fuente García, Iglesias Bango y Maquieira Rodríguez, 2019), como puede ser en nuestro caso la contraargumentación. De hecho, siguiendo esta línea este proceso puede entenderse como la

> relación discursiva en la que se unen dos miembros de tal manera que el conjunto de *topoi* o la dinámica discursiva generada por el primero aparecen como antiorientados con respecto al conjunto de *topoi* o la dinámica discursiva generada por el segundo, que, además, es el que posee mayor fuerza argumentativa y determina, por tanto, las posibles continuaciones discursivas (De la Fuente García, 2005, p. 460).

En adición, dentro de ella, como ya se indica en Gutiérrez Ordóñez (2019), podemos encontrarnos mecanismos discursivos muy variados, que pueden ir desde el mero contraste, la oposición o la refutación hasta, incluso, la concesión.

FIGURA 1. Esquemas de las relaciones contraargumentativas de contraste, oposición, refutación y concesión siguiendo a Gutiérrez Ordóñez (2019).



Fuente: elaboración propia a partir de Gutiérrez Ordóñez (2019)

Cualquiera de ellos, asimismo, puede expresarse no solo de modo formal o sintáctico, sino también semántico y pragmático o discursivo. Por motivos de tiempo, aquí nosotros nos restringimos a las dos primeras agrupaciones, esto es, a las conjunciones y a los marcadores del discurso, en concreto, a seis de ellos que pueden «(a) marcar un contraste o una contradicción entre dos miembros, (b) introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro o (c) atenuar o invertir la fuerza argumentativa del miembro anterior» (Corral Esteve, 2019, p. 552), es decir, contraargumentar.

1.2. Conjunciones y marcadores del discurso

Las conjunciones y los marcadores del discurso son unidades íntimamente relacionadas, por eso causan un amplio debate entre los estudiosos sobre si situarlos dentro de un mismo conjunto o si, por el contrario, crear agrupaciones separadas y definidas.

Esto se debe, entre otros, a que, si bien tradicionalmente se ha considerado que las primeras funcionaban en el ámbito oracional e inferior y los segundos, en el discusivo, hoy en día sus fronteras se encuentran más difusas que nunca, reconociendo así el entrecruzamiento de sus ámbitos de uso (véanse Battaner Arias y López Ferrero, 2019; Borreguero Zuloaga, 2011; Cortés y Camacho, 2005; De Santiago Guervós, 2020b; De Santiago Guervós y Fernández González, 2017; Ferrer Mora, 2000; Fuentes Rodríguez, 2020; Gutiérrez Ordóñez, 1997; López Martín, 2020; Martín Zorraquin, 1998, 2010; Rodríguez Ramalle, 2018; Rodríguez Vega, 2019).

De hecho, no son pocos los estudiosos que engloban ambos tipos de unidades dentro de la denominación común de *conectores*, los cuales, «por sí solo[s], [son] capa[ces] de indicar en abstracto el movimiento o movimientos argumentativos» que definen un texto (Briz e Hidalgo, 1988, p. 139), a pesar de que es cierto que no todos los autores acogen dentro de ella los mismos elementos lingüísticos, indecisión que afecta a algunas de las unidades que constituyen nuestro objeto de análisis (véanse Flamenco García, 1999; Fuentes Rodríguez, 1998c, 2001, 2017; Gutiérrez Araus, 2012; Holgado Lage, 2017; Landone, 2009; Martí, 2011; Mazzaro, 2006; RAE y ASALE, 2005).

No obstante, como ya advierte De Santiago Guervós (2020b), solo se debe tomar esta etiqueta general teniendo en cuenta que, «desde el punto de vista del análisis del discurso, ambos grupos tienen esa función de enlace y, solo desde esa perspectiva, comparten denominación, si bien su comportamiento sintáctico y su categoría sintáctica (…) son diferentes» (p. 25).

Por lo tanto, esta divergencia funcional podemos considerarla la primera diferenciación clara entre ambos conjuntos, aunque no solo debemos quedarnos ahí. De hecho, estos dos tipos de unidades poseen propiedades en todos los niveles (macro)lingüísticos que, además, varían para cada uno de sus miembros, lo que demostramos a través de los elementos analizados en los puntos siguientes. No obstante, en rasgos generales, recogemos las diferencias básicas entre ambos conjuntos a modo de tabla:

TABLA 1. Diferencias básicas entre conjunciones y marcadores del discurso dentro del conjunto general de los conectores, adaptado de Gutiérrez Ordóñez (1997, 2016).

CONECTORES	
Conectores formales o conjunciones	Conectores semánticos o marcadores
Con capacidad sintáctica (coordinación y subordinación); ayudan a proporcionar especificaciones de contenido.	Sin capacidad sintáctica (coordinación o subordinación), pero muestran el tipo de relación de contenido.
-son simples, -tienden a ser átonos -sin movilidad o con ella muy restringida[153].	-pueden ser simples o compuestos, -son tónicos, -tienen cierta movilidad (entre pausas).
pero, aunque, sino	*sin embargo, no obstante, en cambio*

Fuente: adaptado de Gutiérrez Ordóñez (1997, 2016)

Para visualizar mejor estas diferencias, proponemos de forma breve los siguientes ejemplos:

a. María quiere ir a la fiesta *pero* tiene que estudiar.

[153] En Gutiérrez Ordóñez (1997, 2016) se indica que estas unidades solo pueden encontrarse entre los miembros que unen. No obstante, para el caso de aunque y, en ocasiones, para pero nos hallamos ante aparentes rotura de esta característica. Por ello, en este artículo planteamos la premisa que se muestra en la tabla, más cuidadosa, general y abierta.

b. María quiere ir a la fiesta. *Sin embargo*, tiene que estudiar.

c. María quiere ir a la fiesta. Tiene, *sin embargo*, que estudiar.

d. María quiere ir a la fiesta. Tiene que estudiar, *sin embargo*.

Así, en (a) podemos comprobar como la conjunción *pero* es una unidad simple, átona y que, en este tipo de discursos, no posee ningún tipo de movilidad: se halla entre los miembros que une. Todo lo contrario sucede con el marcador *sin embargo*, un elemento lingüístico compuesto (formado por una preposición -*sin*- y un sustantivo -*embargo*- que funcionan conjuntamente con un sentido diferentes a sus respectivos significados por separado[154]) que adquiere movilidad dentro de los miembros discursivos que enlaza y que, por tanto, se encuadra entre pausas (en este caso, se marcan en la escritura por medio de comas, si bien no siempre tiende a hacerse aunque estas se pronuncien con mayor o menor intensidad).

En conclusión, comprobamos cómo, a pesar de hallarnos ante enunciados en los que una de sus partes «lleva la contraria a la otra», es decir, cuyos miembros se contraargumentan de alguna manera, lo hacen de forma muy distinta. Y, como ya adelantamos, un repertorio de expresiones para contradecir se abre ante nosotros si nos adentramos más en profundidad en el mundo de las conjunciones y de los marcadores del discurso.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este artículo reside en mostrar seis formas distintas de contraargumentar o, como aquí lo llamamos, «llevar la contraria», desde seis conectores, en concreto, tres conjunciones (*pero*, *sino* y *aunque*) y tres marcadores del discurso (*sin embargo*, *no obstante* y *en cambio*) a través de una reflexión teórico-práctica en tres niveles diferentes (sintáctico, semántico y pragmático, si bien estos dos últimos se ofrecen conjuntamente), de forma que se pueda apreciar la univocidad de cada una de las unidades y, consecuentemente, la variabilidad dentro de este

[154] Para obtener una visión general de la gramaticalización de esta unidad, véase Garachana Camarero (1998, 2014).

paradigma, en el que se tiende a catalogar elementos lingüísticos ciertamente dispares, como explicamos a continuación.

3. METODOLOGÍA

Para ello, nos hemos valido de una recopilación de diversos autores y perspectivas, los cuales se pueden consultar en la bibliografía final (véanse Acín Villa, 1994; Alarcos Llorach, 1999; Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez y Gumiel Molina, 2019; Barros García, 1997; Bello, 1847; Bertomeu Pi, 2020; Borreguero Zuloaga, 2011; Borrego Nieto, 2013; Briz, Pons y Portolés, 2008; Calvi y Mapelli, 2020; Carrete Montaña, 2013; Casado Velarde, 1988; Corral Esteve, 2019; Cortés y Camacho, 2005; Cuesta, 2016; De la Fuente García, 2005; De Santiago Guervós y Fernández González, 2017; Di Tullio, 1997; Estrella-Santos, 2019; Fernández, Fente y Siles, 1995; Ferrer Mora, 2000; Flamenco García, 1999; Fuentes Rodríguez, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2001, 2009, 2017, 2018, 2019; Garachana Camarero, 1988, 2014; García Fernández y Sánchez Lobato, 1994; García Santos, 1993; Garrido Rodríguez, 2006; Grijelmo, 2006; Gutiérrez Araus, 2012; Gutiérrez Ordóñez, 1997, 1997-1998, 2002b, 2016; Herrero Ruiz de Loizaga, 2012; Holgado Lage, 2017; Hualde, Olarrea, Escobar y Travis, 2010; Landone, 2009; Llamas Saíz, 2010; López, Rodríguez y Topolevsky, 1999; López Martín, 2020; Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández y Rudka, 2021; Loureda Lamas y Pons Rodríguez, 2015; Marchante Chueca, 2004; Martí, 2011; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Matte Bon, 2019; Mazzaro, 2006; Moliner, 2016a, 2016b; Morales Ardaya, 2008; Murillo Ornat, 2010; Nadal, Cruz, Recio y Loureda, 2016; Palacios de Sámano, 1991; Pons Bordería, 1998a; Porroche Ballesteros, 2002; Portolés, 1995, 2000, 2010, 2020; RAE y ASALE, 2010; 2011, 2018, 2019; Rodríguez Ramalle, 2018; Rodríguez Vega, 2019; Schröpf, 2011; Soles Bonafont, 2015) y a cuyas reflexiones unimos, como es natural, nuestro punto de vista crítico y personal, guiado a través de los postulados de la macrosintaxis funcional, un nuevo tipo de sintaxis más completa y más subjetiva (Fuentes Rodríguez, 2019) que se superpone y complementa a la microsintaxis o sintaxis tradicional a través de la manifestación la estructura informativa, argumentativa y cohesiva, teniendo siempre en

cuenta al oyente y los supuestos conversacionales (Fuentes Rodríguez, 2017b). Es decir, los resultados que presentamos seguidamente se pueden considerar como el fruto de una investigación de tipo teórico, en concreto, de revisión bibliográfica, desde una perspectiva personal y analítica.

4. RESULTADOS

Como desarrollamos más adelante, de los conectores analizados presentamos a *pero* como el más general en términos contraargumentativos, en el sentido de amplitud de alcance semántico-pragmático en los planos argumentativo e informativo, a pesar de que es cierto que presenta limitaciones de uso y que, por tanto, no puede sustituir en todos sus contextos a otros de los elementos lingüísticos aquí examinados (es decir, aunque su espectro contextual sea amplio, no puede tampoco ser considerada la partícula contraargumentativa por excelencia).

Contrariamente a esta extensión de valores, podemos catalogar a *sino* como una unidad bastante específica en cuanto a contextos de uso, así como a significado. De hecho, su valor contraargumentativo puede decirse que roza sus límites (más elevados y extremos) debido al carácter correctivo que presenta, puesto que va más allá, es decir, hasta la sustitución (o lo que se puede considerar como una fuerza argumentativa e informativa máxima).

Por su parte, adscribimos a *aunque* propiamente dentro de la concesión, entendida aquí como balanza informativa e insuficiencia argumentativa, como explicamos a continuación. En consecuencia, debido a este cambio de perspectiva en los planos argumentativo e informativo, para nosotros esta unidad se diferencia por completo de las otras dos conjunciones aquí expuestas.

En cuanto a los marcadores, caben señalarse las similitudes innegables entre *sin embargo* y *no obstante* como dos elementos lingüísticos a medio camino entre la adversatividad y la concesión, lo que lleva a muchos hablantes a considerarlos (y emplearlos) erróneamente como sinónimos. Por ello, lo que realmente merece la pena es destacar sus diferencias, o sea, la inclinación del primero de ellos hacia el dominio de *pero*

y la del segundo por el de *aunque* en los terrenos argumentativo e informativo, sin llegar, eso sí, a sustituirlos completamente (de modo que mantienen su independencia como conectores contraargumentativos diferenciados).

Finalmente, destacamos la especificidad de *en cambio* como una unidad que, al igual que *sino*, se halla también en los límites de la contraargumentación, pero, por el contrario, en otra frontera diferente, puesto que, en este caso, se presenta más bien el simple contraste entre dos ideas, las cuales, en el discurso, pueden (y suelen) adquirir carácter contraargumentativo. Es decir, si bien informativamente sobresalen ambos miembros enlazados, argumentativamente parece predominar uno de ellos, aunque quizá no con la fuerza argumentativa que emplean otras de las unidades anteriormente descritas.

En otras palabras, los elementos lingüísticos examinados nos permiten constatar la multitud de formas que existen en español para contraargumentar desde los planos argumentativo e informativo, así como, por consiguiente, percibir la particularidad de cada una de las unidades descritas en cuanto a sus posibilidades de uso. Y todo ello se presenta en este artículo únicamente como una muestra de la riqueza de nuestra lengua para expresar un sentimiento tan natural y humano como es llevar la contraria.

5. DISCUSIÓN

A continuación, describimos los seis conectores que acabamos de introducir, primero centrándonos en las conjunciones y, después, describiendo los marcadores del discurso correspondientes. Además, dividimos la exposición de cada agrupación en dos partes: por un lado, tratamos las características gramaticales (sobre todo, sintácticas) de cada una de las unidades en conjunto y, por otro, las propiedades semánticas y pragmáticas que nos interesan en relación con la contraargumentación de forma individual, las cuales nos permiten, por tanto, contradecir o expresar una conclusión contraria a la esperada por nuestro interlocutor.

5.1. CONJUNCIONES: *PERO*, *SINO* Y *AUNQUE*

Nuestra primera parada en este recorrido lingüístico son, por tanto, las conjunciones. De ellas, nos fijamos previamente, como acabamos de adelantar, en sus características formales. Esto se debe a que estas, si bien tienden a infravalorarse en exposiciones que buscan centrarse en el contenido semántico-pragmático de los elementos lingüísticos (como podría ser el presente artículo debido a su relación con la expresión de las diversas maneras de cómo llevar la contraria), constituyen un factor esencial para el entendimiento concreto del uso de las unidades con las que se trabaja y pensamos que se no debe, por ello, infravalorarlas ni dejarlas completamente de lado.

De hecho, en nuestro caso, estas propiedades (sobre todo, relacionadas con el entorno y las posibilidades sintácticas) resultan claves para contradecir con corrección y propiedad, dos características básicas de cualquier estudio de lingüística en contexto, como el que aquí presentamos. Por lo tanto, nos gustaría destacar algunas de las más relevantes, recopiladas de diversos autores (anteriormente mencionados), aunque solo sea para mostrar en este caos que parece ser la contraargumentación la variabilidad de posibilidades que se ofrece a los hablantes para la consecución de sus objetivos comunicativos.

En resumidas cuentas, para las tres conjunciones seleccionadas podemos afirmar su funcionamiento en mayor medida a nivel intra e interoracional; de hecho, solo *pero* lo hace a nivel discursivo pues, como desarrollamos más adelante, esta constituye la unidad más amplia de las descritas en todos los sentidos (sin llegar a poder considerarla, eso sí, omnipotente dentro de este ámbito de expresión). Por el contrario, de ellas *sino* constituye la más restringida en cuanto a su alcance (y, como explicamos en los apartados siguientes, también a nivel semántico-pragmático). Es más, para su uso interoracional necesita acompañarse en la mayoría de los casos de la partícula *que*, lo que podría abrir

un nuevo debate sobre su (re)gramaticalización como conjunción[155], aunque este tema nos daría, por lo menos, para otro artículo.

Así pues, nos quedamos simplemente con que estas unidades marcan relación formal entre sus miembros, como ya comentamos en la tabla 1, a pesar de ciertamente esta resulta diferente para una de ellas, *aunque*, la cual desencadena subordinación frente a la coordinación establecida por *pero* y *sino*. Esta diferencia formal puede comprobarse en los ejemplos (e) y (f) a través de la recuperación de un verbo implícito *decir* (véase Gutiérrez Ordóñez, 1977-1978), el cual promueve la aparición de un *que* completivo por cada segmento independiente de la construcción (dos en el caso de la coordinación, uno para la subordinación).

e. Dice *que* llueve pero *que* saldremos a dar un paseo (doble aparición, coordinación).

f. Dice *que*, aunque llueve, saldremos a dar un paseo (una sola aparición, subordinación).

Este hecho provoca, por ejemplo, que esta última unidad sea la única que permita movilidad, esto es, el segmento al que (siempre) encabeza puede constituir el primer o el segundo miembro de la construcción (e, incluso, en contadas ocasiones, intercalarse dentro de un argumento y/o una conclusión), mientras que la posición habitual de las otras conjunciones se corresponde con la interposición, esto es, entre los dos segmentos del discurso que ponen en relación (si bien es cierto que *pero* puede aparecer a comienzo de enunciado, sobre todo, en sus usos discursivos, pero no exento de polémica, principalmente por su relación con contenidos interpretativos implícitos).

Sin embargo, no debemos pensar que, consecuentemente, existe una regularidad entre las partículas coordinadas, por un lado, y la subordinada, por otro. Todo lo contrario: si nos fijamos, por ejemplo, en el

[155] Es decir, podría intuirse un paso intermedio (de vuelta) entre un uso prepositivo y otro conjuntivo del mismo modo que se distingue entre aun y aunque en los siguientes ejemplos:

a. Aun [preposición] siendo bonito, no lo compro.

b. Aunque [conjunción, se sobreentiende la forma verbal «es»] bonito, no lo compro.

No obstante, esto solo se contempla como posibilidad teórica desde nuestro punto de vista, sin haber encontrado autores que lo respalden.

modo verbal, solo *pero* se restringe al indicativo mientras que las otras dos aceptan también el subjuntivo. Ahora bien, sí que debe tenerse en cuenta que el cambio modal, para el caso de *aunque*, implica también alteraciones de contenido, algo que no está demostrado para *sino* (o no más allá de la propia transformación de significado que llevan consigo cada uno de los modos verbales en sí).

Una visión más general de estas características la hemos recogido en la siguiente tabla:

TABLA 2. Características formales principales de pero, sino y aunque recopiladas de diversos autores.

	PERO	*SINO*	*AUNQUE*
Alcance	intraoracional (inter)oracional (inter)discursivo	intraoracional (interoracional) (+*que*)	intraoracional (elipsis) (inter)oracional
Relación	coordinación	coordinación	subordinación
Posición	anteposición (¿?) interposición (posposición) [156]	interposición	anteposición interposición dentro de un miembro discursivo (raro)
Modo	indicativo	indicativo y subjuntivo	indicativo y subjuntivo

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, no solo hallamos diferencias formales entre estos elementos lingüísticos, sino también otras de tipo semántico-pragmático. De hecho, dentro de estos planos estas disparidades se acentúan, aumentando así la precaución que deben tener los hablantes para llevar la contraria de forma adecuada a sus intereses comunicativos.

5.1.1. *Pero*

De las tres unidades aquí analizadas, podemos considerar a *pero*, como ya hemos adelantado, el elemento más amplio para contradecir dentro

[156] Únicamente se localiza este uso en Estrella-Santos (2019) como propio de ciertas regiones de Hispanoamérica.

de los ámbitos semántico y pragmático, pues es capaz de expresar desde una fuerte adversidad (oposición, restricción, bloqueo/anulación o rechazo de inferencias, no aceptación, desacuerdo, limitación o ruptura con lo anterior) hasta una contraargumentación de carácter más general y débil (contraste, contrariedad, antiorientación), pudiendo esta llegar hasta a desaparecer (en usos que se consideran coargumentados e, incluso, únicamente de realce o de énfasis).

Así, en (g) se puede comprobar cómo el segundo elemento de la construcción (*saldremos*) anula directamente la inferencia inicial extraída del primer miembro (es decir: si es de noche, en el contexto en el que se sucede este enunciado lo esperable sería no salir). Por tanto, la adversación que muestra *pero* en este caso es fuerte y podría encuadrarse dentro de las relaciones de oposición señaladas por Gutiérrez Ordóñez (2019), aquí representadas en la figura 1. Por otra parte, en (h) el segundo segmento del discurso es cierto que contraargumenta una posible inferencia extraíble del primero (si Juan toca el piano, su hija también sería lógico que lo tocara), aunque lo hace de una forma más débil, a través de una especie de refutación con carácter contrastivo.

g. Es de noche pero saldremos.

h. Juan toca el piano pero su hija toca la guitarra.

En cualquier caso, fíjense que en ambos discursos el miembro encabezado por la conjunción es el que indica la conclusión de la argumentación presentada y el que, además, contiene la información que el hablante desea subrayar a nivel informativo. Por ello, Fuentes Rodríguez (1998b) ya indica que los valores de *pero* pueden resumirse en «*paso a lo más importante*»[157] (p. 141) en cualquiera de estos dos planos, lo que explicaría con mayor precisión valores de *pero* propios del nivel macrosintáctico, como marcar el inicio de un movimiento interactivo, un giro en la argumentación, un cambio de tema, el inicio de un capítulo con valor continuativo o, incluso, preguntas que pretenden aclarar algún aspecto de la propia intervención, entre otros (véanse Fuentes Rodríguez, 1998a, 1998b, 2000, 2000i; Porroche Ballesteros, 2002).

[157] Cursiva en el original.

En consecuencia, según los estudios examinados, la estructura de *pero* a nivel pragmático-discursivo muestra el argumento más fuerte (que nos lleva a la conclusión o, incluso, la conclusión misma), así como la información más destacada (por ello que se entienda como nueva o el *rema*), la cual, en general, no coincide con la presentada (explícita o implícitamente) por el primer miembro de la construcción; de ahí su carácter, por lo general, contraargumentativo.

No obstante, esto no tiene por qué ser siempre así. Es decir, que el contexto de uso de *pero* nos lleve inferencialmente hacia una conclusión contraria a la esperada con mayor o menor intensidad argumentativa no significa que en cualquier discurso que aparezca esta unidad deba tratarse inmediatamente como una contraargumentación. Así pues, aquellos que deseen llevar la contraria empleando este elemento lingüístico deben estar al corriente de estas otras posibilidades.

Por ejemplo, en (i) se puede observar un primer alejamiento de su carácter antiorientado, puesto que el segundo no contradice lo anteriormente expresado, sino todo lo contrario: lo refuerza, dado que el primer argumento (*ser inteligente*) se presenta como insuficiente para la conclusión dada (*aprobar el examen*), es decir, actúa coargumentativamente. En adición, este valor «desviado» de los ejemplos (g) y (h) se ve reforzado por la presencia del adverbio de modo *también*, el cual aporta de igual modo un mayor carácter coargumentativo en lugar de antiargumentado.

i. Para aprobar el examen hay que ser inteligente <u>*pero*</u> también se debe estudiar mucho.

Incluso, se dan casos como (j), en los que prima únicamente este carácter pragmático que acabamos de describir (mayor fuerza argumentativa e informativa), sin llevar en ningún momento la contraria, sino simplemente reforzando o intensificando lo expresado, lo que se conoce en la bibliografía como casos de *pero* enfático (véanse Acín Villa, 1994; Alarcos Llorach, 1999; Cuesta, 2016; De la Fuente García, 2005; Ferrer Mora, 2000; Fuentes Rodríguez, 1998a, 1998b, 1998c; Holgado Lage, 2017; Moliner, 2016b; Porroche Ballesteros, 2002; Portolés, 1995; RAE y ASALE, 2010, 2018; Rodríguez Ramalle, 2018).

j. La has fastidiado *pero* bien.

De este modo, se puede afirmar que estos dos últimos casos no nos van a servir mucho para contradecir a nadie, pero sí para reforzar nuestros argumentos, algo que, por otra parte, también resulta interesante si nuestro objetivo es construir una buena argumentación, ya sea para rebatir o no los discursos de otras personas.

5.1.2. *Sino*

En el extremo contrario a la variabilidad y amplitud presentada por *pero*, se encuentra la unidad *sino*. Y, si bien es cierto que a veces puede compartir valores y contextos similares a *pero*, como se muestra en (k), aquella refleja únicamente una oposición de tipo exclusivo (entendido como un rechazo), otorgando así fuerza argumentativa máxima al miembro al que acompaña. En consecuencia, afirmamos que, a pesar de que en (k) se podrían hallar tanto una como otra conjunción, siempre se debe tener en cuenta que los matices y las inferencias extraídas desde ambos pueden variar (y que, casi con toda seguridad, lo hacen).

k. No habló *pero/sino que* gritó.

Así, para este ejemplo concreto, la selección de *sino* nos lleva a decantarnos por un contexto en el que un hablante A le comunica a otro hablante B que X persona le habló sobre algo. En ese instante, otro hablante C saldría al paso, pues también estuvo presente durante el discurso de la persona X y, entonces, querría dejar claro que tal persona no habló en un tono normal, sino que lo hizo muy alto, es decir, gritó sus ideas. De este modo, contradiría al hablante A y sustituiría la parte que considera incorrecta (o tal vez solo menos precisa) por su visión de la correcta gracias a *sino* (*que*).

Por su parte, un contexto adecuado con *pero* nos llevaría a pensar tal vez más bien en un monólogo de quizá el mismo hablante A que relata lo sucedido con la persona X, la cual asistió, por ejemplo, a una reunión con la intención de plantar cara a su jefe. Y ante tal hecho, otro hablante B pregunta: «¿Y habló con él al final?», a lo que A responde entonces: «No habló, pero gritó», en el sentido de que hizo algo más que solo expresar sus ideas en un tono normal de voz, con la intención de jugar

con las inferencias de una situación e intenciones comunicativas más amplias.

Es decir, se podría afirmar que *sino* se restringe en cierto modo a la semántica propia de las unidades lingüísticas mientras que *pero* va más allá de tal expresión, buscando relaciones entre las distintas inferencias y supuestos que componen el sentido del discurso. De hecho, la mayoría de los autores asigna a *sino* un carácter de incompatibilidad, contraposición o correctivo de forma mucho más restringida que para *pero*[158]. Esto provoca que en otros contextos, como se muestra en (l), su intercambio sea imposible, donde se necesita una sustitución de miembros discursivos dada su incompatibilidad (semántico-pragmática).

l. ¡Ojalá no lloviera el sábado *pero*/sino* que hiciera sol.

¿Esto implica que no puede llover y hacer sol a la vez? Posiblemente, sí (en contextos muy específicos), pero el hablante en este caso quiere negar el hecho de que llueva y sustituirlo únicamente por el de que haga sol. De este modo, le otorga importancia argumentativa máxima, así como fuerza informativa.

En adición, cabe señalar que esta imposibilidad de intercambio de contextos es frecuente en niveles inferiores al enunciado, como en (m), donde *pero* no puede aparecer más que en un entorno más amplio, por ejemplo, acompañado de un *sí* como en (n), donde se intuye un enunciado de fondo que le permite la creación de más (o más ricas) inferencias contextuales para su correcta interpretación.

m. No está delgado *pero*/sino* gordo [oposición por medio de corrección].
n. No está delgado *pero sí* [que está] gordo [oposición (o refutación) en contexto más amplio].

Además, fíjense en que *sino* solo puede usarse en contextos negativos, hecho que no ocurre con *pero*, precisamente porque necesita censurar

[158] Dejamos aquí de lado, por tanto, la expresión conjunta no solo… sino también, a través de la cual esta unidad ayuda a manifestar coargumentación, similarmente a lo que sucedía con pero. Véase Fuentes Rodríguez (1998a).

algo anterior que se considera falso o poco preciso. Es decir, para el que le guste únicamente corregir a los demás, *sino* es su unidad.

5.1.3. *Aunque*

Para terminar esta primera parte de las conjunciones, nos quedaría únicamente hablar de *aunque*, unidad que, a pesar de que para algunos autores se halla entre adversidad y concesividad (véanse Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez y Gumiel Molina, 2019; Bello, 1847; Casado Velarde, 1999; Cuesta, 2016; De Santiago Guervós, 2019; Flamenco García, 1999; Fuentes Rodríguez, 1998a, 1998b, 2000; Garrido Rodríguez, 2006; Gutiérrez Araus, 2012; Moliner, 2016a; Morales Ardaya, 2008; RAE y ASALE, 2010, 2018, 2019; Rodríguez Vega, 2019), para nosotros implica una incidencia clara en el plano informativo (y no tanto en el argumentativo), circunstancia que entre los investigadores se puede entender como concesión (véanse Borrego Nieto, 2013; Cortés y Camacho, 2005; Di Tullio, 1997; Fuentes Rodríguez, 2009; García Santos 1993; Holgado Lage, 2017; Hualde, Olarrea, Escobar y Travis, 2010; Marchante Chueca, 2004). Un ejemplo de ello se puede observar en (o).

o. *Aunque* llueve, saldremos a dar un paseo.

Así, puede afirmarse que *aunque* funciona a modo de balanza informativa entre los dos miembros de la construcción, si bien es cierto que siempre que se halle en el primero de ellos (o, incluso, intercalado dentro de otro superior) la conclusión (argumentativa) se encuentra en la segunda parte, como en (o).

Ahora bien, este equilibrio informativo lo proporciona incluso cuando se haya en el segundo segmento junto a la conclusión argumentativa, como sucede en (p), lo que se conoce como casos de *aunque* restrictivo (Fuentes Rodríguez, 1998a; Flamenco García, 1999; Garrido Rodríguez, 2006; Iglesias Bango y Lanero Rodríguez, 2019; Mazzaro, 2006; RAE y ASALE, 2010). En ellos, *aunque*, siempre acompañado de un verbo en indicativo, a pesar de que parece realzar informativamente la parte posterior del discurso (por efecto de la posposición y la pausa que le precede también argumentativamente, de ahí que pueda

acompañar a la conclusión), también lo hace con el primero, entendiéndolo como una especie de obstáculo para tal resultado.

p. Llueve, *aunque* saldremos a dar un paseo.

Es más, la conclusión no se focaliza tan fuertemente como en (q), donde *pero* añade fuerza no solo informativa sino también argumentativa, lo que se suma a la pausa y a la posposición.

q. Llueve, *pero* saldremos a dar un paseo.

Con todo, no debemos olvidar que *aunque* también puede situarse en el segundo miembro de la construcción sin que este contenga la conclusión de la argumentación, precedido o no de pausa, como en (r).

r. Saldremos a dar un paseo(,) *aunque* llueve.

Ahora bien, nótese que tanto en (p) como en (r) la conclusión realmente podemos extraerla de nuestro conocimiento del mundo, dado que permanece si eliminamos la conjunción entre ambos miembros (en cuyo caso sí que es necesaria una pausa), como en (s) y (t), respectivamente, si bien es cierto que en (s) la conclusión puede extraerse mejor debido a que nuestro aparato cognitivo comprende más claramente una estructura argumento-conclusión que conclusión-argumento (de ahí que, en casos como (t) se prefiera mantener la conjunción con el objetivo de aliviar el procesamiento mental requerido para su entendimiento).

s. Llueve, saldremos a dar un paseo.

t. Saldremos a dar un paseo, llueve.

En cualquier caso, puede afirmarse que, a pesar de que la idea de equilibrio informativo no siempre pueda hallarse claramente representada (por especificidades del contexto), es cierto que la fuerza informativa parece en todo caso imprimirse también sobre el miembro que no posee la conclusión del argumento.

En consecuencia, podríamos considerar a *pero* una especie de «abusón» informativo-argumentativo, mientras que *aunque* sería únicamente un «alma caritativa» del plano informativo que apoya en nuestras discusiones a los más débiles, pero que no puede evitar verse influenciada por su entorno de aparición y su posición discursiva (así como nuestro

conocimiento del mundo) en lo que propiamente a la argumentación se refiere.

5.2. Marcadores discursivos: *sin embargo*, *no obstante* y *en cambio*

En este sentido, al igual que *aunque* cambia por completo el punto de vista discursivo con respecto a *pero*, también nosotros podemos cambiar de perspectiva hacia ya no las relaciones formales, sino las semánticas, en concreto, hacia los marcadores del discurso. De este modo, podemos comprobar cómo se amplían considerablemente nuestras posibilidades de contraargumentar, esto es, de llevar la contraria, así como se nos proporcionan diferencias de cotexto claves para su uso en comparación con las conjunciones.

Ahora bien, antes de nada, al igual que hicimos en el caso de estas últimas, nos detenemos a comentar brevemente sus características sintácticas o formales, las cuales, como ya avanzamos en la tabla 1.

Por ejemplo, este tipo de elementos lingüísticos tienden a utilizarse de forma más discursiva (si bien solo se duda de su uso intraoracional para el caso de *en cambio*). Además, dado su carácter yuxtapuesto (puesto que, recordamos, no expresan ningún tipo de relación sintáctica), la anteposición se generaliza (y hasta se convierte en la opción favorita para *sin embargo*) junto con la interposición e, incluso, su introducción dentro de un miembro discursivo (entorno que, como ya hemos comentado, también es posible para la conjunción *aunque*), así como aparece la posposición (a pesar de que sea imposible para la unidad *en cambio* y no común para las otras dos). En consecuencia, puesto que se tratan de unidades móviles, se normaliza su uso entre pausas y, adicionalmente, se elimina la preferencia por un modo verbal específico.

Asimismo, resulta destacable que, según los autores consultados, todas ellas poseen un tono más o menos ligado a lo formal (si bien desde nuestro punto de vista esta característica se relaciona en gran medida con su mayor frecuencia de aparición en texto escritos, los cuales -sobre todo los géneros tradicionales- suelen requerir un registro más o menos elevado, ligado a tal formalidad).

A modo de resumen y antes de introducirnos en el análisis semántico-pragmático de estas unidades, al igual que en realizamos para el caso de las conjunciones, condensamos tales disparidades en la tabla que se presenta a continuación:

TABLA 3. Características formales principales de sin embargo, no obstante y en cambio recopiladas de diversos autores.

	SIN EMBARGO	NO OBSTANTE	EN CAMBIO
Alcance	Intraoracional (inter)oracional (inter)discursivo (+)[159]	intraoracional (inter)oracional (inter)discursivo (+)	*[160] (inter)oracional (inter)discursivo (+)
Relación	Yuxtaposición		
Posición	al principio (+) interposición dentro de un miembro posposición (raro)	al principio interposición dentro de un miembro posposición (raro)	al principio interposición dentro de un miembro
Otros	en general entre pausas (marcadas o no en la escritura) indicativo y subjuntivo		
	uso general pero cercano a lo formal	carácter formal uso menos frecuente	uso general pero cercano a lo formal

Fuente: elaboración propia

5.2.1. *Sin embargo* y *no obstante*

Para este conjunto de los marcadores, comenzamos con la pareja *sin embargo* y *no obstante*, dos unidades muy parecidas y tratadas en general juntas puesto que tienden, precisamente por su semejanza a primera vista, a causar grandes controversias entre los estudiosos ya desde los siglos XVIII y XIX (Cuesta, 2016; RAE y ASALE, 2018). Es más, hoy en día, como ya señala Portolés (1995),

> la buena utilización de los conectores no es consecuencia únicamente de la posesión de la gramática de la lengua (…). (…) la selección de conectores (…) depende del dominio de la lengua. Todos los

[159] Este símbolo implica que se trata de la opción preferida según los autores analizados.

[160] En este punto, el carácter interoracional de en cambio es discutible.

> hispanohablantes utilizan con propiedad *pero*, ahora bien, *sin embargo* y, sobre todo, *no obstante* quedan lejos de esa universalidad (p. 265).

De hecho, en función del investigador se sitúan en la rama adversativa o en la concesiva e, incluso, entre las dos, como se puede extraer de la siguiente tabla:

TABLA 4. Diferencias de dominio entre adversación, concesión o ambos conjuntos para sin embargo y no obstante según diversos autores y obras.

	SIN EMBARGO	***NO OBSTANTE***
ADVERSACIÓN	Barros García (1997); Borrego Nieto (2013); Briz, Pons y Portolés (2008); Fuentes Rodríguez (1996a, 1996b, 1998a, 2001, 2009, 2019); Gutiérrez Araus (2012); López, Rodríguez y Topolevsky (1999); Matte Bon (2019); Morales Ardaya (2008); Portolés Lázaro, Sainz González y Murillo Ornat (2020); RAE y ASALE (2018, 2019); Rodríguez Vega (2019).	Borrego Nieto (2013); Briz, Pons y Portolés (2008); Fuentes Rodríguez (1996b); García Fernández y Sánchez Lobato (1994); Gutiérrez Araus (2012); López, Rodríguez y Topolevsky (1999); Morales Ardaya (2008).
CONCESIÓN	Cuesta (2016); Loureda y Pons (2015); Schröpf (2011).	Cuesta (2016); Fuentes Rodríguez (1996a, 1996b, 1998a, 2000); Loureda Lamas y Pons Rodríguez (2015), Moliner (2016b); RAE y ASALE (2019).
AMBOS (contraargumentación)	Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez y Gumiel Molina (2019); Bello (1847); Corral Esteve (2019); Cortés y Camacho (2005); Fuentes Rodríguez (1996b, 1998a, 2000); Garachana Camarero (1988); Herrero Ruiz de Loizaga (2012); Holgado Lage (2017); Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández y Rudka (2021); Marchante Chueca (2004); Martín Zorraquino y Portolés (1999); Mazzaro (2006); Morales Ardaya (2008); Nadal, Cruz, Recio y Loureda (2016); Moliner (2016a); Portolés (1995); RAE y ASALE (2010, 2011).	Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez y Gumiel Molina (2019); Cortés y Camacho (2005); Fuentes Rodríguez (2009); Garachana Camarero (2014); Garrido Rodríguez (2006); Martín Zorraquino y Portolés (1999); Portolés (1995); Morales Ardaya (2008); RAE y ASALE (2010; 2011).

Fuente: elaboración propia

Con todo, esta confusión de dominios resulta hasta cierto punto entendible y justificable si se tiene en cuenta que ambas unidades nacieron semánticamente dentro de la rama concesiva, valor que mantuvieron en

exclusiva durante un periodo de tiempo relativamente amplio (véanse Garachana, 1988; Garrido Rodríguez, 2006; Loureda Lamas y Pons Rodríguez, 2015). No obstante, quizá por su carácter anafórico, hoy en día no se puede obviar que se sitúan siempre dentro del miembro que contiene la conclusión argumentativa, al igual que las unidades propiamente adversativas como *pero* o *sino*, como puede comprobarse en (r) frente a lo que sucede con la movilidad mostrada por *aunque* en los ejemplos (s) y (t).

u. Me dijo que no vendría; *pero/ sin embargo/ no obstante*, esperamos.

v. *Aunque* me dijo que no vendría, esperamos.

w. Me dijo que no vendría, *aunque* esperamos.

Quizá a causa de ello ambos marcadores parecen expandirse cada vez más dentro del dominio adversativo en su uso actual, aunque, eso sí, en diferentes medida, ya no solo determinada por su distinta fecha de nacimiento (con las correspondientes disparidades en su grado de evolución), sino también por su registro de uso, quizá más formal (y, en consecuencia, también más conservador) para el caso de *no obstante* (véanse Garachana Camarero, 1988, 2014; Portolés, 1995).

En este sentido, no se debe olvidar que *sin embargo*, el cual diferenció pronto entre un sentido concesivo (*sin embargo que*) y uno adversativo (*sin embargo de*) (véanse Bello, 1847; Garachana Camarero, 1988), ofrece ya una refutación, si bien tal vez más débil o general, dando importancia informativa a lo que sigue (y solo de forma muy sutil al miembro contrario), así como quizá ligera fuerza argumentativa al miembro en el que se sitúa.

Por el contrario, *no obstante*, más cercano todavía a su raíz concesiva, otorga una fuerte importancia también al argumento débil (normalmente antepuesto), lo que le permite implicar un matiz de compromiso con lo expresado, en general sin cuestionar su verdad y entendiendo lo dicho como un obstáculo (real o en sentido figurado), sin necesidad de oponerse directamente a él (de hecho, el hablante puede incluso compartirlo). Es decir, este último parece conservar sus matices concesivos en el sentido de (mayor) balanza informativa, si bien, según diversos

autores (véanse Fuentes Rodríguez, 1998a; Marchante Chueca, 2004, 2005), es capaz también de expresar un contenido refutativo u opositivo, pero de modo más contundente y sólido precisamente por ese repartimiento de la fuerza informativa entre los miembros discursivos.

Ahora bien, volviendo a la cuestión que nos interesa para este artículo, ¿podemos utilizarlos para llevar la contraria de igual forma que *pero* y *aunque*, respectivamente? Pues, lamentablemente, no. Nos sirven, no obstante, para situarnos entre sus dos ámbitos, eso sí, cada unidad parece acercarse un poco más a sendos extremos, aunque no exentos de matices que los hacen únicos e irremplazables.

5.2.2. *En cambio*

Para terminar, nos centramos en la unidad *en cambio*, un elemento lingüístico acerca del cual no hay acuerdo entre los investigadores sobre si situarlo dentro del dominio exclusivo de *sino* (véanse Holgado Lage, 2017; RAE y ASALE, 2010) o si, por el contrario, crear una agrupación propia (véanse Briz, Pons y Portolés, 2008; Borrego Nieto, 2013; Moliner, 2016a). Incluso algunos, de forma aislada, relacionan a esta unidad con el dominio adversativo de *pero* (véase Fuentes Rodríguez, 1998a).

Con todo, resulta innegable que en la mayoría de los casos *en cambio* se limita a mostrar un contraste general, un paralelismo o una comparación que por el contexto pueden entenderse, en general, como una contraargumentación, pero realmente sin producir una anulación fuerte y directa o solo una corrección de la información, como sucede con otras unidades aquí descritas. Así, (u) se entiende simplemente como una comparación (contrastiva, contraargumentativa), quizá derivada, por un lado, por la repartición de la fuerza informativa entre sus miembros, y, por otro, por la ligera fuerza argumentativa que se otorga al segundo segmento del discursivo, eso sí, sin oponerse directamente al primero. En contraposición, podemos afirmar que con *sin embargo* en (v) sí que se percibe más claramente esa anulación de inferencias por medio de una mayor fuerza argumentativa impresa sobre el segundo miembro.

x. Mi padre es guitarrista; *en cambio*, yo soy violinista.

y. Mi padre es guitarrista; <u>*sin embargo*</u>, yo soy violinista.

Es más, a pesar de que, como ya hemos comentado, *sino* y *en cambio* se hallan al límite del dominio contraargumentativo, lo hacen, recordamos, en fronteras distintas. De hecho, como se observa en los ejemplos de (w), (x) y (y), su sustitución por *sino* no es posible a no ser que introduzcamos un primer elemento negativo y el mismo referente en los dos segmentos, obteniendo un sentido que, por cierto, dista bastante del original.

z. *Mi padre es guitarrista; <u>*sino que*</u> yo soy violinista.

aa. *Mi padre (no) es guitarrista; <u>*sino que*</u> yo soy violinista.

bb. Mi padre (no) es guitarrista; <u>*sino que*</u> (es) violinista

Por lo tanto, a pesar de que *en cambio* ha tendido a ser en menor medida objeto de atención por parte de los estudiosos en comparación con otras de las que aquí se han presentado, este elemento lingüístico encarna a un conector que merece consideración y respeto, así como una agrupación propia por tratarse del más conciliador de todas las unidades analizadas. Es decir, nos va a ser de utilidad para llevar la contraria de forma muy sutil, admitiendo la veracidad de ambas partes, como ya hacen *aunque* y *no obstante* (e, incluso, *sin embargo*), a la vez que muestra la información que nos interesa argumentativamente sin entrar directamente en conflicto con ella.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, nuestras formas de llevar la contraria son variadas, incluso si solo ponemos nuestra atención en elementos propiamente lingüísticos (sintácticos y semánticos). Seis conectores diferentes, seis formas distintas de contraargumentar: una muy general y, por qué no, un tanto egoísta (*pero*), otra más restringida y algo impertinente (*sino*), una librepensadora (*aunque*), dos más imparciales y moderadas (si bien una menos ecuánime -*sin embargo*- que la otra -*no obstante*-) y una última más reconciliadora (*en cambio*). Y esto constituye solo una muestra de la riqueza tanto del español en particular como de nuestra capacidad para expresarnos como seres humanos en general.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto ha sido subvencionado temporalmente por la Junta de Castilla y León (ORDEN EDU/875/2021, de 13 de julio; BOCYL del viernes, 16 de julio de 2021) entre 29/07/2021 y 30/09/2021 por medio de un contrato predoctoral con el Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la Universidad de León.

8. REFERENCIAS

Acín Villa, Esperanza (1993-1994). Sobre *pero* enfático. *Cuadernos de Investigación Filológica, 19-20*, 219-233. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/cif/article/view/2343/2212

Alarcos Llorach, Emilio y Real Academia Española (1999). *Gramática de la lengua española.* Espasa Calpe.

Almeida Cabrejas, Belén, Bellido Sánchez, Sara y Gumiel Molina, Silvia (2019). *Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura.* Síntesis.

Anscombre, Jean Claude y Ducrot, Oswald (1994, 1983). *La argumentación de la lengua*. Gredos.

Barros García, Pedro (1997). La gramática del texto y su aplicación a la enseñanza de lenguas. En J. A. de Molina Redondo y J. de D. Luque Durán (eds.), *Estudios de Lingüística General (II). Trabajos presentados en el II Congreso Nacional de Lingüística General. Granada 25 al 27 de marzo de 1996,* 25-30. Método Ediciones. Serie Collectae.

Battaner Arias, Paz y López Ferrero, Carmen (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Cátedra.

Bello, Andrés (1847). *Gramática: gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos.* http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos—0/html/

Bertomeu Pi, Pau (2020). Acuerdo, desacuerdo y resistencia epistémica en intervenciones reactivas en español y alemán. *Tonos Digital, 39*, 1-27. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/96025/1/2554-6953-1-PB.pdf

Borrego Nieto, Julio (ed.) (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Borreguero Zuloaga, Margarita (2011). La traducción de los marcadores del discurso: valores, funciones, posiciones y otros problemas. En D. Sáez, J. Braga, M. Abuín, M. Guirao, B. Soto y N. Maroto (eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación*, vol. 46, 123-140. Iberoamericana, Vervuert.

Briz, Antonio e Hidalgo, Antonio (1988). Conectores pragmáticos y estructura de la conversación. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso*, 121-142. Arco/Libros.

Briz, Antonio; Pons, Salvador y Portolés, José (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. www.dpde.es

Calvi, Maria Vittoria y Mapelli, Giovanna (2020). El uso de *sin embargo/no obstante* en un corpus periodístico. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (coord.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés,* 151-168. EUS (Editorial Universidad de Sevilla).

Carrete Montaña, José Ricardo (2013). La contra-argumentación en la historiografía española del siglo XV. *Moenia. Revista lucense de lingüística y literatura, 19*, 293-323. https://revistas.usc.gal/index.php/moenia/article/view/1941

Casado Velarde, Manuel (1988). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 55-70. Arco/Libros.

Corral Esteve, Cristina (2019). Los conectores contraargumentativos y la enseñanza de español como lengua adicional. *Caracol*, *19*, 510-535. http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/160373/161480

Cortés Rodríguez, Luis y Camacho, M.ª Matilde (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso.* Arco/Libros.

Cuesta, Luis (dir.) (2016). *Diccionario práctico de uso del español. Definiciones. Sinónimos y antónimos. Observaciones gramaticales. Modelos verbales*. Algar.

De la Fuente García, Mario (2005). *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración* (tesis doctoral). Universidad de León. https://www.mariodelafuente.org/publicaciones

———; Iglesias Bango, Manuel; y Maquieira Rodríguez, Marina (2019). Por (lo) tanto en "contextos reducidos" (I): análisis cuantitativo y formal. *ELUA. Macrosintaxis en construcción, Anexo VI*, 173-200.

De Santiago Guervós, Javier (2020). Presentación. Los marcadores discursivos: gramática, discurso y enseñanza del español LE/L2. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera, IV*, 23-27.

——— y Fernández González, Jesús (2017). *Fundamentos para la enseñanza de español como 2/L.* Arco/Libros-La Muralla.

Di Tullio, Ángela (1997). *Manual de gramátical del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Edicial.

https://www.academia.edu/17637705/Manual_de_gramatica_del_espa%C3%B1ol?email_work_card=view-paper

Estrella-Santos, Ana (2019). ¿Te gustó, pero?: posposición de pero en el habla de Ecuador. Ianua. *Revista Philologica Romanica, 18*, 1-22. https://www.academia.edu/39218912/_Te_gust%C3%B3_pero_posposici%C3%B3n_de_pero_en_el_habla_del_Ecuador?email_work_card=view-paper

Fernández, Jesús; Fente, Rafael y Siles, José (1994, 1990). *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos.* SGEL (Sociedad General Española de Librerías).

Ferrer Mora, Hang (2000). Auf der Suche nach spanischen Modalpartikeln: pero und pues al pragmatische Konnektoren. Stand der kontrastiven Partikelforschung Deutsch-Spanisch. *Revista de Filología Alemana, 8*, 253-271. https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0000110253A/33820

Flamenco García, Luis (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque y V. Demonte (dirs), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, 3805-3878. Espasa Calpe.

Fuentes Rodríguez, Catalina (2019). Categorías discursivas y segmentación en macrosintaxis. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (eds.), *Avances en macrosintaxis*, 15-66. Arco/Libros-La Muralla.

——— (2020). Categorías, relaciones causativas y argumentativas. *De ahí (que)/de hecho*. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (coord.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés*, 31-54. EUS (Editorial Universidad de Sevilla).

——— (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco/Libros.

——— (1996a). *Ejercicios de sintaxis supraoracional*. Arco/Libros.

——— (2000). El uso de *pero* en la conexión de párrafos. En P. Carbonero Cano, M. Casado Velarde y P. Gómez Manzano (coords.), *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz,* 333-348. Arco/Libros.

——— (1996b). La sintaxis de los relacionantes supraoracionales. Arco/Libros.

——— (1998a). *Las construcciones adversativas*. Arco/Libros.

——— (2017). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Arco/Libros.

——— (2001). Los marcadores del discurso, ¿una categoría gramatical?. En E. Méndez, J. Mendoza y Y. Congosto (eds.), *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*, 323-348. Universidad de Sevilla.

——— (1998b). *Pero*, ¿cuál es su valor? *Philologia hispalensis, 12*(1), 123-145. https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/1809/1687

——— (1998c). *Pero, sino* y la orientación argumentativa. *Pragmalingüística, 5-6*, 119-151. https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/518/452

——— (2018). Teaching L2 Spanish Discourse Markers and Pragmatic Markers. En D. Dumitrescu y P. Andueza (coords.), *L2 Spanish pragmatics: from research to teaching,* 108-128. Routledge.

Garachana Camarero, Mar (2014). Gramática e historia textual en la evolución de los marcadores discursivos. El caso de *no obstante*. *RILCE. Revista de Filología Hispánica, 30.3*, 959-984. https://www.academia.edu/9785122/Gram%C3%A1tica_e_historia_textual_en_la_evoluci%C3%B3n_de_los_marcadores_discursivos_El_caso_de_no_obstante_?email_work_card=view-paper

——— (1988). La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de *no obstante* y *sin embargo*. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis,* 193-212. Arco/Libros.

García Fernández, Nieves y Sánchez Lobato, Jesús (1994, 1987). *Español 2000. Nivel superior*. SGEL (Sociedad General Española de Librerías).

García Santos, Juan Felipe (1993). *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento.* Español Santillana Universidad de Salamanca.

Garrido Rodríguez, María del Camino (2001-2002). Análisis del discurso: ¿problemas sin resolver?. En I. Lafuente y B. Rodríguez (dirs.), *Contextos. 37-40*, 123-141. Universidad de León.

Grijelmo, Álex (2006). *La gramática descomplicada.* Taurus. https://www.academia.edu/5090981/Comentarios_de_lengua_espa%C3%B1ola?email_work_card=view-paper

Gutiérrez Araus, María Luz (2012, 2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L.* Arco/Libros.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1977-1978). A propósito de "Cláusulas y oraciones". *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 27-28*, 529-547. http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/A%20proposito%20de%20clausulas%20y%20oraciones.pdf

——— (2002). *De pragmática y semántica*. Arco/Libros.

——— (1997). *Principios de sintaxis funcional*. Arco/Libros.

——— (2016). Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En A. López Serena, A. Narbona Jiménez y S. del Rey Quesada (dirs.), *El español a través del tiempo. Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar,* vol. I, 515-539.
http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Relaciones_Funciones_Macrosintaxis.pdf

——— (2019). Sobre microtextos y microgéneros. En A. Briz, M. J. Martínez Alcalde, N. Mendizábal, M. Fuertes Rodríguez y M. Porcar (coords.), *Estudios Lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, vol. I, 647-660.
http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/SGO_Homenaje_Ridruejo.pdf

Herrero Ruiz de Loizaga, Francisco Javier (2012). Conectores contraargumentativos en español. Semejanzas y diferencias en su origen y desarrollo. En M. M. García Negroni (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*, 113-123.
http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf

Holgado Lage, Anais (2017). *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*.
https://es.scribd.com/document/455280933/Anais-Holgado-Lage-Diccionario-de-Marcadores-Discursivos-pdf

Hualde, José Ignacio; Olarrea, Antxon; Escobar, Anna María y Travis, Catherine E. (2010; 2009). *Introducción a la Lingüística Hispánica*.
https://www.academia.edu/41753439/Introducci%C3%B3n_a_la_ling%C3%BC%C3%ADstica_hisp%C3%A1nica?email_work_card=view-paper

Landone, Elena (2009). *Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español*. Peter Lang AG, International Academic Publischers.

Llamas Saíz, Carmen (2010). Los marcadores del discurso y su sintaxis. En Ó. Loureda Lamas y Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, 183-239. Arco/Libros.

López, Estrella; Rodríguez, María y Topolevsky, Marta (1999). *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado-superior.* Edinumen.

López Martín, José Manuel (2020). De la macro a la microsintaxis: una aproximación al estudio de la combinación de conjunción y marcador discursivo al final del enunciado. *Revista de Filología Hispánica: RILCE, 36.3*, 1101-1132.
https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/39316/34841

Loureda Lamas, Óscar, Cruz Rubio, Adriana, Recio Fernández, Inés y Rudka, Martha (2021). *Comunicación, partículas discursivas y pragmática experimental*. Arco/Libros.

Loureda Lamas, Óscar y Pons Rodríguez, Lola (2015). Partículas discursivas, gramaticalización y debilitamiento semántico. En E. Winter-Froemel, A. López Serena, Á. Octavio de Toledo y Huerta y B. Frank-Job (eds.), *Diskurstraditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel / Tradicionalidad discursiva e idiomaticidad en los procesos de cambio lingüístico,* 317-348. http://lolapons.es/wp-content/uploads/2020/01/Pons-Rodriguez-Loureda_Particulas-discursivas.pdf

Marchante Chueca, María Pilar (2004). Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 2,* 1-15. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_10Marchante.pdf?documentId=0901e72b80e06738

Martí, Manuel (2011). Los conectores discursivos (entre los marcadores discursivos y los otros conectores*). Linred: Lingüística en la red, 9,* 1-37. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_30102011.pdf

Martín Zorraquino, María Antonia (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 19-53. Arco/Libros.

——— y Portolés Lázaro, José (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (dirs), *Gramática descriptiva de la lengua española,* vol. 3, 4051-4213. Espasa Calpe.

Matte Bon, Francisco (2019, 1995). *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la Lengua. Tomo II.* Edelsa Grupo Discalia.

Mazzaro, Daniel (2006). La complejidad de la oposición en español: una perspectiva semántico-pragmática. *Caligrama: revista de estudos românicos, 11,* 27-45. https://www.academia.edu/7196742/La_complejidad_de_la_oposici%C3%B3n_en_espa%C3%B1ol_una_perspectiva_sem%C3%A1ntico_pragm%C3%A1tica_2006_?email_work_card=view-paper

Moliner, María (2016a, 1966). *Diccionario de uso del español. A-H*. Gredos.

——— (2016b, 1966). *Diccionario de uso del español. I-Z.* Gredos.

Morales Ardaya, Francisco (2008). *Manual de lenguaje*. Universidad de los Andes. https://www.academia.edu/26407164/MANUAL_DE_LENGUAJE_DE_FRANCISCO_MORALES_ARDAYA?email_work_card=view-paper

Murillo Ornat, Silvia (2010). Los marcadores del discurso y su semántica. En Ó. Loureda Lamas y Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, 241-280. Arco/Libros.

Nadal, Laura; Cruz, Adriana; Recio, Inés y Loureda, Óscar (2016). El significado procedimental y las partículas discursivas del español. Una aproximación experimental. *Revista signos: estudios de lingüística, Extra 1,* 52-77. https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v49s1/art04.pdf

Palacios de Sámano, Margarita (1989). Formas de coherencia textual. En C. Hernández, G. De Granada, C. Hoyos, V. Fernández, D. Dietrick y Y. Carballera (eds.), *El español de América: actas del III congreso internacional de el español en América. Valladolid, 3 a 9 de julio de 1989*, vol. 3, 1601-1608. Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.

Pons Bordería, Salvador (2007-2008). *Corpus Val.Es.Co 2.0*. http://www.valesco.es/?q=corpus

Porroche Ballesteros, Margarita (2002). Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues*/ *pero*. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación, 9,* 35-54. https://webs.ucm.es/info/circulo/no9/porroche.pdf

Portolés, José (2020). ¡Atención, se escriben! Algunas consideraciones sobre la relación entre la escritura y el estudio de los marcadores del discurso. En Ó. Loureda, M. Rudka y G- Parodi (eds.), *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas*, 17-40. Iberoamericana, Vervuert.

——— (1995). Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero, sin embargo y no obstante*. *Boletín de la Real Academia Española, 75*, 231-269. https://www.researchgate.net/publication/287878951_Diferencias_gramaticales_y_pragmaticas_entre_los_conectores_discursivos_pero_sin_embargo_y_no_obstante/link/58f8d9d90f7e9b1506dfa586/download

——— (2000). El origen de los marcadores y la deixis discursiva. En P. Gómez Manzano, P. Carbonero Cano y M. Casado Velarde (coords.), *Lengua y discurso: estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, 773-782. Arco/Libros.

——— (1988). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 71-91. Arco/Libros.

——— (2010). Los marcadores del discurso y la estructura informativa. En Ó. Loureda Lamas y Acín Villa (coords*.), Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, 281-325. Arco/Libros.

Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD). https://www.rae.es/dpd/ayuda/terminos-linguisticos

——— (2018). *Enclave RAE*. https://enclave.rae.es/

——— (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.

——— (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa Libros.

——— (2010). *Nueva gramática de la lengua española. MANUAL*. Espasa Libros.

Rodríguez Ramalle, Teresa (2018). La estructura funcional en los límites de la oración. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 75,* 107-124. https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/61349/4564456547994

Rodríguez Vega, Sabina (2019). *Competencia. Comunicación en lengua castellana. Nivel 3.* Ediciones paraninfo.

Schröpf, Ramona (2011). Estructuras argumentativas en textos multilingües de mass media y su relevancia traductológica: un estudio comparativo del francés, español y alemán. En H. Aschenberg y Ó. Loureda Lamas (eds.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*, vol. 45, 283-304. Iberoamericana, Vervuert.

Soler Bonafont, M. Amparo (2015). Las partículas discursivas de contraexpectativa. ¿Refuerzo o mitigación?. En S. Henter, S. Izquierdo y R. Muñoz (eds.), *Estudios de pragmática y traducción*, 9-32. https://www.researchgate.net/publication/276174552_Las_particulas_discursivas_de_contraexpectativa_Refuerzo_o_mitigacion

LA PERSUASIÓN EN EL ESLOGAN POLÍTICO

CAROLINA ARRIETA CASTILLO
Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como idica Sartori (2007, p. 290), la política es una guerra de palabras en la que interesa designar al rival con los términos de carga negativa y apropiarse para el grupo propio de aquellos con carga positiva. La comunicación política se sirve de ese antagonismo, muchas veces ficticio, y ese antagonismo se construye discursivamente, principalmente en el plano léxico de la lengua.

Los eslóganes políticos son unidades lingüísticas llamadas a interpretar un papel relevante en esa guerra de designaciones gracias a su fuerza perlocutiva (Reboul, 1978). Los eslóganes invitan a la acción (votar por un partido, adscribirse a una causa, etc.) y no son susceptibles de recibir réplica fácilmente, pues o bien se producen en soportes que directamente no admiten diálogo alguno, como la cartelería, o bien admiten un debate que siempre es desigual, como en las redes sociales, donde muchas personas solo ven el eslogan y no acceden a los comentarios que pueden servir como refutación al mensaje.

Tal y como ya han estudiado varios teóricos, entre ellos Eguizábal (2017; 2018), los eslóganes son fórmulas concisas y llamativas que en publicidad buscan más el valor expresivo pero en política se decantan por el conceptual. Su finalidad no es tanto el rigor ni el convencimiento mediante argumentos sino la activación de las emociones del público, que sentirá empatía o dispatía por el mensaje y en función de ello se adscribirá o no a la causa del partido político que lo ha emitido.

En este trabajo se estudia el eslogan político como discurso persuasivo que tiene un efecto en el comportamiento de los destinatarios; se trata de un recorrido del discurso a la sociedad, y viceversa, siempre a través de la cognición, tal y como se estudia en el enfoque sociocognitivo de los Estudios Críticos del Discurso (van Dijk, 2012). En comunicación persuasiva hay una serie de elementos que organizan los discursos y que van destinados a producir una serie de efectos cognitivos y afectivos que, a su vez, mediante la activación de ciertos modelos o marcos mentales, promueven una serie de actitudes. En el plano de la política, ciertas elecciones en el plano lingüístico sirven para la elaboración de eslóganes que –más allá de favorecer el voto hacia uno u otro candidato– crean un sentido de comunidad.

En este capítulo se examina el modo en que ciertos mecanismos lingüísticos pueden producir efectos cognitivos que hacen de los eslóganes mensajes eminentemente persuasivos. Se ponen en relación esos mecanismos o recursos con los efectos cognitivos que producen. Para ello se analiza un corpus de eslóganes políticos producidos en elecciones generales al Estado español desde el año 2000 hasta el 2019. En ellos se puede observar qué efectos se tratan de activar principalmente.

2. LA FUERZA PERSUASIVA DEL ESLOGAN

2.1. Lengua, persuasión y política

El eslogan político es un enunciado con sentido completo y, como tal, según la teoría de la argumentatividad radical (Anscombre y Ducrot, 1994), tiene capacidad argumentativa. La Nueva Retórica identifica en el lenguaje un mecanismo para influir en el interlocutor: si todo enunciado nos lleva a una serie de conclusiones y nos obstaculiza para llegar a otras, todo enunciado puede ser concebido como un argumento conducente a una conclusión. Para argumentar ya no es imprescindible derivar una conclusión de manera lógica de una serie de premisas, las elecciones lingüísticas que configuran los enunciados (construcción discursiva, selección léxica, flexión verbal, etc.), interpretadas de acuerdo al contexto de comunicación, nos invitan a abrazar una tesis.

El lenguaje queda, pues, irremediablemente destinado a la función persuasiva.

¿Quiere esto decir que basta una selección discursiva determinada para que la persuasión tenga lugar? Obviamente, no. Uno de los matices clave de la teoría de Sperber y Wilson (2004) es que los mensajes discursivos son relevantes siempre y cuando se produzca un efecto cognitivo positivo gracias a ellos. El procesamiento de ese mensaje que hace el destinatario, al ser interpretado de acuerdo al contexto, debe ser significativo. Para ello es imprescindible que la información nueva que contiene el enunciado conecte con los supuestos previamente disponibles y que forman parte del conocimiento contextual del destinatario.

De hecho, algo que nos advirtieron Sperber y Wilson (1994; 2004) es que los mecanismos perceptivos de nuestro sistema cognitivo se guían por la relevancia y por la productividad y que, en consecuencia, los estímulos que cumplan esas dos características serán los que de manera automática prevalezcan en nuestro sistema cognitivo. Esto quiere decir que cuanto mayor sea el esfuerzo cognitivo requerido para inferir el mensaje, menos relevante resultará el input recibido. Dicho de otro modo, para que el mensaje de un enunciado cree un efecto en el destinatario es necesario que este encuentre acomodo en su marco mental prexistente.

2.1.1. La persuasión y los marcos mentales

Los Estudios Críticos del Discurso engloban las investigaciones sobre representaciones mentales y procesos de producción y comprensión discursiva de los usuarios de la lengua, así como el conocimiento, las ideologías, opiniones y creencias compartidas por los grupos sociales (van Dijk, 2009). Dentro de estos estudios, el enfoque sociocognitivo se centra en el estudio de la cognición como interfaz que determina la relación entre los discursos y las comunidades en las que estos tienen lugar (van Dijk, (2003, 2012). La cognición de emisores y destinatarios de los discursos influye en la producción y la interpretación de los mismos pues determina el modo en que los individuos construyen sus conocimientos y la manera en que estos son almacenados en la memoria. Para Van Dijk (2012, p. 13):

> no es la situación social "objetiva" la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua.

Estas definiciones subjetivas fomentan la creación de modelos mentales; es decir, las representaciones que los participantes en la interacción hacen de un evento comunicativo. Estos modelos de naturaleza cognitiva están compuestos por creencias, ideologías, opiniones y actitudes y constituyen lo que en en el enfoque sociocognitivo se concibe como contexto o modelo contextual.

Estos marcos o modelos mentales se constituyen en nuestro sistema cognitivo e intepretan un papel fundamental para que se produzca el fenómeno de la persuasión, de la adhesión del destintario a una idea o actitud. Para poder convencer, la comunicación persuasiva debe ir dirigida a la formación y activación de estos modelos mentales en la memoria de las personas (van Dijk, 2006). Los emisores de los eslóganes con finalidad persuasiva deben posibilitar, mediante las elecciones discursivas, que los votantes formen un modelo mental específico favorable a sus aspiraciones políticas.

No obstante, el propio van Dijk (2006) nos avisa de que el objetivo último del discurso persuasivo es el control de las representaciones sociales compartidas por determinados grupos o comunidades y no solo el de los modelos mentales de los individuos. Las estrategias de generalización y repetición son cruciales para que una idea, concepto o fenómeno existente en un modelo mental acabe transformándose en una representación social compartida. Son estas representaciones sociales las que terminan derivando en creencias que regulan lo que determinados grupos dicen o hacen en muchas situaciones y por un tiempo relativamente largo.

Gran parte de esos marcos mentales que acabarán conformando representaciones sociales nacen de experiencias afectivas que los individuos experimentan con la recepción de determinados mensajes. La explotación de los sentimientos es uno de los procedimientos más productivos de la persuasión (Miguel Roiz, 1996). Esta explotación de ciertas experiencias afectivas se ve beneficiada, además, por la total dependencia

que tienen la mayoría de los ciudadanos en cuanto a la obtención de información y a la adscripción de significados.

2.1.2. Cuatro marcos que favorecen la persuasión

Tal y como indican de Santiago (2005) y Roiz (1996), hay una serie de principios de la persuasión que el primero designa como *respuestas innatas* y el segundo como *inconscientes* y *automáticos* que fomentan la creación de una serie de marcos que a su vez posibilitan la persuasión del destinatario.

Según el concepto de *economía cognitiva*, los individuos optan por el pensamiento que menos procesamiento exija y este suele ser, tal y como decíamos antes, el que mejor encaja en el marco de expectativas (Sperber y Wilson, 2004). Este proceso de simplificación permite la reducción de las alternativas a dos opciones antagónicas y posibilita dos marcos que favorecen la persuasión: el de la amenaza a la autoimagen y el de la previsibilidad.

El principio de autoimagen se basa en el deseo que todo individuo desarrolla por convertirse en alguien respetado y admirado y cuidar su prestigio social. En política se apela al concepto que el votante tiene de sí mismo para convencer de que posicionarse a favor o en contra de una propuesta política tiene efectos sobre la imagen del destinatario. Los enunciados persuasivos tratan de situar al destinatario en una disyuntiva aparentemente sencilla. De manera más o menos explícita se plantea al votante la posibilidad de evitar una elección con carga claramente negativa, que amenaza su autoestima. La alternativa propuesta pasa siempre por votar por el partido propio, de esta manera se evita la elección que produciría un efecto negativo en la autoimagen. Algunos tipos argumentativos como la falacia de falsa elección o la falacia *ad misericordiam* son recursos discursivos muy productivos a la hora de generar este efecto cognitivo en el destinatario (Arrieta-Castillo, C, 2017).

Relacionado con este marco de la autoimagen encontramos el principio de previsibilidad. La teoría de la reducción de incertidumbre, de Berger y Calabrese (1975), nos enseña que la simplificación de las alternativas posibles a las que se enfrenta un destinatario hacen que este opte

preferiblemente por aquella que le produce menor incertidumbre. El miedo a lo que está por venir, a lo desconocido, se conjura presentando un horizonte previsible y similar a lo que ya se conoce. El destinatario hace lo posible por evitar la incertidumbre posibilitando con su voto un mundo más o menos predecible, estable y controlable que responda a sus expectativas (Grice, 1975). Apelar al miedo a lo desconocido es una estrategia constante en política: a una victoria del rival, a un cambio cuyo resultado es una incertidumbre para la sociedad, etc.

Además de esta tendencia a la simplificación y a la economía cognitiva, los individuos suelen sentirse atraídos por aquello que consideran fuente de autoridad, que puede venir representada por la respetabilidad de un político o por la corriente mayoritaria de su comunidad.

Así se origina un marco que responde a la necesidad del ser humano de sentirse parte de un grupo (Edelman, 1960). Los individuos se sienten más seguros si creen que la corriente a la que se adhieren es la mayoritaria. El llamado *efecto de vagón cola* (Roiz, 1996) es un principio de la psicología social según el cual la presión del grupo sobre los miembros del mismo opera en forma de coacción normativa y ejerce su acción creando conformismo con la opción mayoritaria. En política es común que los partidos se presenten a sí mismos como la opción mayoritaria, de modo que crean una ilusión de poder a la que es difícil resistirse.

Además de doblegarse a las corrientes mayoritarias, los individuos también suelen someterse a quienes consideran una fuente de autoridad en distintos ámbitos sociales, como puede ser la política, el arte o la ciencia. La reputación y la credibilidad forman parte de lo que Aristóteles llamaba el *ethos*. Un personaje que obtenga cierta reputación pública es capaz de convencer sin necesidad de que su mensaje sea procesado por completo. Y a la inversa, el mensaje de un personaje público previamente desautorizado no gozará de credibilidad entre los destinatarios, quienes generarán una actitud muy contraria a la de la sumisión ante su figura.

2.2. El eslogan político en España

El eslogan político forma parte de lo que Núñez y Guerrero (2002, p.26) han denominado "discurso político externo"; es decir, destinado a los ciudadanos, junto a los mítines o a las sesiones parlamentarias, y como opuesto al discurso político interno, que es el dirigido de políticos a políticos.

Como va dirigido a la ciudadanía, este discurso político externo no puede perseguir una finalidad críptica o ambigua; debe ser transparente para ser comprendido por todos los potenciales votantes (Núñez y Guerrero, 2002; Sánchez García, 2014;). No obstante, el lenguaje político sí parece ser considerado un lenguaje especial, pues se trata de un sistema de comunicación distintivo del grupo político y además agrupa una serie de características específicas.

Wodak (1989, p. 141) se refiere al lenguaje político como *political jargon* basado gramaticalmente en la lengua común pero con especificidades en los planos léxico, semántico y sintáctico. Núñez y Guerrero (2002, p. 28-43) proponen algunas características del lenguaje político, algunas de ellas se reflejarían en las unidades lingüísticas que configuran los eslóganes y otras, en cambio, no.

No parece que los eslóganes sean propensos a albergar repeticiones y pleonasmos, que es una de las principales características del lenguaje político y que tiene el objetivo de dar mayor ampulosidad al discurso. El eslogan político aspira a llegar a un grupo de gente muy heterogéneo y debe ser comprendido por todos, por lo que sus adornos estéticos suelen ser menores y esto se traduce en un carácter menos recreativo que el del eslogan publicitario. En cambio sí merece la pena rastrear si se hace uso de lenguaje autorreferencial en el que se utilicen términos relacionados con la política: "vota", "partido", "gobierno", "democracia", etc.

Otra de las características atribuidas al lenguaje político es la deshumanización del discurso, en la que el uso de la primera persona pierde uso a favor de fórmulas más impersonales. Además, parece ser primordial el uso del lenguaje connotativo, que permite ir más enfocado a la activación de los sentimientos que a la razón o a la inteligencia.

Lo cierto es que la selección léxica es fundamental en comunicación política. Cada partido trata de apropiarse de una serie de conceptos con significación positiva en la sociedad que a su vez activan marcos mentales favorables en los ciudadanos-votantes. Estas palabras llegan directamente al *pathos*, pues su objetivo es la activación de emociones. Son estos términos los que componen el núcleo argumental que incitará a la adhesión de la audiencia hacia unos u otros y que permitirá identificar a "los nuestros" con valores positivos y a los oponentes con los negativos. Es por esta razóse ha destacado el valor cohesionador de los eslóganes, pues en torno a las ideas que recogen puede crearse una comunidad (Eguizábal, 2017).

3. MARCO METODOLÓGICO

Los Estudios Críticos del Discurso como enfoque metodológico, y el análisis crítico del discurso o ACD como método de aplicación de este enfoque, nacen de las críticas a los fundamentos positivistas y a la idea de realidad objetiva, sobre todo en lo que atañe al proceso de construcción del conocimiento. Con ellos, ciertos pensamientos que configuran el pensamiento moderno son puestos en entredicho. El ACD es una rama del análisis del discurso configurada en torno a la propuesta de varios académicos (van Dijk, 1980; Fairclough, 1989; Wodak, 1989; Kress y van Leeuwen, 1996) a quienes les interesa, sobre todo, el aspecto social del discurso, y que se aproximan a este y lo examinan desde disciplinas tan diferentes como la antropología, la psicología social, los estudios literarios, la pragmática o la retórica.

Este estudio se fundamenta en el enfoque sociocognitivo de los estudios críticos del discurso. Para este enfoque es crucial la cognición como interfaz que media entre los discursos que produce una comunidad y los efectos que se pueden rastrear, a modo de comportamientos, creencias y actitudes, en esa sociedad.

Los emisores seleccionan elementos que organizan los discursos y que producen una serie de efectos cognitivos y afectivos que, a su vez, activan una serie de actitudes que pueden o no plasmarse en una serie de comportamientos. En el plano de la política, ciertas elecciones en el

plano lingüístico sirven para la elaboración de eslóganes que son capaces de favorecer el voto hacia uno u otro candidato.

Así pues, se analizan recursos del plano léxico, gramatical y retórico para comprender qué marcos cognitivos se activan en cada caso y ser capaces de extraer conclusiones sobre las estrategias de persuasión utilizadas por el discurso político en estas unidades lingüísticas.

A continuación, se presentan los resultados del análisis cualitativo, que se basa en la observación de una serie de estrategias discursivas en los eslóganes políticos producidos en las últimas siete elecciones generales en el Estado español (desde las elecciones del año 2000 hasta las de noviembre de 2019).

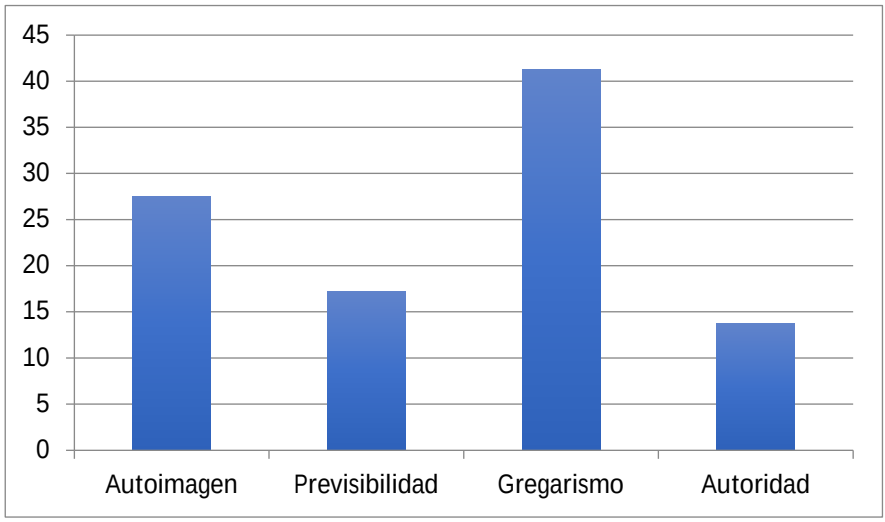
Para conseguir un corpus de análisis formado por los eslóganes, se exploran las páginas web y redes sociales de los principales partidos políticos, así como de los principales diarios digitales españoles, donde se pueden encontrar los carteles electorales que incluyen estos lemas. El análisis se centra en los recursos lingüísticos que posibilitan la creación de marcos favorables a la persuasión, si bien no se descarta hacer referencia a los significados de las imágenes que acompañan a los eslóganes si ello facilta la interpretación del mensaje.

Por la gran cantidad de formaciones políticas que han hecho compaña en las siete elecciones estudiadas, se ha decidido acotar el corpus examinando los eslóganes de aquellas formaciones cuyos eslóganes fueron producidos en lengua castellana y que tuvieron mayor relevancia en alguna de las legislaturas que se formaron tras su concurrencia a las elecciones, atendiendo a la conformación de grupo político propio en el Congreso de los Diputados. Por tanto, los eslóganes que aquí se presentan pertenecen a los partidos de Ciudadanos, Izquierda Unidad (IU), Partido Popular (PP), Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Podemos/Unidas Podemos (UP), Unión, Progreso y Democracia (UPyD) y Vox.

4. RESULTADOS

Lo primero que debe destacarse tras el análisis discursivo de los eslóganes es que hay dos marcos que parecen haber sido activados de manera prominente: el marco del gregarismo y el del recurso a la autoimagen.

GRÁFICO 1. Frecuencia de activación de los marcos en los eslóganes.



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico 1, el gregarismo se sitúa en un porcentanje de aparición de un 41%, muy superior al resto de marcos activados. En segundo lugar, en torno a un 27% de aparición en los eslóganes, se encuentra el marco de la autoimagen. Como marcos menos activados, siguen el recurso a la previsibilidad, con un 17%, y el recurso a la autoridad del político, que se ha detectado en un 13% de los eslóganes analizados.

4.1. Eslóganes que apelan al marco del gregarismo

A la hora de relacionar las estrategias persuasivas con la selección de ciertos recursos en el plano de la lengua, se puede observar como el gregarismo se sirve generalmente del plano léxico, con términos como *España*, utilizado por casi todos los partidos del espectro ideológico, a

excepción de Unidas Podemos, que no obstante sí apela al gregarismo a través de otros términos preferidos como "país", como en el lema "Un país contigo":

FIGURA 1. Cartel electoral de Unidas Podemos (elecciones 2015)



Fuente: Twitter @Podemos https://bit.ly/3rPG3Qs

Además de recursos léxicos, también se identifica el uso de la apelación del emisor al receptor, especialmente a través de formas sutiles como la inclusión o la personalización, que hacen uso de elementos morfológicos como los pronombres personales de segundo persona, como en el gráfico 1, o de primera persona, como vemos en el cartel del Partido Popular:

FIGURA 2. Cartel electoral de Partido Popular (elecciones 2019 noviembre)



Fuente: Twitter @populares https://bit.ly/3sEQGoL

El uso de un “nosotros”, como sucede también en lema "¡Vamos!", utilizado por el partido político Ciudadanos en abril de 2019, y la activación del sentimiento de unidad son constantemente utilizados, tanto en los años de bipartidismo (2000-2011) como en los de la irrupción de la nueva política (2015-2019).

El eslogan "Vamos a más", creado por el Partido Popular para las elecciones generales del año 2000 y su secuela "Juntos vamos a más", del año 2004, son claros ejemplos de apelación al gregarismo, pues pretenden activar el deseo de los individuos de querer pertenecer a los grupos mayoritarios.

4.2. Eslóganes que apelan al marco de la autoimagen

Apelar a la imagen que el votante tiene de sí mismo es un recurso habitual en política. Esta estrategia consiste en ofrecer al destinatario la posibilidad de reforzar un concepto positivo de sí mismo permitiéndole, a través de la adscripción a la causa del partido en cuestión, asociarse a alguna cualidad o atributo connotados positivamente.

En la apelación a la autoimagen, la segunda estrategia más profusa en los eslóganes analizados, de nuevo cobra importancia el plano formal con la apelación directa al destinatario, esta vez por medio de la exhortación. Así, en eslóganes como "Pelea por lo que quieres":

FIGURA 3. Cartel electoral del PSOE (elecciones de 2011)



Fuente: web PSOE Aragón https://bit.ly/36fvA8T

El verbo en imperativo sirve para construir una exhortación que va dirigida directamente a la conciencia del votante de izquierdas.

El plano léxico también parece relevante a la hora de lograr este efecto cognitivo, pues se observa cierta insistencia en el campo semántico de la competición. Así sucede en verbos como "pelear" o, también, como en el ejemplo que sigue a continuación con el término "merecer":

FIGURA 4. Cartel electoral del PSOE (elecciones de 2004)



Fuente: Archivo ABC https://bit.ly/34Ezh7y

Es difícil resignarse y no pelear por aquello que se quiere o se merece. El enunciado perlocutivo se basa en la apelación a la autoimagen para desencadenar la acción de voto favorable.

4.3. Eslóganes que apelan a los marcos de previsibilidad o autoridad

En cuanto a la estrategia de apelación a la previsibilidad, no se han encontrado muchos eslóganes que hagan referencia al horizonte de expectativas, pero se puede observar que sigue habiendo distintos modos de apelación a este futuro desconocido:

FIGURA 5. Cartel electoral del PSOE (elecciones de 2019 abril)



Fuente: Cuenta Facebook del PSOE

En la figura 5 la apelación al futuro se logra a través de la exhortación, gracias a la feliz conjunción del imperativo "haz" y el presente del subjuntivo.

Al contrario, en el gráfico 6 se observa una apelación al marco de la previsivilidad, haciendo uso de estrategias relacionales que incluyen al destinatario a través del pronombre personal, en este caso de segunda persona, en "la historia la escribes tú":

FIGURA 6. Cartel electoral de Unidas Podemos (elecciones de 2019 abril)



Fuente: https://lahistorialaescribestu.podemos.info/

En ambos casos se apela a la responsabilidad del votante de decidir su propio futuro, por lo que se puede considerar que también hay recurso a la autoimagen en estos eslóganes, ya que exhortan al votante a movilizarse para su propio beneficio.

Por último, las unidades lingüísticas más breves se han podido asociar a la estrategia que apela al marco de la autoridad. No es necesaria la construcción oracional, sino un sustantivo como "valor" o "palabra" (IU, 2004) calificado o no por un adjetivo.

FIGURA 7. Cartel electoral de Partido Popular (elecciones de 2019 abril)



Fuente: Partido Popular de Almería https://bit.ly/33nEgsK

La concisión del enunciado y el sincretismo del eslogan ayuda a realzar el poder de la imagen del candidato para obtener el efecto de respetabilidad que irá destinado a activar el marco de autoridad favorable a esta estrategia persuasiva.

5. DISCUSIÓN

De este estudio se puede concluir que los eslóganes políticos, además de texto, son una forma de acción por su fuerza perlocutiva (Reboul, 1978). Los emisores de los mensajes políticos que se esconden tras los eslóganes realizan actos de habla con una intencionalidad ilocutoria que además tiene carácter argumentativo (Ascombre y Ducrot, 1994).

Los eslóganes políticos, en general, se caracterizan por su función apelativa y por ser enunciados de carácter retórico que tratan de influir en la gente mediante una cuidada selección de palabras y una más que pensada disposición de los términos. No parece que los eslóganes sean propensos a albergar repeticiones y pleonasmos, que es una de las principales características del lenguaje político pues el objetivo de estas unidades lingüísticas no es precisamente el de dar mayor ampulosidad al discurso. Más bien al contrario: los eslóganes deben ser claros y evitar la opacidad, puesto que eso exigiría un mayor procesamiento cognitivo y alejaría al destinatario de los marcos mentales que favorecen la persuasión.

Esta simplificación por la que se opta en los eslóganes se encuentra, por ejemplo, en la reducción de las alternativas a solo dos opciones antagónicas: el bien contra el mal, la derecha contra la izquierda, "comunismo o libertad". El destinatario presumiblemente tomará posición a favor de aquella que o bien mejor sirva a sus fines o bien esté connotada positivamente. Una vez reducidas las opciones, estas se absolutizan, es decir, las posiciones se convierten en radicales e irreductibles (Roiz, 1996). En cambio, en los eslóganes sí se hace uso en ocasiones de un lenguaje autorreferencial en el que se utilizan términos relacionados con la política: "vota", "partido", "gobierno", "democracia", etc.

Por otro lado, a diferencia de una de las características que generalmente se atribuye al lenguaje político, los eslóganes no parecen

favorecer una deshumanización del discurso, más bien al contrario, el uso de estrategias de personalización, ya sea mediante el uso de la primera persona plural o de la implicación del receptor a través de fórmulas exhortativas o relacionales son habituales a la hora de crear los marcos cognitivos que favorecen la persuasión. En concreto, parece que estas fórmulas relacionales entre emisor y destinatario del mensaje sirven para activar los marcos de gregarismo y autoimagen, que han probado ser los más productivos en los eslóganes de las elecciones de las dos últimas décadas.

El lenguaje connotativo es fundamental en el discurso político y los eslóganes no son una excepción. Estas unidades lingüísticas parecen estar construidas para dirigirse hacia las emociones, al *pathos*, mucho más que a la lógica, a la inteligencia o a la razón. El uso de términos como *España o país* para activar el sentimiento de pertenencia a la tribu es un claro ejemplo. Pero también los usos metafóricos que permiten conceptualizar la política como una competición en la que importa la victoria de *los nuestros* son una muestra de la activación de marcos favorables a la persuasión.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se ha explorado el valor de los eslóganes políticos como piezas discursivas eminentemente persuasivas. La capacidad del eslogan de evitar la refutación directa y su carácter repetitivo a lo largo de una campaña electoral hacen que los partidos políticos pongan mucho cuidado en la selección de los elementos que los constituyen.

Esta selección es eminentemente discursiva y entraña decisiones que afectan a varios planos de la lengua: léxico, morfológico, sintáctico y, por supuesto, también a los planos retórico o pragmático, de ahí el interés de analizar estos segmentos desde una perspectiva lingüístico-discursiva.

No obstante, en este estudio se ha seguido el enfoque sociocognitivo del Análisis Crítico del Discurso, que considera que los discursos influyen en la sociedad a través de la cognición. En la cognición se crean una serie de modelos y marcos mentales que son los que acaban

influyendo en las representaciones que los individuos hacen de los eventos específicos que sirven de contexto para la comunicación. Estos marcos tienen impacto y dan forma a las creencias y opiniones de los distintos grupos ideológicos que conforman nuestra sociedad.

Partiendo de este enfoque, se han rastreado una serie de elecciones lingüísticas y discursivas que permiten activar una serie de marcos cognitivos que favorecen la persuasión de los destinatarios y votantes de los eslóganes políticos. Estos marcos responden a los principios de simplificación cognitiva y sumisión a la autoridad y han sido divididos en cuatro: autoimagen del destinatario, previsibilidad ante el horizonte desconocido, gregarismo o querer formar parte de una tribu, a ser posible, mayoritaria y autoridad y respetabilidad del político.

Tras el análisis de los eslóganes producidos por los principales partidos políticos que han concurrido a las elecciones generales del Estado durante las dos últimas décadas (2000-2019) se observa que la activación de un marco favorable a la conducta del gregarismo es la estrategia persuasiva utilizada con mayor profusión por los partidos políticos. Esta estrategia ha sido observada durante todos los años de análisis y se ha producido a ambos lados del espectro ideológico.

Para la puesta en acción de esta estrategia persuasiva ha sido fundamental llevar a cabo determinadas elecciones en el plano morfológico de la lengua, como el uso de la primera persona plural en verbos y pronombres, así como el recurso léxico de incluir menciones más o menos directas al Estado, recurso utilizado por todos los partidos políticos aunque haciendo uso de distintas designaciones.

En próximos estudios será interesante comprobar si hay diferencias significativas entre bloques ideológicos o si hay algunos marcos de persuasión preferidos por las estrategias de comunicación de determinados partidos políticos.

7. REFERENCIAS

Anscombre, J. C. y Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua. Gredos

Berger, Ch. y Calabrese, R. J. (1975). Some Explorations in Initial Interaction and Beyond: Toward a developmental theory of Interpersonal Communication. Human Communication Research, 1 (2), 99-112

de Santiago, J. (2005). Principios de comunicación persuasiva. Arco Libros

Edelman, M. (1960). Symbols and Political Quiescence. The American Political Science Review, 54, (3), 695-704

Eguizábal, R. (2017). Estudio del eslogan. Origen, propiedades y tipología. Pensar la publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias, 11(1), 15-32

Eguizábal, R. (2018). Estudio del eslogan. Funciones, retórica y literalidad. Pensar la publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias, 12(1), 127-144

Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Cambridge Polity Press

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Coley J. L. Morgan (Eds.), Syntax and Semantic. Speech Acts. (pp.41-58). Academic Press

Kress G. R. y Van Leeuwen, T. (1996). Reading Images: The Grammar of Visual Design. Psychology Press

Núñez E. y Guerrero, S. (2002). El lenguaje político español. Cátedra

Reboul, O. (1978). El poder del eslogan. Fernando Torres

Roiz, M. (1996). Técnicas modernas de persuasión. Pirámide

Sánchez García, F. J. (2012). Retórica parlamentaria española. Editorial Síntesis

Sartori, G. (2007). ¿Qué es la democracia? Taurus Pensamiento

Sperber, D. y Wilson, D. (1994). La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos. Visor

Sperber, D. y Wilson, D. (2004). La teoría de la relevancia. Revista de Investigación Lingüística, 7, 237-286

van Dijk, T. A. (2003). Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria. Ariel

van Dijk, T. A. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. Revista signos, 39(60), 49-74

van Dijk, T. A. (2009). Discurso y Poder. Gedisa

van Dijk, T. A. (2012). Discurso y Contexto. Una aproximación cognitiva. Gedisa

Wodak, R. (ed.) (1989). Language, Power and Ideology: Studies in Political Discourse. John Benjamins Publishing

ACERCA DE LA GRADUALIDAD EN EL MANUAL DE INSTRUCCIONES. LA GRADUALIDAD EN EL PELIGRO Y EN LA PRECAUCIÓN EN LA ENUNCIACIÓN INSTRUCCIONAL CON MARCA DE LA PREVENCIÓN[161]

Giselle Brenda Pernuzzi
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del enfoque dialógico de la argumentación y de la polifonía (García Negroni, 2016, 2018a, 2018b, 2019, 2021b; García Negroni y Libenson, 2020a, 2020b; Martínez Levy, 2017; García Negroni y Hall, 2020; Pernuzzi, en prensa) en el que se inscribe nuestro trabajo, en el presente estudio continuamos con la línea de investigación propuesta en Pernuzzi (en prensa) para centrarnos en el análisis de las marcas lingüísticas de gradualidad (Ducrot, 2001) relacionadas con la prevención en el manual de instrucciones. Específicamente, presentamos una descripción argumentativo-discursiva de las marcas de la prevención en las enunciaciones propias del discurso instruccional (Silvestri, 1995). Entendemos la *prevención* como una marca del peligro articulada con una marca de la instrucción evocadora de precauciones que ese peligro exige tomar (Pernuzzi, en prensa). Y aquí sostenemos que esas marcas caracterizan en términos de gradualidad discursiva ambos segmentos de la argumentación interna (Carel y Ducrot, 2005) que constituye parte del sentido de toda enunciación instruccional con marca de la

[161] Este trabajo forma parte de una investigación en curso en el marco del Doctorado en Ciencias del Lenguaje con mención en Traductología de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en el Coloquio Internacional "Enunciación y Argumentación", organizado por el Grupo de Investigación en Semántica Argumentativa de École des Hautes Études en Sciences Sociales, la Universidad de Passo Fundo y la Universidad Federal de Santa Catarina, 2021.

prevención. En el presente trabajo descriptivo y cualitativo, intentamos demostrar la hipótesis de que esa argumentación interna es siempre la misma, pero manifiesta diferencias graduales en el primer o en el segundo segmento, según las marcas de gradualidad que presente la expresión que se analiza.

En lo que sigue, introducimos brevemente los antecedentes sobre el discurso instruccional en general y el discurso del manual de instrucciones en particular y las herramientas teórico-metodológicas del enfoque dialógico de la argumentación y de la polifonía. En la sección "Objetivo", indicamos la finalidad que persigue este trabajo y, en la sección "Metodología", el proceso con el que desarrollamos el trabajo y el corpus con el que trabajamos. En la sección "Resultados", presentamos una caracterización argumentativo-discursiva de las marcas objeto de estudio. En la sección "Discusión", resumimos e interpretamos los resultados e incluimos las posibles vías de investigación. En la sección "Conclusiones", introducimos las consideraciones finales que surgen de la investigación.

1.1. Antecedentes

Para la Real Academia Española (2020), cuando se habla de *instrucción*, en general, se hace referencia a una orden, un mandato o un criterio que debe seguirse. Y, en particular, se hace referencia a cada una de las indicaciones que se dan de un producto o servicio acerca de cómo usarlo o consumirlo correctamente, como también a cada una de las advertencias y riesgos previsibles, y que todo ello se recoge en un *manual de instrucciones*. Las instrucciones han sido estudiadas por diferentes lingüistas y desde diversas perspectivas que aportan conocimientos a los estudios sobre el manual de instrucciones.

Desde una perspectiva semiótica, Silvestri (1995) se ha centrado en el *discurso instruccional*. La autora afirma que la función de la instrucción está relacionada con el aprendizaje de acciones y con la existencia de un emisor que posee pleno conocimiento de un procedimiento y un receptor que lo desconoce y precisa conocerlo. Además, sostiene que las instrucciones se hallan configuradas como un discurso directivo que pretende regular la actividad de ese receptor y que, para marcar esa

directividad, se apela a diversos recursos. Por ejemplo, señala que, en español, se usa el imperativo o el infinitivo con verbos de acción que indican operaciones prácticas o mentales.

A partir del concepto de género, Gamero Pérez (2001) caracteriza el manual de instrucciones como un género técnico con función textual exhortativa. La investigadora afirma que, en los textos técnicos, como el manual de instrucciones, en consonancia con lo planteado por Silvestri (1995), el emisor busca regular la manera de actuar o de pensar del receptor mediante la exhortación o instrucción. Gamero Pérez analiza el manual de instrucciones general, es decir, dirigido al gran público. Según la autora, el manual de instrucciones general persigue los propósitos de: a) explicar al receptor cómo funciona el producto, cómo obtener el máximo rendimiento y cómo solucionar posibles problemas de manejo; b) avisar al receptor acerca de los posibles riesgos y accidentes, para el receptor o para el aparato, mientras se instala o se usa este último; c) ser un elemento de publicidad. En un corpus de manuales de instrucciones general en alemán y en español, la autora estudia contrastivamente la superestructura del género y de los subgéneros que analiza y determina una organización en bloques (partes generales), secciones (partes en que se dividen los bloques), unidades significativas (segmentos lógicos de información con intenciones comunicativas propias) y, en ocasiones, en subunidades significativas. Además, estudia las formas lingüísticas convencionales asociadas a la superestructura en contraste. Un ejemplo de forma lingüística convencional que la autora propone es la expresión "mantener fuera del alcance de los niños" (p. 182), que también aparece en los textos de nuestro corpus y que analizamos en el presente estudio desde una óptica diferente. Gamero Pérez describe ciertas características de su corpus que nos interesan destacar porque se refieren específicamente al peligro y a las instrucciones. En concreto, la autora afirma que el bloque de normas de seguridad es obligatorio por motivos legales y tiene como fin evitar daños personales y al producto. Señala que el bloque de instrucciones es grande y contiene la información que se necesita para usar el aparato y sus secciones se encuentran ordenadas de acuerdo con una secuencia lógica de aprendizaje. Agrega además que, en estas secciones, para circunstancias

concretas, también pueden aparecer indicaciones de peligro introducidas por expresiones como "«Atención» o «Aviso»" (p. 119). La autora especifica que la sección de instrucciones de limpieza y mantenimiento describe el modo en que debe limpiarse el producto y las precauciones que deben tomarse para no dañarlo o para evitar riesgos a quien lo usa. Por último, indica que el bloque de errores o problemas y soluciones incluye soluciones a posibles problemas del aparato y sostiene que el fin principal de este bloque es evitar consultas innecesarias al servicio técnico.

Con un enfoque pragmático, Vivanco Cervero (2007) aborda los textos instruccionales como género cuyos elementos constitutivos comparten la finalidad de transmitir un mensaje claro que, mediante un proceso gradual de progresión del texto, parte de consejos, precauciones e informaciones, para pasar a la explicación y, finalmente, culminar con un mensaje informativo final. En su estudio, la autora se focaliza en la descripción de las funciones comunicativas y semánticas en un corpus de textos formado por manuales de electrodomésticos en español. En el corpus, la investigadora primero subraya siete movimientos, a saber: advertencias, características técnicas, instalación, funcionamiento, limpieza y mantenimiento, solución de problemas y, por último, garantía y servicio técnico. Luego, afirma que cada uno de esos movimientos presenta una función comunicativa y una semántica. Entre las funciones comunicativas, identifica el avisar sobre las precauciones en el empleo del electrodoméstico y el explicar la preparación, el manejo y el cuidado del aparato. Acerca de la función semántica, la autora considera que el brindar un consejo con un tono de explicación y prescripción constituye la función predominante. Además, con respecto al movimiento "*Advertencias"* (p. 136) o *"Importante o Precauciones de uso"* (p. 136), puntualiza que la función comunicativa es avisar sobre posibles riesgos debido, por ejemplo, al manejo incorrecto del aparato o por dejarlo al alcance de niños y plantea que aquí predominan las funciones semánticas de consejo, precaución (entendida como la no realización de una acción)[162] y prohibición. Añade además que, en este

[162] Por ejemplo, la autora describe "no usen" (p. 137) como una forma de precaución que aconseja.

movimiento, otra función semántica es el consejo positivo en imperativo de cortesía, en futuro y en presente de indicativo, por ejemplo, respectivamente, "*Tengan en cuenta, deberán reducir, debe resultar*" (p. 137). Por último, agrega que hay otros movimientos en los que aparecen instrucciones de pasos a seguir en imperativo y considera que allí las funciones semánticas no son de consejo, sino que son prescriptivo-explicativas.

Desde el análisis del discurso y con un enfoque contrastivo, en Pernuzzi (2016, 2019) se aborda el estudio de los procedimientos de tratamiento (no) reformulativos, los modos de referir la palabra ajena, las marcas de persona y las indicaciones ilocucionarias asociadas (Ducrot, 1986), en las enunciaciones instruccionales de un corpus de textos del género manual de instrucciones especializado (Gamero Pérez, 2001) escritos en italiano y en español, y en un corpus de textos de ese género escritos en italiano y sus traducciones publicadas en español. Ambos trabajos se focalizan en caracterizar las actitudes que quedan configuradas en la enunciación instruccional del *ethos* (Amossy, 1999; Maingueneau, 2002) pedagógico que allí surge. Además, en Pernuzzi (2016), se describen las características discursivas del manual de instrucciones especializado. Específicamente, se determinan la situación de comunicación, la escena de enunciación y la identidad autoral del manual de instrucciones especializado escrito en italiano y en español, y traducido al español del italiano.

En la bibliografía especializada sobre el discurso instruccional en general y el manual de instrucciones en particular, hasta el momento, no se han estudiado las marcas de gradualidad vinculadas con la prevención en el manual de instrucciones. Es por ello que consideramos que nuestro estudio constituye un aporte al desarrollo de los estudios sobre el discurso instruccional y al del enfoque dialógico de la argumentación y de la polifonía.

1.2. Marco teórico-metodológico

1.2.1. El enfoque dialógico de la argumentación y de la polifonía

El enfoque dialógico de la argumentación y de la polifonía (en adelante EDAP) (García Negroni, 2016, 2018a, 2018b, 2019, 2021b; García Negroni y Libenson, 2020a, 2020b; Martínez Levy, 2017; García Negroni y Hall, 2020; Pernuzzi, en prensa) propone un análisis semántico renovado que retoma varios de los principios de la semántica argumentativa (Ducrot, 2004; Carel y Ducrot, 2005) y la teoría de la polifonía (Ducrot, 1986), y los interpreta a la luz de la teoría del dialogismo (Bajtín, 2002).

El sentido de las palabras, las expresiones o los enunciados es concebido por el EDAP, siguiendo los postulados de la semántica argumentativa y de la polifonía, desde una perspectiva no referencialista ni veritativista de la significación, no unicista e independiente de la intención del sujeto hablante (García Negroni, 2019). El EDAP considera, en términos de la semántica argumentativa (Ducrot, 2004), que el sentido es esencialmente argumentativo y está constituido por los encadenamientos argumentativos que esas palabras, expresiones o enunciados evocan.

Conforme a Ducrot (2004) y Carel y Ducrot (2005), el EDAP mantiene la distinción entre encadenamientos argumentativos normativos y transgresivos que articulan dos segmentos. Son normativos cuando esos dos segmentos están articulados por un conector argumentativo POR LO TANTO (abreviado PLT), el cual es una abstracción de conectores de la lengua conclusivos. Son transgresivos cuando están articulados por un conector argumentativo SIN EMBARGO (abreviado SE), el cual es una abstracción de conectores de la lengua concesivos.

De la semántica argumentativa, el EDAP también retoma las nociones de argumentación externa (AE), argumentación interna (AI) e interdependencia semántica. La AE y la AI son las formas mediante las cuales las palabras, expresiones o enunciados evocan los encadenamientos que configuran su sentido. La AE está constituida por encadenamientos argumentativos, articulados en PLT y en SE, en los que la entidad participa, en el primer segmento o en el segundo. La AI está constituida por

encadenamientos argumentativos, articulados o en PLT o en SE, en los que la entidad no participa y que configuran una paráfrasis de esa entidad. La interdependencia semántica se refiere a que cada segmento de un encadenamiento adquiere su sentido únicamente en la relación con el otro segmento encadenado.

Con respecto a la gradualidad en las AI de las palabras, según Ducrot (2001), para debilitar una palabra con AI del tipo X SE Y, puede atenuarse X o Y o ambos segmentos, es decir, AT-X SE AT-Y —donde AT refiere a un *modificador desrealizante atenuador*, que conserva la orientación argumentativa de la palabra a la cual se aplica pero disminuye su fuerza— y para reforzarla, puede reforzarse X o Y o ambos segmentos, es decir, REAL-X SE REAL-Y —donde REAL refiere a un *modificador realizante*, que acentúa la orientación argumentativa de la palabra a la cual se aplica—. Para debilitar una palabra con AI del tipo X PLT Y, puede reforzarse X o atenuarse Y o ambos, es decir, REAL-X PLT AT-Y, y para reforzarla, puede atenuarse X o reforzarse Y o ambos, es decir, AT-X PLT REAL-Y. El refuerzo es de grado extremo en el caso de los *modificadores sobrerrealizantes* (García Negroni, 2021a) que fortalecen el predicado al cual se aplican. Los criterios para descubrir un modificador desrealizante que se aplica a una palabra es la enunciación de X *pero* (X)Y y para descubrir un modificador realizante, X *es más* (X)Y (Ducrot, 1998; García Negroni, 2021a). Para descubrir un modificador sobrerrealizante, en vez de enunciar X *es más* (X)Y, puede enunciarse X *pero* (X)Y —donde Y está coorientada con X— (García Negroni, 2021a).

Según el EDAP, el sentido está constituido por las AE y la AI de los enunciados (García Negroni, 2021b) y, también, por la representación de su causa dialógico-argumentativa en respuesta al *marco de discurso* (García Negroni, 2016) —descripto en términos de encadenamientos argumentativos— del que surge. Así, el EDAP amplía el concepto de argumentación, pues da cuenta de que no solo hay argumentación en el enunciado, sino también en la enunciación.

Específicamente, en este trabajo, nos centramos en el sentido constituido por la AI que evoca el enunciado instruccional con marca de la prevención.[163]

1.2.2. El enunciado instruccional con marca de la prevención

En el marco del EDAP, hemos concebido (Pernuzzi, en prensa) la *prevención* como la articulación de una marca del peligro con una marca de la instrucción que evoca precauciones exigidas por ese peligro. A partir de dicha concepción, hemos establecido diferentes tipos de *enunciado instruccional* que muestran de distintos modos las marcas de la prevención, a saber:

a) Enunciado instruccional con marca del peligro y marca de la instrucción que evoca la precaución que ese peligro exige adoptar, como en (1):

> (1) Engrasar el cable con un pincel para evitar corrosión o rotura por oxidación. (TE11, p. 50)[164]

En (1), la marca del peligro es la existencia del peligro de corrosión o rotura por oxidación. La marca de la instrucción que evoca la precaución que ese peligro exige adoptar es la obligación de engrasar el cable.

b) Enunciado instruccional con marca del peligro e indicios de instrucciones que evocan la precaución que ese peligro insta a tomar, como en (2):

> (2) Preparaciones apresuradas y con lagunas obligan a la improvisación y esto causa muchos accidentes. (TE10, p. 12)

En (2), la marca del peligro es la existencia de peligro de muchos accidentes por improvisación. El indicio de la instrucción que evoca la precaución que ese peligro obliga a adoptar se halla contenido en

[163] Para conocer sobre los aspectos polifónicos, dialógicos y argumentativos en la enunciación, véanse García Negroni, 2016, 2018a, 2018b, 2019, 2021b; García Negroni y Libenson, 2020a, 2020b; Martínez Levy, 2017; García Negroni y Hall, 2020; Pernuzzi, en prensa.

[164] En todos los ejemplos, evidenciamos la marca del peligro con subrayado y la de la instrucción que evoca precauciones con subrayado ondulado.

preparaciones. Esta forma verbal nominalizada evoca la instrucción, en tanto obligación de hacer, *prepararse* / *prepárese*.

c) Enunciado instruccional con una determinada marca de la instrucción evocadora de precauciones que, al mismo tiempo, constituye un indicio potente de la existencia de un peligro que debe preverse porque no se encuentra explícito en el enunciado, como en (3):

(3) Está prohibido subir sobre la máquina. (TE10, p.67)]

En (3), *estar prohibido* es la instrucción que evoca precauciones. En tanto prohibición, ella constituye un indicio fuerte de que existe un peligro que debe preverse.

A partir de esa clasificación, hemos planteado (Pernuzzi, en prensa) que todo enunciado instruccional con marca de la prevención que se ajusta a uno u otro de los tipos de enunciado instruccional detallados en a), b) y c) evoca siempre la misma AI:

peligro PLT tomar precauciones

El término *peligro* del primer segmento de la AI está contenido en la marca del peligro manifestada o prevista en el enunciado. El término *tomar precauciones* del segundo segmento está contenido en la marca de la instrucción de hacer / no hacer, manifestada o evocada, acompañada del detalle de lo que se instruye. La relación entre los dos segmentos es normativa (esto es, en PLT). Y entre ellos existe interdependencia semántica porque el peligro se lee a la luz de la precaución y ella se lee a la luz del peligro.

2. OBJETIVO

- Como se anticipó, el objetivo de este trabajo es caracterizar argumentativa y discursivamente la gradualidad que queda representada en la enunciación instruccional con marca de la prevención.

3. METODOLOGÍA

El análisis de corte cualitativo y alcance descriptivo parte de ejemplos extraídos de un corpus de once textos en español (TE) traducidos del italiano pertenecientes al género discursivo manual de instrucciones especializado, esto es, dirigido a expertos. En este estudio, trabajamos con los textos traducidos porque, siguiendo lo propuesto en Pernuzzi (2016), consideramos que la traducción constituye un acto de reescritura en otro idioma del discurso original y coincidimos con Spoturno (2017) en reconocer el carácter autónomo del discurso traducido.

Para caracterizar argumentativa y discursivamente la gradualidad en los enunciados instruccionales en español con marcas de la prevención, partimos de los enunciados del corpus que se encuadran en uno u otro de los tipos de enunciado instruccional detallados en el marco teórico-metodológico, para luego describir las marcas de gradualidad en el peligro y en la precaución. Una vez descriptas, determinamos cómo ellas gradúan los segmentos de la AI *peligro PLT tomar precauciones* para luego caracterizarlas en términos de marcación o no marcación discursiva.

4. RESULTADOS

A partir del análisis cualitativo efectuado en los enunciados del corpus que se ciñen a alguno de los tipos de enunciado instruccional y según nuestra hipótesis, a continuación, caracterizamos las marcas de la prevención detectadas según la gradualidad que queda representada en la enunciación.

4.1. Marcas de gradualidad en el peligro

Discursivamente, el peligro está graduado con marcas de gradualidad que aparecen en el enunciado, como en (4) a (7), o que deben preverse, como en (3) que retomamos como (8). Esa gradualidad en el peligro que queda representada en la enunciación lo caracteriza cualitativamente.

(4) RIESGO DE APLASTAMIENTO (PERSONAL)

Cuando la plataforma y el vehículo estén bajando, el personal tiene prohibido entrar al área debajo de las partes del elevador que están en movimiento (fig. 22). (TE11, p.28)

(5) Para evitar situaciones de peligro inminente o próximo, los operarios autorizados deben obligatoriamente realizar las siguientes operaciones:…(TE2, p. 19)

(6) Los elementos del embalaje (…) no deben dejarse al alcance de los niños, ya que son potenciales fuentes de peligro; (TE3, p. 2)

(7) LOS OPERARIOS AUTORIZADOS ANTES DE REALIZAR CUALQUIER INTERVENCIÓN DEBEN ASEGURARSE DE ESTAR EN POSESIÓN DE LAS PLENAS FACULTADES PSICO-FÍSICAS PARA GARANTIZAR SIEMPRE EL RESPETO DE LAS CONDICIONES DE SEGURIDAD. (TE2, p. 8)

(8) Está prohibido subir sobre la máquina. (TE10, p.67)

En (4) y (5), se indica que hay peligro. La imagen que queda representada en esas enunciaciones es la de un peligro real (Rúa Ceballos, 2014) y como tal **inminente**. El peligro inminente puede estar especificado, como en (4) con la expresión nominal *riesgo de aplastamiento*, o no especificado, como en (5) con la expresión nominal *peligro inminente o próximo*. En (6), con la expresión nominal *potenciales fuentes de peligro* se indica que puede haber peligro. La imagen de este que queda representada en esa enunciación es la de un peligro potencial y como tal latente (Rúa Ceballos, 2014) o **no inminente**. En (7), con el sustantivo *seguridad* se indica la existencia de un peligro desde una concepción positiva porque se habla, precisamente, de la seguridad. La imagen que queda representada en esa enunciación es la de un peligro **mínimo**. En (8), dada solo la presencia de la marca de la instrucción que evoca precauciones mediante la prohibición, debe preverse la existencia de un peligro real que queda representado en la enunciación como un peligro **inminente pero no dicho**.

Asimismo, la gradualidad en el peligro que queda representada en la enunciación, además de caracterizarlo cualitativamente, puede caracterizarlo cuantitativamente, como muestran (2) que retomamos como (9) y (10) a (12):

(9) Preparaciones apresuradas y con lagunas obligan a la improvisación y esto causa muchos accidentes. (TE10, p. 12)

(10) Atención: no instale el aparato en atmósfera esplosiva [*sic*]; la presencia de gas o humos inflamables constituye un grave peligro para la seguridad. (TE1, p. 2)

(11) Atención: No modifique o sustituye [*sic*] partes del producto: puede ser muy peligroso y ocasionar daños a personas y cosas. (TE1, p. 2)

(12) Si otras personas ponen en marcha el motor y accionan los pulsadores de mando mientras se realizan operaciones de mantenimiento, pueden ocasionarse daños graves e incluso la muerte. Para evitar estos peligros, antes de llevar a cabo el mantenimiento, aplique las placas de atención alrededor del compresor. (TE10, p. 29)

En (9), se indica la presencia de un peligro inminente de accidente cuantificado en más con el adjetivo *muchos* como origen de gran cantidad accidentes. En (10), se describe un peligro inminente de explosión por gas o humos inflamables y, según el nivel del daño, con el adjetivo *grave*, ese peligro inminente origina consecuencias serias. En ambos casos, la imagen que queda representada en esas enunciaciones es la de un peligro **inminente significativo**. En (11), con la expresión de peligro latente *puede ser peligroso*, se indica la presencia de un peligro no inminente cuantificado en más con el adverbio *muy* como muy peligroso. En (12), con la expresión *pueden ocasionarse daños* se indica que puede haber peligro y, según el nivel del daño, con el adjetivo *grave* o el sustantivo *muerte*, ese peligro latente puede originar consecuencias serias. En ambos casos, la imagen que queda representada es la de un peligro **latente significativo**.

4.2. Marcas de gradualidad en la precaución

Discursivamente, la AI *peligro PLT tomar precauciones* también presenta diferentes gradualidades en la precaución que varían según las marcas de la instrucción que evocan precauciones manifestadas en el enunciado o evocadas. En el corpus, la gradualidad en la precaución que queda representada en la enunciación caracteriza la precaución siempre cualitativamente.

La gradualidad en la precaución puede entenderse como una **obligación** de hacer / no hacer, como ilustran los ejemplos que siguen,

(13) Durante la utilización y el mantenimiento de la máquina es obligatorio el uso de dispositivos de protección individual (DPI), como calzado y mono de seguridad, aprobados para la prevención de accidentes laborales. (TE7, p. 10)

(14) Si la automatización es desmontada para luego ser montada nuevamente en otro sitio hay que:

Interrumpir la alimentación y desconectar toda la instalación eléctrica. (TE4, p. 21)

(15) No hay que emplear extensiones enrolladas en espiras en tambores. (TE6, p. 23)

(16) Todas las operaciones tienen que ser efectuadas por personal experto, provisto de guantes protectores, en ambiente limpio y sin polvo. (TE8, p. 90)

(17) Antes de comenzar el ciclo de elaboración, el operador deberá asegurarse de que no haya PERSONAS EXPUESTAS en las ZONAS PELIGROSAS. (TE7, p. 10)

(18) El lugar de trabajo no debe estar expuesto a movimientos peligrosos debidos [*sic*] a otras máquinas en funcionamiento; (TE9, p. 19)

En esos enunciados, la gradualidad se manifiesta discursivamente mediante las construcciones *ser obligatorio*, en (13), o *haber que*, en (14) y (15), o *tener que*, en (16), o el verbo *deber*, en (17) y (18).

Además, la gradualidad en la precaución entendida como obligación de hacer / no hacer se halla contenida en el infinitivo, como en (1) que

retomamos como (19), o el futuro, como en (20), o el imperativo, como en (21) y (22):

(19) Engrasar el cable con un pincel para evitar corrosión o rotura por oxidación. (TE11, p. 50)

(20) **(… EL ÁREA QUE RODEA LAS PARTES DE LA MÁQUINA SE CONSIDERARÁ ENTERAMENTE ZONA PELIGROSA)**. (TE7, p. 27)

(21) En los trabajos de montaje, mantenimiento, limpieza, ensamblaje, etc. con el equipo levantado utilice soportes adecuados por motivos de seguridad. (TE8, p. 91)

(22) Atención: No modifique o sustituye [*sic*] partes del producto: puede ser muy peligroso y ocasionar daños a personas y cosas. (TE1, p. 2)

Asimismo, la gradualidad en la precaución concebida como obligación aparece evocada en la expresión nominalizada que, en tanto indicio instruccional, encierra una forma verbal en infinitivo o en imperativo. Así, por ejemplo, en (2) que retomamos ahora como (23), la obligación aparece evocada en el indicio instruccional *prepararse / prepárese* que el peligro exige como precaución.

(23) Preparaciones apresuradas y con lagunas obligan a la improvisación y esto causa muchos accidentes. (TE10, p. 12)

La gradualidad en la precaución puede concebirse también como una **prohibición** de hacer. Esa gradualidad se manifiesta discursivamente en el verbo *prohibir*, como en (24), o en construcciones del tipo *estar prohibido / a*, como en (25) y (26), o *quedar prohibido / a*, como en (27) y (28), o *tener prohibido*, como en (29):

(24) Se prohíbe usar el compresor sin haber leído completamente el manual de uso y mantenimiento. (TE10, p.5)

(25) **ESTÁ PROHIBIDO REALIZAR EL MANTENIMIENTO Y LA LUBRICACIÓN DE PIEZAS EN MOVIMIENTO.** (TE11, p.46)

(26) **Está prohibida la aplicación de otras señales o placas que pueden comprometer la seguridad del mecanismo y de las personas.** (TE8, p. 89)

(27) Utilizar los compresores con alimentación a gasolina en espacios abiertos, queda prohibido utilizar los compresores en ambientes cerrados. (TE10, p.71)

(28) Queda prohibida la manipulación o el cambio de las partes de la máquina no expresamente autorizadas por AEROTECNICA COLTRI. (TE10, p.74)

(29) **RIESGO DE APLASTAMIENTO (PERSONAL)**

Cuando la plataforma y el vehículo estén bajando, el personal tiene prohibido entrar al área debajo de las partes del elevador que están en movimiento (fig. 22). (TE11, p.28)

La gradualidad en la precaución puede entenderse además como una **necesidad** de hacer. Esa gradualidad se halla manifestada discursivamente mediante verbos del tipo *necesitar* o *precisar*, como respectivamente en (30) y (31), o construcciones como *ser necesario* o *ser preciso* o *ser indispensable* o *ser imprescindible*, como respectivamente en (32), (33), (34) y (35):

(30) PARA LAS OPERACIONES DE DESCARGA Y MANIPULACIÓN SE NECESITA LA PRESENCIA DE UN AYUDANTE QUE DÉ INDICACIONES DURANTE EL TRANSPORTE. (TE7, p. 26)

(31) En caso de manipulación de la máquina, se precisa elevar la misma enganchándola a los ganchos al efecto mediante aparejo o grúa idóneos con suficiente capacidad. (TE8, p. 87)

(32) Si la automatización es instalada a una altura inferior a 2,5 m o está al alcance, es necesario garantizar un grado de protección adecuado de las piezas eléctricas y mecánicas. (TE4, p. 21)

(33) Antes de inyectar la grasa en los engrasadores, es preciso limpiar con cuidado los engrasadores mismos para impedir que el lodo, el polvo y cuerpos extraños se mezclen con la

grasa, haciendo disminuir o hasta borrar, el efecto de la lubricación. (TE8, p. 99)

(34) Durante las operaciones de uso y manutención de la máquina, es indispensable llevar adecuada ropa contra accidentes. (TE10, p. 63)

(35) Es imprescindible que los operadores lean atentamente el presente manual: (TE10, p. 10)

También, puede concebirse la gradualidad en la precaución como una **recomendación** de hacer / no hacer mediante verbos como *aconsejar* o *recomendar* o la construcción *ser importante*, como muestran respectivamente los ejemplos (36), (37) y (38):

(36) En caso de botellas que presenten evidentes signos de corrosión interna y/o externa, se aconseja no proceder con la recarga aunque éstas entren en los términos de prueba. (TE10, p. 39)

(37) Se recomienda montar el elemento termométrico en la vaina utilizando un material de sellado adecuado para evitar la formación de humedad en el interior de la vaina. (TE5, p. 4)

(38) Es importante que entre el piñón y la cremallera haya un juego de almenos [*sic*] 1/:2 milímetros de manera que la cancela no cargue nunca sobre el piñón, como se indica la fig.2. (TE1, p. 13)

La construcción *no poder* es una forma discursiva con la cual puede concebirse la gradualidad en la precaución como una **no permisión** de hacer, como muestra (39):

(39) **RIESGOS RELACIONADOS CON USOS INAPROPIADO**

Las personas no pueden estar paradas o sentadas en las plataformas durante la maniobra del elevador o cuando el vehículo ya esté elevado (fig. 30). (TE11, p. 32)

Por último, la gradualidad en la precaución también se entiende como una **permisión restrictiva** o de solo hacer, cuyas formas discursivas

pueden ser las construcciones *estar permitido exclusivamente* o *solo permitir* o *poder solo*, como muestran respectivamente (40), (41) y (42):

(40) El uso del elevador está permitido exclusivamente en el interior de locales cerrados, en los que no exista peligro de explosión o incendio. (TE9, p. 13)

(41) AVISO: DURANTE LA INSTALACIÓN SOLO SE PERMITE EL ACCESO AL PERSONAL AUTORIZADO (TE11, p. 36)

(42) ***El control de la máquina puede ser confiado solo a personal experto o que haya recibido las instrucciones necesarias.*** (TE6, p. 22)

Además, en el corpus, hallamos casos en que la precaución está aún más graduada con expresiones que inciden sobre la gradualidad en la marca de la instrucción, como ilustran los siguientes ejemplos:

(43) Conecte obligatoriamente el conductor de tierra de color amarillo-verde en el borne marcado con el símbolo… (TE1, p. 6)

(44) Se prohíbe terminantemente extraer o modificar cualquier dispositivo de seguridad. (TE10, p.22)

(45) ATENCIÓN: No se permite bajo ningún motivo intervenir sobre las válvulas para aumentar la presión de calibrado. La intervención sobre la válvula de seguridad provoca serios daños y el vencimiento de la garantía. (TE10, p. 30)]

En (43), la gradualidad en la precaución es más fuerte porque la obligación en el imperativo está graduada por el adverbio *obligatoriamente*. Análogamente, en (44) y (45), la gradualidad en la precaución es más fuerte porque la prohibición, en (44), o la no permisión, en (45), están graduadas respectivamente por el adverbio *terminantemente* y la construcción *bajo ningún motivo*.

5. DISCUSIÓN

Según nuestra hipótesis, la AI *peligro PLT tomar precauciones* es siempre la misma, pero manifiesta diferencias graduales en el primer o en el

segundo segmento, según las marcas de gradualidad que presente la expresión que se analiza. Para demostrar esta hipótesis, en este trabajo, realizamos un análisis cualitativo de las marcas del peligro y de la precaución en los enunciados del corpus con marca de la prevención. El análisis da cuenta de diferentes marcas de gradualidad en el peligro (inminente pero no dicho, mínimo, latente, inminente, latente significativo e inminente significativo) y de diferentes marcas de gradualidad en la precaución (obligación, necesidad, prohibición, no permisión y permisión restrictiva).

Seguidamente, para alcanzar el objetivo propuesto, interpretamos el efecto gradual de esas marcas de gradualidad en el primer o en el segundo segmento de la AI que estamos estudiando. Ello nos permitirá luego caracterizarlas en términos de marcación o de no marcación discursiva.

5.1. Refuerzo o atenuación

Como hemos afirmado, todos los tipos de enunciado instruccional con marca de la prevención evocan la AI *peligro PLT tomar precauciones.* Se trata siempre de la misma AI, pero con diferencias graduales —refuerzo o atenuación, en términos de Ducrot (2001) — en el primer o en el segundo segmento, dependiendo de las marcas de gradualidad en el enunciado. A continuación, presentamos primero las diferencias graduales en el primer segmento y luego en el segundo segmento.

El primer segmento argumentativo *peligro* queda:

- **Reforzado**: en los casos en que aparecen las marcas de gradualidad que representan un peligro inminente o latente o inminente significativo o latente significativo, porque con ellas se insiste en la importancia del peligro.

- **Atenuado**: cuando aparece la marca de gradualidad relativa a un peligro mínimo, porque con ella se resta importancia al peligro. También, cuando la marca de gradualidad es la de un peligro inminente pero no dicho, por cuanto con ella se debilita la relevancia del peligro hasta el grado cero, es decir se lo despoja de ella.

El segundo segmento argumentativo *tomar precauciones* queda:

- **Reforzado**: en los casos en que aparecen las marcas de gradualidad relativas a una obligación (salvo que ella solo aparezca evocada) o una necesidad o una prohibición o una no permisión o una permisión restrictiva o cuando cualquiera de ellas, a su vez, aparece graduada. Con estas marcas de gradualidad, se acentúa la exigencia de la precaución.

- **Atenuado**: cuando aparece la marca de gradualidad relativa a una recomendación. Esta marca de gradualidad disminuye la exigencia de la precaución. También, cuando aparece la marca de gradualidad relativa a una obligación que solo está evocada. Con ella, se debilita la exigencia hasta el grado cero porque no se especifica la exigencia, sino que se la evoca.

5.2. Marcación o no marcación

A la luz de las diferencias graduales que fortalecen o debilitan el primer segmento de la AI *peligro PLT tomar precauciones*, discursivamente, el peligro está graduado de modo:

- **Marcado por refuerzo con distintas intensidades**: en los casos de peligro inminente o peligro latente o peligro inminente significativo o peligro latente significativo.

- **Marcado por atenuación**: en el caso de peligro mínimo.

- **No marcado**: en el caso de peligro inminente pero no dicho.

– En cuanto a las intensidades, el peligro está marcado por:

  - **a) Refuerzo**: en el caso de peligro latente.

  - **b) Mucho refuerzo**: en los casos de peligro latente significativo o peligro inminente.

  - Decir que hay peligro latente no es igual que decir que ese posible peligro, además, es mucho o es grave. Asimismo, decir que puede haber peligro no es igual que decir que hay peligro. Por ello, siguiendo lo planteado por Ducrot (1998),

existe más refuerzo en el peligro latente significativo y en el inminente porque podemos añadir la expresión *es más* entre las expresiones en contraste:

- Peligro latente. *Es más* peligro latente significativo.
- Peligro latente. *Es más* peligro inminente.
- **c) Sobrerrefuerzo**: en el caso de peligro inminente significativo.
- Decir que hay peligro no es igual que decir que hay mucho peligro o peligro grave. Por ello, en el caso del peligro inminente significativo, existe aún más refuerzo porque, además, podemos agregar *es más aún* entre el peligro inminente y el inminente significativo:
- Peligro latente. *Es más* peligro inminente. *Es más aún* peligro inminente significativo.

A la vista de los efectos reforzadores o atenuadores en el segundo segmento de la AI *peligro PLT tomar precauciones*, discursivamente, la precaución se halla graduada de modo:

- **Marcado por refuerzo con diferentes intensidades**: en el caso de la obligación en formas imperativas (imperativo, infinitivo, futuro), en los casos de la necesidad o la obligación explícita en expresiones como *deber*, *ser obligatorio, haber que* o *tener que*, asimismo en los casos de la prohibición, la no permisión o la permisión restrictiva. Cada uno de esos refuerzos puede estar a su vez graduado por otras expresiones que lo incrementan. Por ejemplo, la obligación implícita en el imperativo puede estar reforzada por el adverbio *obligatoriamente* y pasa así a una obligación explícita por la presencia del adverbio de la obligación.
- **Marcado por atenuación**: en el caso de recomendación.
- **No marcado**: en el caso de la obligación en formas verbales nominalizadas.

En cuanto a las intensidades, la precaución está graduada por:

a) Refuerzo simple: en el caso de la obligación implícita en formas imperativas.

– La precaución de hacer / no hacer, en tanto orden o instrucción, especifica la indicación ilocucionaria (Ducrot, 1986) de obligación de hacer / no hacer asociada. De acuerdo con Ducrot (1986), mediante las indicaciones ilocucionarias, el enunciado asigna a la enunciación un cierto poder jurídico, como obligar a actuar (por ejemplo, en una orden). La especificación ilocucionaria de obligación constituye un refuerzo del hacer / no hacer.

b) Refuerzo: en los casos de la necesidad o la obligación explícita.

– Las expresiones de la necesidad o la obligación explícita, no solo especifican la indicación ilocucionaria asociada, sino que son fuertes para graduar esa precaución. Por ejemplo:

– Hágalo. *Es más* hágalo obligatoriamente / es necesario / es obligatorio / debe hacerlo.

c) Mucho refuerzo: en los casos de la prohibición, la no permisión o la permisión restrictiva.

– Las expresiones de la prohibición, la no permisión o la permisión restrictiva no solo especifican la indicación ilocucionaria asociada, sino que son más fuertes aún para graduar dicha precaución. Por ejemplo:

– No lo haga. *Es más* no debe hacerlo. *Es más aún* no puede hacerlo / está prohibido hacerlo.

– **d) Sobrerrefuerzo**: en los casos de la prohibición reforzada o la no permisión reforzada.

– Cuando la precaución está sobrerreforzada, podemos también agregar la expresión *es mucho más aún* entre la precaución muy reforzada y la que alcanza el alto grado. Por ejemplo:

– No lo haga. *Es más* no debe hacerlo. *Es más aún* está prohibido hacerlo. *Es mucho más aún* está terminantemente prohibido hacerlo.

5.3. Vías futuras de investigación

Antes de cerrar la discusión, consideramos importante referirnos a las posibilidades de futuras investigaciones que surgen a partir del análisis efectuado.

En primer lugar, según lo planteado en Pernuzzi (en prensa), en el enunciado instruccional sin marca del peligro y con marca de la obligación contenida en la forma verbal, como ilustra (48), esta clase de obligación no evoca precauciones ni constituye un indicio que permita prever un peligro. Por ello, los enunciados de este tipo no evocan la AI *peligro PLT tomar precauciones*.

(48) Desconecte la conexión de la botella. (TT10, p. 42)[165]

Análogamente a lo que sucede en (48), en este trabajo, consideramos que el enunciado instruccional sin marca del peligro y con marca de la recomendación, como ejemplifica (49), tampoco evoca la AI *peligro PLT tomar precauciones*. En futuros trabajos, abordaremos ambos tipos de enunciado.

(49) Durante los periodos de paro de la máquina se aconseja accionar el compresor durante 20 minutos cada 15 días. (TE10, p. 39)

En segundo lugar, como expresamos en la metodología, en este estudio, trabajamos con textos traducidos. En próximos estudios, nos centraremos en el contraste entre textos originales y traducidos.

6. CONCLUSIONES

A la luz del EDAP, propusimos una caracterización argumentativo-discursiva de las marcas de la prevención en tanto gradualidad.

[165] Usamos el subrayado doble para identificar las marcas de la instrucción que no evocan precauciones.

Discursivamente, los enunciados que se encuadran en uno u otro de los tipos de enunciado instruccional cuyo sentido está constituido en parte por la misma AI *peligro PLT tomar precauciones* presentan siempre marcas de gradualidad que caracterizan gradualmente cada uno de los segmentos de esa argumentación.

Por un lado, el análisis muestra que, en la enunciación, la representación de la gradualidad en el peligro siempre lo caracteriza cualitativamente como un peligro latente o inminente o mínimo o inminente pero no dicho. Asimismo, puede también caracterizarlo cuantitativamente como un peligro latente significativo o inminente significativo. Por el otro, en la enunciación, la representación de la gradualidad en la precaución siempre caracteriza esa precaución cualitativamente como una recomendación o una obligación o una necesidad o una prohibición o una no permisión o una permisión restrictiva.

Según las marcas de gradualidad que presente la expresión que se examina, se manifiestan diferencias graduales en cada uno de los segmentos de la AI objeto de estudio. Cuando el peligro es inminente o latente o inminente significativo o latente significativo, se refuerza el segmento argumentativo *peligro*. Cuando el peligro es mínimo o inminente pero no dicho, se debilita este segmento. Cuando la gradualidad en la precaución se concibe como una obligación (salvo que ella solo aparezca evocada) o una necesidad o una prohibición o una no permisión o una permisión restrictiva o cuando ella, a su vez, aparece graduada, se fortalece el segmento argumentativo *tomar precauciones*. Cuando se la concibe como una recomendación o una obligación que solo aparece evocada, se atenúa este segmento.

Por último, el refuerzo o el debilitamiento que las marcas de gradualidad generan en los segmentos de la AI *peligro PLT tomar precauciones* permitió caracterizarlas en términos de marcación o no marcación discursiva. El segmento *peligro* se halla graduado discursivamente de modo no marcado (si es peligro inminente pero no dicho) o marcado por atenuación (si es peligro mínimo) o marcado por refuerzo (si es peligro latente), por mucho refuerzo (si es peligro inminente o es latente significativo) o por sobrerrefuerzo (si es peligro inminente significativo). El segmento *tomar precauciones* se halla graduado

discursivamente de modo no marcado (en el caso de la obligación en formas verbales nominalizadas) o marcado por atenuación (en el caso de la recomendación) o marcado por refuerzo simple (en el caso de la obligación en formas imperativas), por refuerzo (en los casos de la obligación en expresiones como *deber* o de la necesidad), por mucho refuerzo (en los casos de la prohibición, la no permisión o la permisión restrictiva) o por sobrerrefuerzo (en el caso de la prohibición reforzada o la no permisión reforzada).

Así, hemos dado cuenta de la caracterización gradual en el enunciado de la argumentación interna que forma parte del sentido de la enunciación instruccional con marca de la prevención.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco la atenta lectura de la directora y codirectora de mi tesis, Dra. María Marta García Negroni y Dra. Nelly Rueda, cuyas sugerencias han enriquecido este trabajo.

8. REFERENCIAS

Amossy, R. (1999). La notion d'*éthos* de la rhétorique à l'analyse du discours [La noción de *ethos* de la retórica al análisis del discurso]. En Amossy, R. (dir.), *Images de soi dans le discours*. Delachaux et Niestlé

Bajtín, M.M. (2002). El problema de los géneros discursivos (1.a ed.) (T. Bubnova, Trad.). *Estética de la creación verbal* (pp. 250-293). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1979)

Carel, M. y Ducrot, O. (2005). *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos* (M. M. García Negroni y A. Lescano, Trad.). Colihue

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós

Ducrot, O. (1998). Léxico y gradualidad (C. García González, Trad.). *Signo y seña*, 9, pp. 175-196. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. https://bit.ly/3nRlnoQ

Ducrot, O. (2001). Critères argumentatifs et analyse lexicale [La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica]. *Langages*, *Les discours intérieurs au lexique, 35^{e} année*, 142, pp. 22-40. https://bit.ly/3rzTEdr

Ducrot, O. (2004). Sentido y argumentación. En E. Arnoux y M.M. García Negroni (comps.), *Homenaje a Oswald Ducrot* (pp. 359-370). Eudeba

Gamero Pérez, S. (2001). *La traducción de textos técnicos. Descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Editorial Ariel

García Negroni, M. M. (2016). Polifonía, evidencialidad citativa y tiempos verbales. Acerca de los usos citativos del futuro morfológico y del futuro perifrástico. En R. González Ruiz, D. Izquierdo Alegría y O. Loureda Lamas (eds.), *La evidencialidad en español: teoría y descripción* (pp. 279-302). Editorial Vervuert / Iberoamericana

García Negroni, M. M. (2018a). Argumentación y puntos de vista evidenciales: acerca del condicional citativo en el discurso periodístico y en el discurso científico. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), pp. 86-109. FACES-UCV

García Negroni, M. M. (2018b). Argumentación y puntos de vista evidenciales citativos: acerca de la negación metadiscursiva en el discurso político. *Oralia*, 21(2), pp. 223-242. Arco/Libros

García Negroni, M. M. (2019). El enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía, puntos de vista evidenciales y puntos de vista alusivos. *RILCE (Revista de Filología Hispánica)*, 35 (2), pp. 521-549. Universidad de Navarra. https://bit.ly/3GeSbii

García Negroni, M. M. (2021a). Le modificateur déréalisant, le modificateur réalisant, le modificateur surréalisant et l'internalisateur [El modificador desrealizante, el modificador realizante, el modificador sobrerrealizante y el internalizador]. *Cours de Sémantique Argumentative* (pp.231-244). Pedro & João Editores. https://bit.ly/3Irwldm

García Negroni, M. M. (2021b). Tiempos verbales y puntos de vista evidenciales citativos: Acerca de los valores citativos del futuro, del condicional y del imperfecto. *Signos. Estudios de Lingüística*, 54(106), pp. 376-408. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://bit.ly/32WTNz8

García Negroni, M. M. y B. Hall (2020). Procesos de subjetivación y lenguaje inclusivo. *Literatura y Lingüística*, 42, pp. 275-301. https://bit.ly/3ps231o

García Negroni, M. M. y Libenson M. (2020a). La evidencialidad desde el enfoque dialógico de la argumentación y de la polifonía. Un estudio contrastivo de los empleos inferencial y citativo del marcador evidencial así que. En Ó. Loureda Lamas, M. Rudka y G. Parodi (eds.), *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas* (pp. 41-62). Iberoamericana

García Negroni, M. M. y Libenson M. (2020b). Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y de la polifonía al estudio del significado evidencial: ¿Y (tono circunflejo)…X? y ¿Así que X? en contraste. En C. Fuentes Rodríguez, A. Messias Nogueira y M. Martí (coords.), *Nuevas perspectivas sobre los marcadores del discurso: descripción y contraste* (pp. 77-100). Editorial de la Universidad de Sevilla

Maingueneau, D. (2002). *Problemas de ethos* (M. E. Contursi, Trad). Consultado el 15 de mayo de 2014. https://bit.ly/3prGuxZ

Martínez Levy, A. (2017). "Joder a México". Hacia una lectura polifónico-argumentativa en clave dialógica de continuaciones discursivas gestadas a partir de un comentario del presidente mexicano Enrique Peña Nieto. *Revista ALED*, 17(1), pp. 53-75. https://bit.ly/30kYwmw

Pernuzzi, G. (2016). *La construcción actitudinal del* ethos *discursivo pedagógico en el manual de instrucciones especializado. Estudio contrastivo italiano / español e italiano / traducción al español*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas]

Pernuzzi, G. (2019). Actitud, marcas de persona e indicaciones ilocucionarias en las instrucciones (italiano/español). *Nueva ReCIT (Revista del Área de Traductología),* 2. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas. https://bit.ly/3xNzTSw

Pernuzzi, G. (en prensa). Puntos de vista preventivos en las enunciaciones instruccionales con marcas de la prevención. *Humanidades & Inovação*

Real Academia Española (2020). Instrucción. *Diccionario panhispánico del español jurídico*. https://bit.ly/3H6hPqn

Real Academia Española (2020). Manual de instrucciones. *Diccionario panhispánico del español jurídico*. https://bit.ly/3r30xrV

Rúa Ceballos, N. A. (2014). Serie: sobre riesgo tecnológico. *Silicio El Mundo de la Ingeniería Electrónica*, 1(1), pp. 50-55. Ineldua. Consultado el 27 de enero de 2021. https://bit.ly/3HYSuik

Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Oficina de Publicación Ciclo Básico Común

Spoturno, M. L. (2017). The Presence and Image of the Translator in Narrative Discourse: towards a Definition of the Translator's Ethos. *Moderna Språk*, 111(1), pp. 173-196. Uppsala Universitet. https://bit.ly/32N3IXO

Corpus:

TE1: Roger Technology (2013). Automatismos para cancelas correderas. Instrucciones y advertencias para el instalador. En *Automazioni per cancelli scorrevoli. Istruzioni e avvertenze per l'installatore,* pp. 1-16. Consultado el 3 de abril de 2015. https://bit.ly/30nLuV8

TE2: Gentilin S.r.l. (2014). Manual de instrucciones. En *Manuale di istruzioni,* pp. 1-22. Consultado el 07 de agosto de 2018. https://bit.ly/3DtI6MK

TE3: BPT S.p.A. (2013). Manual para el instalador. En *Manuale di Installazione*, pp. 1-8. Consultado el 06 de julio de 2016. https://bit.ly/3doyNTI

TE4: BFT S.p.A. (2008). Accionador para cancelas correderas de cremallera. En *Attuatore per cancelli scorrevoli a cremagliera. Istruzioni d'uso e di installazione,* pp. 1-23. Consultado el 23 de agosto de 2018. https://bit.ly/3dozaoy

TE5: Nuova Fima S.p.A. (2014). *Instrucciones montaje, uso y mantenimiento. Vainas termométricas*. Consultado el 4 de julio de 2018. https://bit.ly/3y9gjQZ

TE6: Imer International S.p.A. (2018). ET 150 N. Elevador. Manual de uso, mantenimiento y repuestos. En *ET 150 N Elevatore. Manuale uso manutenzione e ricambi*, pp. 1 y 22-29. Consultado el 29 de mayo de 2021. https://bit.ly/3DqzJl5

TE7: PKG S.r.l. (2006). Manual de instalación, uso y mantenimiento. En *Manuale di installazione, uso e manutenzione*, pp.1-67. Consultado el 29 de marzo de 2019. https://bit.ly/3djv9dS

TE8: Maschio Gaspardo S.p.A. (2013). Empleo y mantenimiento. En *Artiglio-Attila idropneumatico. Uso e manutenzione*, pp. 1, 3, 85-101 y 124. Consultado el 25 de julio de 2018. https://bit.ly/3pqjFLj

TE9: Ravaglioli S.p.A. (2012). KPH 370.70 LIKT. Elevador de 2 columnas. En *KPH 370.70 LIKT. Sollevatore a 2 colonne. Istruzioni originali*, pp. 1-76. Consultado el 25 de julio de 2018. https://bit.ly/3omQYzE

TE10: Aerotecnica Coltri S.p.A. (2013). Manual de uso y mantenimiento. Compresor de alta presión para aire respirable y gases técnicos. En *Manuale uso e manutenzione. Compressore ad alta pressione per aria respirabile e gas tecnici*, pp. 1-78. Consultado el 25 de julio de 2017. https://bit.ly/3psbMVN

TE11: Werther International S.p.A. (2010). Elevadorelectro-hidráulico de 2 columnas. En *Manuale di istruzioni per l'uso e la manutenzione del Sollevatore Elettroidraulico a 2 colonne,* pp. 1-77. Consultado el 25 de julio de 2017. https://bit.ly/3pLoAqv

CUESTIONES LINGÜÍSTICAS EN LA PRENSA HISPÁNICA

María Victoria Mateo García
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación de masas reflejan las preocupaciones temáticas de las sociedades de las que surgen y a las que se dirigen. Este ha sido un universal, constante desde su aparición, que, por lo demás, está directamente vinculado a su propia naturaleza. Los medios surgen para reflejar el mundo y trasmitir sus novedades al mayor número posible de lectores.

Lo que recogen los medios de comunicación es aquello que interesa a las sociedades entre las que actúan. Al mismo tiempo, influyen decisivamente en la mentalidad y el imaginario colectivos. De manera que se establece un flujo bidireccional entre los medios de comunicación y las sociedades, que hace que los primeros reflejen, pero también determinen, lo que suceda con las segundas.

En principio y sobre el papel, no tienen restricciones temáticas. Pero, precisamente por esa íntima vinculación con sus contextos sociales, lo evidente es que predomina unas y se difuminan otras, que lo recogido por los medios de una parte del mundo coincide solo en parte con los de cualquier otra sociedad distanciada.

En ese sentido, la mera presencia de las lenguas y su vida social en el índice de cuestiones que abordan los medios de comunicación ya es de por sí un indicador interesante, a partir del que observar y calibrar las actitudes sociales hacia ellas. Esa es la principal intención de este trabajo, como se detallará a continuación. Por la propia naturaleza de los hechos abordados, parece evidente que se trata de una cuestión

claramente vinculada a la interrelación que mantienen las lenguas y las sociedades. Por tanto, se trata de un trabajo desde el principio adscrito a la sociolingüística, sobre todo en su vertiente descriptiva. Por otra parte, pretende aportar una primera aproximación a esa problemática dentro de una comunidad como la hispánica. Evidentemente, no aspira a ofrecer conclusiones definitivas al respecto, pero sí al menos a aportar un primer reflejo de las distintas problemáticas sociolingüísticas que recogen los medios, y que por tanto existen, en una comunidad de habla tan amplia y diversificada.

2. OBJETIVOS

Como acaba de apuntarse, el principal objetivo de este trabajo consiste en realizar un examen de la prensa digital hispánica en relación con las noticias lingüísticas aparecidas en esos medios durante los meses de octubre y noviembre de 2021. En ese análisis se tratará de discriminar cuáles son los principales focos de interés de la vida lingüística que recogen los medios de comunicación y, asimismo, cómo influyen en ello los distintos contextos hispánicos, siguiendo, por tanto, la perspectiva teórica general que también se ha comentado más arriba. Conviene aclarar que no se trata de un objetivo finalista, sino de una primera aproximación que ayude a discriminar la pertinencia (o no) de una investigación con mayor calado y sistematicidad. Dentro de la sociolingüística variacionista, Labov (1972) ponderaba la conveniencia de realizar investigaciones previas que permitían un primer contacto con las problemáticas que pretendían ser abordadas. Estas investigaciones preliminares cumplían con tres funciones básicas: confirmar el interés del análisis propuesto, depurar la metodología al aplicarla sobre la realidad empírica y, por último, aportar también unos primeros datos que, aunque precisaban una mayor masa de información de cara a realizar un diagnóstico definitivo, sí que presentaban una información inicialmente valiosa. La investigación que ahora se presenta sigue esa propuesta de Labov que, por lo demás, se ha convertido en poco menos que un postulado metodológico para la sociolingüística en su conjunto a partir de ese momento (García Marcos, 2015), al menos en su versión variacionista.

3. METODOLOGÍA

Entre la sociolingüística y los medios de comunicación de masas ha existido una vieja y heterogénea relación. Si la sociolingüística estudia las lenguas en relación con la sociedad, y si los medios de comunicación de masas son uno de los referentes básicos de ella, es más que evidente que la sociolingüística tiene en los medios de comunicación de masas un exponente claro para poder explicar parte del comportamiento de las lenguas.

Esta cuestión no ha pasado desapercibida en la bibliografía. Entre el modelo italiano que empieza a desarrollarse a partir de los 60 la atención a los medios de comunicación fue una constante, muy vinculada además a una lectura sociosemiótica de la realidad lingüística. Sus principales referentes teóricos, Ponzio (1974) o Berruto (1987) entre muchos otros, incorporan la atención a los medios como un terreno consustancial al análisis de la dinámica social de las lenguas. Al hacerlo, automáticamente examinan la dinámica ideológica en la que ello se inscribe. La sociolingüística italiana nace muy influida por Gramsci y la idea de que el lenguaje forma parte del bloque histórico y, por tanto, puede desempeñar una función muy relevante en la transformación de las sociedades. Aunque es cierto que los *Cuadernos de la cárcel* no aparecen hasta décadas después —aquí hemos tomado la versión de Valentino Gerratana de 1975—, Gramsci los escribe en los años 30 y sus ideas circulan, de manera más o menos sistemática entre los intelectuales italianos a partir de ese momento. El caso es que en Italia se desarrolla una tradición sociolingüística que presta especial atención a los medios de comunicación y la dinámica ideológica entre la que se desenvuelven. Más tarde, esa perspectiva se ha adoptado en otros contextos, convirtiendo a los medios de comunicación en un referente para el análisis de las relaciones de poder lingüístico (Barahona Novoa, 2007; Barabini San Martín, 2019).

La lingüística variacionista tampoco ha estado ajena a ese componente al interpretar la realidad social. Peter Trudgill estudió el habla de Norwich en la década de 1970 para descubrir cómo y por qué variaban las formas de hablar de las personas. Más adelante (Trudgill, 1997) analizó

la repercusión sociolingüística de las grandes estrellas de la música pop, sin duda, uno de los referentes más emblemáticos de la llamada cultura de masas que tiene en los medios de comunicación su canal más importante de difusión. En parte, García Marcos (1989) sigue una línea análoga, ya que fue quien introdujo por primera vez el contacto con los medios de comunicación de masas como un factor sociolingüístico más de análisis en su primer estudio de la Costa Granadina. En todo caso, este autor ha puesto de manifiesto un factor muy determinante a la hora de examinar la correlación sociolingüística entre el lenguaje y los medios de comunicación. Cuando 30 años después vuelve a la Costa Granadina para realizar un estudio de estratificación sociolingüística en tiempo real (García Marcos, 2021), prescinde de los medios como factor social condicionante de la variación, o el cambio, sociolingüísticos. En ese momento, en pleno siglo XXI ya, no se registraba un acceso selectivo a los medios. Muy al contrario, el contacto con ellos estaba generalizado en el conjunto de la población. Por tanto, ya no era un factor responsable de diferentes grados de estratificación sociolingüística, lo que aconsejaba prescindir de él. Esa decisión, en última instancia, pone de manifiesto la fuerte correlación contextual que se da entre los medios de comunicación y el lenguaje. El grado de pertinencia de los primeros siempre estará en función de los parámetros sociales entre los que discurra el segundo. Es más, esa correlación y la correspondiente influencia contextual no son magnitudes fijas, sino que pueden evolucionar a lo largo del tiempo, como constata García Marcos (2021) en la Costa Granadina. De manera que aquí se abordará un corte temporal y contextual de la interrelación entre el lenguaje y los medios, aunque desde la correspondiente prudencia que implica ser consciente de que se trata de unas coordenadas muy específicas y no necesariamente estables en el futuro.

Raúl Ávila (1999), consciente de que la difusión nacional e internacional del español se produce a través de la radio, la televisión y el lenguaje de la prensa, lleva a cabo un proyecto de gran magnitud, *Difusión internacional del español por radio, televisión y prensa: unidad y diversidad de la lengua* (*DIES-RTP*). El proyecto abarcó el estudio de las variantes más importantes del español, jerarquizadas por su grado de

difusión internacional, nacional y regional a través de los medios. Se acometió en distintos puntos del Mundo Hispánico, por lo que tuvo una representatividad muy honda desde el punto de vista cualitativo y, en definitiva, aportó una radiografía definitiva acerca, no solo el funcionamiento de los medios de comunicación hispánicos, sino de la fehaciente nivelación en las distintas normas cultas interhispánicas. En ese sentido, sin duda el proyecto de Ávila, desde la solvencia de la investigación empírica, estableció un parámetro que más tarde sería un factor determinante para analizar la evolución del español como una lengua pluricéntrica (Greusslich y Lebsanft, 2019).

El presente trabajo sigue esa línea general de preocupaciones, que se ha convertido en un epígrafe consolidado en la bibliografía internacional (Leitner, 1983, 1996; Tacke, 2017), aunque invirtiendo la dirección a la hora de observar el vínculo entre las lenguas y los medios; es decir, se pretende ver cómo los medios de comunicación de masas reflejan la realidad lingüística, en qué ámbitos, cuáles son las problemáticas y, por último, cómo influyen los distintos tipos de contextos en la selección de los apartados anteriores. Desde el punto de vista sociolingüístico se parte de que cada contexto genera un comportamiento lingüístico acorde con la retícula social en la que actúa, como subrayó la investigación variacionista en tiempo real de García Marcos (2021). Por tanto, en el caso que se observa aquí, cada contexto trasladará problemáticas lingüísticas particulares a los medios. En última instancia, no deja de ser una forma de documentar esa relación de complejidad que Bastardas Boada (2013 a, b) atribuía a la sociolingüística.

En cuanto al desarrollo de la metodología, se ha procedido a recoger un corpus de la prensa hispánica durante los meses de octubre y noviembre de 2021. El corpus está compuesto por noticias sobre el lenguaje, sobre las lenguas y sobre la vida social de esas lenguas. Aunque el foco de interés temático ha sido el español, por la dinámica entre la que este se desenvuelve en diferentes puntos del Mundo Hispánico, se han incorporado también todas las situaciones de contacto en las que se encuentra, por lo que se incorporan noticias en las que aparecen las lenguas implicadas en ello, tanto dentro de la Península, como en Hispanoamérica.

De esa manera, se ha configurado una muestra de prensa hispánica durante los mencionados meses, siempre a través de sus versiones digitales. Sin duda, la posibilidad de acceder a las ediciones electrónicas de prensa de cualquier país ha hecho posible una investigación de estas características que ha incluido medios de todo el Mundo Hispánico, tanto de ámbito nacional como en el autonómico o en el regional. En total se han incorporado 285 apariciones de ese tipo de noticias lingüísticas, que han procedido a ser clasificadas según la fecha de aparición, el periódico de procedencia, el país de edición, el espectro de público al que van dirigidas esas informaciones, la temática puntual de la que se ocupa, así como la subespecificación de cada una de dichas temáticas.

Hay que decir, en primer lugar, que la información lingüística ha estado presente, en cuotas naturalmente variables, en una parte más que significativa de prensa hispánica. De ese modo, países en los que se han encontrado noticias relacionadas con el lenguaje y las lenguas son: Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, EE. UU., México, Argentina, Cuba, Chile, Honduras, Uruguay, República Dominicana y España. En el caso de España, se ha tenido en cuenta la región en la que se ha publicado y han aparecido en Asturias, Castilla-León, Canarias, Andalucía, Baleares, Cantabria, Cataluña, Galicia, País Vasco y La Rioja. Además, como se ha comentado hace un instante, se ha tenido en cuenta también el alcance de los medios; esto es, si son de ámbito internacional, nacional o regional, al menos sobre el papel.

Ese corpus ha aportado un número considerable de temáticas que, como cabía esperar, han resultado también han sido notablemente diversificadas. A continuación, se indican cuáles son en concreto, acompañadas de los correspondientes ejemplos de los titulares que se han recogido en cada caso:

- Planificación lingüística (nacional):
    - *Instrumentalizada la lengua en Cataluña.*
- Política lingüística (conflicto, las más numerosas en España):
    - *El Supremo confirma que el 25% de las clases en Cataluña deben ser en castellano.*

- Información (internacional):
    - *¿Sabes cuáles son los 10 idiomas más hablados en el mundo?*
- Uso (jurídica):
    - *Cúpula empresarial elabora análisis jurídico a reformas del Código Penal.*
- Enseñanza de la lengua materna (didáctica, con presencia testimonial, ya que solo contiene una única noticia):
    - *¿Sirve para algo aprender sintaxis, morfología o semántica?*
- Enseñanza de lenguas extranjeras (inglés):
    - *Ofrecen 5 becas completas y 45 parciales para estudiar inglés y trabajar en Irlanda.*
- Comunicación (política):
    - *La deuda externa y las palabras tramposas.*
- Lenguaje (Clínica):
    - *Qué es la ansiedad lingüística y cómo puede afectar a tu hijo cuando aprende un idioma.*

Cada una de esas temáticas generales, como es lógico, acoge una cantidad variable de posibles subespecificaciones como a continuación se indica, siguiendo el mismo criterio anterior sobre los ejemplos:

- Internacional (proyección del español en el mundo):
    - *Sánchez defiende el valor del castellano como activo económico.*
- Conflicto:
    - *El Parlament insta a eliminar la traducción al castellano en sus ruedas de prensa.*
- Actualidad (noticias sobre cuestiones que ocurren todos los días):
    - *Un congreso sobre enseñanza bilingüe reunirá a 400 personas.*
- Clínica:
    - *Con 11 años no sabía leer, memorizaba, hasta que me diagnosticaron dislexia. Sé lo que cuesta llegar.*

- Curiosidades:
    - *"Vax" es la palabra del año en inglés, según el Diccionario Oxford.*
- Deporte:
    - *La particular metáfora futbolera de Aníbal Fernández para hablar de derrota.*
- Dialectología:
    - *A vuelta con las lenguas.*
- Didáctica:
    - *¿Sirve para algo aprender sintaxis, morfología o semántica?*
- Educación:
    - *Segunda lengua, una habilidad necesaria.*
- Historia:
    - *Cuando en Murcia se hablaba catalán*.
- Lenguaje inclusivo:
    - *Suiza podría llevar a referéndum el lenguaje inclusivo antes de su entrada en las escuelas*.
- Inglés:
    - *El nivel de inglés de los asturianos, por encima de la media de España*.
- Jurídica:
    - *Cúpula empresarial elabora análisis jurídico a reformas del Código Penal*.
- Léxico:
    - *La Real Academia Española explica el origen del canarismo antiguo 'fajana'*.
- Literatura:
    - *La jerga juvenil y la lengua cañari en dos obras de en Encalada y Villavicencio*.
- Lenguaje políticamente correcto:
    - *Por qué los discursos de odio predisponen a cometer actos de odio.*
- Minorías:
    - *Presidente de China pide reforzar uso del mandarín en la región de Mongolia interior*.

- Nomenclatura:
    - *Español, no castellano*.
- Norma:
    - *Los lapsus lingüísticos: benditos culturetas*.
- Política:
    - *Campaña electoral y lenguaje*.
- Pragmática:
    - *Enredarse en las palabras*.
- Signos:
    - *Policía usa el lenguaje de señas para impedir un suicidio*.
- Tecnología:
    - *La tecnología necesita lingüistas*.

Ese abundante material se organizó en una base de datos compuesta por seis columnas de información del tipo siguiente:

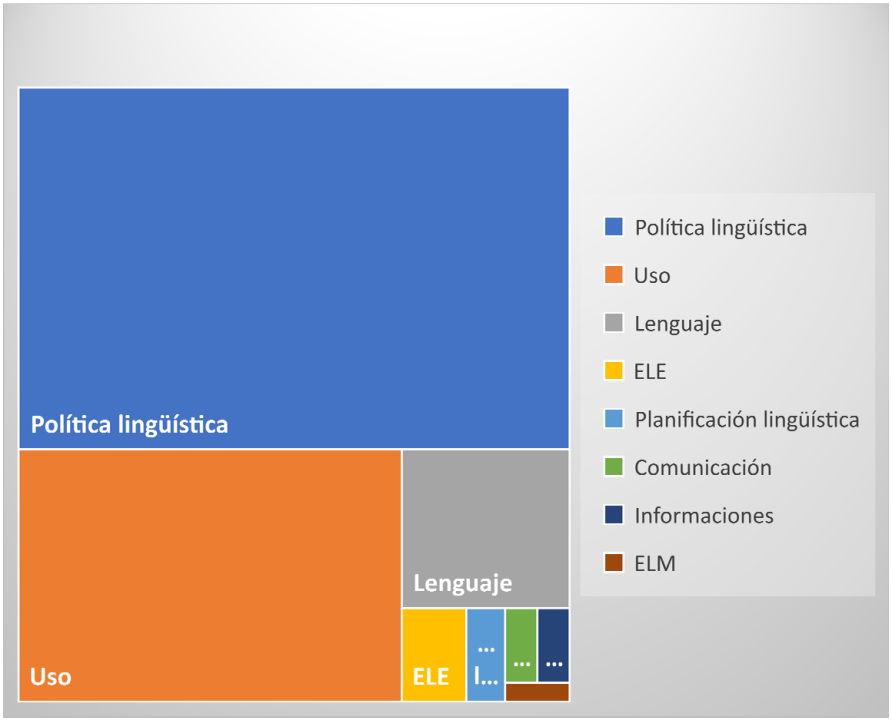
Fecha	País	Ámbito	Titular	Temática	Subespecificación

La utilización de archivos informatizados, además de facilitar el almacenaje de la información, ha permitido realizar automáticamente buena parte del análisis, desde hacer posible el recuento de las apariciones, en general y en cada uno de los niveles de análisis, hasta cruzar los distintos componentes que lo integran y realizar las pertinentes representaciones de los resultados. De hecho, los resultados de esa actividad son los que se emplean en el apartado siguiente.

4. RESULTADOS

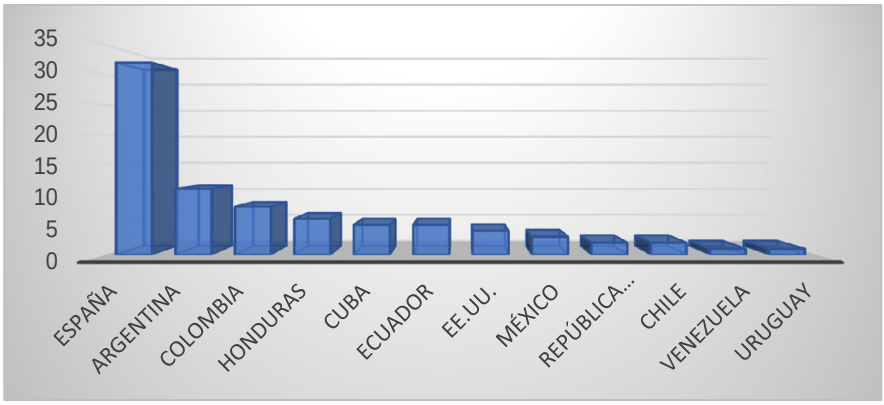
Como se ha apuntado, el análisis se ha llevado a cabo cruzando los factores sociales y temáticos señalados anteriormente; es decir, ha tratado de establecer qué dominios predominan, dónde se registra una determinada tendencia y, por último, cuál es la temática principal en cada una de las comunidades hispánicas analizadas.

GRÁFICA 1. Aparición de áreas temáticas de noticias lingüísticas en la prensa hispánica.



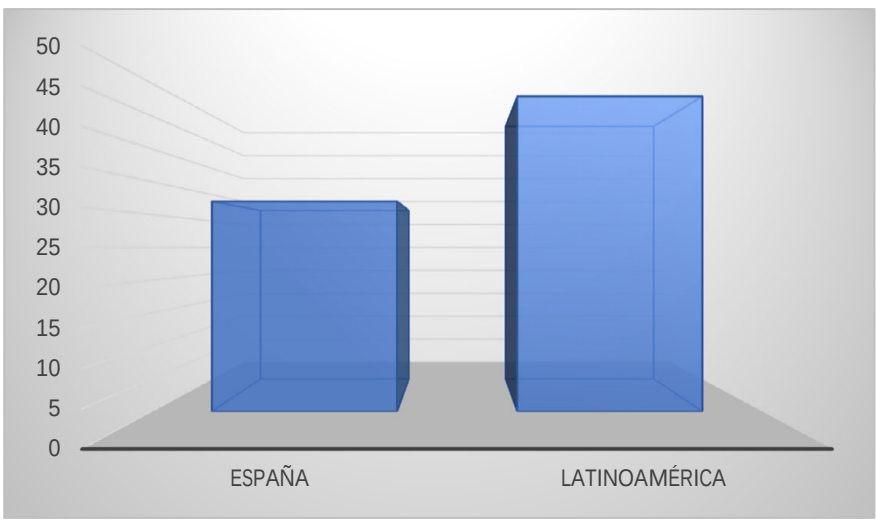
De ese modo, el primer dato que arroja la muestra, como podemos observar en la gráfica 1, es contundente. Las noticias sobre "política lingüística" ocupan más del 50% de la muestra recogida. Son, por descontado, el principal foco de atención mediática, sin distinción de zona de procedencia ni alcance de los medios de comunicación. A continuación, le siguen las noticias sobre el "uso" de la lengua que, como se verá más adelante, están más acotadas en todos los sentidos. Con menor porcentaje aparecen cuestiones generales sobre el "lenguaje", la "enseñanza de lenguas extranjeras", "planificación lingüística", "comunicación", "informaciones generales" relacionadas con la materia lingüística y, por último, un pequeño porcentaje de noticias relacionadas con la "enseñanza de la lengua materna". Estos últimos grupos, como es lógico, están más acotados en lo temático y en lo geográfico.

GRÁFICA 2. Noticias sobre uso idiomático por países.



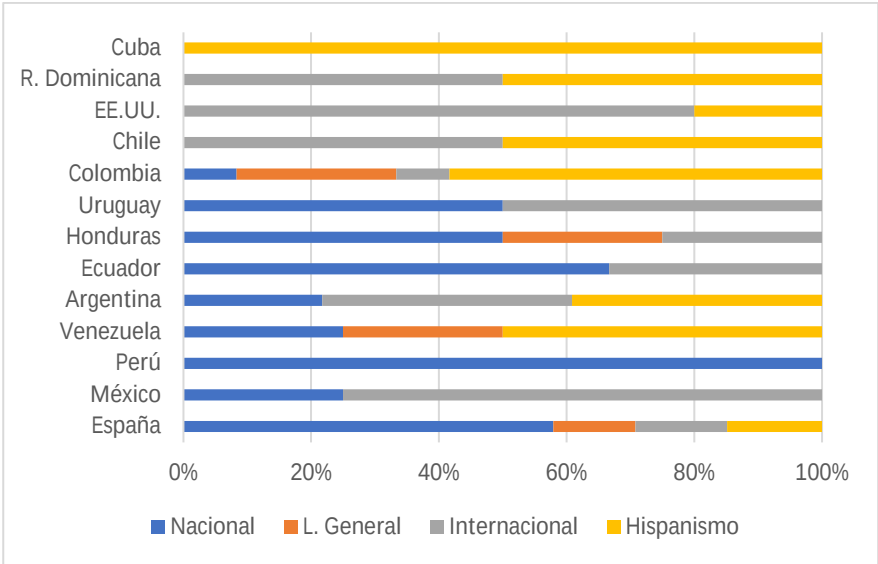
Las primeras diferencias relevantes aparecen en relación con las noticias vinculadas al uso idiomático. La gráfica 2 puede inducir a una cierta confusión. En efecto, de los datos netos por países se inferiría que esta clase de noticias lingüísticas son más numerosas en España que en el resto del Mundo Hispánico. Sin embargo, es necesario manejar con cierta precaución estos datos, debido a las diferencias de volumen muestral en un estudio exploratorio de estas características. Al agruparse los datos, el resultado cambia de manera significativa.

GRÁFICA 3. Noticias sobre uso idiomático. Mundo Hispánico.



En la gráfica 3 se aclara de manera significativa la cuestión. Contra la primera impresión que podría sugerir la gráfica 2, en realidad las noticias sobre el "uso idiomático" abundan más en Latinoamérica que en España, una vez sumados los países hispanos en su conjunto. En todo caso, parece recomendable abordar comparativamente la situación de cada país muestreado. Para ello se han establecido cuatro parámetros de observación, según las noticias lingüísticas, bien refieran cuestiones del propio estado (nacional), bien comenten aspectos que afecten a la comunidad global (internacional), bien se concentren en la propia lengua como instrumento de comunicación en su comunidad lingüística (panhispanismo) o, por último, bien se refieran a hechos generales del lenguaje humano.

GRÁFICA 4. Alcance temático de las noticias lingüísticas por países.

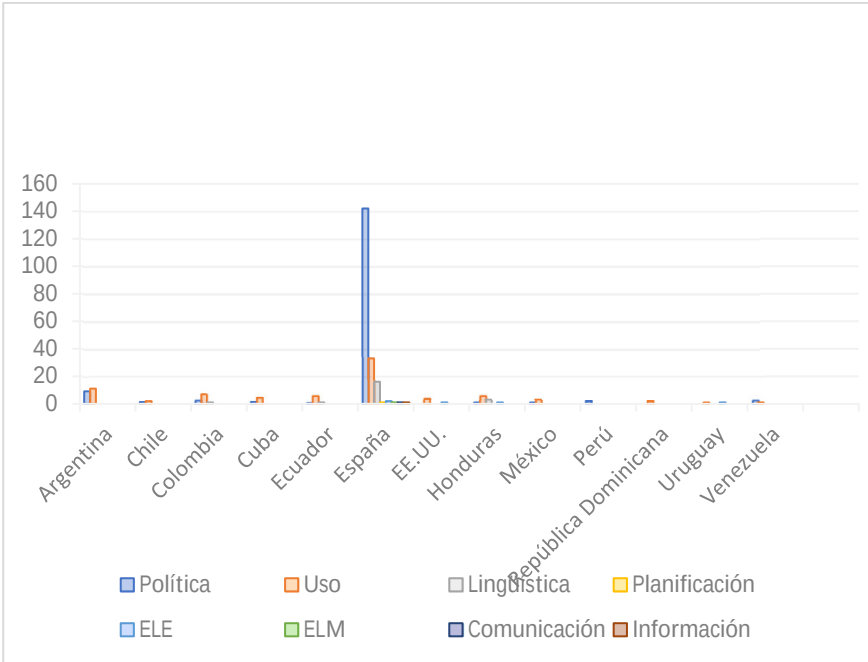


La gráfica 4 muestra la distribución de las noticias según esos cuatro criterios que acaban de señalarse. Muestran una distribución por países considerablemente variable, tanto que aparecen con bastante firmeza lo que podrían ser consideradas como tendencias nacionales. Las noticias cubanas son en su totalidad cuestiones referentes al Mundo Hispánico, concentradas en el uso del idioma y en su aplicación en la realidad cotidiana de los hablantes. En la República Dominicana y en Chile los

intereses se dividen prácticamente la mitad son noticias de carácter internacional y la otra mitad se ocupan de asuntos relacionados con la vida y funcionamiento del español, incluidas estas últimas en el apartado de hispanismo. En la prensa de los EE. UU., en cambio, la mayoría (80%) son noticias internacionales y solo un 20% hacen referencia a la comunidad hispana. Colombia se inclina de manera preferente, aunque no exclusiva, por las noticias de tinte hispánico, mientras que los otros tres apartados restantes se encuentran bastante repartidos por igual. Uruguay también se encuentra escindida entre un 50% de noticias de referencias nacionales y el otro 50% más orientadas hacia el ámbito internacional. En Honduras aparece un panorama solo en parte similar. Las noticias nacionales ocupan el 50% pero el resto está distribuido entre noticias internacionales e hispanismos. Ecuador sigue el mismo patrón, aunque con cifras más acusadas. Tiene un alto porcentaje de noticias nacionales (68%), dejando el resto para las de dominio internacional. Argentina está dividida en tres tercios que se corresponden con noticias nacionales, internacionales e hispánicas. Venezuela sigue casi la misma tendencia de Argentina. Perú destaca de manera singular, dado que tan solo aporta noticias nacionales. México aporta un 75% de noticias internacionales y un 25% de nacionales. Por último, España, junto a Colombia, es el único país que abarca las cuatro temáticas, siendo mayor del 50% las de carácter nacional y, aproximadamente, un tercio para cada una de las temáticas restantes.

No será la única ocasión en que surjan hiatos significativos. La propia distribución temática de las noticias muestra inclinaciones netamente diferenciadas.

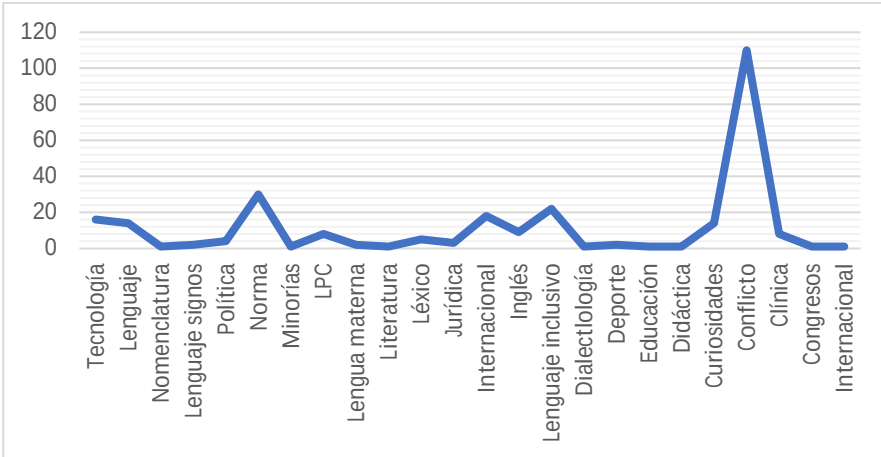
GRÁFICA 5. Temáticas de noticias lingüísticas por países.



La gráfica de temáticas generales en las noticias según los países indica, de manera contundente, que los españoles están intensamente preocupados por la "política lingüística" y, así, lo reflejan el tipo de noticias que mayoritariamente aparecen en su prensa. Sin duda este es uno de los datos más incontrovertibles que ha encontrado esta investigación. Más allá de su carácter exploratorio, parece bastante evidente que el énfasis en la política lingüística, y la persistencia de este, corresponde en primer lugar a España, tal y como presentan sus medios de comunicación. Eso no implica que se carezca de un completo desinterés por la política lingüística en otras áreas del Mundo Hispánico. Pero es del mismo modo evidente en que no se aborda ni con la misma intensidad ni con la misma asiduidad que en España.

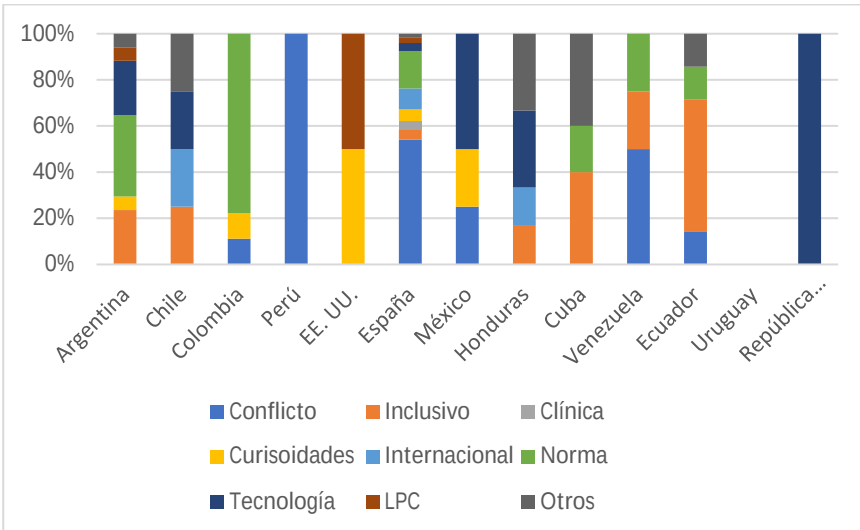
Ello, como por lo demás era de esperar, queda reflejado pertinentemente en las correspondientes subespecificaciones de esas temáticas.

GRÁFICA 6. Subespecificaciones lingüísticas en la prensa hispánica.



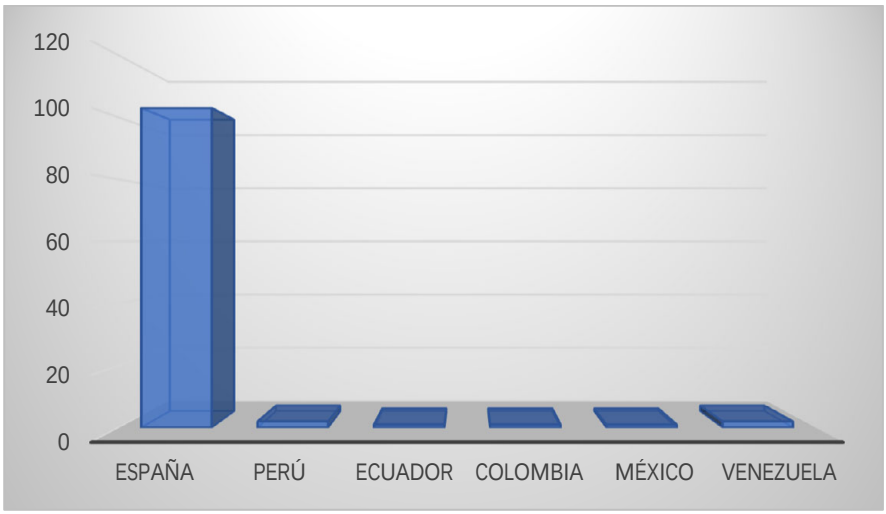
En la gráfica 6 se detallan las subespecificaciones lingüísticas, que actúan conforme a las previsiones que acaban de realizarse. Al igual que venía ocurriendo anteriormente, en términos generales las cuestiones relativas al "conflicto lingüístico" son mayoritarias respecto al resto. Lo son, además, de una manera notoriamente diferenciada y predominante. Ello, evidentemente, se debe a la influencia española, como venimos comentando y como, de hecho, se podrá observar a continuación.

GRÁFICA 7. Subespecificaciones distribuidas por países.



En efecto, las subespecificaciones por países tampoco son uniformes y muestran perfiles muy interesantes, en clara conexión con factores sociales del contexto. Como se preveía, la prensa española se muestra ostensiblemente preocupada por el "conflicto lingüístico", hasta el punto de alcanzar prácticamente la mitad de su producción. Pero el español no es un caso aislado. De hecho, proporcionalmente Perú se muestra incluso más preocupado por este asunto, dado que ha sido el único país donde exclusivamente se incluyen noticias sobre ello. Las preocupaciones normativas y el correcto uso del idioma predominan en Colombia, en Argentina, en Venezuela y en Cuba. El lenguaje políticamente correcto, sin embargo, tiene una trayectoria más extensa y diversificada, mostrándose prácticamente en todos los puntos encuestados. Sobresale en ese sentido la preocupación de los medios cubanos por el lenguaje inclusivo. En la prensa de EE. UU. se registra una polarización en torno a dos grandes preocupaciones, el lenguaje inclusivo y las curiosidades sobre las lenguas. Por otra parte, es interesante el dato de que la República Dominicana solo incluya noticias sobre "tecnología".

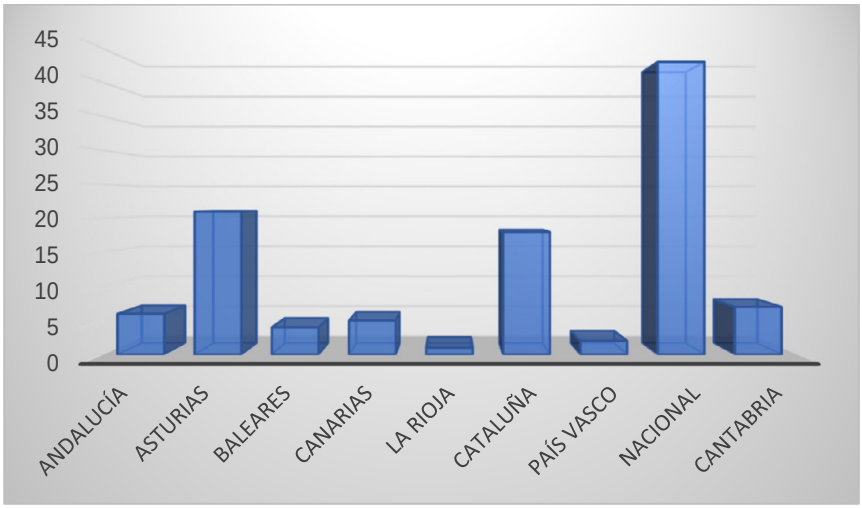
GRÁFICA 8. El conflicto lingüístico en la prensa hispánica.



La especialización nacional de las preocupaciones lingüísticas se muestra de manera singularmente aguda en relación con el conflicto lingüístico. En la gráfica 8, se pone de relieve la alta aparición de noticias

relacionadas con el "conflicto lingüístico" en España. Perú y Venezuela añaden algunas, pero insignificantes en comparación con los medios españoles. En el resto de países muestreados su presencia es poco menos que testimonial.

GRÁFICA 9. El conflicto lingüístico en la prensa española según difusión.



Esa especialización no se detiene en los límites nacionales, sino que internamente puede también manifestarse dentro de sus distintos integrantes. Uno de los resultados más llamativos de esta investigación aparece cuando analizamos el "conflicto lingüístico" en España, teniendo en cuenta la región de procedencia. Presumiblemente la mayor polémica estaría situada en Cataluña, Galicia y el País Vasco. La primera hipótesis sí se cumple, Cataluña tiene una representación muy alta, pero, la incidencia más alta está en Asturias con las cuestiones relacionadas con el "bable". En el País Vasco son escasas las noticias encontradas y en Galicia no hay ninguna. No obstante, todo ello hace que la incidencia nacional sea muy elevada. Es evidente que, con independencia de su trayectoria histórica y su base lingüística, en los dos primeros casos se trata de conflictos lingüísticos abiertos, o reabiertos como en el caso catalán, mientras que los dos segundos suponen en la actualidad situaciones de contacto lingüístico relativamente estabilizadas, al

menos en apariencia, conforme a lo que muestra la prensa de las respectivas comunidades.

La investigación ha mostrado que, en efecto, existe una fuerte correlación entre los contextos sociales particulares y las temáticas lingüísticas recogidas en los medios. Por una parte, en la prensa peninsular se ha registrado una intensa actividad en torno a noticias sobre diversos conflictos lingüísticos que están muy presentes en su actualidad. En la América Hispana esa es una problemática considerablemente ajena. Allí se ha apuntado un uso de los medios de comunicación como servicio lingüístico, para promover la correcta ortografía, la norma idiomática y, en definitiva, la lengua ejemplar. Ambos contextos, no obstante, comparten preocupaciones en relación con el lenguaje inclusivo, la internacionalización del español o la solución a diversos tipos de patologías lingüísticas.

5. DISCUSIÓN

Una investigación de estas características está en condiciones de aportar datos complementarios a los análisis sobre transmisión de patrones sociolingüísticos, tan abundantes en la bibliografía hispánica. Solo que esa contribución, en gran medida, se aparta de lo que han sido las principales aportaciones sobre la materia, dado que ha apostado por un enfoque considerablemente novedoso. En ese sentido, ha corroborado la hipótesis de partida, mostrando la pertinencia de esa opción, como base de análisis sociolingüísticos futuros. El reflejo en los medios de comunicación es, por sí mismo, un indicio social de las problemáticas fundamentales entre las que se desenvuelve una colectividad.

En concreto, cabría destacar los siguientes aspectos:

1. En primer lugar, se reafirma la pertinencia de analizar los medios de comunicación de masas desde una perspectiva sociolingüística. Ese análisis, como de hecho recoge la bibliografía especializada, admite distintos enfoques, debido a la propia heterogeneidad de ese punto de interrelación entre las lenguas y las sociedades.

2. En segundo lugar, de ello daban cuenta las investigaciones referidas al inicio de este trabajo, tanto las de orientación variacionista como las que analizaban la interacción lengua-sociedad en sentido más amplio. Por lo tanto, la presente investigación aporta una continuidad fehaciente en ese dominio de investigación dentro de la lingüística sincrónica.
3. En esta ocasión, en tercer lugar, se incorpora una nueva dimensión, que ha mostrado ser pertinente por completo, desde la que se enfatiza el rol desempeñado por los medios de comunicación como un reflejo de las principales inquietudes lingüísticas de las sociedades. De hecho, Fishman (1972) había abierto un apartado dedicado a las actitudes sociales ante las lenguas. En él contemplaba, en términos muy genéricos, aquellos comportamientos sociales que podían denotar valoraciones y posiciones psicosociales frente a los fenómenos lingüísticos propios de cada contexto social. El principal problema en relación con el planteamiento de Fishman consistió en la falta de desarrollo explícito de la propuesta, al menos en todos los posibles componentes que podían ser integrados en ese epígrafe. De manera que se estableció un marco potencial de investigación sociolingüística que, de momento, tampoco encontró demasiadas concreciones. El tratamiento de los hechos lingüísticos en los medios de comunicación puede ser una de esas concreciones, a tenor del rendimiento aportado en esta investigación.
4. De esa manera, en último lugar, se está en condiciones de aportar una perspectiva complementaria a las anteriores. Al menos esa ha sido la pretensión de este trabajo, a la que la investigación empírica ha aportado unos primeros argumentos para apoyarla.

6. CONCLUSIONES

La hipótesis inicial, por tanto, ha quedado plenamente confirmada en todos los sentidos. La investigación ha resultado pertinente desde el punto de vista sociolingüístico, ha establecido una pauta metodológica eficiente y ha permitido describir una realidad del español contemporáneo. Los medios reflejan la preocupación de una comunidad, pero, al mismo tiempo, pueden convertirse en una magnífica herramienta de planificación lingüística, a partir del diagnóstico sobre las actitudes sociales vigentes en el seno de esa colectividad.

Más en concreto, en ese sentido cabría destacar los aspectos siguientes:

1. Se ha confirmado la hipótesis metodológica subyacente en el trabajo. En efecto, la recogida de noticias relacionadas con la vida de las lenguas en la prensa aporta datos pertinentes sobre la interacción lengua-sociedad. Esos datos, además de un diagnóstico sociolingüístico, aportan elementos empíricos que pueden conducir a la adopción de intervenciones planificadoras sobre la función de las lenguas, uno de los apartados clásicos e imprescindibles en esas intervenciones (García Marcos, 2015).
2. Esa interacción ha producido resultados ostensiblemente distintos entre las comunidades de habla del Mundo Hispánico. De esa manera se ha confirmado, aunque sea de manera indirecta, uno de los postulados fundamentales de la sociolingüística en cualquiera de sus versiones teóricas. Los contextos sociales determinan de manera particular y específica el grado y tipo de su interrelación con las lenguas que circulan entre sus dominios.
3. La prensa española está visiblemente concentrada en torno a los diferentes conflictos lingüísticos que se producen en el país, hasta el punto de ser la temática claramente predominante. Esa situación es correlato directo de la propia situación sociopolítica del estado español, vinculada directamente a la siempre pendiente cuestión identitaria de los diferentes integrantes del estado.

4. Tanto es así que esa conflictividad llega incluso a la prensa de ámbito nacional, indicador inequívoco de que evidentemente se trata de una cuestión central en la actualidad española. Al ciudadano español, de cualquier comunidad, esté implicada o no en situación relacionada con el conflicto lingüístico, la problemática le llega y, en medida variable, le afecta.
5. Naturalmente, esa pauta general se intensifica en las publicaciones de ámbito autonómico que están directamente implicadas en situaciones conflictivas, aunque con matices. De esa manera, se confirma una hipótesis que ha aparecido en distintas partes de este trabajo, en el sentido de que los medios de comunicación de masas actúan como espejo que refleja la realidad sociolingüística.
6. En concreto, esa atención periodística hacia el conflicto lingüístico resulta visiblemente intensa en Cataluña y en Asturias, donde se ha intensificado una fuerte discusión en torno al bable.
7. Sin embargo, en Galicia y en el País Vasco la prensa no transmite una situación lingüística de esa intensidad.
8. La América Hispana tiene preocupaciones de otro tipo en relación con el español. Predomina en ella la preocupación por el uso lingüístico, la corrección idiomática hasta el punto de que algunos medios de comunicación desarrollan una función de salvaguarda de la cotidianeidad lingüística.

7. REFERENCIAS

Ávila, R. (1999). Difusión internacional del español por radio, televisión y prensa (DIES-RTP). Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, vol. 3, 2507-2518

Barabini San Martín, B. (2019). Glotopolítica: el poder de la lengua. Boletín IEEE, 13, 653-668

Barahona Novoa, A. (2007). Lengua, norma y medios de comunicación. Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica, 127-139

Bastardas I Boada, A. (2013a), Language policy and planning as an interdisciplinary field: towards a complexity approach. Current Issues in Language Planning, 14 (3-4), 363-381

Bastardas I Boada, A. (2013b), Sociolinguistics: Towards a Complex Ecological View. Massip-Bonet, À. y A. Bastardas-Boada (eds.): Complexity Perspectives on Language, Communication and Society. Understanding Complex Systems, 15-34. Springer

Berruto, G. (1987). La sociolingüística. Bologna

Fishman, J. (1972). Sociología del lenguaje. Cátedra

García Marcos, F. (1989). Estratificación social del español de la Costa Granadina. Universidad de Almería

García Marcos, F. (2021). Variación y cambio sociolingüístico en tiempo real. Universidad de Jaén

Gramsci, A. (1932-1935). *Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica de Guerretana (1975/1999). Era

Greusslich, S. y F. Lebsanft (2019). El español, lengua pluricéntrica: Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva, 4. Bonn University Press

Labov, W. (1972). Modelos sociolingüísticos. Cátedra

Leitner, G. (ed.) (1983): Language and Mass Media. Topical issue of the International Journal of the Sociology of Language, 40

Leitner, G. (1996). The Sociolinguistics of Communication Media. Coulmas, F. (ed.): Handbook of Sociolinguistics, 187-204. Oxford University Press

Ponzio, A. (1974). Producción lingüística e ideología social. Alberto Corazón. (Versión en español de Pilar M. Laveaga y Mariano Anos)

Tacke, F. (2017). El discurso sobre las lenguas en El País: un análisis de las ideologías lingüísticas en la columna semanal Brou de llengua. Circula: revue d'idéologies linguistiques, 6, 18-44

Trudgill, P. (1974). Linguistic change and diffusion: Description and explanation in sociolinguistic dialect geography, Language in society, 3 (2), 215-246

Trudgill, P. (1997). Acts of conflicting identity: The sociolinguistics of British pop-song pronunciation. In: Sociolinguistics, 251-265. Palgrave

LA VARIACIÓN CONCEPTUAL Y LA VARIACIÓN DENOMINATIVA CON CONSECUENCIAS CONCEPTUALES EN LA PRENSA ESCRITA

MARÍA LUCÍA CARRILLO EXPÓSITO
Università degli Studi di Napoli "Federico II"

1. INTRODUCCIÓN

En un estudio anterior (Carrillo en prensa) analizábamos los términos derivados (*tránsfobo* y *transfóbico*) de la unidad terminológica *transfobia* en los titulares y subtitulares de cuatro periódicos digitales españoles (*ABC*, *El Mundo*, *El Público* y *El Diario*[166]) que daban cuenta de la polémica campaña del grupo ultracatólico *HazteOír* en 2017. Los mensajes explícitos de aquella campaña –"Los niños tienen pene. Las niñas tienen vulva. Que no te engañen"–, animaban a acrecentar la polarización en la sociedad. Comprobamos que esa polarización quedaba reflejada en los medios de comunicación, si bien, de forma muy velada.

Constatamos que la inclusión de los términos *tránsfobo/a* y *transfóbico/a* aparecían en los titulares de los periódicos con arreglo a la línea del editorial que rige el medio, es decir, la preferencia u omisión del término *transfobia* o sus derivados, su sustitución por otras palabras se subscribían como indicador que determinaba la ideología del grupo de pertenencia del periódico, confirmando, así, la hipótesis inicial planteada en aquel trabajo.

A través del análisis del discurso de las proposiciones de los titulares reconocíamos distintas tendencias contrapuestas en referencia a la misma noticia. Así, advertíamos que en los titulares de lo periódicos de

[166] En adelante responden respectivamente a los acrónimos EM, ABC, EP y ED en los ejemplos presentados.

perfil izquierdista (*El Diario* y *El Público*) mantenían un tono de denuncia hacia el autobús del grupo ultraconservador *HazteOír* durante todo el período estudiado, frente a la actitud más moderada observada en los titulares de los periódicos conservadores. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

- *Un **autobús de HazteOír**[167] recorre Madrid con el mensaje tránsfobo "los niños tienen pene y las niñas tienen vulva"* (*ED*, 27/02/2017)

- El **autobús tránsfobo** de Hazte Oír permanece retenido en una nave de Madrid (*ED*, 01/03/2017)
- Los obispos **tránsfobos** que han dado alas a los ultracatólico (*ED*, 04/03/2017)
- **HazteOír** coloca un nuevo mensaje tránsfobo en su autobús para llevarlo a Barcelona (*ED*, 16/03/2017)
- **El eurodiputado sancionado por hablar de "inferioridad femenina**" sale en defensa del bus tránsfobo de Hazte Oír (*ED*, 22/03/2017)
- La Policía Municipal de Madrid inmoviliza **el autobús contra los transexuales de Hazte Oír** (*EM*, 28/02/2017)
- La Policía Municipal de Madrid inmoviliza **el autobús contra los transexuales de Hazte Oír** (*EM*, 28/02/2017)
- Artolazabal, Vitoria y San Sebastián rechazan **el autobús de HazteOir.org contra la diversidad sexual** (*EM*, 28/02/2017)
- PP ve "disparate" campaña contra menores transexuales (*ABC*, 28/02/2017)
- La Policía denuncia ahora a la caravana de Hazte Oír, que estudia sacar más autobuses a la calle (*EM*, 03/03/2017)
- La hija de los Clinton opina sobre **el autobús «antitransexualidad» de Hazte Oír** (*ABC*, 02/03/2017)

Como se conoce, los periódicos logran diferir noticias de una misma realidad aplicando distintos planos discursivos y ciertas estrategias lingüísticas en los textos que les consiente realzar la vivacidad de las

[167] El negrita es nuestro

descripciones o la credibilidad de los relatos (van Dijk, 1996, p. 31). En este sentido, también la colocación intencional de cierta información dentro de la distribución del enunciado o del texto o la conexión con determinados símbolos sociales y culturales son maniobras apreciables en los periódicos que les concede representar mayor o menor relieve a la realidad. En los ejemplos que presentamos, la preocupación se centra en dirigir el foco de atención a distintos actores de la noticia, lo que es para van Dijk la atribución, agencia, responsabilidad o culpa respecto a las acciones (1996, p. 30). Advertimos en estos titulares un cambio del sujeto en las oraciones de las noticias, de modo que, si en los periódicos de perfil izquierdista los actores calificados de tránsfobos (el autobús de *HazteOír*, los obispos, el eurodiputado) ocupan la función de sujeto en la oración, en los titulares de los periódicos conservadores, estos actores pasan a formar parte del predicado, desviando así la atención del lector susceptible de realizar una interpretación concreta.

Invitamos al lector/a prestar atención a la variación denominativa que emplean los distintos rotativos seleccionados para referirse a un mismo concepto: se da una preferencia por la palabra *tránsfobo* en los titulares de los periódicos de perfil ideológico progresista frente a *Contra los* (*niños, menores*) *transexuales* en los periódicos conservadores. Es, precisamente, en este fenómeno de variación denominativa y conceptual sobre el que se concentra el presente trabajo. Nos preguntábamos si la variación denominativa observada posee algún reflejo en las estrategias argumentativas que refuerzan el posicionamiento ideológico del periódico, además, de generar actividades de imagen social y afiliativa del periódico.

2. CORPUS, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

El material empírico empleado consta de 377 textos recopilados de cuatro periódicos digitales españoles: *elmundo.es*; *abc.es*; *elpublico.es* y *eldiario.es*. Los rotativos responden a los de mayor audiencia en 2017 (según comScore) y coinciden con perfiles ideológicamente contrapuestos, criterio básico porque favorece el análisis contrastivo del

estudio: *El Mundo*[168] y *ABC* responden a un perfil conservador y *El Público* y *El Diario*[169] comparten el perfil izquierdista.

El objetivo del trabajo se ocupa en profundizar en el fenómeno de la variación denominativa y conceptual en virtud de la relación que se establece entre el concepto y las unidades terminológicas interesadas. Mediante tal examen se comprueba el uso argumentativo de las variaciones denominativas según la ideología y la actitud del rotativo.
Por tanto, la hipótesis propone que la variación denominativa y la variación conceptual alcanzan la condición de instrumento argumentativo en el discurso periodístico con el propósito de orientar y dirigir una interpretación favorable de la noticia, de afinidad a una actitud e ideología concreta y compartida y que identificamos como actividad de imagen social del periódico. En virtud de la hipótesis formulada, el estudio se modula desde una mirada terminológica pero estrechamente vinculada a la pragmalingüística, al análisis del discurso y a los estudios acerca de la creación de imagen en (des)cortesía.

A tal fin, hacemos uso de una metodología multidisciplinaria que combina distintos principios teóricos con el objetivo de comprender el mayor número de aspectos involucrados en el trabajo. Desde la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), asumimos el principio de poliedricidad de Cabré (2008) y la variación terminológica de Freixa (2002) y Fernández-Silva (2011). Para tratar el concepto de ideología y los macro-actos discursivos tomamos como referencia los estudios de

---

168 El rotativo El Mundo define su línea editorial como liberal. Apareció en 1989 Es habitualmente crítico con la izquierda y los nacionalismos periféricos. Entre sus columnistas existe una notable heterogeneidad y eclecticismo, algunos se decantan hacia una postura más conservadora y cercana a la tendencia de La Razón y el ABC, mientras que otros mantienen una posición editorial un poco menos conservadora. En definitiva, expresa un perfil ideológico instalado en el centro derecha o el centro liberal (Almirón, 2006, p. 25).

169 El periódico eldiario.es es un medio de comunicación digital que se financia a través de los subscriptores y socios, es por ello que se declara libre y transparente. La línea editorial está posicionada a la izquierda ideológica y está dirigida hacia un público objetivo de izquierda, joven y con formación académica. Por último, la posición ideológica del periódico Okdiario.com es el que se coloca abiertamente más a la extrema derecha: es liberal y profesa el nacionalismo español (Sánchez Gutiérrez y Nogales Bocio, 2018).

van Dijk (1995, 1996, 2005, 2009) y de Fuentes Rodríguez (2017[2000]) así como las teorías de la (des)cortesía, de los textos de Brown y Levinson (2006 [1987])y de Bravo (1999, 2002, 2003, 2004, 2005), y Briz (2003, 2004, 2007), escrutando la unión de dos visiones complementarias, la pragmática sociocultural y la pragmalingüística, para abordar la cuestión de la creación y proyección de la imagen social de los periódicos.

3. CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS EN TERMINOLOGÍA

La situación comunicativa que se presenta en este trabajo se concreta en los textos periodísticos escritos de cualquier tipo de género, noticia, opinión, etc. Con el propósito de identificar los textos y en correspondencia a los estudios de la Terminología, nos adscribimos a la clasificación de los textos por multiniveles (Funciones, Situación, Contenido Semántico, Formal-Gramatical) establecida por Ciapuscio en 2003. La clasificación por multiniveles distingue tres tipos de textos con presencia de unidades terminológicas, a saber, textos especializados, textos semi-especializados y divulgativos o banalizados. Dicha clasificación queda íntimamente ligada a la Teoría Comunicativa de la Terminología en el sentido de que no se prevén fronteras categóricas entre los tipos de textos, sino que se instaura un *continuum*, reflejo de la gradación que impera entre la lengua común y los lenguajes especializados, característica que trasfiere a los textos mayor o menor grado de especialización.

El texto periodístico se ajusta a la tipología de texto divulgativo, también llamado banalizado, caracterizado por su bajo nivel de especialización. Esta tipología de textos se acondiciona a una comunicación interdisciplinar y no técnica con arreglo al arquetipo de público al que va dirigido, distinguido por tener poca o ninguna competencia. En consecuencia, las formas lingüísticas que predominan son simples y su estilo es más cercano. Asimismo, es habitual hallar en ellos espacios reservados a las ilustraciones con la finalidad de procurar apoyo visual que refuerza la información y procurar mayor accesibilidad cognitiva.

El objetivo de esta tipología de textos se adscribe a los textos de carácter informativo y persuasivo. Además de estas características, otras les son propias al discurso periodístico, nos referimos a su naturaleza de polifonía junto a la práctica de enmarcarse en la corrección política que, como hemos constatado en otro lugar (Carrillo, 2021), desempeña actividades de imagen que les permite la construcción o la conservación de la imagen anhelada por el periódico.

4. LA IMAGEN DEL PERIÓDICO Y LA ACTIVIDAD AFILIATIVA

Desde las teorías de la (des)cortesía el concepto *face* o imagen ha experimentado un amplio desarrollo desde que el sociólogo Goffman lo recuperara en 1967, anotando la importancia y la influencia que adquiere la imagen de los individuos en las relaciones interpersonales públicas. En este sentido, el autor ya distinguía una vertiente individual y social del concepto; en la imagen confluyen el autorrespeto y el celo por mantener tanto la imagen propia como la de los otros.

La cortesía es identificada como una actividad social que persigue el equilibrio entre la imagen del hablante y la del receptor. Se consigue a través de la conciliación durante la interacción comunicativa de los derechos y deseos de imagen de ambos interlocutores tales como la credibilidad, la dignidad, el honor, la reputación, la competencia, la justicia, la consideración, la inclusión social, etc., (Hernández Flores, 2004, p. 106). A tal propósito, todo miembro de la sociedad requiere ciertos conocimientos acerca de los *face-work* del que hablaba Goffman (1967, p. 12) que no son más que modos de trabajar la imagen, es decir, de respetarla, fomentarla o en su caso deteriorarla, etc., en una comunidad cultural concreta. Los *face-work* o *actividades de imagen* son las acciones que la persona realiza para mostrar que su conducta se halla acorde con la imagen pública que desea exhibir. Hernández Flores (2004) añade que, en la comunicación, cuando la imagen del emisor y la del receptor se encuentran comprometidas, se hace necesario la cooperación de ambas para alcanzar los fines ambicionados.

En la misma línea Bravo (2005), entiende la cortesía como actividad comunicativa cuya finalidad radica en tratar de "quedar bien" con el otro. Sin embargo, las *actividades de imagen* pueden tener otros propósitos, como la de "crear, dar o darse imagen", cualidad que trasciende a las *actividades de cortesía*, aunque con frecuencia conllevan repercusiones en el discurso vinculadas con ella. Desde este planteamiento, las *actividades de imagen* quedan definidas al realizarse con el objetivo de confirmar, preservar o favorecer, de alguna manera, la imagen social tanto del individuo dentro del grupo como la imagen del grupo social al que pertenece.

Coincidimos con Fuentes Rodríguez (2009) cuando afirma que, estas operaciones de imagen tienen un fin argumentativo claro y estratégico que permiten ampliar las funciones de tales actividades, como la de expresar emoción. Fuentes Rodríguez (2010, p. 856) afirma que estas actividades responden a las operaciones de imagen que obedecen a motivaciones sociales e interactivas identificadas en las *relational work*[170] de los autores Locher-Watts (2005).

El concepto de imagen reanuda su evolución teórica a finales de los setenta del siglo pasado de la mano de los investigadores Brown-Levinson (2006 [1987]) que retoman el concepto de *face* de Goffman y lo desarrollan extensamente distinguiendo dos vertientes en la misma imagen: una negativa y otra positiva que ligan a los conceptos de cortesía negativa, y la cortesía positiva.

Más tarde, desde el enfoque sociopragmático, la imagen confluye hacia la universalización de la categoría gracias a las aportaciones teóricas de Diana Bravo (1999, 2003, 2004, 2005). Esta autora formula una serie de subcategorías teóricas para la imagen distinguiendo la *imagen de autonomía*, que toma lugar en todo lo que el individuo hace por diferenciarse del grupo (ideas propias, actitudes propias, etc.) y la *imagen de*

[170] Relational work es un concepto creado por los investigadores Locher-Watts (2005), referentes de la corriente postmodernista. La diferencia principal entre face-work y relational work estriba en que la última implica no solo la propia imagen sino la imagen de los individuos que intervienen en la interacción. De tal manera que, la repercusión de los efectos que puedan ocasionar la descortesía, cortesía, la no cortesía, la hipercortesía, etc., recaen en la imagen social de ambos interlocutores.

afiliación, la cual vincula la voluntad del individuo de integrarse al grupo junto a sus características que lo identifican como miembro. Tales imágenes responden a categorías vacías, como si fueran celdas desocupadas predispuestas a "llenarse" con significados y valores socioculturales y de características específicas de una comunidad (Bravo, 2002, p. 144).

El concepto de imagen viene implementado con varias categorías teóricas subordinadas, todas ellas desprendidas de una 'imagen básica' de la que surgen la *imagen de afiliación* y de *autonomía*; la *imagen de roles*, que se manifiesta en virtud de los papeles desempeñados por los hablantes en su vida cotidiana (Bravo, 2004, p. 29); y la *imagen de grupo* que emerge de acuerdo con el colectivo al que pertenece el hablante.

La representación de estas categorías y subcategorías de la imagen dependerá, esencialmente, del lugar que ocupa el interlocutor: emisor o receptor. En otras palabras, la 'imagen básica', la de rol y la imagen grupal obedece a la creación o proyección del hablante o, al contrario, obedece a la visión e interpretación del oyente (Fuentes Rodríguez, 2010, 2016). De ahí que el concepto imagen toma naturaleza multidimensional, razón por la que se estima establecer hasta 6 tipos de imagen diferentes a tener presente en todo discurso (Fuentes Rodríguez, 2010):

- Imagen 1: es la personalidad real.
- Imagen 2: la que el individuo pretende mostrar en una situación comunicativa concreta.
- Imagen 3: es la imagen que el emisor pretende mostrar en relación al grupo.
- Imagen 4: la que el receptor percibe de uno mismo como individuo.
- Imagen 5: la que percibe uno mismo como miembro de un grupo.
- Imagen 6: imagen global del grupo.

Como afirma Catalina Fuentes Rodríguez, "Todas estas imágenes son creaciones discursivas, entes sociales que funcionan en la comunicación y que pertenecen al individuo. Las tres primeras están controladas por el hablante. Las otras tres no".

En un acto comunicativo el hablante tiene el cometido de calcular y dosificar la imagen que desea prevalecer sobre las otras en arreglo al propósito que se ha fijado. Por lo que si el objetivo es el de reforzar la solidaridad inter-grupal y los lazos de camaradería, es decir, el deseo de comunicar que las necesidades propias como similares a las de nuestro interlocutor, deberá desplegar ciertas *actividades de imagen* que potencien la *imagen de afiliación*. En este lugar es donde se ven involucradas funciones comunicativas como la argumentación y la persuasión, funciones que les son propias a la comunicación periodística. Es por ello que entendemos que el periódico, en semejanza a la imagen de los actores que intervienen en cualquier acto comunicativo, debe lidiar con la disyuntiva por hacer prevalecer una de las imágenes que le beneficia y le permita mantener y afianzar la relación afiliativa con el receptor, práctica que evita desvirtuar su principal seña de identidad, la ideología del medio (Carrillo, 2021).

5. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA DE TRANSEXUAL EN EL MARCO DE LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA

El término LGBTI está formado por las siglas de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, intersexual que se utiliza a fin de asignar a una comunidad de personas que queda fuera de las identidades sexuales y orientaciones sexuales no heteronormativas. Tuvo su primera aparición en los años 90 limitado en sus siglas LGB que con el tiempo evoluciona y que hoy conocemos con el término LGBTIQ+[171]. Las referencias hacia el colectivo LGTBIQ+ están presentes en distintas esferas de la sociedad, en concreto, el término transexual se emplea en una lengua especial con un léxico específico y que vemos transitar desde dominios de estudio altamente especializados como el médico (sociología, psicología, cirugía…)[172] jurídico/legislativo,

[171] Las siglas van añadiéndose en función de la aparición de nuevas identidades sexuales. El último agregado es Q de Queer y se le ha añadido el símbolo matemático de adición para incluir a todas las personas que no están representadas en las siglas anteriores.

[172] La patologización de la condición sexual es el motivo principal por lo que las referencias al concepto transexual vienen vinculado al ámbito médico. La condición de transexualidad se incluye en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales y la conversión o

político/ideológico a otros más banalizados como el periodístico, blogs, etc. Luego, coincidimos con Guerrero y Pérez (2020, p. 147) cuando afirman de que se trata de una temática especializada pluridisciplinar ubicable en distintos lenguajes de especialidad. Por tanto, confirmamos que nos encontramos ante un ámbito temático especializado nuevo con una terminología específica propia.

6. LA TEORÍA COMUNICATIVA DE LA TERMINOLOGÍA

A continuación, procedemos a enmarcar el estudio sobre las bases teóricas de la Terminología (TCT), desde donde la Terminología, como disciplina, abandona su carácter prescriptivo y las unidades terminológicas dejan de ser unidades artificiales condicionadas por la normalización, que no participan de los fenómenos del lenguaje natural tal como lo concibe la Teoría General de la Terminología (TGT) de Eugene Wüster.

En la actualidad, las unidades terminológicas se entienden como unidades léxicas especializadas presentes en la comunicación natural relativo a determinados temas. Forman parte del léxico de la gramática de un hablante, razón por la que la TCT examina el término desde una teoría del lenguaje. Quizá, la característica más novedosa de este nuevo paradigma es la capacidad multidisciplinar que adopta a la hora de abordar el término. Cabré, lo explica de la siguiente manera:

> Una teoría que al mismo tiempo dé cuenta de los fenómenos del lenguaje general, describa las especificidades cognitivas, lingüísticas (gramaticales, pragmáticas, textuales y discursivas) y comunicativas de las unidades terminológicas, y explique cómo el hablante-especialista adquiere estas especificidades y utiliza estas unidades (Cabré, 1999, p. 120)

La unidad terminológica, por lo tanto, se estudia dentro del contexto, *in vivo*, vinculando las denominaciones "a la función comunicacional de la terminología" que usan los especialistas (Lorente Casafont, 2013, p. 16). Esta visión multifacética concierta con que el conocimiento

transición de sexo se halla basada en terapias de modificación corporal mediante tratamiento hormonal y/o cirugías de reasignación sexual.

especializado puede ser abordado tanto desde las ciencias cognitivas, desde la teoría de la comunicación o desde la sociología, motivo por el cual la lingüística se presenta como una de las puertas de entrada que permite explicar la producción y la recepción de este conocimiento a través del discurso y de las unidades que este discurso vehicula (Cabré, 1999; Lorente Casafont, 2001).

En este sentido, la TCT se reconoce en el compromiso de la interdisciplinaridad de la práctica terminológica en cuanto se articula sobre una serie de principios como la poliedricidad, que nos permite comprender la multidimensionalidad tanto del término (Cabré, 1999, p. 120-121; Cabré, 2009, p. 11-12) como del concepto asociado (Cabré, 2008, p. 31-32).

Como multidimensionalidad del término se entiende y se explica el principio de poliedricidad, que nos viene a decir que los términos son unidades interdisciplinarias integradas en vertientes o facetas distintas, cada una de ellas correspondiente a un plano de análisis. En base a esta idea, la TCT formula un modelo de multiacceso al objeto terminológico, concretado en el Modelo de las Puertas (Cabré, 2003), con el cual legitima la posibilidad de emprender la descripción y explicación de los términos tanto desde una teoría del lenguaje, como desde una teoría del conocimiento o desde una teoría de la comunicación social. Todas son operables siempre que los fundamentos de estas teorías no se contradigan. A razón de la naturaleza multidimensional del concepto asociado esta se mantiene fuertemente ligada al carácter multifacético o poliédrico del término que no es más que el reflejo de la compleja dinámica congnitiva.

7. LAS IMPLICACIONES TERMINOLÓGICAS DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LA VARIACIÓN

La terminología como disciplina se ocupa de los llamados lenguajes o lenguas de especialidad, práctica que compromete necesariamente el estudio del significado. Temmerman (2000) trata de proporcionar alternativas sustanciales a las problemáticas teóricas y prácticas que se instalaban en la Teoría General de la Terminología. Lo hace desde los modelos cognitivos y, especialmente, desde la teoría de prototipos con

referencia a las implicaciones terminológicas. Los principios del nuevo planteamiento implican una perspectiva combinada semasiológica y onomasiológica aclarando que solo unas pocas categorías pueden ser delineadas netamente. Otros axiomas conciernen a la forma y al contenido de las definiciones, los cuales sufren variación según la tipología de la categoría a las que están sujetas y en virtud del perfil del usuario a la que va dirigida. Otra cuestión nuclear del nuevo planteamiento reside en el fenómeno de la sinonimia y la polisemia que se reconocen funcionales en el lenguaje especializado. Asimismo, considera el enfoque diacrónico de ineludible necesidad a la hora de enfrentarse a un examen terminológico. Este último principio evidencia no solo la importancia de los modelos cognitivos, sino que implica tanto la información histórica en las definiciones como la no arbitrariedad de la lexicalización.

Desde este planteamiento –y otros que ponen en entredicho la TGT[173], en Terminología se comienza a operar con dos variaciones principales "que afecta a los términos y a los conceptos" (Freixa, 2002, p. 54), la variación denominativa y la conceptual. La denominativa se define como "fenómeno por el cual a una misma noción le corresponden diversas denominaciones" (Freixa, 2002, p. 54), y la variación conceptual, responde al fenómeno de "la variación en un mismo concepto" (Freixa, 2002, p. 55).

Desde la misma teoría de prototipos de la que se sirvió Temmerman para sistematizar un nuevo marco teórico para la Terminología, Cabré (2008), por su lado, propone explicar la multidimensionalidad del concepto ligándola con la idea poliédrica del concepto en terminología. La autora consigue cuadrar una serie de combinaciones posibles que interrelaciona los distintos planos en los que participa la lengua y la comunicación –el plano de la realidad, el de las clases de objetos que se integran en una realidad abstracta, el de los conceptos y el plano de los términos, alcanzando el concepto de la variación denominativa con

[173] Louis Guespin (1990); Monique Slodzian (19959; el grupo TIA (Terminologie et Intelligence artificielle).

consecuencias cognitivas– que, según Cabré (2008), explica las proyecciones en el plano lingüístico de la poliedricidad conceptual.

La noción de la poliedricidad denominativa y conceptual ha sido posible desarrollarse, quizá, por la principal diferencia que yace entre la variación denominativa y la conceptual; la primera es discreta, mientras que la variación conceptual es continua. Desde esta disposición, la variación conceptual identificada en un *continuum* consiente ordenar las variantes en una escala de *Equivalencia Conceptual* (EC) graduable, de más cercano a más lejano respecto al concepto original (Freixa, 2002, p. 296). El hecho de emplazar un concepto de referencia, un punto de partida dentro de la escala, llamado por Kostina (2009, p. 465) invariante, proporciona al modelo una funcionalidad efectiva que permite distinguir y explicar el grado valorativo del concepto dentro de las categorías.

Desde la mirada multidimensional que patrocina Cabré, la unidad terminológica corresponde a la unidad léxica que cobra valor especializado en virtud del contexto y la necesidad situacional. En tanto unidad léxica, la unidad terminológica se conforma asimismo de *forma* y sig*nificado*, y, consecuentemente, participa normalmente en el sistema lingüístico de la lengua natural. En virtud de la naturaleza que inviste, sobrelleva irremediablemente variación en el proceso de comunicación, como principio universal, si bien Cabré advierte que, las unidades terminológicas admiten distintos grados de variación según las condiciones de cada tipo de situación comunicativa:

> El grado de especialización de la comunicación condiciona no sólo la densidad terminológica de un texto, sino también la cantidad de variación expresiva para hacer referencia a un mismo concepto. [...] A medida que disminuye el grado de especialización, el discurso va adquiriendo características que lo acercan al discurso no especializado: en el plano semántico, variación conceptual, redundancia, ambigüedad, falta de precisión estricta; en el plano formal, variación sinonímica de base léxica, pero sobre todo uso muy elevado de fórmulas parafrásticas que explican analíticamente el mismo concepto que en un nivel especializado se hace sintéticamente (Cabré, 1999, p.84).

En suma, en las formas alternativas de denominación del mismo concepto (sinonimia) o en apertura significativa de una misma forma

(polisemia) se concreta, en todo proceso de comunicación, una variación cierta de la que se espera el grado máximo en las áreas más banalizadas. De esta manera, se establece una relación directamente proporcional entre el grado de especialización y el uso de conceptos monodenominativos, es decir, expresados con solo una variante en el texto; e inversamente proporcional a la presencia de cambios léxicos y variaciones conceptuales (Freixa y Fernández-Silva, 2017, pp. 169-171).

Probando transferir el fenómeno de sinonimia a los términos que estamos tratando, *tránsfobo/a*, *contra los* (*niños*) *transexuales*, nos encontramos con dos denominaciones distintas que comparten un núcleo conceptual común de *rechazo* (la invariable) que, instalados sobre el *continuum*, difieren en cuanto a la expansión del núcleo (*fobia*, *contra*) y, en última instancia, expresan contenidos ligeramente distintos pero definitivos en el discurso como comprobamos más adelante. A razón de la naturaleza que asumen las unidades terminológicas, como unidades denominativo-conceptuales dotadas de capacidad de referencia e integradas en el discurso, estas adquieren la propia facultad de función argumentativa, factor nuclear en correlación estrecha al concepto de la motivación y la inestabilidad conceptual a la que dedicamos el siguiente apartado.

8. LA MOTIVACIÓN EN TERMINOLOGÍA Y LA INESTABILIDAD CONCEPTUAL

La variación denominativa alcanza mayor representación en los textos banalizados, aquellos confeccionados y dirigidos a un receptor de perfil muy amplio caracterizado por su poca o nula competencia. En consecuencia, la variación conceptual en esta tipología de textos alcanza especial relevancia dado a que su finalidad es la de proporcionar accesibilidad cognitiva del receptor. De ahí que, Freixa asegura que el uso de la sinonimia en los discursos de bajo nivel de especialización secunda, principalmente, tal fin. En este orden de ideas, se hace principal considerar el grado de especialización de los hablantes como otra variable dentro del estudio de la variación, tanto conceptual como denominativa (Cabré, 1999, p.169). Es decir, cuanto menos especializados, más

margen para una cierta ambigüedad y la adopción de otros rasgos que no serían aceptados en un texto más especializado. Desde esta disposición, la variación apreciada en esta tipología de textos, construidos y clasificados en base a unos receptores concretos, se genera desde una intención específica del emisor en el momento de elaborar su discurso. Por tanto, el objetivo comunicativo o el tema en el que se ubica la predicación de un concepto influyen en la selección de una determinada información conceptual en la forma denominativa (Fernández-Silva, 2011, p. 58). Esto explica que, en un mismo texto, el emisor pueda utilizar diferentes variantes para poner énfasis en distintas características del concepto (Freixa, 2002, p. 208). Tal práctica provee a la conceptualización de las variantes denominativas la percepción de los aspectos del mismo concepto que el emisor considera más eficaz en la construcción de su discurso. Por su lado, Temmerman implementa esa intención con la comprensión de una categoría, pero también en función de "los elementos informativos que se explicitan en el significado de la categoría" (2000, p. 74).

Con lo expuesto hasta ahora, actualmente, la Terminología entiende que la motivación no se basa únicamente en las propiedades lingüísticas del término, sino que también tiene una dimensión psicológica y extralingüística que atañe indiscutiblemente a la pragmática. Freixa (2006) va más allá y manifiesta que la motivación no tiene por qué contradecirse con la arbitrariedad del signo lingüístico, puesto que esta relación se da entre el concepto y el signo elegido para representarlo. De esta manera, en un término motivado, las características del concepto se reflejan en la elección denominativa: "The acceptance of the principle of the arbitrariness of the linguistic sign does not presuppose that the lexicon is structured arbitrarily: to a great extent signs are motivated." (Freixa, 2006, p. 54).

La variación denominativa obedece a causas de diversa naturaleza (Freixa, 2005; 2006) y, si bien, no siempre se produce de manera consciente por parte del emisor, lo corriente es que sea intencionada. Por esta razón, la autora asevera que la variación denominativa nunca es inocua pues conserva la facultad de comprometer la estabilidad conceptual y, seguidamente, generar consecuencias ciertas. Cuando un

emisor selecciona una denominación (motivada) está adoptando un punto de vista determinado sobre el concepto, en función de las características que considera esenciales en una determinada situación. Se genera la variación denominativa cuando esos elementos del concepto que se consideran pertinentes pueden variar en función del contexto comunicativo. El fenómeno se verifica de la misma manera que cuando se da un cambio de característica definidora, lugar donde nos permite percatarnos de la existencia o menos de una motivación cognitiva lo suficientemente importante como para que varíe el grado de *Equivalencia Conceptual* entre los conceptos de especial relevancia (Fernández-Silva, 2011, p. 60).

Un tipo de variación específico, denominado variación denominativa con consecuencias cognitivas, se produce cuando un concepto se expresa a través de variantes que difieren no sólo formalmente sino también semánticamente, ya que seleccionan aspectos diferentes del contenido conceptual. Esta variación tiene unas consecuencias cognitivas particulares, pues cada variante ofrece una visión particular del concepto, refleja un determinado punto de vista. El uso de una u otra variante cambia la manera en que el receptor accede al concepto y, por tanto, podría responder a una intención cognitiva del emisor.

9. LAS ACTITUDES, LA IDEOLOGÍA Y LA VARIACIÓN COGNITIVA Y DENOMINATIVA EN LA PRENSA

Sobrevenimos que la variación denominativa conduce a la inestabilidad cognitiva, un fenómeno que puede, como se verá más adelante, ser aprovechado en su función persuasiva de los textos periódicos. Para ello debemos partir desde el concepto de la ideología definido en términos de las creencias cognitivas, nucleares en las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Siguiendo los postulados de van Dijk (1995) con referencia a las creencias ideológicas racistas o sexistas que pueden tener los individuos, se revelan como base de los prejuicios racistas y sexistas compartidas por los miembros de su grupo, condición que compromete los discursos y otras prácticas sociales.

Las ideologías definidas en términos de van Dijk (1995) se analizan desde la triada cognición-discurso-sociedad, es decir, como sistemas que están en la base de las cogniciones sociopolíticas de los grupos, son las que articulan las actitudes sociales grupales que consisten en opiniones generales esquemáticamente organizadas acerca de asuntos sociales relevantes. Y, en conformidad a la posición que ocupa cada grupo, serán también seleccionados el repertorio cultural, las normas sociales y los valores con el propósito de promocionar sus intereses y objetivos utilizando esos valores como bloques para la construcción de su ideología grupal (van Dijk, 1995). En virtud de lo expuesto y desde la polarización de las ideologías que promociona el autor neerlandés, estas pueden coordinar las actitudes colectivas de prejuicio social hacia las minorías (van Dijk, 1996, p.13) que en nuestro caso están figurados en los menores transexuales.

De la misma manera, nos avisa que los elementos léxicos presentes en los textos contribuyen a conformar las estructuras semánticas del discurso pudiendo expresar valores o normas y, por tanto, implementar el juicio de valor que establece la opinión (van Dijk, 1996). En el propio proceso de la creación discursiva el enunciador es reconocido como evaluador de una determinada situación pues interviene su subjetividad (modalidad), que queda reflejada en la construcción de un texto controlado y reformulado desde su enunciación, bien por necesidad de adecuarlo a lo que el receptor necesita saber (Fuentes Rodríguez [2000]2017; Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2002) bien regulado por la expectativa del lector respecto a lo que describe el texto (Carrillo, 2020).

10. RESULTADOS Y REFLEXIONES DESDE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

A continuación, exponemos un recuento de los términos interesados en el presente estudio representado en una tabla. Asimismo, llegados a este punto, debemos retomar las referencias anunciadas al principio de estas páginas en relación a la variación denominativa empleada en los distintos rotativos para referirse a un mismo concepto, es decir, tránsfobo de los rotativos progresistas frente a Contra los (niños, menores) transexuales de los periódicos conservadores.

TABLA 1. Frecuencia de los términos, sinónimos parciales de tránsfobo/a, transfóbico/a, en los periódicos del corpus

	El Mundo	ABC	El Diario	El Público
Número de textos	86	141	106	44
Antitransexual	2	7		
Antitransexualidad			1	
Contra los transexuales	1	1		1
Contra los niños transexuales	2	3	1	
Contra (los) menores transexuales	1	6		
Contra la transexualidad infantil			1	
Contra la diversidad sexual	2			
Contra la transexualidad	6	12	2	1
Contrario a la transexualidad		1		
Odio hacia el colectivo transexual	1			
Menospreciar a los menores transexuales		3		
total	15	34	5	2

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Frecuencia de los términos tránsfobo/a, transfóbico/a en los periódicos del corpus

	El Mundo	*ABC*	*El Diario*	*El Público*
Número de textos	86	141	106	44
Tránsfobo/a	2	14	30	12
Transfóbico/a	1	14	1	3

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la variable denominativa, observamos que predomina la construcción sintagmática con la preposición *contra* y, de entre ellas, *Contra la transexualidad* seguido de *Contra (los) menores transexuales* presentes en mayor número en el periódico de perfil conservador.

Con respecto a los términos *tránsfobo/a*, *transfóbico/a* es necesario especificar la relativa alta correspondencia de los términos en el periódico conservador *ABC*. Deducimos que se debe al mayor número de textos recopilados de este rotativo (141) en comparación a los demás periódicos del corpus y, además, creemos conveniente avisar, por el alcance significativo instalado, que ninguno de estos términos mencionados,

tránsfobo/a, *transfóbico/a*, forman parte de algún titular del periódico *ABC*.

En Terminología recibe una especial atención la motivación morfológica debido a que los términos formados por más de un constituyente —ya sea por derivación, composición o sintagmación– permiten una interpretación objetiva y clara de las características del concepto. Estos mecanismos se revelan altamente efectivos en el lenguaje especializado (Kocourek, 1991; Collet, 2021). Con arreglo a esta disposición y tras un análisis pormenorizado de los términos *tránsfobo/a*, *transfóbico/a* realizado en otro lugar mencionado (Carrillo en prensa) y que nos llevó a emprender el presente trabajo, se concluyó que las palabras construidas con *-fobia*, *catalanofobia*, *homofobia*, *transfobia*, *turismofobia*, *islamofobia*, *LGTBIfobia*, transfieren un equilibrio singular y regular a nivel conceptual en virtud de la autonomía de significado y funcionalidad que alberga cada segmento del término, característica que le permite maniobrar con independencia en las proposiciones. En el discurso periodístico, tal rasgo concede al término compuesto una categoría particular en cuanto se forman desde bases léxicas actuales que los productores de textos aprovechan y les garantiza la transparencia conceptual. A ello se le añade la capacidad de síntesis que forma el término mediante el acortamiento válido de *transexual* obedeciendo, así, al principio de economía de la lengua. Es por ello que resolvimos en aquel trabajo que dichos términos se constituían paradigmáticos por su profunda capacidad de síntesis morfosintáctico y conceptual y, por tanto, de alta productividad en el lenguaje periodístico.

No obstante, atendiendo el precepto de Kocourek (1991) y Collet (2021), entramos en la cuenta de que la variación denominativa *Contra los* (*menores*) *transexuales*, también gozaría de parte de las mismas características descritas, por tanto, quedamos ante una situación de cierta equivalencia en cuestión de efectividad o productividad en el discurso periodístico. Inclusive, podríamos colegir que la variedad denominativa *Contra los transexuales* permite una interpretación más descriptiva del término, más objetiva originado por la inclusión de la palabra completa *transexual*, que no acude al acortamiento de *trans*, para referirse a las personas. Es significativo señalar que el término *transexual* se halla

presente en el corpus en muchas de sus posibilidades alternativas, solución, que, además, permite disipar toda posible opacidad semántica (Freixa, 2004). No obstante, cabe señalar, que se observa mayor frecuencia en los textos la forma impersonal, *Contra la transexualidad*. Entendemos que tal elección es intencional pues transmite una suficiente lejanía respecto al problema que obstaculiza involucrar la esfera afectiva con el resultado de menguar la empatía del lector hacia los menores implicados.

Otro aspecto al que debemos atender, como se ha mencionado más arriba, es el principio de economía de la lengua no solo por ser una de las exigencias que promulga el lenguaje periodístico sino, además, por ser una característica que comparte con el fenómeno de la neología o la aparición de nuevas palabras (Mounin, 1990; Sablayrolles, 1993). Dicha ley se basa en el mínimo esfuerzo y se acomoda con gran resolución en la utilización de los términos *tránsfobo/a*, *transfóbico/a* en los textos periodísticos de nuestro corpus. No obstante, y siguiendo a Freixa (2014), nos advierte que según Mounin (1990 en Freixa, 2014), existen ámbitos, especialmente los que comprometen la esfera de la afectividad, donde puede vacilar este principio, como es en el caso del deseo de expresividad, lugar donde se anula esta ley. Otro ámbito que contribuye al aniquilamiento del principio de economía es el prestigio o el esnobismo (Mounin, 1990; Sablayrolles, 1993).

En este orden de ideas y atendiendo a Núñez Lavédeze (como se cita en Estornell Pons, 2009, p. 38), que asegura que el lenguaje periodístico es una forma connotada del lenguaje común y que es un lenguaje público, poseedor de una función social y comunicativa específica. Por ello, entendemos que la preocupación de los periódicos conservadores por incluir la palabra sexual alberga otra motivación morfosintáctica. Esta motivación compromete la esfera de la afectividad y la de las emociones que quedan ligadas a la actitud y a la ideología propia del periódico. La colocación de la palabra sexual (de transexual) junto a la palabra niños o menores puede originar un indudable efecto connativo y emocional en el receptor, razón por lo que consideramos esta elección otro efecto anhelado y provocado intencionadamente por el emisor. La sintagmación que tratamos posee un alto valor connotativo que se halla

en su misma significación declarados por los valores connotativos provenientes de su posición discursiva, consecuencia del uso. Deducimos, por tanto, que el tipo de procedimiento por sintagmación empleado por los rotativos conservadores apuntan a una maniobra especialmente motivada que proporciona un alto rendimiento persuasivo en los textos analizados.

La variación denominativa con consecuencias conceptuales funciona como recurso lingüístico a disposición de la *institución social*, que es aplicado con fines intencionales destinados a reforzar o desviar creencias, los "sistemas de significados" en terminología de van Dijk, símbolos o estereotipos alojados en el imaginario colectivo. Mediante maniobras de este tipo la realidad queda destilada por el discurso elaborado en los textos (2005). Como ya se advirtió en el estudio anterior, entendemos que la maniobra lingüística se instaura para encubrir, blanquear o restar importancia a los mensajes polémicos de *HazteOír*, lugar en el que acertamos la polarización y cierto posicionamiento de los periódicos conservadores frente a la misma noticia.

10. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos repasado brevemente el concepto de la variación denominativa, variación conceptual, la motivación en Terminología y la inestabilidad conceptual que puede inducir al empleo de sinónimos parciales en los textos banalizados. Descubrimos que el fenómeno de la variación denominativa verificado en nuestro corpus conduce a la variación denominativa con consecuencias cognitivas, un tipo de variación que proporciona una sobresaliente productividad en el discurso de los periódicos por dos razones: por un lado, facilita una interpretación idónea respecto a la noticia tratada y, por otra parte, y en estrecha relación con la primera, resulta una maniobra de actividad afiliativa de imagen inestimable para la construcción y conservación de la imagen social del periódico (Carrillo, 2021) que le es indispensable para afianzar a su alocutorio.

De la misma manera, concluimos que, a razón de la naturaleza que asume las unidades terminológicas, como unidades denominativo-

conceptuales dotadas de capacidad de referencia, la variación a la que son sometidas e integradas en el discurso, adquieren la propia facultad de función argumentativa que deriva hacia la persuasión, factor nuclear en correlación estrecha al concepto de la motivación y la inestabilidad conceptual tratado en estas páginas.

Con alusión a la predilección de los periódicos conservadores hacia la forma impersonal, Contra la transexualidad, presumimos que se trata de una elección intencional orientada a evitar comprometer afectivamente al lector con respecto al conflicto, espacio donde el discurso obtiene mayor margen para influir en la opinión de su receptor mediante la construcción del desapego.

Respecto al principio de economía de la lengua, hemos observado que el factor prestigio o esnobismo que señalan Mounin (1990) y Sablayrolles (1993), puede presentarse como ulterior respuesta a la preferencia de los periódicos conservadores por las construcciones sintagmáticas más dilatadas con la finalidad de diferenciarse, por prestigio o esnobismo, de los rotativos progresistas.

Siguiendo a Freixa, la autora nos señala que debido a la multiplicidad de causas y factores que influyen sobre la variación conceptual, la materia de la variación denominativa se hace necesariamente inestable (2006, p. 64). Es por ello que los conceptos especializados se revelan como entidades dinámicas, flexibles y con estructuras multidimensionales (Freixa y Fernández-Silva, 2017, p. 160) y, por tanto, en constante alteración y son imposibles de definir como completos (Freixa y Fernández-Silva, 2017, p. 176). Desde esta condición de los conceptos y la variación conceptual asociada, puede derivarse discrepancias entre los hablantes a la hora de utilizar las formas léxicas de un concepto (López de Armentia, 2020, p. 31). En cambio, esta característica se descubre muy provechosa en el discurso periodístico en correlación a la productividad y eficacia de su función argumentativa y persuasiva.

Así mismo, concluimos que en el presente examen realizado en los textos periodísticos los preceptos fijados en referencia al fenómeno de la sinonimia y la polisemia y reconocidos como funcionales en los

estudios de los lenguajes de especialidad pueden ser aplicados igualmente en los textos banalizados.

8. REFERENCIAS

Alcaide Lara, E. y Fuentes Rodríguez, C. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión: cómo convencer con palabras*. Madrid: Arco Libro.

Bravo, D. (1999). ¿Imagen «positiva» vs. «Imagen negativa?»: pragmática sociocultural y componentes de *face*. *Análisis del discurso oral, Oralia* (2), 155-184.

Bravo, D. (2002). Actos asertivos y cortesía: imagen del rol en el discurso académico argentino. En M. L. Placencia y D. Bravo, (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 141-174). München: Lincom Europa.

Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE: "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"* (pp. 98-108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías sobre la cortesía. En D. Bravo y A. Briz Gómez, (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15-37). Barcelona: Ariel.

Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones Hacia una redefinición de la "cortesía comunicativa". En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des) cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Buenos Aires: Editorial Dunken.

Briz Gómez, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Briz Gómez, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo y A. Briz Gómez, (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 47-93). Barcelona: Ariel.

Briz Gómez, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *LEA. Lingüística Española Actual* 29 (1), 5-40.

Brown, P. y Levinson, S. (2006 [1987]). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. 15a reimpresión.

Cabré, M. T. (1999). *La terminología: Representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüistica Aplicada/Universitat Pompeu Fabra. Sèrie Monografies 3.

Cabré, M. T. (2003). Theories of terminology: Their description, prescription and explanation". *Terminology: international journal of theoretical and applied issues in specialized communication* 9(2), 163-99.

Cabré, M. T. (2008). El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico en terminología. *Ibérica* 16, 9-36.

Cabré, M. T. (2009). La teoría comunicativa de la terminología, una aproximación lingüística a los términos. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2009 2(XIV), 9-15.

Carrillo Expósito, M. L. (2020) La descortesía encubierta en lo políticamente correcto en la prensa digital española. *Sociocultural Pragmatics: SOPRAG*, De Gruyter (8)2, 232 – 257.

Carrillo Expósito, M. L. (2021). *Lo Políticamente Correcto y la Imagen Social del Periódico. La (des)cortesía en la representación discursiva de la mujer política en la prensa digital española*. Napoli: BeTwixt.

Carrillo Expósito, M. L. (en prensa). Ideología y Terminología: Estrategias discursivas en la prensa española en torno a la representación de la Transfobia. *Cuadernos Aispi.*

Ciapuscio Guiomar, E. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada/Universitat Pompeu Fabra. Sèrie Monografies 6.

Collet, T. (2021). What's a term? An attempt to define the term within the theoretical framework of text linguistics. Linguistica Antverpiensia, New Series - Themes in Translation Studies, 3. https://doi.org/10.52034/lanstts.v3i.106

Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2007[1999]). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Estornell Pons, M. (2009). El reconocimiento de neologismos y su caracterización en un corpus de prensa escrita. [Tesis Doctoral, Universitat de València]. Servei de Publicacions.

Fernández-Silva, S. (2011). Variación terminológica y cognición. Factores cognitivos en la denominación del concepto especializado. [Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Freixa, J. (2002). La variació terminològica. Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient. [Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Freixa, J. (2005). Variación terminológica: ¿Por qué y para qué? *Meta*, 50(4). https://doi.org/10.7202/019917ar

Freixa, J. (2006). Causes of denominative variation in terminology. *Terminology*, 12(1) 51-77. https://doi.org/10.1075/term.12.1.04fre

Freixa, J. y Fernández-Silva, S. (2017). Terminological variation and the unsaturability of concepts. En P. Drouin, A. Francoeur, J. Humbley, A. PicTon (Ed.), *Multiple perspectives on terminological variation* (156-180). Amsterdam; Filadelfia: John Benjamins.

Fuentes Rodríguez, C. (2010). Ideología e imagen: la ocultación en la prensa de la violencia social o lo políticamente correcto. *Discurso & Sociedad* 4(4), 853-892.

Fuentes Rodríguez, C. (2011). (Des)cortesía y violencia verbal: implicaciones lingüísticas y sociales. En C. Fuentes Rodríguez, E. Alcaide Lara y E. Brenes Peña (Eds.), *Aproximaciones a la (Des)Cortesía Verbal en Español* (pp. 27-64). Bern: Peter Lang Verlag.

Fuentes Rodríguez, C. (2016). (Des)cortesía, imagen social e identidad como categorías sociopragmáticas en el discurso público. En D. Bravo (Ed.), *Roles situaciones, interculturalidad y multiculturalidad en encuentros en español* (pp. 165-192). Buenos Aires: Dunken.

Fuentes Rodríguez, C. (2017[2000]). *Lingüística pragmática y Análisis del Discurso*. Madrid: Arco Libros.

Guerrero Ramos, G y Pérez Lagos, F. M. (2020). Neologismos en el ámbito temático LGTB. *Sabir. International Bulletin of Applied Linguistics*, 1(2), 143-176.

Guerrero Ramos, G. (2017). Nuevas orientaciones de la terminología y de la neología en el ámbito de la semántica léxica. *Rilce*, 33(3), 13885-1415.

Goffman, Ervin 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to face Behavior*. Garden City, NY: Anchor/Doubleday.

Kocourek, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science: vers une linguistique de la langue savante.* 2ª ed. Wiesbaden: Brandstetter.

Kostina, I. (2009). La variación conceptual de los términos en el discurso especializado. [Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra] Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Locher, M. y Watts- R. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research* 1, 9-33.

Lorente Casafont, M. (2001). Tipología verbal y textos especializados. En M. González y M. Souto (Eds), *Cuestiones conceptuales y metodológicas de la lingüística* (pp. 143-53). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Lorente Casafont, M. (2013). Terminología *in vivo* y variación funcional. *Ugarteburu Terminologia Jardunaldiak*, 2-18.

Mounin, G. (1990). Quelques observations sur le lexique français d'aujourd'hui. *Europe*, 738, 10-18.

Palomero López de Armentia, V. (2020). Motivacions ideològiques en la variació terminològica de la violència de gènere. *Terminàlia*, 2129-39. DOI: 10.2436/20.2503.01.146.

Sablayrolles, J. F. (1993). Fonctions des néologismes. *Cahiers du CIEL*, 53-94

Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description. The Sociocognitive Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

van Dijk, T. A. (1995). Discourse Semantics and Ideology. *Discourse & Society*, 6(2), 243-289. https://doi.org/10.1177/0957926595006002006.

van Dijk, T. A. (1996). Opiniones e ideologías en la prensa. Una teoría sociocognitiva de la representación, *Voces y culturas*, 10 (2), 9-50.

van Dijk, T. A. (2005). Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*, 10, 285-318.

van Dijk, T. A. (2009). Critical discourse studies: a sociocognitive approach». En R. Wodak y M. Meyer (Eds.) *Methods for critical discourse analysis*, (pp. 62-86). London: Sage [2a ed. rev.]

EL ESPAÑOL, EN PELIGRO. INSTRUMENTALIZACIÓN POLÍTICA DE LA LENGUA DESDE LOS TITULARES DE PRENSA

AMINA EL FOUNTI ZIZAOUI
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, cuando nos detenemos a pensar en las posibles amenazas que puede sufrir una lengua, tienden a aparecer tres comúnmente. En primer lugar, las consecuencias negativas derivadas de la globalización lingüística o del imperialismo lingüístico que ejerce la lengua inglesa. En segundo lugar, también se puede apuntar a la desaparición de lenguas por el reducido número de hablantes que pueda tener y por los riesgos que ello conlleva para su supervivencia. En tercer lugar, algunos puristas del lenguaje consideran una amenaza para las lenguas en general y la(s) suya(s) en particular, el uso de palabras, expresiones y hasta estructuras sintácticas incorporadas masivamente de otras lenguas.

Por último, además de las anteriores, hay otra posible amenaza, que será la que funcione como hilo conductor de este trabajo: en los países donde en el conjunto de su territorio se habla más de una lengua, con una estructura legal que organiza dicha diversidad, hay quienes observan cierto peligro en la coexistencia horizontal, no jerárquica, de estas lenguas dentro de los mismos límites geográficos. Trasladando esto al caso español, desde determinadas ideologías, se establece una jerarquía lingüística en las lenguas de España en la que el castellano está en la cima, como de hecho permite la Constitución española en su artículo tercero y puede observarse igualmente en diversas manifestaciones sociales, como es el apoyo que recibió el *Manifiesto por una lengua común* (2008).

Esta última amenaza está muy presente en España, tanto en la España monolingüe –refiriéndonos con ello a las comunidades autónomas donde no existe una lengua cooficial– como en la España bilingüe –considerando como tal a las regiones en las que está establecido un régimen de cooficialidad lingüística. Pero quizás esté más acentuada en la primera España, aquella en la que el pluralismo lingüístico está considerado como algo ajeno por buena parte de la sociedad[174], como diferentes investigadores han señalado (Bastardas-Boix, 1994; López García, 2012, 2017). En la España "monolingüe" se desconoce realmente la diversidad lingüística presente en el Estado y, en consecuencia, la existencia de políticas lingüísticas que la regulen.

Como ya se ha estudiado profusamente, desde el punto de vista político, las lenguas son empleadas como instrumento para alcanzar unos fines determinados según sean los intereses ideológicos de los partidos. El objetivo principal suele ser la configuración en torno a las lenguas de una identidad colectiva ligada a un espacio físico determinado (el Estado) y otro simbólico (la nación). La lengua, como ya sabemos, es clave en la configuración de la identidad individual como parte de una identidad colectiva (Block, 2006; Woolard 2016; Zimmermann, 2008).

En España, los conflictos sociales generados por la coexistencia de lenguas en los territorios con cooficialidad lingüística son aprovechados (y, muchas veces, exagerados) por grupos políticos que consideran que la diversidad lingüística española es un arma al servicio de los nacionalismos que se dan en el territorio español. Moreno Cabrera (2008, 2015) señala que a un parte de la clase política española solo le interesa hablar de la existencia de nacionalismos periféricos que giran en torno a una lengua, pero rechazan que su posicionamiento político-ideológico también responda a un tipo de nacionalismo, que el autor denomina "nacionalismo lingüístico español". Por su parte, José del Valle (2007, p. 47) definía el nacionalismo lingüístico como

[174] En un trabajo reciente (El Founti Zizaoui, 2021) se trató sobre la falta de concienciación de la diversidad lingüística de España, centrándonos sobre todo en la poca dedicación que este asunto tiene en los currículos de enseñanzas medias y superiores de España. Con la intención de colaborar en la no perpetuación de esta práctica, se realizó una propuesta didáctica aplicable a distintas etapas educativas, incluida la universitaria.

> es precisamente uno de los discursos que articulan lengua e identidad grupal, y si nos finamos en la ideología que yace bajo la mayoría de los proyectos de planificación lingüística, quizás el que más haya influido las políticas del lenguaje tanto gubernamentales como no gubernamentales.

En este contexto, es muy importante el papel de los medios de comunicación, pues son la principal herramienta a través de la cual la ciudadanía accede a una información, casi siempre parcial, sobre la realidad lingüística de las diferentes regiones del Estado español. Como acertadamente señalaba Teun van Dijk (1997, pp. 29-30):

> La mayor parte de nuestro conocimiento social y político, así como nuestras creencias sobre el mundo, emanan de las decenas de informaciones que leemos o escuchamos a diario. Es muy probable que no exista ninguna otra práctica discursiva, aparte de la conversación cotidiana, que se practique con tanta frecuencia y por tanta gente como son el seguimiento de noticias en prensa y televisión.

Asimismo, los medios de comunicación son fundamentales para la difusión de ideologías políticas. Según el modelo mediático de comunicación política de Mazzoleni (2010, p.28), su autor afirma que "la actuación política pública se produce en la actualidad dentro del espacio mediático o depende en una medida significativa de la actuación de los medios".

Siguiendo la línea de otros trabajos previos (El-Founti Zizaoui, 2021), en este capítulo centramos nuestro interés en la función de los titulares de prensa como instrumento para la difusión de ideologías lingüísticas. Si en el trabajo mencionado nos dedicábamos a realizar un análisis discursivo léxico-semántico del vocabulario de tintes bélicos empleado en los titulares de prensa para caracterizar las discrepancias ideológicas en torno a la aplicación de políticas lingüísticas educativas, en este pretendemos estudiar cómo desde los titulares se puede difundir entre la opinión pública la idea de que el español en España, debido a las políticas lingüísticas regionales, está amenazado y discriminado, sufre agresiones, corre peligro y que, por tanto, es necesario salir en su defensa.

1.1. Los medios de comunicación y su papel social

En la época actual, el acceso a la información es muy diferente a la que se practicaba unas décadas atrás (Díaz Nosty, 2013; Marcos et al., 2018). En esta nueva era tecnológica, los usuarios buscan la inmediatez, el acceso rápido y sencillo a la información, pues el tiempo medio que se mantienen en una determinada página web o aplicación de móvil es muy limitado (Sánchez Navarro y Aranda Juárez, 2011). En este escenario, los titulares, que siempre han tenido una función fundamental para atraer y dirigir el interés y, hasta la opinión, de los lectores, están teniendo, en los tiempos que corren, aún mucha más importancia. El acceso a la prensa escrita, ya sea a través de los propios portales digitales de los medios de comunicación o a través de redes sociales como Twitter, Facebook o Instagram, conduce inevitablemente a que los titulares tengan aún más importancia que antaño, ya que, en su gran mayoría, los usuarios solo leen titulares y apenas llegan a abrir los contenidos a no ser que, por alguna circunstancia, les resulte interesante (Ramos Chávez, 2019).

Los titulares, grosso modo, tienen dos funciones principales: ser el primer nivel informativo y atraer a los lectores (Gómez Mompart, 1982; Zorrilla Barroso, 1996). De manera sucinta, tienen la capacidad de proporcionar una información cuidadosamente seleccionada que, en muchas ocasiones, se caracteriza por su parcialidad.

2. OBJETIVOS

En esta investigación, el objetivo principal que perseguimos es realizar un estudio discursivo que consiste en analizar los titulares de prensa escrita digital a través de los cuales se extiende la idea de que, en España, como fruto de las políticas lingüísticas llevadas a cabo en las comunidades autónomas con un régimen de cooficialidad lingüística, el español está amenazado y sus hablantes, discriminados; que corre peligro; y que es necesario defenderlo. Partimos de la hipótesis de que estos titulares generan una situación de desconcierto, preocupación y conflictos sociales, y ponen en alerta a una ciudadanía, en su mayoría, poco conocedora de la realidad lingüística del país, por un lado, y de las políticas lingüísticas autonómicas, por otro. Pretendemos poner en

relación los resultados de nuestro estudio con las ideologías nacionalistas que observar en la coexistencia horizontal de lenguas en España algo perjudicial para la lengua oficial del Estado, esto es, el castellano.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación de carácter cualitativo se ha elaborado a través del análisis de un corpus de cuatrocientos titulares correspondientes a prensa escrita publicada en medios digitales, un corpus que ha sido recopilado a través de la Hemeroteca Lingüística Virtual del Proyecto Lengua y Prensa[175]. La configuración del corpus se efectuó a través de la selección de aquellas entradas que arrojó el buscador de la plataforma al explorar etiquetas como *agresiones al español/castellano, amenazas al español/castellano, ataques al español/castellano*, *defensa del español/castellano*, *discriminación al español/castellano*. Las fuentes seleccionadas, esto es, los medios de comunicación digital de los cuales se han obtenido los titulares, está formada por medios de diferente sesgo ideológico. Con ello, pretendemos hacer ver que, independientemente de los contenidos de las noticias o columnas de opinión, la estructura semántica de los titulares seleccionados coincide en los pronósticos agoreros antes mencionados. El marco temporal en el que se inscribe el corpus abarca desde el año 2010 hasta el 2021. La selección de un marco temporal tan amplio responde a que, según los resultados obtenidos al configurar el corpus, nos dimos cuenta de que los presupuestos anteriormente mencionados son una constante a lo largo del tiempo, si bien es cierto que hay ocasiones en las que, de manera puntual, existe un repunte de este tipo de manifestaciones según sean los acontecimientos que los provoquen.

Una vez que el corpus estuvo conformado, para proceder a su análisis aplicamos las herramientas ofrecidas por el Análisis Crítico del

[175] Esta plataforma en línea es una herramienta de gran utilidad para la investigación. En ella se recopilan noticias relacionas con las lenguas, unas noticias que son minuciosamente etiquetadas y puestas a disposición de los usuarios de forma gratuita. En la fecha de redacción de este trabajo (febrero de 2022), la Hemeroteca cuenta con cerca de veintitrés mil entradas.

Discurso (Fairclough, 1995; Wodak y Meyer, 2001; van Dijk 2015), especialmente, aquellas amparadas en el Análisis Crítico Epistémico del Discurso, el cual se centra en estudiar "cómo se manipula el conocimiento para ejercer control sobre el discurso, o cómo se manipula el conocimiento de los hablantes en favor de los intereses de los grupos de poder" (van Dijk, 2010, p. 180).

Asimismo, para el análisis de nuestro corpus hemos tenido en cuenta dos teorías fundamentales. Por un lado, la Teoría del Framing o Teoría de los encuadres noticiosos (Entman, 1993; Scheufele, 1999), según la cual los medios de comunicación realizan un tratamiento parcial de los hechos noticiables con el objetivo de orientar a los lectores hacia la postura ideológica que mantengan ante determinados asuntos. Por otro lado, tampoco podemos olvidar en este estudio la Teoría del establecimiento de la agenda o *Agenda Setting* (McCombs y Shaw, 1972; McCombs, 2006) que señala la relevancia que tienen los medios de comunicación en el ámbito político, ya que son capaces de marcar la agenda mediática según sean sus intereses, con una estudiada selección de los temas y un tratamiento específico determinado.

4. RESULTADOS

Para el análisis del corpus de titulares que hemos recopilado, estos han sido organizados en cuatro bloques temáticos, según fueran los asuntos comunes que se tratasen en ellos. Así, en los próximos apartados, se detallarán los resultados de nuestro análisis, que serán confrontados en la "Discusión" de este trabajo. Por razones de espacio, solo hemos podido seleccionar una pequeña muestra de nuestro corpus para poder ejemplificar. (1) El español sufre agresiones

En este bloque temático agrupamos los titulares en los que se construye un discurso victimista en torno a la lengua española. Un discurso que difunde la idea de que el español es víctima de agresiones:

- Prohibido hablar español en España. *Hispanidad*, 31-08-2010
- Castellano perseguido. *Las Provincias*, 06-09-2019
- Es impresentable la persecución al 'español'. *Mediterráneo Digital*, 16-09-2019

– La humillación del español en España. *El Confidencial*, 05-11-2020
– Erradicar el castellano, dentro y fuera de las aulas. *ABC*, 29-11-2020
– Otra agresión al español. *ABC*, 08-09-2021
– Sumersión lingüística: "Lo de Cataluña no es inmersión, su único fin es anular al castellano". *ABC*, 22-3-2021

Los académicos buscan remedio a las amenazas que sufre la lengua española. *El País,* 05-10-1985

(2) El español, en peligro

En línea con el bloque anterior, en este se difunde la idea de que, por las agresiones que sufre, la lengua española se encuentra en un grave peligro:

– Bonig considera que el español está en peligro en la Comunidad Valenciana. *El País*, 07-03-2019
– Bonig alerta de que el castellano está en 'peligro de extinción': "Hay municipios donde no hay oferta". *OK Diario*, 07-03-2019
– La RAE pide que la Ley Celaá "no ponga en peligro el uso del español en ningún territorio del Estado". *El Mundo*, 20-11-2020
– Objetivo, laminar el idioma común. *ABC*, 8-2-2021
– El español en peligro. *El País*, 10-07-2021
  ¡El español está en peligro! *Levante. El Mercantil Valenciano*, 04-07-2021

(3) El español y sus hablantes son discriminados

En este bloque de titulares se agrupan aquellos que transmiten la idea de que tanto la lengua española como sus hablantes sufren episodios de discriminación en las regiones con un régimen de cooficialidad lingüística:

– Marcado en el "cole" por hablar castellano. *ABC*, 15-2-2011
– Miles de padres exigen derogar el decreto de plurilingüismo de Marzà por discriminar el castellano. *ABC,* 19-05-2017

– Na Caragol castiga a los padres que eligen español señalándolos en el tablón. *El Mundo*, 21-3-2013
– Cs acusa a Barcelona de discriminar el español en sus contenidos digitales. *La Vanguardia,* 16-12-2019
– La discriminación del castellano en la escuela catalana, a debate en el Parlamento europeo. *Crónica Global*, 29-10-2020
– El periódico francés 'Liberation' escribe un artículo sobre la discriminación del español en la escuela catalana. *El Confidencial Autonómico,* 02-03-2020
– Recogen firmas este viernes en Barcelona "para que ningún hispanohablante sea discriminado". *La Vanguardia,* 28-12-2017
– Acosan a la dueña de una pizzería en Barcelona por usar el castellano con sus clientes: "Habla catalán o emigra". *El Mundo*, 12-12-2020
– El señalamiento a la cajera castellanoparlante de Abacus llega a Europa: "Una persecución constante". *ABC*, 15-1-2021

(4) La defensa del español

En los escenarios dibujados en los titulares de los bloques anteriores, se podrá comprender que en los que aparecen en este bloque se transmita la idea de que, por todos los ataques al castellano, este necesite ser defendido:

– En defensa del castellano. *Diario de Cádiz*, 24-06-2008
– En defensa del español y del castellano. *Diario de León*, 11-09-2015
– Personalidades del mundo de la educación y la cultura lanzan un manifiesto en defensa del uso del español. *La Tribuna del País Vasco*, 06-06-2016
– Piden que el Instituto Cervantes defienda el español en varias comunidades autónomas. *El Confidencial Autonómico*, 15-05-2017
– Barcelona recoge firmas para defender el español por ley. *Libertad Digital*, 18-12-2017
– Defender el castellano. *El Mundo*, 07-03-2018

– El PP proyecta una 'Ley de Lenguas' en defensa del castellano. *El Mundo*, 11-03-2019
– Ofensiva de Cs en Madrid para la defensa del castellano en la educación. *La Razón*, 17-11-2020
– Defensa del castellano en Cataluña: "Son nuestros derechos. Animo a los padres a hacerlo". *ABC*, 05-04-2021
– Defensa del español. *Europa Sur*, 11-07-2021
– Valencia, 'capital' de la defensa del español. *El Confidencial Autonómico*, 22-03-2019

5. DISCUSIÓN

Como acabamos de ver, desde los titulares de prensa se contribuye a expandir la idea de un escenario apocalíptico para el español, que necesita, supuestamente, ser protegido de agresiones internas –esto es, de los propios ciudadanos españoles– tal y como defienden ciertos sectores políticos. Estas posturas son, en la mayoría de ocasiones, una muestra del nacionalismo lingüístico españolista, que llega a unos estadios difícilmente sostenibles con argumentos de base científica. Evidentemente, la coexistencia de lenguas no pone en riesgo la vigencia del español, porque, según las estadísticas, debido a diversos factores esta lengua tiene un mayor número de hablantes incluso en las comunidades donde existe un régimen de cooficialidad lingüística. En este sentido, como bien apuntaba Fernando Ramallo (2013, p. 44) "no hay posibilidad alguna de que el español deje de tener una presencia notable, mayoritaria en muchos casos, en estos territorios, aun en el hipotético caso de que se declarasen oficialmente monolingües".

Desde el mundo académico, J. Ramón Lodares negaba el carácter plurilingüe del país (2006, pp. 19-20) y consideraba que los proyectos de política lingüística regionales eran un proceso de *elite enclosure*, que define como "un sistema dispuesto para que núcleos locales tengan mejores oportunidades con una estrategia sencilla: dificultar a los "forasteros" o a grupos sociales menos acomodados que dichos núcleos, el acceso a oficios y beneficios (a juez, a profesor o a taxista,

para cuyas licencias se han exigido también pruebas de idiomas" (2006, pp. 21).

Por su parte, X. Luis Regueira (2006, pp. 63), centrándose en los discursos contra la normalización del gallego, señalaba que estos se solían producir "desde ámbitos periodísticos e intelectuales del nacionalismo español, con fuerte presencia en la prensa madrileña, alentados en los últimos años por los sectores más nacionalistas de la derecha española…".

La instrumentalización política de las lenguas no hace otra cosa que establecer diferencias carentes de sentido empírico, creando bandos y posturas ideológicas enfrentadas en torno a ellas. Como bien señaló J. Linz hace varias décadas, en línea con posturas marxistas:

> La interpretación marxista nos advierte que la política lingüística nunca es meramente política lingüística, que otros intereses sociales, y económicos, son determinantes en transformar la diferenciación lingüística en un factor políticamente relevante (Linz 1975, pp. 384, ápud Barrera, 2004).

En la misma línea, también desde Estados Unidos, Robert L. Cooper (1997, pp. 60) comentaba que la planificación lingüística "comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos". No obstante, la ciudadanía difícilmente llega a tener conciencia de cómo y con qué mecanismos las lenguas son empleadas con fines políticos y cómo las personas pueden llegar a ser manipuladas con ellos.

En este punto, nos parece muy conveniente traer las oportunas palabras que dedicó a este asunto Andrés Barrera González (2004), cuyo campo de enunciación se encuentra precisamente, en la capital de España:

> En todo el territorio interior-central monolingüe, la ignorancia o indiferencia sobre los hechos de la pluralidad lingüística es crasa; y el debate prácticamente inexistente, salvo contadas excepciones. Es decir, no existe un debate serio, sino meros exabruptos o simplificaciones ideológicamente sesgadas, por lo general en forma de puntuales reacciones airadas ante ciertas iniciativas que se toman en las 'periferias' (en Cataluña en particular) respecto a cuestiones

lingüísticas, cuando estas incumben a las respectivas administraciones regionales o gobiernos autónomos.

A pesar de que en este trabajo nos hayamos dedicado exclusivamente al estudio de los titulares de prensa, en el transcurrir de nuestra labor hemos podido observar que la mayoría de noticias y artículos que encabezan los titulares aquí tratados están relacionadas con la coexistencia de esta lengua y el catalán, y sobre todo en Cataluña. No obstante, en los últimos años, debido al cambio de signo político en los gobiernos de la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares y la puesta en marcha de políticas lingüísticas enfocadas en fomentar la presencia en todos los ámbitos públicos de la lengua cooficial (el catalán), también se están recopilando abundantes noticias y columnas de opinión sobre cuestiones de políticas lingüísticas en estas comunidades. La razón principal de este hecho se explica porque las comunidades autónomas mencionadas están realizando una ardua labor por la normalización del catalán y legislan continuamente sobre sus ámbitos de aplicación.

Sin embargo, no solo las regiones catalanohablantes reciben atención mediática. En los últimos años, sobre todo, las políticas lingüísticas de Galicia, Euskadi o Navarra también están presentes en la prensa. Y, a veces, hay titulares y noticias o columnas de opinión que alertan sobre la preeminencia de estas lenguas sobre el castellano en aquellos territorios debido a la aplicación de nuevas políticas lingüísticas.

Unas líneas atrás señalamos que la política lingüística de Cataluña es la que más titulares da pie, la que más ruido mediático provoca. Esta situación se da por tres circunstancias principalmente: en primer lugar, por los permanentes y progresivos esfuerzos de la Generalitat de Cataluña por normalizar y extender el uso del catalán desde los inicios del régimen autonómico, cuando contó con potestad para ello; en segundo lugar, por la posición económica ventajosa que ocupa Cataluña dentro del conjunto del Estado español; y, finalmente, por los recurrentes deseos de independencia de ciertos colectivos políticos y sociales y las consecuencias que ello acarrearía a la unidad del país y su imagen pública a nivel internacional. Ello no quiere decir que no se produzcan asimismo reacciones adversas a políticas lingüísticas de

otras regiones, como bien recogieron Xosé Luis Regueira (2006) en el caso de Galicia; Benjamín Tejerina (2006) en el vasco; o Miquel Nicolás (2006) en el de la Comunidad Valenciana[176].

Para cerrar esta discusión y de cara a futuros trabajos que puedan seguir la línea temática y analítica comenzada aquí, queremos mostrar a continuación una pequeña muestra de titulares que podrían considerarse una especie de reacción o, llevándolo a la Semántica, unos antónimos complementarios:

- ¿El castellano, en peligro por media hora de televisión en aragonés? *Elnacional.cat*, 06-05-2019
- La politización de las lenguas en España olvida la riqueza cultural e histórica de la diversidad lingüística. *ElPlural.com*, 13-12-2020
- "¿El castellano amenazado en Catalunya?": rotunda respuesta de Josep M. Pou. *Elnacional.cat*, 08-02-2021
- Luis García Montero: "El español no está en peligro". *El Cultural (El Español)*, 22-12-2021
- Ni el catalán ni el castellano peligran en Cataluña. *Crónica Global*, 29-12-2021

6. CONCLUSIONES

Como se ha visto en los apartados previos, la instrumentalización política de las lenguas es frecuente por parte de los poderes políticos, que logran transmitirla de forma soslayada a través de los medios de comunicación. No obstante, por una serie de cuestiones más políticas que científicas o culturales, existe un interés manifiesto por crear ruido mediático en torno a los peligros que se enfrenta el castellano en las regiones con cooficialidad lingüística. En el análisis que hemos realizado se ha comprobado que dichos titulares generan un escenario

[176] Estos tres trabajos contenidos en el libro de editado por Mónica Castillo y Johannes Kabatek (2006) resultan de sumo interés para el trasfondo que envuelve al asunto que estamos tratando en este capítulo, pues los tres investigadores dedican parte de dichos trabajos a analizar el sistema y las repercusiones y reacciones extracomunitarias que las medidas de política lingüística llevadas a cabo en las regiones mencionadas provocaron.

muy catastrofista para el presente y el futuro de la lengua española en los territorios legalmente bilingües. Obviamente, los titulares pueden llegar a ser subjetivos y algunos de los que hemos tratado en este trabajo encabezan noticias o columnas de opinión cuyo contenido no está orientados a contribuir y/o generar más enfrentamientos por cuestiones lingüísticas. En ocasiones cuesta discernir si el medio o el autor apoya o no ese supuesto estado de indefensión de la lengua española. No obstante, como ya hemos señalado en apartados previos, el problema reside en que los hábitos de los usuarios de prensa digital y de redes sociales en general, demuestran que se quedan en la lectura de los titulares.

La gestión de la pluralidad de lenguas en un mismo Estado puede alcanzar cotas altas de dificultad, siempre condicionada por el comportamiento, la voluntad y las ideologías lingüísticas de los gobernantes y de los grupos políticos del país. Lo que debería considerarse una riqueza colectiva, suele tornarse en factor de enfrentamientos sociales y políticos. Ya decía Calvet (2010, p. 25), y no podemos estar más de acuerdo en vista de los acontecimientos que "El plurilingüismo es, al mismo tiempo, un factor de conflicto: aunque la noción de "guerra de lenguas" no es más que una metáfora (las lenguas no hacen la guerra entre sí, son los hombres quienes las hacen)".

El hecho de que en España la única lengua oficial de todo el Estado sea el castellano y que todos los españoles tengamos el deber de hablarlo le da una posición jerárquica superior con respecto a las demás lenguas oficiales en sus respectivos territorios, que no son de obligado conocimiento. Esta cuestión, entre otras que no tenemos espacio para detallar, le dan al castellano un estatus particular. Jacques Guyot (2010, p. 35) apuntaba a que, en cualquier país, "la lengua oficializada juega un papel simbólico y conformador importante en la construcción del relato nacional". Y en España, el relato en torno al castellano es muy incidente.

Por ello, podemos concluir que los supuestos conflictos lingüísticos que se recogen en la prensa escrita pueden dar lugar a conflictos sociales (enfrentamientos) motivados por la parcialidad de la información por su tergiversación.

Queremos terminar este trabajo, volviendo a la prensa escrita, en este caso a una columna de opinión del escritor Manuel Rico (Lengua amenazada, *NuevaTribuna.com*, 29-12-2020), en la que declara "que esas lenguas minoritarias (a las cooficiales yo añadiría otras minoritarias como el asturiano) son lenguas de España, son parte del patrimonio cultural de este país y, por tanto, la labor del Estado (no solo de las comunidades autónomas en las que se hablan) ha de coadyuvar al incremento de esa riqueza" y añade "Quienes consideran a las lenguas minoritarias motivo de confrontación, renuncian a una riqueza cultural que es, también, del conjunto de los españoles, de la cultura hispánica".

7. REFERENCIAS

Barrera González, A. (2004). La diversidad de lenguas en España durante los últimos 25 años. Perspectivas desde territorio monolingüe. *LSC– Llengua, societat i comunicació*, 2, 10-21,https://raco.cat/index.php/LSC/article/view/40450 [Consulta: 10-02-2022].

Bastardas, A. y Boix Fuster, E. (eds.) (1994). ¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística. Octaedro

Block, D. (2006). Multilingual Identities in a Global City. London Stories. Palgrave Mcmillan

Del Valle, J. (ed.) (2007). La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español. Iberoamericana-Vervuert

Dessart, L. (2017). Social media engagement: a model of antecedents and relational outcomes. Journal of Marketing Management, 33(5-6), 375-399

Díaz Nosty, B. (2013). La prensa en el nuevo ecosistema informativo. "¡Que paren las rotativas!". Fundación Telefónica

Entman, R. M. (1993). Framing: toward clarification of a fractured paradigm. Journal of Communication, 43(3), 51-58

Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. Longman

Jorques, D. (2000). Discurso e información. Estructura de la prensa escrita. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz

Lodares, J. R. (2006). Un diagnóstico sociolingüístico de España. En J. Kabatek (Ed.), Las Lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad (pp. 19-32). Vervuert Verlagsgesellschaft

Marcos, J. C., J. M. Sánchez y M. Olivera (2018). El consumo de información en las redes sociales: encrucijada de los medios digitales. En M. T. Fernández Bajón, R. Sánchez e I. Villaseñor (Eds.), Conocimientos sin fronteras: Colaboración científica e institucional en Documentación e Información (pp. 718-741). Universidad Complutense de Madrid

McCombs, M. (2006). Estableciendo la agenda: El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento. Paidós

McCombs, M. y Shaw, D. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. The Public Opinion Quarterly, 36(2), 176-187

Moreno Cabrera, J. C. (2008). El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva. Península

Moreno Cabrera, J. C. (2015). Los dominios del español: Guía del imperialismo lingüístico panhispánico. Editorial Síntesis

Ramallo, F. (2013). Lenguas de España: territorios, educación, políticas e ideologías. En F. Ramallo y F. Moreno Fernández (Eds.), Las lenguas de España a debate. Ediciones Uno y Cero

Ramos Chávez, Héctor A. (2019). Ciudadanía e información en ambientes digitales. Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información 33 (78), 143-163

Sánchez Navarro, J. y D. Aranda Juárez (2011). Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles. El profesional de la información 20 (1), 32-37

Regueira Fernández, X. L. (2006). Política y lengua en Galicia: la normalización de la lengua gallega. En M. Castillo y J. Kabatek (Eds.), Las Lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad (pp. 61-94). Iberoamericana/Vervuert

Scheufele, D. (1999). Framing as a theory of media effects. Journal of communication, 49(1), 103-122

Van Dijk, T. A. (1997). Racismo y análisis crítico de los medios. Paidós

Van Dijk, T. A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. Revista de Investigación Lingüística, 13, 167-215

Van Dijk, T. A. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. Discurso y Sociedad, 9(1-2), 15-32

Wodak, R. y Meyer, M. (eds.) (2001). Methods of Critical Discourse Analysis. SAGE

Woolard, K. A. (2016). Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia. Oxford University Press

Zimmermann, K. (2008). Política lingüística e identidad: una visión constructivista. En K. Süselbek, U. Mühlschlegel y P. Masson (Eds.), Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina (pp. 21-42). Iberoamericana/Vervuert

Zorrilla Barroso, J. M. (1996). El titular de la noticia. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid

LA REFORMULACIÓN DEL DISCURSO ECONÓMICO EN LA PRENSA

Alberto Hernando García-Cervigón
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la reformulación del discurso económico en la prensa se sitúa en la actual línea de la didáctica de las lenguas para fines específicos que se marca como objetivo prioritario ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades para saber comunicar en un contexto sociocultural particular, en cuyo cometido, como hace notar J. del Valle, resulta fundamental "impulsar la enseñanza basada en contenidos y, en particular, en programas que incluyan un número significativo de unidades dedicadas a la dialectología social, al análisis del discurso y a la comprensión crítica de la dimensión cultural, social y política de la lengua" (2014: 370). De acuerdo con ello, partimos de una breve caracterización de la economía como ciencia, ofreciendo un fragmento en el que se reflejan las características de su discurso, para pasar a plantearnos la cuestión de la reformulación del discurso científico, en general, y económico, en particular, en el mensaje periodístico, y examinar la configuración lingüística de sendas noticias sobre economía publicadas en los diarios *El Mundo* y *El Economista*.

La *economía* (< lat. mediev. *oeconomia* < gr. *οἰκονομία* [< οἶκος 'casa' + νέμω 'administrar']) es definida por F. Casani Fernández de Navarrete, A. Llorente Ramos y E. Pérez Gorostegui como "la ciencia que se ocupa de la utilización de los recursos, que son escasos y susceptibles de usos alternativos, para obtener bienes y servicios con el fin de realizar una distribución equitativa entre las personas que componen la sociedad" (1996: 14). Al tener un objeto de estudio propio, un método —inductivo-deductivo— y un conjunto de teorías capaces de explicar los

fenómenos, la economía es una ciencia. Esta ciencia, nacida y consolidada en el siglo XVIII a raíz de la publicación de *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* (1776) de A. Smith, puesto que sus conocimientos y previsiones son susceptibles de ser contrastados en la realidad, es una ciencia empírica; sin embargo, como sus conclusiones no siempre resultan ser exactas, sino que a veces reflejan nuevas tendencias en las acciones y reacciones humanas, no podemos afirmar que sea una ciencia exacta.

La ciencia económica se divide en dos partes fundamentales, la microeconomía y la macroeconomía. La microeconomía se ocupa de las unidades económicas más elementales, el individuo y la familia, las unidades económicas de consumo, y de otra más importante, la empresa, la unidad económica de producción. La macroeconomía se centra en la actividad económica en su conjunto. La microeconomía toma en consideración las variables económicas relativas tanto a la situación de la empresa (inversiones, producción, costes, rentabilidad) como al individuo y la familia (necesidades, ingresos, gastos, ahorro). La macroeconomía analiza el comportamiento de las grandes variables económicas (producto nacional, renta nacional, política económica y monetaria, ingreso y gasto público, inflación, inversión y producción global del país). Dado que las variables macroeconómicas se forman agregando cantidades globales, agregados macroeconómicos, la macroeconomía no consiste en la suma de todas las variables microeconómicas. Las variables microeconómicas influyen en las macroeconómicas y guardan relación con ellas, y viceversa. La microeconomía y la macroeconomía son, por tanto, dos enfoques de la misma realidad económica que se complementan mutuamente[177]. El texto de la *Macroeconomía* de C.

[177] Por la finalidad del conocimiento económico, la economía se divide en otros dos grandes apartados, economía positiva y economía normativa. La economía positiva está formada por las teorías económicas. La economía normativa es el saber para actuar, la política económica. La economía positiva analiza los fenómenos económicos tal como han sucedido; indaga las causas que los provocan y sus consecuencias, estableciendo teorías que expliquen su mecanismo; y puede predecir lo que ocurre en determinadas circunstancias. La economía normativa, apoyándose en las teorías económicas, dicta normas de actuación, las cuales, si son impuestas por un gobierno, tienen un matiz político, y, cuando obedecen a criterios de aplicación nacional (contención de precios, aplicación de ciertos impuestos, ayudas a la exportación), pueden tener carácter obligatorio.

Gámez y F. Mochón que proponemos a continuación puede servir como modelo de discurso de la ciencia económica:

> La variación de la demanda de inversión privada suele explicarse, normalmente, por una alteración en las expectativas empresariales. Si mejoran las perspectivas de rentabilidad de las empresas, se esperará un mayor volumen de ventas futuras, lo que propiciará un mayor volumen de inversión a los tipos de interés vigentes. También se incentiva la demanda de inversión privada si las autoridades económicas reducen el tipo impositivo que grava el beneficio de las empresas o introducen mayores desgravaciones fiscales a la inversión. En ambos casos la IS se desplazaría hacia la derecha. Por el contrario, si se ensombreciese el mundo de los negocios, la IS se desplazaría hacia la izquierda desde la posición de la IS_1 hacia la IS_0. Asimismo un aumento o una disminución del gasto público provocaría una expansión o contracción de la demanda agregada y un desplazamiento de la IS hacia la derecha o hacia la izquierda respectivamente (1995: 262).

2. REFORMULACIÓN DEL DISCURSO CIENTÍFICO EN EL MENSAJE PERIODÍSTICO

En la reformulación del discurso económico en la prensa, como en la de cualquier otro tipo de discurso científico, juega un papel preponderante la reducción de la información especializada. El acto de reformular concierne no solo a los contenidos propiamente dichos, sino también a los elementos emotivos del lenguaje. Las estrategias para recontextualizar la información científica son seleccionadas y aplicadas por el redactor en función de la naturaleza de lo que desea comunicar, el cambio de registro y sus normas comunicativas, las características del medio, la dinámica organizativa de la redacción periodística, la superestructura y los destinatarios[178].

[178] En la comunicación pública de la ciencia se distinguen tres etapas. En la primera (desde 1960 hasta mediados de la década de 1980) se considera que el público es deficitario en conocimientos, por lo que se aplican estrategias comunicativas para reforzar la educación formal de la ciudadanía. En la segunda (desde 1985 hasta finales de la década de 1990), más que la carencia de conocimientos del público, lo que preocupa es su actitud hacia la ciencia, como consecuencia de lo cual los esfuerzos se dirigen a comprometerlo con ella combinándose los recursos didácticos con las técnicas de las relaciones públicas. En la tercera (desde finales de la década de 1990 hasta la actualidad), en la que se centra el problema en que el déficit no recae tanto en el público como en el experto, se utilizan estrategias encaminadas a estimular y mejorar la participación del ciudadano en el devenir de la ciencia (Alcíbar, 2015).

El proceso de reformulación del discurso de la fuente en la noticia no es lineal, sino progresivo, con los avances y retrocesos que caracterizan el trabajo de solucionar las dificultades que se encuentran en su composición. Se trata de una simplificación de los elementos de los diferentes niveles lingüísticos que permite a los no expertos comprender los contenidos de la ciencia. Para solucionar los problemas que surgen en la elaboración del discurso divulgativo, el comunicador dispone de tres estrategias generales, expansión, reducción y variación (Alcíbar, 2004: 52).

La expansión es el procedimiento por el cual se incluyen en el discurso reformulado elementos referenciales o emotivos que no están presentes en el discurso científico fuente (Ciapuscio, 1993). La reducción puede consistir en la supresión de información (citas de autores, fórmulas, detalles técnicos, información paralingüística...) que no se considera relevante, necesaria o conveniente en la versión divulgada, o en la condensación en un solo enunciado de los contenidos divulgados que ocupan una gran extensión en la fuente original (apartados fijos del artículo científico como la hipótesis o la demostración). La variación se refiere al desplazamiento en la presentación de la información desde el discurso fuente al discurso divulgativo.

D. Cassany, C. López y J. Martí sostienen que el conocimiento científico conforma "una intrincada red de conceptos especializados, en la que cada nudo o unidad (referente de un elemento de la realidad) queda definido por los vínculos que establece con otros nudos o conceptos afines" (2000: 80). Por ello, el divulgador, para lograr que el contenido de su discurso sea accesible a la mayor cantidad de personas posible, debe realizar dos grandes transformaciones en la red conceptual del discurso científico original, la reducción de nudos o conexiones entre nudos en la red conceptual científica y la inclusión de nuevos vínculos con nudos procedentes del conocimiento extracientífico.

Una de las formas de simplificación más practicada en el periodismo científico consiste en la eliminación de la incertidumbre científica, transformando los hallazgos provisionales en definitivos (Stocking, 1999: 24-25). Como consecuencia de ello, en el discurso periodístico se pierden las señales de advertencia utilizadas por los autores de los

artículos científicos para indicar el carácter provisional de los datos. En este sentido, por ejemplo, las formas verbales de subjuntivo y condicional, mediante las cuales se refleja una estimación de los hechos por parte del hablante como factibles o ficticios, respectivamente, son sustituidas por las de indicativo, modo en el que el hablante los considera como reales. De esta manera, los periodistas presentan una imagen de la ciencia más robusta y certera de lo que es en realidad.

En el periodismo científico con frecuencia se recurre a la espectacularización de la ciencia, destacándose los aspectos más emotivos y escabrosos de los mensajes (De Semir, 2000: 20 y 29-32). Se trata de una tendencia general del periodismo que en el ámbito de la divulgación de la ciencia presenta unos rasgos peculiares. Resaltar los aspectos espectaculares de la noticia científica suele conllevar la exageración, descontextualización y trivialización de la misma, convirtiéndola en un suceso que llama poderosamente la atención y que incluso puede llegar a producir alarma social. De esta manera, la imagen que se proyecta de la ciencia es la de una especie bazar de curiosidades, mezcla de esperanza desmedida y miedo intenso ante sus realizaciones, olvidándose que en esencia es una actividad intelectual compleja que influye en todos los aspectos de la cultura.

La alusión al descubrimiento científico y la citación son mecanismos empleados en el discurso periodístico para producir efectos de verdad. El descubrimiento, que ocupa un lugar central en la ciencia, produce un efecto mimético en la divulgación científica. Muchos de estos descubrimientos son presentados en la prensa como verdaderos avances científicos, asumiéndose únicamente los potenciales beneficios para la humanidad e ignorándose sus posibles riesgos, lo que contribuye a reforzar el modelo de progreso científico por acumulación de conocimiento y el papel benefactor de la ciencia en la sociedad. A los medios les interesan las noticias, y los descubrimientos científicos siempre son noticia.

La introducción de distintas voces en el discurso es un mecanismo por el que se inserta dentro de otro un discurso referido que el lector identifica como ajeno al principal en el que se encuentra incluido. Con esta práctica, el periodista, si bien en ocasiones pretende equilibrar la

información de las controversias científicas, otras veces lo que busca es dotar de veracidad y rigurosidad a la información para fortalecer su postura. La citación tiene la función de suscitar y sustentar creencias, mediante las cuales puede instituirse la realidad de lo público (Abril, 1997: 243). La cita directa hace comparecer en el escenario de la noticia las voces de los protagonistas y, a la vez, sirve de protección al periodista contra posibles calumnias o interpretaciones malintencionadas.

En el discurso periodístico de información económica, como apunta R. del Río, haciéndose eco del sentir de la profesión, "el dato es el rey" (2008: 32). Lo es hasta tal punto que con frecuencia constituye la noticia misma. Pero, para que los datos puedan ser valorados con exactitud, se hace necesaria su comparación con los del mismo período anterior o incluso, en determinados casos, posterior (año, trimestre, mes…), porque, en caso contrario, la información aportada quedaría incompleta. El periodista económico se ve en la necesidad de llevar a cabo un proceso de popularización del discurso científico propio de la economía para hacerlo inteligible por el gran público, empleando un estilo claro, preciso, conciso y fluido. En este sentido, en opinión de R. del Río,

> el periodista de información económica tiene que ser especialmente riguroso en el tratamiento de la información y contrastarla suficientemente, pues maneja datos y conceptos que, manipulados o erróneos, pueden dañar sensiblemente a las instituciones económicas o financieras de las que informa, ya que éstas dependen, en gran parte, de la confianza de sus inversores, clientes o accionistas. Como cualquier tipo de información, los únicos límites de la información económica son los de su veracidad y su especial contrastación. Es imprescindible que el periodismo económico se escriba con el lenguaje del periodismo y no con el del "economista fuente" que ha informado al periodista (2008: 34).

3. EL DISCURSO PERIODÍSTICO SOBRE ECONOMÍA EN *EL MUNDO*

La noticia de economía publicada en el diario *El Mundo* el 05-01-2021, titulada "El Banco Mundial alerta de que el retraso en la vacunación frenaría el crecimiento mundial al 1,6% en 2021", tiene como antetítulo "Previsiones y consejos". Dado que la idea general de hacer previsiones y dar consejos que se anuncia en el antetítulo se circunscribe en el título a la advertencia del Banco Mundial de que el retraso en la vacunación

podría frenar el crecimiento mundial al 1,6% en 2021, ambos componentes del titular se complementan mutuamente. El antetítulo adopta la forma de una frase nominal integrada por dos sustantivos en plural carentes de determinante coordinados (RAE, 1973: 351; Alarcos Llorach, 1994: 66 y 69; RAE-ASALE, 2009: 1143-1160, y 2011: 95-96) (*Previsiones y consejos*), mientras que el título responde a la estructura de una oración compleja en la que se registra la subordinación sustantiva en función de complemento de régimen preposicional con el verbo regente en presente de indicativo con valor de pasado (*alerta*) y el de la subordinada en condicional simple con valor de conjetura con respecto al futuro (*frenaría*) (Alarcos Llorach, 1994: 328-329; RAE-ASALE, 2009: 3242-3257, y 2011: 238-239) ("El Banco Mundial alerta *de que el retraso en la vacunación frenaría el crecimiento mundial al 1,6% en 2021*").

En la entradilla, o *lead*, se complementa la información general del titular al desvelarse las claves más relevantes de la noticia, procurando mantener el interés del lector (Hernando García-Cervigón, 2017: 108). Así pues, en esta parte se informa de que "el organismo prevé un rebote de la economía del 4% si los procesos de vacunación tienen éxito, pero, si los contagios aumentan y se retrasa la distribución, la expansión se quedaría en un 1,6%", donde, mediante la estructura general adversativa del periodo oracional ("El organismo prevé un rebote de la economía del 4% si los procesos de vacunación tienen éxito, *pero*, si los contagios aumentan y se retrasa la distribución, la expansión se quedaría en un 1,6%") y las eventuales condiciones para que suceda lo indicado en cada una de sus partes ("El organismo prevé un rebote de la economía del 4% *si los procesos de vacunación tienen éxito*, pero, *si los contagios aumentan y se retrasa la distribución*, la expansión se quedaría en un 1,6%"), se logran tales cometidos.

Con un estilo sobrio, en la primera parte del cuerpo del texto se exponen los datos generales de la economía mundial (Del Río, 2008: 89-120), que, según las últimas proyecciones del Banco Mundial, si la distribución inicial de las vacunas contra la Covid-19 se amplía a lo largo del año, tras haber sufrido una contracción del 4,3% en 2020, crecerá un 4% en 2021 y un 3,8% en 2022, mientras que, en el caso de que los contagios sigan aumentando y se retrase la distribución de vacunas, la expansión

del PIB global se limitaría al 1,6%. No obstante, con un control exitoso de la pandemia y un proceso de vacunación más rápido, el crecimiento mundial podría acelerarse hasta casi el 5%. Desmenuzando los datos de las economías avanzadas y las emergentes,

> entre las economías más desarrolladas, el Banco Mundial prevé que Estados Unidos registrará una expansión del 3,5% en 2021 y del 3,3% en 2022, tras retroceder un 3,6% el año pasado. A su vez, la zona euro, para la que estima una contracción del 7,4% en 2020, rebotará un 3,6% en 2021 y un 4% en 2022. // De su lado, entre las economías emergentes, el Banco Mundial anticipa un crecimiento del PIB de China del 7,9% en 2021 y del 5,2% en 2022, después de lograr capear la crisis del Covid-19 mejor que el resto de países, con un crecimiento del 2% en 2020. // En el caso de la India, las previsiones de la institución apuntan a un rebote del PIB del 5,4% este año y del 5,2% el siguiente, después del desplome del 9,6% estimado para 2020.

El Banco Mundial, en su informe *Perspectivas económicas mundiales*, ante la posible depresión de la actividad económica y los ingresos durante un período prolongado como consecuencia del impacto de la pandemia —que se traduciría en la desaceleración del crecimiento mundial prevista para el próximo decenio debido a la falta de inversiones, el subempleo y la disminución de la fuerza de trabajo en muchas economías avanzadas—, propone una distribución rápida y amplia de las vacunas, y reclama a las autoridades que faciliten un ciclo de reinversión destinado a lograr un crecimiento sostenible que dependa menos de la deuda pública.

En los dos párrafos siguientes se citan palabras textuales del documento. En el primero, un fragmento en estilo directo con el verbo *dicendi* regente en presente de indicativo pospuesto (RAE, 1973: 516-517; Alarcos Llorach, 1994: 325; RAE-ASALE, 2009: 3273-3290; 2011: 241) ("'*Si la historia puede servir de referencia, la economía mundial se dirige hacia un decenio desalentador en materia de crecimiento, a menos que los encargados de la formulación de políticas pongan en marcha reformas amplias que mejoren los elementos impulsores para un crecimiento económico equitativo y sostenible*', advierte"). En el segundo, formulado en estilo indirecto, únicamente el grupo verbal del predicado, con dos perífrasis encadenadas, la modal de obligación *deber* + infinitivo (RAE, 1973: 450; Alarcos Llorach, 1994: 260-261; RAE-

ASALE, 2009: 2143-2144; 2011: 160) y la aspectual de aspecto durativo *seguir* + gerundio (RAE, 1973: 448-449; Alarcos Llorach, 1994: 264-265; RAE-ASALE, 2009: 2210; 2011: 161) ("En este sentido, afirma que las autoridades responsables de las políticas económicas '*deben seguir sosteniendo la recuperación*', pasando gradualmente del apoyo a los ingresos a las políticas de fomento del crecimiento"). En el léxico se utilizan términos relacionados con el tema tratado en la noticia (Del Río, 2008: 263-279), como *economía mundial*, *reformas*, *crecimiento económico*, *políticas económicas*, *recuperación* o *ingresos*.

A continuación, en otros dos párrafos se reproducen las palabras de David Malpass, presidente del Grupo Banco Mundial. En el primero, tras el fragmento en estilo directo se sitúa el verbo *dicendi* regente en pretérito indefinido seguido del sujeto, en el interior de cuyo segmento se registra la aposición explicativa (RAE, 1973: 401-403; Alarcos Llorach, 1994: 86-87; RAE-ASALE, 2009: 893-898; 2011: 181) ("'*Si bien la economía mundial parece haber entrado en una recuperación moderada, los encargados de la formulación de políticas se enfrentan a desafíos enormes al tratar de asegurar que esta recuperación mundial, aún frágil, cobre impulso y siente las bases de un crecimiento robusto*', afirmó David Malpass, *presidente del Grupo Banco Mundial*"). En el segundo, después del fragmento en estilo directo se sitúa el verbo *dicendi* regente en pretérito indefinido ("'*Para superar los impactos de la pandemia y contrarrestar los factores adversos que afectan las inversiones, es necesario dar un gran impulso a la mejora del entorno empresarial, aumentar la flexibilidad del mercado laboral y de productos, y reforzar la transparencia y la gobernanza*', añadió"). Entre los elementos léxicos que giran en torno al tema de la noticia se encuentran *economía mundial*, *recuperación*, *crecimiento*, *inversiones*, *entorno empresarial* o *mercado laboral*.

Por último, en el párrafo con el que se cierra la noticia, introducido por el marcador discursivo aditivo (Alarcos Llorach, 1994: 329; RAE-ASALE, 2009: 2361; 2011: 172) *además*, se añade la opinión de Carmen Reinhart, vicepresidenta y primera economista del Banco Mundial, a través de un fragmento de características similares a las que presenta el utilizado en el estilo directo propiamente dicho pero sin comillas,

seguido de un verbo *dicendi* pospuesto y este del sujeto, en cuyo interior se registra la aposición explicativa con la que se da a conocer el cargo que ocupa en la entidad la persona mencionada, como en el caso del estilo directo propiamente dicho ("*Además, también será necesario abordar las fragilidades financieras de muchos de esos países, ya que la crisis del crecimiento afecta a los presupuestos de los hogares y los balances de las empresas vulnerables*, advirtió Carmen Reinhart, *vicepresidenta y primera economista del Banco Mundial*"). Del léxico especializado en el tema de la noticia cabe citar el adjetivo *financieras*, y los sustantivos *crecimiento*, *presupuestos* y *balances*.

4. EL DISCURSO PERIODÍSTICO SOBRE ECONOMÍA EN *EL ECONOMISTA*

La noticia sobre pensiones, redactada por J. Santacruz Cano y publicada en *El Economista* el 24-02-2021, titulada "La pensión de los autónomos será 380 euros más alta tras la reforma del Reta", incluida dentro de la sección de Economía del periódico, tiene como subtítulo "La cotización por ingresos reales subirá cuotas, pero nivelará la jubilación a la de los asalariados". El título responde a la estructura de la oración simple con el verbo en futuro imperfecto de indicativo ("La pensión de los autónomos *será* 380 euros más alta tras la reforma del Reta"), y contiene elementos léxicos específicos, como los términos *pensión*, *autónomos*, *euros*, o la sigla (Gómez de Enterría, 1992) *Reta* que se da por consabida del lector. El subtítulo, en el que se aporta algún dato más, sigue los cauces de la oración compuesta por coordinación adversativa (RAE, 1973: 510-513, y 413-414; Alarcos Llorach, 1994: 321-322; RAE-ASALE, 2009: 2451-2459, y 2011: 13) con los verbos también en futuro imperfecto de indicativo ("La cotización por ingresos reales *subirá* cuotas, *pero nivelará* la jubilación a la de los asalariados"), y alberga piezas léxicas complementarias de las anteriores, como *cotización*, *ingresos reales*, *subirá*, *cuotas*, *nivelará*, *jubilación* o *asalariados*.

En la entradilla, o *lead*, completando la información del titular, se informa de que, en la lógica del sistema actual de pensiones, cotizar por los ingresos reales, aunque en el presente, "dados los niveles de facturación y los problemas estructurales que arrastran decenas de miles de trabajadores por cuenta propia con facturación volátil", implica un

esfuerzo importante, en el futuro tiene recompensa. Concretamente, instaurar un sistema de cotización por ingresos reales "supone pagar 144,49 euros más al mes a la Seguridad Social, pero a cambio de una pensión futura 377,92 euros más alta".

En el primer párrafo del cuerpo del texto, el redactor apunta que la propuesta de modificar el sistema de cotización de los trabajadores autónomos, sustituyendo el actual modelo libre con una base mínima y máxima por otro basado en los ingresos netos conlleva efectos importantes sobre los más de tres millones de personas pertenecientes a este régimen de la Seguridad Social, ya que "una mayoría tendrá que cotizar más, mientras que para una minoría incluso supondría cotizar menos". En el segundo párrafo del cuerpo del texto, el profesor Santacruz Cano, tras preguntarse a sí mismo —con el propósito pedagógico de que el lector se concentre convenientemente en lo que le va a explicar a continuación— si es adecuado dicho cambio (*¿Es razonable este cambio?*), indica que

> los estudios señalan las disfunciones actuales en el sistema público de reparto entre los trabajadores del Régimen General, sujetos a unas normas estrictas de cotización en función de su salario, frente a los trabajadores del Régimen Especial de Trabajadores Autónomos (Reta), los cuales han gozado durante años de unas condiciones favorables de elección de cuánto cotizaban al sistema público y cuánto a mecanismos privados como planes de pensiones y otros instrumentos de ahorro a largo plazo.

Basándose en los estudios realizados por especialistas, J. Santacruz Cano pone de relieve en este fragmento las disfunciones que se advierten actualmente en el sistema público de reparto entre los trabajadores del Régimen General y los del Régimen Especial de Trabajadores Autónomos, debido a que los primeros están "sujetos a unas normas estrictas de cotización en función de su salario", mientras que los segundos "han gozado durante años de unas condiciones favorables de elección de cuánto cotizaban al sistema público y cuánto a mecanismos privados como planes de pensiones y otros instrumentos de ahorro a largo plazo". Tales diferencias son marcadas lingüísticamente mediante las aclaraciones ofrecidas en los incisos que acompañan a las dos clases de trabajadores indicados, el primero bajo la forma de un adjetivo explicativo seguido de su complemento preposicional (RAE, 1973: 414-415; RAE-ASALE, 2009:

1005-1017, y 2011: 74) ("*sujetos* a unas normas estrictas de cotización en función de su salario"), y el segundo bajo la de una oración de relativo explicativa (RAE, 1973: 525-526; Alarcos Llorach, 1994: 333; RAE-ASALE, 2009: 3318-3332, y 2011: 74) ("*los cuales* han gozado durante años de unas condiciones favorables de elección de cuánto cotizaban al sistema público y cuánto a mecanismos privados como planes de pensiones y otros instrumentos de ahorro a largo plazo").

Otros fenómenos sintáctico-estilísticos relevantes son el uso de las formas verbales del presente de indicativo general analítico (Fernández Ramírez, 1985-1991, 4: 216-217; RAE-ASALE, 2009: 1716-1717) ("Los estudios *señalan* las disfunciones actuales…"), el pretérito perfecto ("*han gozado* durante años…") y el pretérito imperfecto ("cuánto *cotizaban*…"), y la posposición del adjetivo al sustantivo (RAE, 1973: 409-411, y 413-414; Fernández Ramírez, 1985-1991, 3.1: 82-96; Alarcos Llorach, 1994: 81-82; RAE-ASALE, 2009: 990-994), tanto en las combinaciones sustantivo + adjetivo ("mecanismos *privados*"), determinante + sustantivo + adjetivo ("las disfunciones *actuales*"), determinante + sustantivo + adjetivo + complemento preposicional ("unas normas *estrictas* de cotización"), como en aquellos otros casos en los que la posición del adjetivo es fija ("Régimen *General*", "Régimen *Especial*", "Trabajadores *Autónomos*"). El léxico contiene elementos específicos, como *sistema público de reparto*, *Régimen General*, *cotización*, *salario*, *cotizaban*, *planes de pensiones*, *ahorro a largo plazo*, y la sigla entre paréntesis tras el enunciado completo (Hernando García-Cervigón, 2017: 124-125) (*Régimen Especial de Trabajadores Autónomos* [*Reta*]).

A juicio del redactor, equiparar el esfuerzo de ambos tipos de trabajadores, reconociendo sus debilidades —en especial las de los segundos, por verse "afectados por una mayor volatilidad en los ingresos"—, tiene sentido, a la vez que supone una entrada importante de recursos para la caja común del sistema y puede limitar a medio plazo la toma de medidas extraordinarias para subir las pensiones más bajas, de las cuales una parte importante son de autónomos. Sin embargo, no es una reforma que haga sostenible el sistema público de reparto debido a que los autónomos actuales que se encuentran más próximos a la edad de jubilación "se beneficiarán de un incremento más que proporcional en sus pensiones

futuras", lo que a medio plazo se traduce en una salida de recursos que agrava el déficit estructural, si bien las mayores dificultades las tendrán los cotizantes que han experimentado que en momentos de fuerte crisis económica como este se reduce notablemente su facturación y siguen teniendo que cotizar al menos 288,89 euros al mes. Tras preguntarse, antes de abundar en el aspecto concreto del aumento de la recaudación, *¿cuál es el escenario que se dibuja para este cambio normativo?*, llega a la siguiente conclusión en el cierre:

> En definitiva, la medida mejoraría la pensión de los autónomos, pero ¿esto es un buen negocio para los autónomos? Ahora mismo, un autónomo por euro cotizado le saca la máxima rentabilidad futura al sistema, pero a cambio recibe una pensión que, aunque sea pequeña, siempre está en los planes de los Gobiernos subirla de manera más que proporcional que el resto.

Este párrafo, introducido por el marcador discursivo recapitulativo (RAE-ASALE, 2009: 2361) *en definitiva*, consta de dos periodos formulados con coordinación oracional adversativa. En el primer periodo, el segundo segmento oracional, que "introduce una restricción" (Alarcos Llorach, 1994: 231) a lo manifestado previamente en el primero con el verbo en condicional simple (*mejoraría*), adopta la forma de una interrogación retórica con el verbo en presente de indicativo con la que el redactor sugiere su inclinación "hacia una respuesta particular" (RAE-ASALE, 2009: 3188) ("la medida *mejoraría* la pensión de los autónomos, *pero ¿esto es un buen negocio para los autónomos?*"); en el léxico se registran elementos específicos (*medida*, *pensión*, *autónomos*, *negocio*) y alguno del nivel culto (*en definitiva*). En el segundo periodo, el segundo segmento oracional, para que no queden cabos sueltos, presenta una estructura compleja al contener un caso de subordinación adjetiva de relativo especificativa (RAE, 1973: 525-526; Alarcos Llorach, 1994: 332; RAE-ASALE, 2009: 3318-3332, y 2011: 243) ("pero a cambio recibe una pensión *que, aunque sea pequeña, siempre está en los planes de los Gobiernos subirla de manera más que proporcional que el resto*"), y en su interior otros de subordinación circunstancial concesiva (RAE, 1973: 557-559; Alarcos Llorach, 1994: 373-376; RAE-ASALE, 2009: 3527-3550 y 3598-3630, y 2011: 262-263 y 266-268) (*aunque sea pequeña*) y sustantiva en función de sujeto (RAE, 1973: 515-516; Alarcos Llorach, 1994: 326-

327; RAE-ASALE, 2009: 3236-3240, y 2011: 238) ("siempre está en los planes de los Gobiernos *subirla de manera más que proporcional que el resto*"), además de la fórmula comparativa de ponderación *más* + *que* + adjetivo ("de manera *más que proporcional*") (Fernández Ramírez, 1985-1991, 3.1: 64) propia del registro oral; el léxico se halla integrado por piezas específicas (*autónomo*, *euro*, *cotizado*, *rentabilidad*, *sistema*, *pensión*, *planes de los Gobiernos*).

5. CONCLUSIONES

El estudio de la reformulación del discurso económico en la prensa se sitúa en el contexto actual de la didáctica de los lenguajes de especialidad, cuyo objetivo prioritario es ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades con el fin de que puedan saber comunicar en un determinado contexto sociocultural. En la reformulación del discurso económico en la prensa, de un modo similar a lo que se comprueba en la de cualquier otro tipo de discurso científico, se siguen tres procedimientos, que giran en torno a la expansión, la reducción o la variación de la información proporcionada en la fuente. En este tipo de discurso, el dato contrastado, de acuerdo con el sentir general de la profesión, es lo más importante, de tal manera que con frecuencia este por sí solo se convierte en la noticia misma. El periodista, para lograr hacer inteligible el discurso científico de la economía por el gran público, se ve precisado a llevar a cabo un proceso de popularización, empleando un estilo claro, preciso, conciso y fluido.

El modelo de noticia sobre economía publicado en *El Mundo*, en el titular consta de antetítulo, que responde a la estructura de una frase nominal, y título, configurado como una oración compleja por subordinación sustantiva con el verbo regente en presente de indicativo con valor de pasado. En la entradilla, o *lead*, en la que se complementa la información del titular y se procura mantener el interés del lector, se recurre a la coordinación oracional adversativa. En el cuerpo del texto, con el fin de dotar de verosimilitud a la expresión, se emplea el estilo directo con el verbo *dicendi* regente pospuesto en presente de indicativo, o bien en pretérito indefinido seguido del sujeto con aposición explicativa. Este último tipo de construcción, con el verbo también en pretérito

indefinido, se encuentra igualmente en el cierre, introducido por un marcador discursivo aditivo.

En el modelo de noticia sobre economía publicado en *El Economista*, el titular se compone de título, cuya estructura es la de una oración simple con el verbo en futuro imperfecto de indicativo, y subtítulo, que adopta la forma de una oración compuesta por coordinación adversativa con los verbos asimismo en futuro imperfecto de indicativo. En la entradilla, o *lead*, se detectan varios casos de subordinación oracional y la coordinación adversativa. En el cuerpo del texto destacan ante todo la interrogación retórica, los incisos y las formas verbales del presente de indicativo general analítico, el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto, y la posposición del adjetivo al sustantivo. El armazón general del cierre, introducido por un marcador discursivo recapitulativo, descansa sobre la base de dos periodos formulados con coordinación adversativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcos Llorach, E. (1994). Gramática de la lengua española. Espasa Calpe

Abril, G. (1997). Teoría general de la información. Cátedra

Alcíbar, M. (2004). La divulgación mediática de la ciencia y la tecnología como recontextualización discursiva. Anàlisi. Quaderns de comunicación i cultura, 31, 43-70

Alcíbar, M. (2015). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología: una aproximación crítica a su historia conceptual. *Arbor*, 191 (773), a242 <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.773n3012>

Casani Fernández de Navarrete, F.; Llorente Ramos, A.; y Pérez Gorostegui, E. (1996). Economía. Fundamentos básicos y análisis de los problemas actuales. Editex

Cassany, D.; López, C; y Martí, J. (2000). La transformación divulgativa de redes conceptuales científicas: hipótesis, modelo y estrategias. Discurso y Sociedad, 2 (2), 73-103

Ciapuscio, G. E. (1993). Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica. Revista Argentina de Lingüística, 9 (1-2), 69-116

De Semir, V. (2000). Periodismo científico, un discurso a la deriva. Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad. 2 (2), 9-37

Del Río, R. (2008). Periodismo económico y financiero. Síntesis

Del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom. The Modern Language Journal, 98 (1), 358-372

Fernández Ramírez, S. (1985-1991). Gramática española, 2.ª ed., preparada por J. Polo (vols. 1. Prolegómenos, 2. Los sonidos, 3.1. El nombre y 3.2. El pronombre), I. Bosque (vol. 4. El verbo y la oración) y B. Palomo (vol. 5. Bibliografía, nómina literaria e índices). Arco/Libros

Gámez Amián, C. y Mochón Morcillo, F. (1995). Macroeconomía. McGraw-Hill

Gómez de Enterría, J. (1992). Las siglas en el lenguaje de la economía. Revista de Filologia Romanica, 9, 267-274

Hernando García-Cervigón, A. (2017). La configuración lingüística del discurso en la noticia científica. La configuración lingüístico-discursiva en el periodismo científico. Iberoamericana/Vervuert, 107-135

Real Academia Española (1973). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Espasa Calpe

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis. Espasa Libros

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). Nueva gramática básica de la lengua española. Espasa Libros

Smith, A. (1776). An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations. W. Strahan and T. Cadell

Stocking, S. H. (1999). How journalists deal with scientific uncertainty. Communicating uncertainty: media coverage of new and controversial science, L. Erlbaum, 23-42

ANÁLISIS DEL DISCURSO Y DEPORTE. IMAGEN E IDENTIDAD DEL ADULTO EN LAS SESIONES DE INICIACIÓN AL ENTRENAMIENTO DIRIGIDO

Eman Mhanna Mhanna
Universidad de Almería, CySOC
Rosario Lisciandro
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Discurso y deporte

La realización de un deporte, sobre todo en las fases de iniciación, puede traer consigo emociones diversas, tales como el entusiasmo, la satisfacción, el estrés o la frustración, entre otros; en efecto, muchas personas terminan abandonando la práctica deportiva poco tiempo después de haber comenzado, a causa de estos dos últimos motivos, por ejemplo. Por ello, estamos convencidos de que la comunicación es una pieza fundamental en el desarrollo de la actividad deportiva, y nos referimos, concretamente, a aquellas actividades dirigidas por instructores profesionales. Nos interesa, en particular, analizar el discurso desarrollado durante las actividades dirigidas a personas que se inician a la práctica de algún deporte a una edad adulta, para observar qué tipos de actos de habla se producen, a partir de los conceptos tradicionales de *imagen positiva* e *imagen negativa* de Brown y Levinson (1987). El concepto de imagen está estrechamente ligado al de *identidad*. La muestra más destacada de ello, probablemente, es que algunos adultos se sienten 'como niños' cuando comienzan por primera vez una práctica deportiva. Por eso, es muy potente el empleo de actos expresivos del tipo "Lo estás haciendo de lujo" o "Te veo fuerte".

Si bien el estudio del discurso deportivo en los medios resulta un campo atractivo para los analistas del discurso y para aquellos que se dedican al estudio de la comunicación (Moragas, 2008; Billings, 2010; Boyle, 2013; Guerrero, 2017, entre otros), el análisis de los discursos mismos que se producen durante las distintas prácticas deportivas no ha tenido el mismo interés en estos campos. En los últimos años recibieron una atención especial aquellos que lo examinan desde la perspectiva de género (Ibáñez, 2001; Pedraza, 2012; Pujadas y Santacana i Torres, 2012; López Albalá, 2016 o Gómez Colell et al., 2017). Aun así, podemos mencionar tres trabajos: Campo y Bermúdez (2020) analizan los actos de habla producidos en la comunicación entrenador-atleta (escolar) en el contexto de una competencia de boxeo; Angulo (2016) presenta un estado de la cuestión sobre las distintas disciplinas de las ciencias humanas y sociales que se preocuparon por este objeto de estudio y expone una serie de líneas de investigación tratadas en el ámbito de la comunicación y el deporte, entre las cuales cabe destacar la de deporte e identidad; y Vallejo y Plested (2008) examinan la terminología usada en las interacciones deportivas.

En el propio campo de la educación física y el deporte, se han realizado también aportaciones relacionadas con la comunicación, sobre todo en los deportes colectivos, como el fútbol o el baloncesto. De este modo, encontramos aproximaciones que comparan el discurso de entrenadores con formación y sin formación (García et al., 2010 y Sánchez Oliva et al., 2010), análisis del discurso de las competiciones (Sánchez y Viciana, 2002 y Calvo et al., 2006), de algunos programas de salud (Soto, 2016), del discurso en el ámbito del deporte escolar (Giraldo et al., 2009 y Rosas et al., 2013). Desde el punto de vista de uno de los conceptos clave de nuestro capítulo, el de *identidad*, es importante citar el artículo de Pérez Samaniego et al. (2011) sobre la investigación narrativa en los estudios de la educación física y el deporte.

Otras aportaciones significativas sobre el discurso deportivo son las observadas en dos estudios que se realizaron en el ámbito de la psicología del deporte. En ambos casos, el objeto es el discurso en el contexto de competición. En el primero se examinan los estilos explicativos de los entrenadores de fútbol profesional (Ortín et al. 2012) y se consideran

aspectos contextuales como el momento en el que tiene lugar el discurso durante los partidos o si estos se disputan en casa o en el campo del rival. Aguirre et al. (2015), por su parte, realizan una aproximación interdisciplinar en la que se analiza la motivación en grupos de deporte. Estos autores comparan también los usos discursivos de acuerdo con factores circunstanciales, en esta ocasión relativos al género, la edad, el grupo de deporte o el nivel de competición.

1.2. Actos de habla, imagen e identidad

El tipo de acto usado en cada caso estará determinado por el contexto, pero sobre todo por el perfil de la persona a la que nos dirigimos. De ahí que podamos afirmar que la teoría de los actos de habla está relacionada con los conceptos tradicionales del estudio de la cortesía verbal, los de *imagen positiva* e *imagen negativa*, pero también con el concepto de *identidad*, que se introdujo más recientemente en los estudios discursivos.

La identidad se puede sintetizar como aquella narración que responde a la pregunta de ¿quién soy? y al mismo tiempo a la de ¿cómo me ven los demás? y viceversa. La mayoría de los estudiosos coincide en la idea de interpretar la identidad como proceso. Este proceso, dicen Anna de Fina et al. (2006: 2), tiene lugar en situaciones interactivas concretas y específicas y conlleva —y esto es lo más importante— un "trabajo discursivo". Por eso, estamos convencidos de que el discurso es el lugar en el que se conforman las identidades.

En esta ocasión, la identidad que estamos analizando no es la creada por el propio individuo, el usuario, sino aquella que se le asigna, en nuestro caso, por el entrenador de cada sesión analizada, ya que como recuerdan los estudios sobre la identidad, esta no es solo lo que creemos que somos, sino los múltiples discursos a los que damos lugar (Rodrigo, 2008: 22).

Uno de los fundamentos de la teoría de la cortesía es aquella que en inglés significa literalmente cara, *face*. Se trata de la imagen que tenemos de nosotros mismos como participantes en un discurso. Brown y Levinson, ya en 1987, distinguían dos tipos de imagen: la imagen

positiva y la imagen negativa. La primera se basa en la necesidad de ser aceptados y apreciados por los otros, pero, además, que aquellos compartan nuestros mismos deseos. La segunda puede llevar a confusiones por su denominación como "negativa", pero esta realmente consiste en la idea de tener libertad de acción y de no ser sometido a imposiciones por parte de los otros. La estructura del enunciado y el tipo de acto seleccionado será determinante para que se cumpla esta última idea, sobre todo cuando se trata de exhortaciones.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo es el de analizar el discurso producido durante las sesiones de entrenamiento dirigido a personas adultas y desarrollado en el formato de microgrupos, ya que, como hemos podido comprobar en el epígrafe anterior, este discurso está muy poco tratado por los estudiosos del análisis del discurso. A partir de ahí, podemos extraer los siguientes objetivos específicos:

- identificar los actos de habla emitidos por los entrenadores durante las sesiones de entrenamiento dirigido y clasificarlos según su estructura (directos o indirectos) y su tipología (asertivos, directivos, expresivos, compromisivos y declarativos), de acuerdo con la propuesta de Searle (1969).

- Analizar los actos de habla hallados desde dos perspectivas, una cuantitativa, en la que se examine la frecuencia de uso de los distintos tipos de actos emitidos durante las clases grabadas; y otra cualitativa, en la cual, a partir de dicha clasificación, vamos a elaborar una lista de categorías en las que se puedan incluir los distintos enunciados de acuerdo con las nociones de *imagen* e *identidad*, para corroborar la influencia que tiene la estructura del propio acto en la construcción de la identidad del usuario. Esto, por supuesto, tiene relación con la cortesía verbal como mecanismo al servicio de las relaciones sociales.

3. METODOLOGÍA

Nuestro corpus está elaborado a partir de la transcripción (realizada por los propios autores) de seis horas de grabación de sesiones de entrenamiento funcional dirigido que forman parte del Servicio de Deportes de la Universidad de Almería (España). Se trata de dos programas: uno de entrenamiento de trabajadores de la universidad (UAL Activa) y otro de alumnos de la Universidad de Mayores (UAL Activa Senior). A partir de ahí, hemos realizado una categorización de los distintos actos de habla que construyen los discursos de los entrenadores para hacer, en primer lugar, un análisis cuantitativo de los resultados globales e interpretar, en segundo lugar, los usos cualitativos más destacados desde la perspectiva de las teorías de la imagen y de la identidad.

Las seis horas grabadas corresponden a seis grupos dirigidos por cuatro entrenadores diferentes. Dos de estas horas pertenecen al programa UAL Senior, mientras que las restantes son de UAL Activa. Con respecto al perfil de los usuarios de cada uno de los grupos, cabe destacar que la principal diferencia reside en la edad: mientras que en el primero la edad mínima es de 55 años, en el segundo pueden participar usuarios de cualquier edad, siempre y cuando tengan un vínculo contractual con la universidad. En cuanto a los entrenadores, estos son alumnos de último año del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Almería, contratados por el Servicio de Deportes para desempeñar esta función. La experiencia de los entrenadores en estos mismos programas oscila entre uno y dos años. De los cuatro entrenadores que grabaron sus clases, dos participan en ambos grupos. Hemos de destacar que se trata de microgrupos en los cuales el número máximo de usuarios es de cinco, por lo que podríamos hablar de entrenamiento personal.

Las sesiones en cuestión se llevaron a cabo entre el 15 y el 21 de diciembre de 2021 en horario de mañana y tarde. Para garantizar la confidencialidad de los usuarios involucrados en la investigación, el procedimiento de grabación se realizó solo por voz, previo consentimiento firmado tanto por los entrenadores como por los usuarios. Asimismo, puesto que el objetivo principal de nuestro trabajo es analizar el

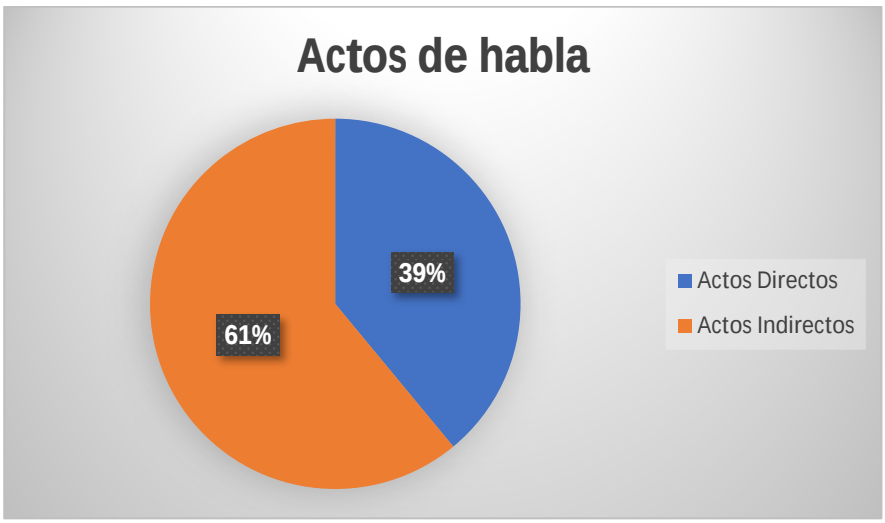
discurso producido por los entrenadores, fueron ellos mismos quienes se encargaron de grabarse mientras dirigían la clase con el fin de lograr que esta se desarrollara con la mayor naturalidad posible. Los micrófonos utilizados fueron los *RØDE Wireless Go II*, con sistema inalámbrico de dos receptores.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis cuantitativo

En las seis horas de clase transcritas se han identificado 3291 actos de habla, entre los cuales el 39% son actos directos y el 61%, indirectos, como se puede apreciar en el gráfico 1. En este tipo de entrenamiento, se espera que los instructores empleen actos directos, puesto que se trata de dar órdenes. Sin embargo, nuestros resultados indican que predominan los actos de habla indirectos, lo que demuestra el estrecho vínculo que existe entre actos de habla y cortesía, como veremos en el siguiente apartado.

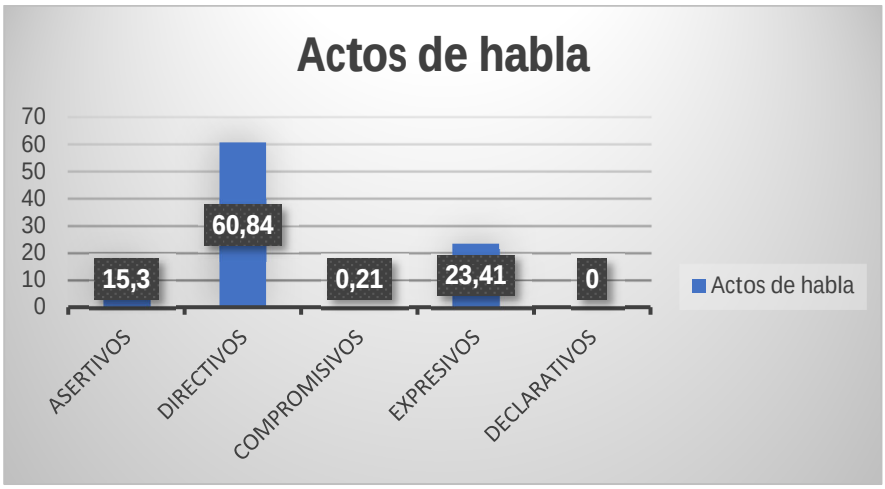
GRÁFICO 1. Actos directos y actos indirectos



Fuente: elaboración propia

Además de categorizar los actos según su estructura (directa e indirecta), los hemos dividido de acuerdo con la taxonomía propuesta por Searle (1969): actos asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declarativos. Al tratarse de entrenamiento funcional dirigido, era de esperar el predominio de los actos de habla directivos (60,84%), puesto que la finalidad discursiva en ese contexto es esencialmente la de instruir a los participantes para que alcancen un cumplimiento eficaz de los ejercicios propuestos. Sin embargo, también es notable la presencia de actos de tipo expresivo (23,41%), utilizados con el propósito de motivar y animar a los usuarios. Tan solo el 15,3% corresponde a actos asertivos, representados principalmente por la explicación o descripción de las actividades que se van a realizar. Aunque en un porcentaje muy pequeño (0,21%), se han hallado también actos compromisivos, como *No te preocupes* y *Voy con vosotras*, ambos utilizados con la intención de comprometerse a ayudar a aquellos usuarios que lo necesiten o de recalcar que en caso de fallo tendrán soporte. Por último, naturalmente, no se ha encontrado ningún acto declarativo.

GRÁFICO 2. Clasificación de los actos de habla



Fuente: elaboración propia

Para profundizar más en la construcción de los enunciados analizados, hemos observado en cada tipo de acto cuál es la estructura que más se

usa en este tipo de entrenamiento. Tal y como refleja la siguiente tabla, los asertivos se usan mayormente de forma directa: más del 80% son directos, mientras que solo el 19,10% son indirectos. En cuanto a los directivos, ocurre justamente lo contrario: la inmensa mayoría de actos (aproximadamente el 80%) son indirectos. En los compromisivos y en los expresivos, a pesar de que la diferencia no es tan notoria —sobre todo en estos últimos—, como en los anteriores, también se superponen los indirectos, al igual que sucede con los directivos.

TABLA 1. Actos de habla y estructura

ACTOS DE HABLA		
	Directos	**Indirectos**
Asertivos	348 (80,90%)	82 (19,10%)
Directivos	429 (21,20%)	1591 (78,80%)
Compromisivos	2 (40,00%)	3 (60,00%)
Expresivos	422 (49,60%)	429 (50,40%)
Declarativos	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: elaboración propia

En el siguiente apartado, vamos a ver cómo esta estructura general de los actos va a repercutir en el propio contenido de los enunciados, de modo que esta sinergia conformará la base de la construcción de la identidad de los usuarios.

4.1. Análisis cualitativo

En las transcripciones realizadas, hemos podido clasificar los actos identificados en tres fases distintas de acuerdo con el progreso del entrenamiento. En primer lugar, hablamos de una fase de 'apelación o explicación', en la cual el entrenador se dirige a los usuarios y les ofrece las instrucciones del ejercicio propuesto; la segunda fase la hemos denominado de 'desarrollo y corrección', pues en ella tiene lugar la ejecución de la actividad y las pautas de corrección y mejora señaladas por el instructor; finalmente, tenemos la fase de 'evaluación', en la que se explicitan los resultados de la actividad realizada. Cada una de estas fases cuenta con varias categorías discursivas, como se puede ver en la siguiente tabla:

TABLA 2. Fases del entrenamiento y categorías discursivas

	Apelación y explicación	**Desarrollo y co-rrección**	**Evaluación**
(1) Singularización	X	X	X
(2) Intensificación	X	X	X
(3) Mitigación	X	X	X
(4) Aclaración	X	X	
(5) Petición	X		
(6) Interrogación		X	X
(7) Adaptación		X	
(8) Animación		X	
(9) Felicitación			X
(10) Reflexión			X

Fuente: elaboración propia

Con 'singularización' nos referimos al uso de aquellos elementos que comportan cercanía o afecto con respecto a los entrenados: pueden ser vocativos de nombre propio o dativos éticos, por ejemplo, y pueden apreciarse en cualquiera de las tres fases, si bien adquieren mayor fuerza durante la de 'desarrollo y corrección'. Los dativos éticos se han encontrado, sobre todo, en usos imperativos localizados fundamentalmente en actos directivos como los que siguen:

TABLA 3. Categoría de 'singularización'

Llévame
Flexióname
Extiéndeme
Tracciónname
Aguántame
Estírame el codo
Méteme la rotación
Mantenme ahí la espalda
Desde abajo súbeme directamente
No me hagas como una parada
Me tienes que enseñar
Me tienes que venir
¿Me lo has hecho ya?
No me bloquees la rodilla, ¿vale?
Me estás bajando / pero me bajas aquí al frente

Fuente: elaboración propia

La ‘intensificación’, por su parte, adopta formas muy diversas en nuestro corpus: podemos hablar de marcadores discursivos, como *claro* (en *Claro que pesa* más) o *efectivamente*; de intensificación léxicosemántica, cuando una palabra o expresión concreta adquiere potencia en el contexto del ejercicio físico. Este es el caso de vocablos como *subir*, *fuerte, atreverse, fuego, picar, temblar, reventar* o *muerte*, como vemos en las siguientes muestras:

TABLA 4. Categoría de ‘intensificación’ (1)

Que os voy a subir de nivel / Porque te he subido el nivel
Vamos a ponernos fuertes
Nos atrevemos a bajarlo por detrás
QUE SI NO, NO OS PONÉIS FUERTES, MACHO[179]
Y aquí empujad fuerte
Pero aquí empujando a fuego
Bien, que pique
Os tienen que temblar las piernecitas
Y trato de reventarlo contra el suelo
Vale, probablemente tire aquí a muerte

Fuente: elaboración propia

o de estructuras morfosintácticas que enfatizan la responsabilidad de aquellos que están realizando el ejercicio:

TABLA 5. Categoría de ‘intensificación’ (2)

Puedes llegar, si quieres
Lo máximo que podamos
Todo lo que pueda (podamos)
Intento llegar lo más lejos posible

Fuente: elaboración propia

La ‘mitigación’ es la categoría contraria a la intensificación y, al igual que esta última, está presente en las tres fases. Mientras que, por una parte, el entrenador ha de intensificar la capacidad y el objetivo del usuario, a menudo se recurre a la atenuación de la dificultad del propio ejercicio. Esta última se cumple por medio de tres mecanismos

[179] Las mayúsculas indican volumen alto o pronunciación enfatizada.

complementarios: 1) la insistencia en el conocimiento previo del ejercicio por parte de los usuarios, en la cual se recurre al uso de determinados adjetivos y adverbios, tales como *lo mismo* o *muy parecido*. 2) el recordatorio de superación tiempo/repetición (de acuerdo con el planteamiento del propio ejercicio), desprendido de un uso morfosintáctico (construcciones adjetivales o de diminutivos) que recalca, por un lado, la cercanía del objetivo y, por otro, la *recompensa* que sigue a este, que muchas veces es el propio *merecido descanso*. 3) Por último, el tercer mecanismo apela al empleo de diminutivos, adjetivos y adverbios, entre otros, para subrayar la parvedad de aquello que debe hacer el usuario para alcanzar el objetivo propuesto. En la siguiente tabla, ejemplificamos las ideas anteriores:

TABLA 6. Categoría de 'mitigación'

Mecanismo de mitigación	**Ejemplo**
'Conocemos el ejercicio'	*Vas a hacerme exactamente lo mismo* *El ejercicio es muy parecido al que hemos hecho antes* *Esto lo hemos hecho muchas veces* *En la posición del oso, que ya la conocéis*
'Queda menos'	*Una más y descansamos* *Solo queda la tercera* *Ese es el último* *Venga, el último* *Veinte segunditos* *Última serie* *QUEDA POQUITO* *UNA MÁS* *Aguantamos tres segunditos / 3, 4 y descansamos* *Dos ronditas de nada*
'Tenemos que hacer poco esfuerzo'	*Solamente deja que vaya la cabeza hacia atrás* *Lo único que no te lleve aquí a un lado* *Na más que hay que bajar y pa arriba* *Simplemente, el hecho de que mantener las piernas levantadas va a hacer que apretemos aquí la barriga un poquito* *Vamos a hacer una pequeña isometría* *Bájate un poquillo* *Pues ahora le vamos a meter un poquillo de caña* *Siempre se puede un poquillo más*

Fuente: elaboración propia

En cuarto lugar, tenemos la 'aclaración'. Tanto en la fase de 'apelación y explicación' como en la de desarrollo y corrección' los entrenadores se valen de enunciados que facilitan la comprensión de los pasos que deben seguir los usuarios. La mayor parte de estos son comparaciones con objetos de uso cotidiano, como la *puerta* o la *vela*, y referencias conocidas, como el ejemplo del *jorobado de Notre Dame* que aparece en la tabla:

TABLA 7. Categoría de 'aclaración' (1)

El billete de quinientos euros que no se me escape
Lo de las letras
Hay una vela y me quemo
Tenemos que imaginar que nuestra cadera es una bisagra
Como una puerta, palante y pa atrás
Como si fuéramos el jorobado de Notre Dame
Como cuando te levantas por las mañanas y te estiras
Como si hiciéramos una L
Como si fuéramos un bicho
Como si vayamos a saludar a los de la obra
Imaginaos que estamos aquí pillando una naranja
Imagínate que mi brazo es una cuerda y no puede traccionar
Desde el campo de fútbol hasta el cubo entramos en un túnel y voy poquito a poco andando
Eres un muelle, ¿vale?
Kettlebell en forma de copa

Fuente: elaboración propia

Es más, los nombres de algunos de los ejercicios provienen de comparaciones. Póngase por ejemplo el del *bicho muerto*, usado en la mayor parte de las clases grabadas por este nombre y no por el nombre técnico *bracing*. Hemos de señalar, además, la identificación de enunciados en los que la aclaración se realiza de forma más explícita, especialmente cuando se trata de corregir una postura o una ejecución:

TABLA 8. Categoría de 'aclaración' (2)

La cadera es el hueso de la pierna. Es este y aquí tenemos la cadera
Esto se llama deltoide

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta que los resultados del análisis cuantitativo destacaban el predominio de actos directivos indirectos, no nos extraña que los imperativos no sean una de las construcciones preferidas por los entrenadores. Así pues, la 'petición' se elabora de una forma más sutil, de forma que la imagen negativa del usuario, como veremos más adelante, no se vea perjudicada. Para ello, se recurre a la primera persona, con alternancia de singular y plural, a las formas impersonales o en tercera persona, y a los sintagmas sin verbo:

TABLA 9. Categoría de 'petición' (1)

Mecanismo	Ejemplo
Primera persona (sg. o pl.)	*Tenemos que intentar que el palo pase por aquí abajo* *Los hombros intentamos llevarlos al suelo* *Cambiamos de ejercicio* *Vamos a movilizar el tobillo* *Ahora paso a posición de gato* *Aguanto cinco segunditos arriba* *Aprieto el culillo* *Apoyo el cajón* *Extiendo los brazos*
Formas impersonales o en 3ª persona	*Llevar la pesa lo más lejos que puedas* *Eso es lo que hay que buscar* *Aquí hay que interiorizar que este movimiento es de cadera* *Sin flexionar* *Los brazos no se mueven, van abajo* *PISOTÓN, QUE SE ESCUCHE* *Las piernas pueden estar extendidas*
Omisión de verbo	*Brazos sueltos* *Una pierna adelante*

Fuente: elaboración propia

Cabe apuntar que a menudo la petición se complementa con dos elementos adicionales: bien una fórmula de petición como *porfa* o *¿vale?* o bien una nota sobre el beneficio del propio usuario; es decir, se podría resumir en la idea 'Te lo pido porque es beneficioso para ti':

TABLA 10. Categoría de 'petición' (2)

Que estás más cómodo
Descanso (Descansa un poquito)
QUE, SI NO, NO OS PONÉIS FUERTES, MACHO
Para que no haya inconvenientes
A ti te va a venir superbién este ejercicio
[NP][180], utiliza el TRX, que te va a venir bastante mejor
Estiramos la espalda, que viene bien siempre
Pero te va a ser más útil

Fuente: elaboración propia

La 'interrogación' y la 'adaptación' vienen de la mano en el discurso de los entrenadores y ambas tienen lugar en la fase que hemos denominado de 'desarrollo y corrección'. En la primera, por medio de actos directivos directos o indirectos, se interpela a las personas afectadas para que sean ellas mismas quienes valoren el trabajo realizado o con el fin de testar su capacidad para la siguiente tarea:

TABLA 11. Categoría de 'interrogación'

¿Vas fácil?
¿Cómo vamos con esas pesas?
¿Podemos subir un poquito más?
¿Te ponemos un poquito… un regalo?
¿Cómo están ya las abdominales? ¿Reventá's?
¿Lo ves bien de peso? ¿O más?
¿Cuánto le metemos hoy [NP]? (Diez mínimo en cada lado)
¿Hoy cómo os veis para meterle un kilico en cada lado?
¿Le subís un poco ahora?
¿Te ayudo?
Bien, ¿no?

Fuente: elaboración propia

Una excepción a este uso es la de la interrogación como estrategia de valoración negativa, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo. Es interesante señalar que, desde la perspectiva de la cortesía, es habitual que en nuestros discursos atenuemos lo negativo sumando un elemento positivo, como el *y algo estáis haciendo bien* en *¿Cómo me*

[180] Con [NP] nos referimos a la abreviatura de nombre propio. Para garantizar el anonimato de los usuarios, hemos sustituido sus nombres por esta abreviatura en los ejemplos expuestos.

habéis respondido si estáis respirando? Algo estáis haciendo mal y algo estáis haciendo bien.

A partir de dicha interrogación o de otro tipo de comprobaciones que no forman parte de esta investigación (los mensajes de los usuarios o la comunicación no verbal), surge la 'adaptación'. Hemos de decir que la adaptación comparte un fuerte vínculo con las nociones de *capacidad* y *responsabilidad*, en las cuales los estudios sobre la educación física y el deporte han hecho especial hincapié (se pueden mencionar los trabajos de Ruiz et al., 2006 y Menéndez y Fernández-Río, 2017, entre otros) a partir de los cuales se entiende que ejecutar bien un ejercicio es realizarlo de la mejor forma posible de acuerdo con nuestra capacidad y que nosotros mismos somos los responsables de controlar los límites de dicha capacidad. Discursivamente, estas ideas se manifiestan sobre todo por medio del uso de estructuras condicionales:

TABLA 12. Categoría de 'adaptación' (1)

Si no puedo, no pasa nada
Si te molesta, no lo hagas
Intento, si puedo
Si puedes llegar / o sea sin llegar a apoyar, pero bajando lo que podamos
Si te molesta, un rango en el que no te moleste

Fuente: elaboración propia

pero también se refleja en la presencia de marcadores discursivos como los que observamos a continuación:

TABLA 13. Categoría de 'adaptación' (2)

Pues cambiamos de ejercicio
Déjala ahí, entonces
Aunque vayamos abajo
Bueno, si quieres, lo puedes hacer
Pues no, no FUERCES

Fuente: elaboración propia

en la combinación de elementos léxicosemánticos o morfosintácticos que denotan carácter volitivo:

TABLA 14. Categoría de 'adaptación' (3)

Utiliza la fuerza que quieras ejercer *Como te dé la gana* *La cabeza como más cómoda la tengas* *Como más cómoda estés*

Fuente: elaboración propia

en la individualización por medio de determinantes posesivos (*Llegamos a nuestro tope*) o en la aminoración de la dificultad (*Que es más fácil agarrarla que la pesa aquella*). A los cinco anteriores quizás podríamos sumar también el empleo del diminutivo como mecanismo de 'adaptación': *Con cuidaíco*.

Dentro de este panorama discursivo, parece que una de las estrategias que adquieren mayor potencia es la de 'animación', tarea que recae principalmente en el entrenador y que se produce durante la fase de 'desarrollo y corrección'. Si la 'interrogación' y la 'adaptación' se centraban en la autoevaluación del usuario —es decir, cómo se ve a sí mismo—, la 'animación', por su parte, focaliza la visión del usuario, pero desde la perspectiva del entrenador. Este último ya conoce las capacidades y limitaciones de cada usuario y trata de sacar lo mejor de él a partir de la incidencia en alguna de las siguientes subcategorías de animación: 1) la 'resistencia' anima al usuario a aguantar; su uso supone que este ya conoce la actividad y la está ejecutando adecuadamente y que lo único que le falta es aguantar para alcanzar el objetivo propuesto. 2) La 'potencia', a su vez, subraya la acción misma, así como la necesidad de sublimar nuestro esfuerzo. En estas dos primeras subcategorías adquiere relevancia el recurso de la repetición y el uso de un tono de voz elevado (reflejado en los ejemplos con el uso de mayúsculas). 3) Por último, podemos denominar 'consecuencia' al último conjunto de este grupo, ya que los actos que lo componen invitan al usuario a actuar en consecuencia de una creencia que le transmite en entrenador; en definitiva, nos referimos a los juicios sobre la confianza en la capacidad del usuario.

TABLA 15. Categoría de 'animación'

Subcategoría de animación	Ejemplos
Resistencia	*AGUANTA, AGUANTA* *AGUANTA FUERTE* *Sigue, sigue*
Potencia	*Fuerte, fuerte, fuerte* *Y la segunda le damos fuerte* *A tope ahí* *Quiero que le metáis cañaa* *Vamos fuerte ahí* *ARRIBA, ARRIBA, ARRIBA* *VA, VA, VA* *ABAJO, ABAJO, ABAJO* *Venga, VÁMONOS* *VAMOS, VAMOS, VAMOS, VAMOS* *Vamos, chicos* *RÁPIDO, RÁPIDO, RÁPIDO* *Vamos, fuerte* *Tira más fuerte* *Empuja fuerte* *EMPUJA AHÍ ARRIBA, COÑO* *VÁMONOS* *Dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale* *Atrás, atrás, atrás, atrás, atrás, atrás, atrás* *Baja, baja, baja* *DALE CAÑA*
Capacidad	*Confía en ti* *Estás fortísima* *Tú puedes* *Confío en ti* *Confío en que vas a sacar veinte* *[NP], ÉCHALE KILOS A ESO* *VAMOS, [NP] / VAMOS QUE TÚ PUEDES CON MÁS* *SÍ LLEGAS / Y llegas sobrado*

Fuente: elaboración propia

Finalmente, las categorías (9) y (10), 'felicitación' y 'reflexión' respectivamente, están interrelacionadas y se revelan en la fase final, la de 'evaluación'. Estas categorías discursivas son muy heterogéneas y pueden albergar tanto fórmulas explícitas de felicitación o aprobación (*bien, muy bien, perfecto, eso es, buen trabajo*, usadas de forma simple o en combinación con otros elementos, con alargamientos vocálicas o

con variaciones entonativas) o de reprobación como un uso figurado o más elaborado del lenguaje, como podemos comprobar en la siguiente tabla:

TABLA 16. Categorías de 'felicitación' y 'reflexión'

Categoría	Ejemplo
Felicitación	*Te veo fuerte* *Si estáis ya pa iros a las Olimpiadas, macho* *Os tengo ya listos* *Estáis de foto para ponerla en un gimnasio* *Si queréis ver cómo se hace bien, mirad a [NP], que lo está haciendo de lujo* *Si lo has subido tú sola ya* *Bien esa espalda* *BIEEN / TE HA SALIDO* *Nada mal* *Ahí lo tienes*
Reflexión	*Tú tienes buena movilidad de hombro me parece a mí* *Te has cansado, ¿eh?* *Te veo reventado ya, ¿eh?* *Te voy a pisar* *Igual te has metido mucho peso, ¿no?* *No os descontroléis porque muchas veces lo tiráis a lo loco un poquillo* *[NP], te voy a hacer cosquillas en el pie* *No, pero están mejorando, ¿eh?* *Yo te veo mejora / Yo te veo mejorando al final* *Ya que os veo hoy un poquillo cansaícos* *Porque me lo hacéis lentito y lo hacéis más difícil* *Bueno, no está mal* *¿Ves? Si es que poco a poco se consigue todo* *Que no pasa ná* *Bueno, con que aprendas músculos nuevos me voy con un canto en los dientes*

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En la tabla 1, pudimos observar que predominaban los actos de habla asertivos directos.

	Directos	Indirectos
Asertivos	348 (80,90%)	82 (19,10%)

Estos actos, donde el hablante niega, acepta o corrige algo con diferentes niveles de certeza, se emiten, en este contexto, solo para explicar los ejercicios propuestos y aceptar algo. Por esta razón, nuestro foco de atención en esta investigación son los actos de habla directivos y expresivos.

En una clase de entrenamiento dirigido, lo que se espera, desde el punto de vista lingüístico, es la emisión de actos de habla directos directivos puesto que uno de los mandatos de los entrenadores es hacer que los usuarios cumplan con los ejercicios propuestos, como en *empuja*, *levanta*, *gira*, *no te muevas*, etc. Los actos proporcionados son ejemplos de directos, de hecho, se trata de formas verbales en imperativo.

	Directos	Indirectos
Directivos	429 (21,20%)	1591 (78,80%)

De acuerdo con las cifras que proporcionamos arriba, podemos observar que el 21, 20% de los actos de habla directivos son directos. Sin embargo, es posible apreciar que aproximadamente el 80% de los actos directivos son indirectos. En un primer análisis, siendo los grupos tomados como modelo clases de iniciación al deporte funcional dirigido, el empleo de este tipo de actos se debe a que es necesario dar órdenes sin dañar la imagen negativa de los usuarios y, así, que estos últimos no sientan que sufren imposiciones. Al respecto, siguiendo las nociones tradicionales de Brown y Levinson, en momentos complicados como los de dar órdenes es muy fácil ser descortés y es por esta razón por la que se emplean estrategias y estructuras de cortesía con el objetivo de mantener la interacción, como sucede en el uso de actos indirectos; algunos ejemplos son *una pierna adelante*, *cambiamos de ejercicio*, *vamos a movilizar el tobillo*, *ahora paso a posición de gato*, *aguanto*

cinco segunditos arriba, *aprieto el culillo*, *las piernas pueden estar extendidas*, *apoyo el cajón*, *extiendo los brazos*, etc. Como es posible apreciar en estos actos indirectos directivos, que son los que forman parte de la categoría que hemos denominado de 'petición', los entrenadores utilizan la primera persona del singular o del plural del presente de indicativo o construcciones impersonales como estrategia de cortesía y, de esta manera, evitan el empleo de actos de habla directos. La diferencia etaria entre entrenador y usuario puede reforzar, por su parte, este uso indirecto.

Otro aspecto que nos ha llamado la atención es la presencia de actos de habla expresivos, tanto directos como indirectos. Lo que nos ha sorprendido es que su estructura (directa e indirecta) tiene prácticamente el mismo porcentaje.

	Directos	**Indirectos**
Expresivos	422 (49,60%)	429 (50,40%)

Incluso en este caso, los actos de habla expresivos directos son, aunque ligeramente, inferiores a los actos indirectos. Enunciados como *bien*, *muy bien*, *genial*, *perfecto*, *bien, chicos*, *dale caña*, *lo estás haciendo de lujo*, *vas de lujo*, *lo estás haciendo mejor*, *buen trabajo*, etc., incluidos en las categorías de 'felicitación' y 'reflexión' son piezas fundamentales para levantar el ánimo de los usuarios y hacer que el esfuerzo hecho durante el entrenamiento tenga su recompensa. El empleo de este tipo de actos de habla expresivos por parte de los entrenadores es esencial para conservar la imagen positiva de los usuarios y tiene lugar durante la esperada fase de 'evaluación'.

Entre los actos de habla expresivos indirectos, se hallan muestras como *eso es*, *ahí*, *madre mía*, *vamos*, etc. Sin lugar a dudas, el acto de habla indirecto expresivo más emitido por los cuatro entrenadores ha sido *eso es*. De hecho, de los 429 actos expresivos indirectos, 187 corresponden a *eso es*, que equivale a un 22%, como se puede apreciar a continuación:

	Indirectos	Eso es
Expresivos	429 (50,40%)	187 (22,00%)

Dos aspectos importantes que hay que destacar en el enunciado *eso es* son la entonación y el énfasis prosódico, indicadores de fuerza ilocutiva que nos ayudan a distinguir entre el *eso es* asertivo y el *eso es* expresivo. En este contexto, de hecho, este acto se utiliza en sustitución del acto expresivo directo *muy bien*, que se emite solamente 46 veces en los 422 actos de habla directos expresivos encontrados.

	Directos (*muy bien*)	Indirectos (*eso es*)
Expresivos	46 (6,40%)	187 (22,00%)

De acuerdo con estos porcentajes, podemos confirmar que los actos indirectos predominan en el discurso de los entrenadores y, por lo tanto, que estos contribuyen a producir un discurso encaminado a mantener la imagen de los usuarios. George Yule (1996: 65), entre otros, asocia la imagen a lo que se ha denominado "estrategias de solidaridad". Entre estas estrategias se aprecian aquellas que intensifican la cercanía entre los participantes. El carácter de microgrupos de las sesiones analizadas permite un uso destacado de los vocativos de nombre propio. El uso del nombre propio, aunque parezca un mecanismo simple, es un recurso muy potente desde el punto de vista de la solidaridad como estrategia y es uno de los recursos más sólidos de la imagen positiva. Nos parece que su uso adquiere una relevancia particular en la categoría de 'adaptación' y en la subcategoría de 'capacidad', que forma parte de la 'animación', pues en ellas el usuario se muestra especialmente *vulnerable* desde el punto de vista de la ejecución del ejercicio propuesto.

En los discursos transcritos, hemos identificado numerosas comparaciones, que hemos incluido en el marco de la 'aclaración'. Desde la perspectiva del estudio que nos ocupa, comparar implica dos miradas, que, a su vez, separan dos identidades: la de aquel que conoce y que es, por consiguiente, capaz de establecer comparaciones y la de aquel otro que no conoce y que necesita de esas comparaciones instructivas para

alcanzar el conocimiento. De ahí que el uso de las comparaciones sirva para facilitar el entendimiento al usuario. Esta estrategia, concretamente, no está en la línea del refuerzo de la imagen positiva del usuario, cuya identidad se ve en cierta medida debilitada o incluso *infantilizada*, como decíamos en la introducción. No obstante, su uso está en beneficio, como tantas veces hemos repetido en este capítulo, del usuario, por lo que se asimila con naturalidad algo que en otro contexto podría considerarse una transgresión de las normas de cortesía. Lo mismo sucede con las aclaraciones directas, incluidas también en esta misma categoría.

En el lado opuesto tenemos enunciados interrogativos como *¿Lo ves bien de peso?* o *¿Podemos subir un poquito más?*, en los cuales es el propio usuario el que va a asumir la responsabilidad discursiva. La interrogación directa es uno de los mecanismos usados por los entrenadores para mantener la imagen positiva del usuario. La propia forma interrogativa de estos enunciados, es decir, la búsqueda de una respuesta implica que el usuario es capaz de darla y, por tanto, de calificar y decidir sobre su propio progreso. En los ejemplos anteriores se presenta a un usuario con una identidad que podríamos denominar como 'marcada por la capacidad': es capaz de decidir. En otro ejemplo de interrogativas, *¿Cómo me habéis respondido si estáis respirando? Algo estáis haciendo mal y algo estáis haciendo bien*, vemos cómo ese *estáis haciendo mal* se complementa, casi obligadamente, con un *y algo estáis haciendo bien*. Se trataría, aquí, de una estrategia para no amenazar la imagen positiva (Haverkate, 1994: 20): si digo algo malo, lo completo con algo bueno.

Recordemos que otra de las reglas de la cortesía consistía en minimizar el esfuerzo que tiene que hacer el otro; es decir, 'mitigar'. En este caso, el esfuerzo se hace en beneficio, evidentemente, del propio usuario, como veremos también en el último párrafo de este epígrafe. Aun así, elementos como *solamente*, *na más que*, *simplemente* y algunos diminutivos atenúan el esfuerzo que este ha de hacer para ejecutar lo que se le pide. Nos llama la atención, asimismo, el uso de sintagmas como *lo mismo* o *muy parecido* para insistir otra vez en que no han de molestarse

sobremanera, ya que es algo que ya han hecho antes y que es, por tanto, sencillo y conocido.

Los cumplidos explícitos, por supuesto, son una estrategia básica para intensificar la imagen positiva. En ellos, volvemos a encontrarnos la palabra *fuerte* —muy recurrente en la categoría de 'intensificación' aunque usada también en otras como la de 'animación'— en *Te veo fuerte*. La mayoría están relacionados con la enfatización del progreso, también podríamos hablar del objetivo. Es más, algunos estudiosos vinculan la identidad con el deseo (Aguiar y Francisco, 2007: 73). Esto se puede apreciar en enunciados como *Os tengo ya listos*, *Ya estáis pa iros a las Olimpiadas, macho* o *Estáis de foto para ponerla en un gimnasio*. Si seguimos con el progreso, vemos que los adjetivos, además de sus usos mencionados en la 'mitigación' vienen con otros significados que adquieren peso en muestras como *Si lo has subido tú sola*. En este ejemplo, se 'evalúa' positivamente a la usuaria por su progreso y, por consiguiente, el adjetivo *sola* viene a reforzar su imagen positiva.

Junto con el progreso, la responsabilidad individual, como hemos mencionado antes, es otro de los pilares de la práctica deportiva. De ahí que los entrenadores recurran a elementos que intensifican la responsabilidad del usuario de acuerdo con su propia capacidad: los verbos *poder*, *atreverse* o *intentar*, por ejemplo, son fundamentales en este sentido. Los ejemplos de *Llevar la pesa lo más lejos que puedas* o *Lo máximo que podamos* sintetizan muy bien la idea que hemos mencionado de síntesis de capacidad y responsabilidad.

En las distintas muestras expuestas en el epígrafe anterior hemos podido comprobar que uno de los recursos más utilizados es el de la sufijación para formar diminutivos: *un poquito*, *disquillo*, *saltitos, segunditos, un pelín, cuidaíco, masajito* o *despacito*. Estos vienen a complementar a aquellos actos que requieren esfuerzo, por lo que el diminutivo contribuiría a mitigarlo en la mayoría de las ocasiones. Justo a este uso, hemos encontrado ejemplos de diminutivos como recurso de reprobación, en la categoría de 'reflexión'; esto es, se recurre al diminutivo para proteger la imagen positiva del usuario cuando este último falla en la ejecución de algún ejercicio (*Os descontroláis porque muchas veces tiráis a lo loco un poquillo; Me lo hacéis lentito y lo hacéis más difícil*)

o no está en su pleno rendimiento (*Pa terminar, ya que os veo hoy un poquillo cansaícos*).

En el ámbito de la imagen negativa, adquieren especial interés fórmulas de petición como *porfa*. Esta suele acompañar a las exhortaciones directas, principalmente, y es usada con mucha frecuencia por uno de los entrenadores. La fórmula *¿vale?* es también muy frecuente. Estas dos sustentan la garantía de libertad amparada por el concepto de *imagen negativa* y, probablemente, su frecuencia tenga que ver con esa diferencia etaria entre entrenador y entrenado que mencionábamos arriba.

La compensación, como es sabido, es una de las estrategias más destacadas para salvaguardar la imagen negativa de nuestros interlocutores (Haverkate, 1994: 76). En este caso, la compensación vendría de la mano del beneficio de hacer algo para el usuario al que va dirigido el enunciado; estos suelen acompañar a los imperativos Fijémonos en muestras como *A ti te va a venir superbién este ejercicio* o *Utiliza el TRX, que te va a venir bastante mejor*. Sobresale el ejemplo *QUE, SI NO, NO OS PONÉIS FUERTES, MACHO*, de carácter también expresivo y que acentúa nuevamente el beneficio del interlocutor.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis llevado a cabo en las transcripciones de las grabaciones, hemos hallado, desde un punto de vista cuantitativo, un predominio de los actos de habla indirectos, entre los cuales destacan los actos directivos y expresivos. Según la teoría de Leech (1983), podemos considerar estos actos como sociables, ya que apoyan a la cortesía. Si nos centramos en los actos expresivos, que son los que más pueden interesar desde el punto de vista de la animación, necesaria en el deporte y más si se trata de adultos que están iniciándose en la práctica deportiva, estos ocupan un lugar destacado en nuestro corpus, el 23,41% aproximadamente.

Desde un punto de vista cualitativo, podemos afirmar que los usos lingüísticos de los entrenadores contribuyen, mayoritariamente, a reforzar la imagen positiva de los usuarios. En ella sobresale el uso de vocativos de nombre propio, los cumplidos explícitos (de carácter expresivo y que

contribuyen a la animación del usuario) y los elementos que intensifican la capacidad de este último.

En la imagen negativa, destaca el empleo de diminutivos y el uso adverbial y adjetival para mitigar el esfuerzo requerido por el entrenador. Asimismo, el beneficio del usuario adquiere un valor discursivo destacado.

En resumen, podemos concluir que se dibuja una identidad discursiva en la que el usuario de estos microgrupos dirigidos es representado como un individuo capaz de ejecutar las actividades propuestas y, además, capaz de decidir por sí mismo sobre su propia formación y sobre el progreso de su entrenamiento.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Ministerio de Universidades (España): Eman Mhanna es beneficiaria del contrato predoctoral FPU19/00594.

Agradecemos el apoyo de los coordinadores y entrenadores de los programas UAL Activa y UAL Activa Senior, pertenecientes al Servicio de Deportes de la Universidad de Almería, por su colaboración y por su soporte técnico de las grabaciones.

8. REFERENCIAS

Aguiar, F., y Francisco, A. de. (2007). Siete tesis sobre racionalidad, identidad y acción colectiva. Revista Internacional de Sociología, 65 (46), 63-86.

Aguirre-Loaiza, H. H., Ramos Bermúdez, S. y Agudelo, A. M. (2015). Motivación, grupo de deporte, nivel competitivo y edad deportiva en deportistas caldenses. Lúdica Pedagógica, 21, 141-151.

Angulo, L. (2016). Comunicación y deporte: un campo integrador para el análisis del fenómeno deportivo. Campos, 4 (1), 101-136.

Billings, A. (2010). La comunicación en el deporte. UOC.

Boyle, R. (2013). Reflections on Communication and Sport on Journalism and Digital Culture. Communication & Sport, 1 (1-2), 88-99.

Brown, P. y Levinson, S. (1987). Politeness. Some Universals in Language Use. Cambridge University Press.

Calvo, J. L., Jiménez Sáiz, S. y Lorenzo Calvo, A. (2006). Análisis del discurso del entrenador. Estudio de un caso aplicado al baloncesto. CRONOS, 5, 1-9.

Campo Yumar, L. R. y Bermúdez Sánchez, M. (2020). Análisis de la comunicación entrenador-atleta en el contexto de la competencia de boxeo desde la perspectiva de los estudios lingüísticos. Mundo FESC, 10 (1), 95-105.

Fina, A. de, Schiffrin, D. y Bamberg, M. (2006). Discourse and identity. Cambridge University Press.

Giraldo, L. G., Rubio, E. y Fernández, J. A. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. Ágora para la EF y el Deporte, 11, 25-41.

Gómez-Colell, E., Medina-Bravo, P. y Xavier, R. (2017). La presencia invisible de la mujer deportista en la prensa deportiva española. Análisis de las portadas de "Marca", "As", "Mundo Deportivo" y "Sport" (2010-2015). Estudios sobre el mensaje periodístico, 23 (2), 793-810.

Guerrero Salazar, S. (2017). La intensificación como estrategia comunicativa en los titulares de las portadas deportivas. ELUA, 31, 187-209.

Haverkate, H. (1994). La cortesía verbal. Gredos. https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301937

Ibáñez, Eugenia. (2001). Información sobre deporte femenino: el gran olvido. Apunts. Educación física y deportes, 3 (65). Disponible en línea en: https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301937 [Consulta: 13-02-2022].

Leech, G. N. (1983). Principles of Pragmatics. Longman.

Leo, F. M., García, T., Sánchez, P. A., Sánchez, D. y Gómez, F. R. (2010). Análisis de las diferencias en la conducta verbal entre entrenadores de fútbol con formación y sin formación universitaria en la iniciación deportiva. CRONOS, 17, 81-88.

López Albalá, E. (2016). Mujeres deportistas españolas: estereotipos de género en los medios de comunicación. SOCIOLOGIADOS. Revista de Investigación Social, 1 (2), 87-110.

Menéndez Santuario, J. I. y Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 32, 134-139.

Moragas, M. (2008). Comunicación y deporte en la era digital. Investigación Social y Deporte, 8, 15-24.

Ortín, F. J., Ortega, E., López, E. y Olmedilla, A. (2012). Estilos explicativos de los entrenadores de fútbol profesional en el análisis de la competición deportiva. Anales de Psicología, 28 (1), 233-239.

Pedraza Bucio, C. I. (2012). Mujeres en el periodismo deportivo: reflexiones para comprender la transgresión desde la práctica discursiva de las reporteras de deportes. Derecho a comunicar, 4, 46-69.

Pérez Samaniego, V. M., Devís Devís, J., Smith, V. M. y Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. Movimiento, 17 (1), 11-38.

Pujadas, X. y Santacana i Torres, C. (2012). Prensa, deporte y cultura de masas. El papel del periodismo especializado en la expansión social del deporte en Cataluña hasta la guerra civil (1890-1936). Historia y Comunicación Social, 17, 141-157.

Rodrigo Alsina, M. (2008). Inmigración y Comunicación intercultural: negociando identidades. En A. Bañón y J. Fornieles (Eds.), Manual sobre Comunicación e Inmigración (pp. 21-35). Tercera Prensa.

Rosas Tibabuzo, J., Martínez Yepes, J. G., Romero Luengas, C. D. y Ariza Navarro, M. A. (2013). Procesos de comunicación que se desarrollan en el deporte escolar. Revista de Educación Física y Deporte, 32 (2), 1455-1467.

Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T. Schilling, T., Durán, L. J. y Jiménez, P. (2006). El proyecto Esfuerzo: un mundo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. Revista de Educación, 341, 933-958.

Sánchez Oliva, D., Sánchez Miguel, P. A., Amado Alonso, D., Leo Marcos, F. M. y García Calvo, T. (2010). Análisis de la conducta verbal del entrenador de fútbol en función de su formación federativa y del periodo del partido en categorías inferiores. RETOS, 18, 24-28.

Sánchez, D. L. y Viciana, J. (2002). Análisis del discurso de un entrenador de fútbol. Comparación entre dos situaciones diferentes de competición. Revista Motricidad, 8, 161-173.

Searle, J. R. (1969). Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press.

Soto Lagos, R. A. (2016). Sedentarismo, deporte y la presión biopolítica de vivir saludable: análisis del discurso del sistema Elige vivir sano en Chile. Movimiento, 22 (2), 291-402.

Vallejo Rendón, G. C. y Plested Álvarez, M. C. (2008). Tipos de comunicación en interacciones deportivas. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 13 (19), 43-61.

Yule, G. (1996). Pragmatics. Oxford University Press.

INFERENCIAS NEGATIVAS EN LA PRENSA ESPAÑOLA. DESPLAZAMIENTOS DISCURSIVOS EN LA COBERTURA DE EXTREMA DERECHA[181]

SONIA MADRID CÁNOVAS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Segunda Guerra Mundial la extrema derecha no había tenido tanta influencia en Europa. Su presencia en los parlamentos europeos es cada vez mayor (CIDOB, 2019). Actualmente puede decirse que su presencia es irrelevante en tan solo en cuatro países: Portugal, Irlanda, Malta y Luxemburgo. Por el contrario, han alcanzado posiciones de fortaleza en diversos estados. Así, en Hungría, Polonia y la República Checa gobiernan solos; en Italia, Austria, Letonia y Bulgaria lo hacen en coalición; y en Dinamarca es considerado socio estratégico. Un total de doce cámaras parlamentarias europeas cuentan con representantes políticos de estos partidos y entre ellas se encuentra el Congreso de los Diputados, en España.

Existen numerosos estudios que destacan la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre los resultados electorales (Sampedro, 2000, Fernández y Santana, 2000; Hopman et al 2010) y también los que lo relacionan con el ascenso del populismo de derecha en Europa (Esser, 2016; Krämer, 2017; Murphy y Devine, 2018), con una mayor cobertura de temas relacionados con su discurso y, lo que resulta especialmente de interés para nuestro objetivo, con un encuadre específico

[181]Este capítulo se ha realizado en el marco del Proyecto PRODISNET-02: Procesos discursivos en Internet: desplazamientos enunciativos y efectos hiperbólicos en el discurso político Ref. RTI2018-093523-B-100 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

con el que se abordan tales temas (Walgrave y De Swert, 2004). De este modo, la prensa estaría prestando una atención desproporcionada a actividades de estos partidos con relación a su representatividad electoral, adoptando marcos y formas de transmitir los contenidos y legitimando, en consecuencia, su discurso, los usos lingüísticos empleados, el enfoque y contribuyendo de este modo a su éxito electoral.

En un trabajo anterior (Gallardo Paúls y Madrid Cánovas, 2021) destacamos la importancia de abordar los significados no explícitos o el uso de *actos de habla activadores de inferencias* en el discurso populista, en la misma línea que los trabajos de Mancero Rueda y Villar Hernández (2020), García Jiménez (2021) y Carpi (2021). Este *no decir*, que ha sido ampliamente estudiado por la pragmática lingüística en numerosos tipos de discurso (publicitario, déficits lingüísticos, textos literarios, etc.), ha recibido una atención menor en el dominio del periodismo político.

La importancia y, como veremos más adelante, la abundancia de los significados implícitos en el periodismo político actual es un síntoma discursivo del cuestionamiento o la suspensión de pactos de veracidad que el siglo XX había establecido en relación con ciertas instancias enunciativas como la ciencia, la justicia o los medios de comunicación. Sin embargo, el discurso de los medios de comunicación se caracteriza hoy en día por lo que R. Tranche llama *infopinión,* una práctica que consiste en "desplazar al terreno de la polémica hechos que, por su naturaleza, deberían ser incontrovertibles o principios generales de orden apodíctico" (2019, p. 112).

Los desplazamientos discursivos que afectan a la vida social y política de los ciudadanos pueden explicarse como consecuencias de la digitalización y la globalización en términos comunicativos y se expresan mediante la *infopinion*, la *infoxicación* y la polarización discursiva. Aunque la polarización política no es un fenómeno nuevo en las democracias, lo cierto es que sí que se visibiliza en época de cambios económicos, tecnológicos y sociales tan profundos como los que estamos viviendo (Ruiz, 2019). Su aceleración en los últimos años es evidente, y esto se debería en buena medida, aunque no exclusivamente, al empleo

de las redes sociales en un intento de hacer una nueva política o *pseudopolítica* (Gallardo Paúls y Enguix, 2016).

El partido ultraderechista español Vox obtuvo 395.978 votos en las elecciones al parlamento andaluz celebradas en diciembre de 2018, que se tradujeron en 12 escaños que a la postre acabaron con casi 40 años de hegemonía del PSOE en Andalucía y propiciaron un gobierno bipartito liderado por el Partido Popular y Ciudadanos. En las elecciones generales de abril de 2019 lograron 2.688.092 votos y 24 escaños en el Congreso de los Diputados y en las del 10 de noviembre del mismo año 52 escaños convirtiéndose en la tercera fuerza parlamentaria tras los partidos tradicionales PSOE y PP.

La principal estrategia de comunicación de Vox ha sido, y sigue siendo, digital (Oleaque, Pelliser y Pellicer, 2021) ya que sus dirigentes persiguen una intensa interacción de sus seguidores a través de redes sociales (Twitter, Facebook, YouTube, Instagram, TikTok o listas de difusión de WhatsApp), foros de Internet y plataformas. Es decir, el discurso político *primario* de esta formación se facilita principalmente en medios no tradicionales y que ha sido estudiados por Vico y Rey (2020).

Nuestro estudio, en cambio, analizará el discurso político *secundario*, esto es, el referido a medios tradicionales que han sido ampliamente denostados y atacados (Gallardo Paúls y Enguix, 2021) por la ultraderecha. No olvidemos que es gracias a los medios de comunicación que el ciudadano conoce el discurso político de partidos, gobiernos y otros movimientos (Paz Villar, 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es demostrar cómo los medios contribuyen a legitimar un discurso y, fundamentalmente, un estilo de discurso. Para ello nos apoyamos en el concepto de densidad inferencial (Gallardo Paúls, 2018) y encuadre enunciativo (Gallardo Paúls, 2021) y trataremos de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿A qué o quiénes se refieren las implicaturas negativas?
2. ¿Qué tipo de recursos léxicos activan esas inferencias negativas?
3. ¿Se utilizan los mismos recursos si el encuadre del periódico es de afiliación o si es negativo?
4. ¿Se producen desplazamientos discursivos? ¿Cuáles?

3. METODOLOGÍA

Este trabajo analiza el subcorpus PRODISNET 201, formado por piezas periodísticas en las que se menciona el partido de derecha radical Vox antes de su éxito electoral en las elecciones andaluzas del 2 de diciembre de 2018

Desde este planteamiento, se consideró que el acto fundamental que había desencadenado el interés periodístico fue el mitin celebrado por este partido extraparlamentario el 7 de octubre de 2018 en el palacio de Vistalegre de Madrid. De hecho, su presencia aumentó en un 861% tras esa fecha en todos los diarios analizados, principalmente mediante estrategias textuales en artículos de opinión.

Puesto que entre la fecha del mitin y la fecha de las elecciones andaluzas transcurren 56 días, el corpus atendió simétricamente a los 56 días previos al 7 de octubre. Por tanto, para elaborar el corpus se utilizó la base de datos de prensa FACTIVA (Jot Down), realizando una búsqueda léxica de "Vox" entre el 12 de agosto y el 2 de diciembre de 2018. Las fuentes utilizadas para la búsqueda fueron dobles. Por un lado, se seleccionaron los cuatro diarios generalistas impresos que presentan más audiencia en el Estudio General de Medios de 2018 (tercera oleada), es decir, *ABC*, *El Mundo*, *El País* y *La Vanguardia*, a los que se añadió la presencia de diarios nativos digitales.

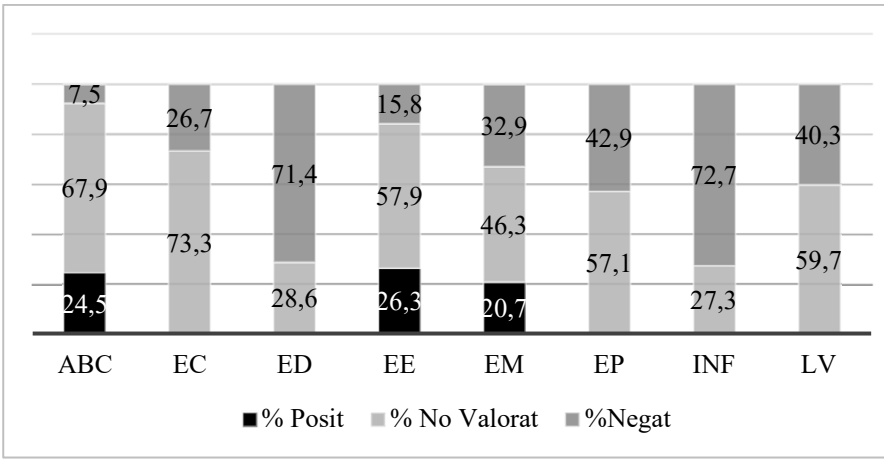
Esta búsqueda nos proporcionó un corpus inicial de 1491 documentos con mención a Vox en el período seleccionado. Revisada la muestra, se eliminaron duplicados y falsos positivos y se obtuvo un corpus definitivo de 1178 piezas periodísticas, con un total de 900.347 palabras. Una

vez fijado el corpus definitivo, se diseñó una ficha de análisis para cada texto con los siguientes campos:

- Número del texto resultante de la ordenación cronológica.
- Titular.
- Medio: ABC (*ABC*), EC, ED (*El Diario*), EE (*El Español*), EM (*El Mundo*), EP (*El País*), INF (*Infolibre*) o LV (*La Vanguardia*).
- Fecha de publicación.
- Longitud en número de palabras de cada pieza periodística.
- Firma: nombre del autor o autores, texto sin firma (redacción y agencias), editorial.
- Sexo del firmante para los textos firmados: hombre(s), mujer(es), hombre y mujer.
- Tematización de "Vox": mención, predicación, subtema, tema.
- Género periodístico: informativo o de opinión.
- Afiliación ideológica del texto, es decir, posición respecto a Vox: crítica, neutra o positiva.

El corpus fue etiquetado manualmente con QDAMiner (Provalis) con las categorías habituales en el análisis inferencial (Grice, 1957, 1975; Kerbrat-Orecchioni, 1986; Gallardo Paúls, 1995): inferencias convencionales, como la presuposición y el tropo lexicalizado, e inferencias no convencionales, como la implicatura. Además, en el caso de la implicatura se analizó la orientación valorativa que se activaba con el uso figurado: positiva, negativa o neutra (véase gráfico 1). En este sentido, en lo que se refiere a la estrategia intencional del encuadre (Gallardo Paúls y Madrid Cánovas, 2021), entre los diarios analizados destacan *ABC*, *El Español* y *El Mundo*, que dedican casi un tercio de los textos de opinión a difundir una estrategia afiliativa o positiva hacia el partido de derecha radical, frente a una estrategia mayoritariamente no valorativa, como la de *El País* o *La Vanguardia*, o mayoritariamente negativa, como en los casos de *Infolibre* o *El Diario*.

GRÁFICO 1. Distribución de la estrategia afiliativa en los textos de opinión de principales diarios españoles



Fuente: Gallardo Paúls (2019)

TABLA 1. Subcorpus de trabajo de PRODISNET 201

Diarios		Palabras	Inferencias negativas	Inferencias ED
ABC	Información (78)	41746	142	74
	Opinión (52)	26814	512	5
El País	Información (40)	23472	112	81
	Opinión (17)	7665	139	11
Total	187	99697	905	171

Para nuestra investigación en concreto se realizó una nueva selección de 1076 implicaturas anómalas del corpus inicial (véase tabla 1) a partir de dos diarios de gran audiencia nacional[182] y que representan dos estrategias de encuadre intencional muy diferenciadas: *ABC* (20 060 000

[182] Datos tomados de Comscore citados en El Español (18/03/2021). https://bit.ly/34NJ9LQ.

de usuarios) y *El País* (19 095 000 de usuarios). En el caso de *ABC* esa estrategia es mayoritariamente neutra o afiliativa, mientras que en el de *El País* es mayoritariamente no valorativa o negativa.

4. RESULTADOS

Las implicaturas anómalas responden básicamente a algún tipo de transgresión de las máximas conversacionales emanadas del principio de cooperación (Grice, 1975), lo que genera inferencias más o menos alejadas del texto literal. Asumiendo el modelo clásico de Grice de las cuatro máximas conversacionales, cuya aplicación genera inferencias (cantidad, calidad, pertinencia y manera), atendemos especialmente a los casos de implicatura anómala cuando las máximas no se respetan y provocan algún tipo de sentido figurado o alterado.

Tan solo hemos analizado sistemáticamente las implicaturas anómalas de manera ("sé claro y conciso, evita la oscuridad y la ambigüedad"), por considerar que ahí radica la orientación expresiva que debe apelar a la interpretación del lector y por considerar que las de relevancia ("sé pertinente") y cantidad ("no des más ni menos información de la necesaria") describen actitudes enunciativas que son potestad de cada periódico o periodista y que no podemos derivar de los textos en sí mismos. La convención periodística obliga a no falsear la realidad y a utilizar un registro coherente con la situación y con el *lector modelo* de cada diario, pero estos dos aspectos no siempre pueden analizarse a partir de los textos.

Existen algunas tendencias claras en la activación de las implicaturas anómalas que se manifiestan, sobre todo, en la *estrategia léxica* del encuadre, introduciendo connotaciones y usos figurados, pero también utilizando de forma no convencional eufemismos y disfemismos.

En este trabajo hemos tenido en cuenta tanto las inferencias que se realizan por parte de la voz del periódico como las inferencias en estilo directo que supondría cederles "la voz" a los actores políticos en la prensa.

4.1. ¿Temas o actores?

Cuando realizamos un análisis cuantitativo de las 654 inferencias negativas del diario *ABC* (véase gráfico 2), 339, de ellas hacen referencia al partido socialista o sus líderes lo que supone un 51,83 % del conjunto de inferencias negativas. En segundo lugar, encontramos al socio de gobierno Unidas-Podemos, con un 12,84 %, casi igualado por el PP con 12,69 %; en cambio, son muy escasas las inferencias negativas a Ciudadanos, 4,74 %, y la formación política que menos inferencias negativas recibe es Vox, con apenas un 4,74 %. El 13,61 % del total de inferencias se dedica a otros partidos (fundamentalmente a Esquerra Republicana de Catalunya y a Bildu), a los *mossos d'escuadra* (la policía autonómica catalana) y a otros medios de comunicación.

En el análisis de *El País* se reproduce un esquema similar con los dos partidos tradicionales, pero a la inversa: un 48,68 % de las inferencias negativas se concentran sobre el PP y un 12,58 % en Vox, seguido por un 14,57 % a otros políticos y temas (Carles Puigdemont, Artur Mas, el Brexit y desafección política de la ciudadanía, entre otros); un 12,25 % al PSOE; un 10,26 % a Ciudadanos; y, por último, un 1,66 % a Podemos.

Resulta, pues, evidente que en ambos diarios las implicaturas anómalas pretenden generar una actitud negativa a determinados partidos y líderes en lugar de hacia determinados temas o situaciones generando una animadversión *ad hominen* o, en este caso, *ad nominem,* puesto que afecta a partidos concretos. El método es el mismo, pero los afectados son distintos.

El posicionamiento que ambos periódicos realizan sobre dichos partidos es muy evidente y en los dos casos se trata de ratificar la visión que sus lectores modelo (Eco, 1987) tienen de antemano: *ABC*, de derecha y extrema derecha; *El País*, de centro y centro-izquierda. En el primer caso es indiscutible que se defiende una postura antigubernamental (PSOE-UP), ya que en distintas ocasiones se refiere a ambos partidos como un ente único: "las izquierdas", "el frentepopulismo", "los golpistas" o "los monclovitas", mientras que en el segundo se muestra una postura antioposición, considerada también en bloque (PP y Vox), a la

que también se denomina “las derechas”, “el tripartito”, “la derecha fracturada”, “los fascistas” o “los superhéroes de Vox”, entre otros.

Algunos ejemplos de estas inferencias negativas referidas al PSOE o a sus líderes en el *ABC* son las siguientes:

- Ej. 1. Fue lo más parecido ***a un bálsamo para el malherido*** Gobierno de Pedro Sánchez (*ABC*, 16/09/2018, Mariano Calleja).

- Ej. 2. ***La agitación de la memoria histórica*** por parte del PSOE ***ha dado alas*** a esta formación (Vox) (*ABC*, 10/09/2018, Mariano Calleja).

- Ej. 3. A Sánchez y **a sus monclovitas**, ahora les interesa ***engordar a*** Vox (*ABC*, 09/10/2021, Bieito Rubido).

- Ej. 4. Sigue ***la estela frentista*** de Zapatero (*ABC*, 11/10/2018).

- Ej. 5. Carmen Calvo va a Roma ***a que le saquen las castañas del fuego (****ABC*, 31/10/2018, Antonio Burgos).

- Ej. 6. ***Un casero okupa usurero*** cuya pretensión es ***dinamitarla*** (*ABC*, 05/11/2018, Isabel San Sebastián).

- Algunos ejemplos de estas inferencias negativas referidas al PP o a sus líderes en *El País* son las siguientes:

- Ej. 7. Mientras Casado clama "¿Qué más tiene que pasar en España?" ***con un tremendismo apocalíptico demasiado vacuo*** (*El País*, 13/10/2018, Teodoro León Gros).

- Ej. 8. La derecha **se divorcia** (*El País*, 16/10/2018).

- Ej. 9. El PP está como Proust, ***a la busca del tiempo perdido*** (*El País*, 22/11/2018).

- Ej. 10. José María Aznar apareció ayer en el corazón de Barcelona ***como pájaro de mal agüero*** (*El País*, 29/11/2018, Cristian Segura).

– Ej. 11. Mariano Rajoy era de los que no actuaban, pero al menos no había riesgo ***que su metedura de pata provocara un conflicto internacional*** (*El País*, 29/11/2018, Cristian Segura).

– Ej. 12. Al oír ***su versión cursi y grandilocuente de las glorias*** de la civilización hispánica se necesita tener ***un corazón de piedra para no echarse a reír*** (referido a Casado) (*El País*, 01/12/2018).

En cuanto a las referidas a Vox:

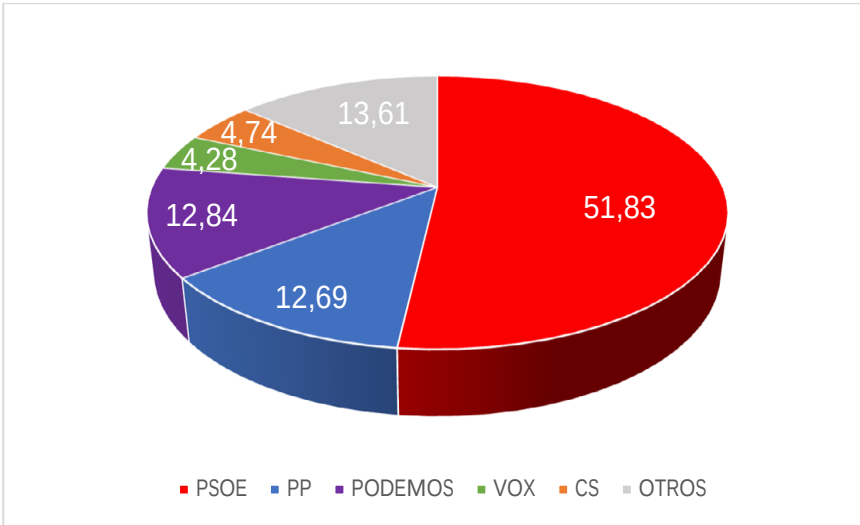
Ej. 13. Vox ***ha sembrado el pánico*** en la derecha tradicional (*ABC*, 29/11/2018, Ignacio Camacho).

Ej. 14. [Los votantes] quieren consolarse ***con un grito*** (*ABC*, 29/11/2018, Ignacio Camacho).

Ej. 15. ***Los defensores de la raza española*** (*El País*, 14/11/2018).

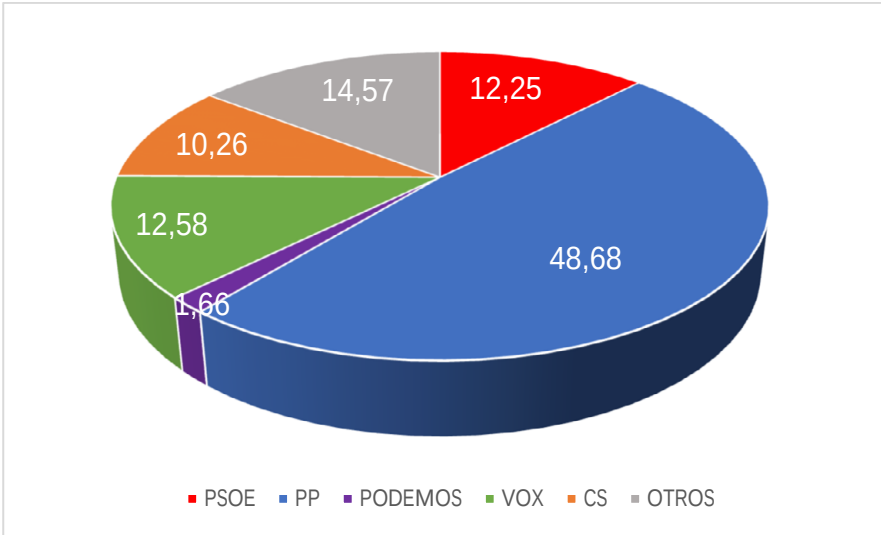
Ej. 16. Vox y ***su público rojigualdo*** metían ***electricidad en el ambiente*** (*El País*, 19/11/2018)

GRÁFICO 2. Densidad inferencial negativa en ABC en artículos de opinión e información.



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. Densidad inferencial negativa en El País en artículos de opinión e información.

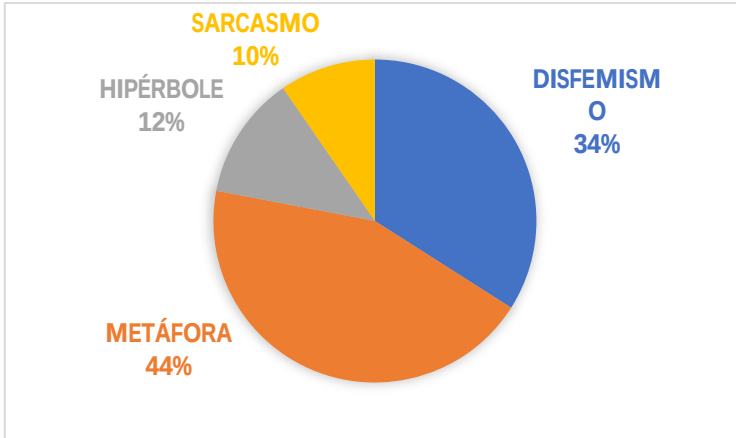


Fuente: elaboración propia

4. 2. Usos figurados empleados y registro: metáfora, hipérbole, sarcasmo y descalificaciones.

Siguiendo la línea de nuestro trabajo anterior (Gallardo Paúls y Madrid Cánovas, 2021) nos centraremos en los recursos léxicos que activa inferencias valorativas por parte del lector de estos diarios. Los gráficos que presentamos ilustran que el tipo de inferencia negativa se consigue en ambos casos combinando elementos metafóricos, hiperbólicos, sarcásticos y disfemísticos aunque en proporciones distintas.

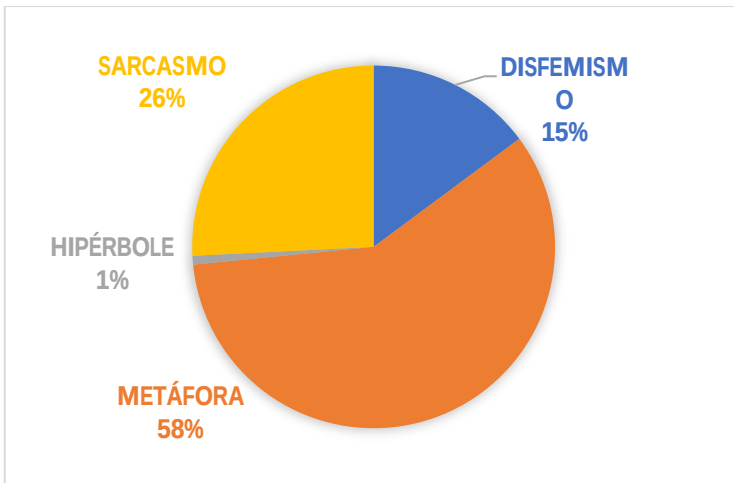
GRÁFICO 4. Usos figurados y cambio de registro (disfemismos) en ABC



Fuente: Elaboración propia.

El recurso predominante en ambas es el metafórico: en el diario *ABC* supone el 44 % de las implicaturas y en EP el 58 %. Por tanto, el primer resultado que obtenemos en este análisis es que el recurso estrella es la metáfora la cual implica un tipo de procesamiento cognitivo muy rentable para medios y partidos.

GRÁFICO 5. Usos figurados y cambio de registro (disfemismos) en El País



Fuente: Elaboración propia

Aristóteles definía a la metáfora en su *Poética* como "la aplicación a una cosa de un nombre que es propio de otra" (capítulo 21). Aunque hemos dejado fuera del análisis las *metáforas de la vida cotidiana,* nos parece útil recordar la definición que el lingüista y el filósofo (Lakoff y Johnson, 1986) dieron a este fenómeno que impregna nuestra vida cotidiana, "no solo el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica" (1986, p. 39). En la aparición de dicha figura se pone en juego no solo el conocimiento semántico de determinados conceptos puestos en relación sino nuestro conocimiento del mundo. Ahora bien, es evidente que la metáfora presenta una visión parcial de un conjunto de realidades que intervienen en su formación y en este carácter radica gran parte de su fuerza expresiva: el oyente debe centrar su atención en los aspectos de sobresignificación que produce un enunciado metafórico (Moreno Villanueva y Fernández García, 1992, p. 195).

Al poner en funcionamiento los usos metafóricos estamos condicionando sesgadamente la visión de la realidad, aquella que queremos iluminar o subrayar de manera negativa. Así, cuando *ABC* toma las palabras del líder socialista Alfredo Pérez Rubalcaba y se refiere al grupo PSOE-Unidas Podemos como "la coalición Frankenstein" está generando una imagen negativa de monstruo, de ser maligno compuesto de pedazos inertes, elementos extraños (tuercas, tornillos) y falto de inteligencia.

En ocasiones, en un mismo enunciado se condensan varias metáforas generando un fenómeno de intensidad sobresignificativa. Siguiendo en este campo semántico de lo siniestro, podemos citar los siguientes ejemplos:

- Ej. 17. Sánchez cree que ***clavetea el ataúd*** del nuevo líder de la oposición y ***lo envía a la fosa*** de un extremismo antipático (*ABC*, 28/10/2018).

- Ej. 18. **Las piezas de Frankenstein se caen a trozos** (*ABC,* 24/11/2018).

– Ej. 19. Dicen que ***los síntomas que provoca la mordedura de la viuda negra*** son ardor en la planta de los pies, calambres, priapismo y ansiedad extrema (*EP*, 27/11/2018).

– Ej. 20. Y, sin embargo, tiene a los del Consenso ***rabiando como la niña del exorcista***. (*ABC*, 10/10/2018, Ignacio Ruiz-Quintano).

Una diferencia que hemos encontrado entre ambos diarios es el uso de la hipérbole. Mientras en *El País* solo hemos encontrado un ejemplo, en *ABC* dicha figura supone un 12 % de los recursos para generar negatividad de enfoque. Spang (1991, p. 217) indica que la hipérbole se caracteriza por la sustitución de un término adecuado por otro que rebosa semánticamente los límites de la verosimilitud. Esta exageración de significado establece en el lector una percepción distorsionada y alarmante de la realidad y lo mantiene además en un perpetuo estado de alerta. Es una pretensión enfática que tiene como fin último modificar la situación social o institucional (Gallardo Paúls, 2018, p. 111).

Algunos ejemplos tomados de *ABC* son los siguientes:

– Ej. 21. Empate en el PP-PSOE entre ***el clamor por votar*** (*ABC*, 10/09/2018).

– Ej. 22. Ya se hace efectivo y patente ***en la radical pérdida de derechos y de libertades*** de los españoles (*ABC*, 16/11/2018).

– Ej. 23. De **los escombros de la devastada prosperidad** económica (*ABC*, 4/10/2018, Ignacio Camacho).

– Ej. 24. Evitar ***el enfrentamiento civil*** y el más que probable ***derramamiento de sangre*** en aquella región (*ABC*, 02/10/2018, Hermann Tertsch).

El tercer recurso empleado para generar negatividad expresiva es el sarcasmo. Aunque está presente en ambos diarios, es en *El País* donde surgen más ocurrencias de esta figura (*ABC*: 10 %; *El País*: 26 %). La ironía y el sarcasmo comparten el procedimiento por el cual se expresa lo contrario de lo que se piensa, pero, a diferencia de la ironía, el sarcasmo supone una mayor virulencia porque se persigue la humillación

y el daño de lo nombrado. No en vano, su etimología nos indica que procede del verbo griego "sarkáizen", que significa roer la carne de los huesos, desollar, tal y como hacen los perros.

- Ej. 25. Y ***sacó pecho*** por el nivel de desarrollo conseguido en este país (referido a José María Aznar) (*El País*, 29/11/2018, Christian Segura).

- Ej. 26. Si Aznar ***está físicamente como un roble*** (*El País*, 29/11/2018, Christian Segura).

- Ej. 27. Él sigue teniendo ***la mente preclara***, como demuestra que vaya a participar en un acto de Vox (*El País*, 27/10/2018).

- Ej. 28. No mintió cuando en su ***ya habitual gran comparecencia*** diaria (referido a Pablo Iglesias) (*ABC*, 06/11/208, Hermann Terstch).

Si estableciéramos una gradación piramidal a la hora de generar intensidad negativa en las estrategias léxicas empleadas, tras el sarcasmo, la cúspide se alcanzaría con el cambio de registro y el uso de disfemismos, en concreto, de insultos. Dado el carácter relativo de la interdicción lingüística, lo que en una situación comunicativa resulta ajustado al registro en otro contexto resulta malsonante y ofensivo. El disfemismo no tiene una única función (Casas Gómez, 1986), pero en los textos que hemos analizado la función dominante es la del deseo de ser agresivo de exhibir un comportamiento verbal descortés, destructivo, hostil impropio del registro formal de la prensa escrita pero muy común en las redes sociales.

- Ej. 29. Por la ***blandenguería*** de Rajoy (*ABC*, 07/11/2018, Antonio Burgos).

- Ej. 30. Es el ***legado traidor*** a España de la izquierda (*ABC*, 18/09/2018, Hermann Terstch).

- Ej. 31. Por culpa de gobernantes ***débiles y mezquinos*** no tuvo respuesta real (*ABC*, 18/09/2018, Hermann Terstch).

– Ej. 32 Teodoro García es ***folclórica*** cuando asegura que «el Gobierno andaluz gasta más en prostitutas que en educación» (y se ratifica usando las cifras a su antojo) (*El País*, 23/10/2018, Rosa Belmonte).

– Ej. 33 y a la vez ignorar a los **naranjitos** de Ciudadanos (*El País*, 13/10/2018, Teodoro León Gros).

– Ej. 34. ***Ultras separatistas y ultras golpistas, ultras de los violentos*** **de CDR** o ***ultras de Bildu y ERC***, ***ultras comunistas*** pagados por dictaduras extranjeras (*ABC*, 09/10/2018, Hermann Terstch).

La siguiente cuestión que nos planteamos es si tales recursos se distribuyen de la misma manera entre los distintos partidos afectados por estas inferencias negativas.

En los gráficos 6 y 7 observamos que, en el caso de ABC, los disfemismos sobre PSOE triplican en número a los referidos al PP y se emplean escasamente para Podemos y Vox, generándose, además, un efecto de concentración de recursos expresivos negativos para el PSOE y, de manera paralela, pero a menor escala, en el caso de *El País*, para el PP. Ciudadanos y Podemos son casi inexistentes en el radar negativo de ambos periódicos comparados con los partidos tradicionales y Vox reclama más atención que los otros "nuevos" partidos, sobre todo si tenemos en cuenta que hasta esa fecha solo había obtenido el 0,59 % de los votos en elecciones autonómicas y el 0,20 % en las elecciones generales de 2016[183].

Como señalan Esser *et al* (2016), una cobertura desmedida y negativa de partidos de derecha radical puede generar el efecto contraproducente puesto que se forja una condición de victimismo que provoca ese "us against the mainstream" (Esser, Spetinska y Hopman, 2016, p. 2).

Un aspecto reseñable del análisis es que el sarcasmo se emplea en *ABC* solo para los partidos que están en el gobierno (PSOE y Podemos),

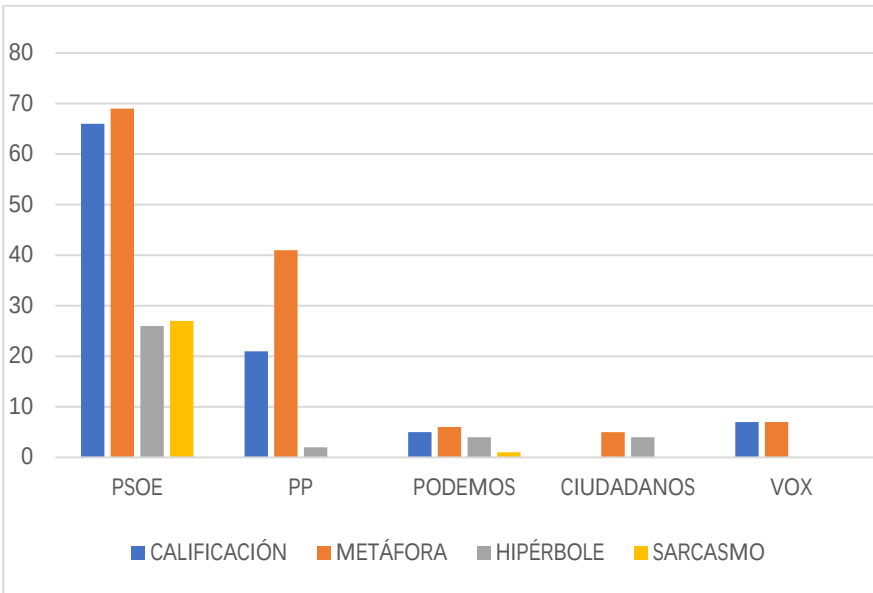
[183] Los datos proceden de un artículo publicado por la agencia Europa Press (https://bit.ly/3GEx2Ph).

mientras que en el caso de *El País* solo para los partidos que están en la oposición (ya que las dos ocurrencias registradas para PSOE y Podemos están en estilo directo).

Se precisan más estudios al respecto, pero creemos que el uso del sarcasmo para denigrar al adversario, según lector modelo del periódico, puede encontrar su motivación en el plano de superioridad moral que se quiere representar: el que se mofa con desdén de la "mochufa" (Lorenzo, 2018) y genera entretenimiento con dicha burla. Como indican Stroud y Muddiman:

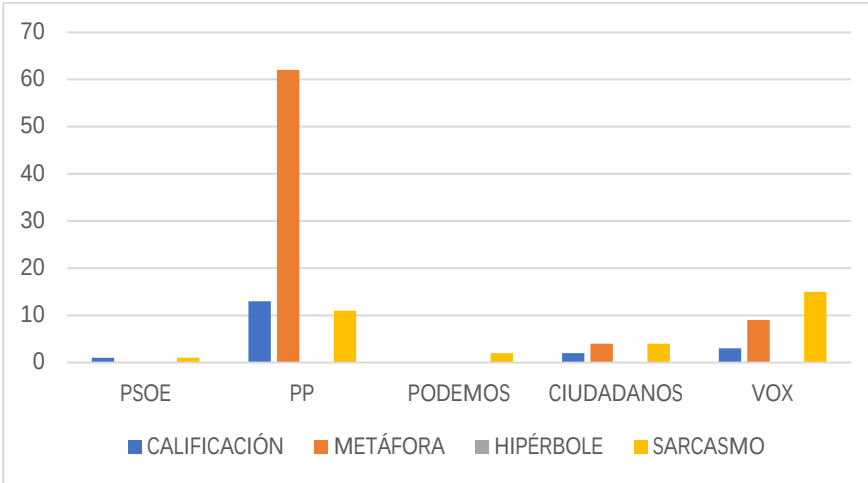
> There is some evidence to suggest that satirical formats can exacerbate confirmation biases, such that satirical information options leadto less counter-attitudinal exposure (compared with hard news), thus potentially reinforcing opinions and leading to further polarization. How such processes affect selection and effects vis-à-vis populism remain an open question. (Stroud y Muddiman, 2013)

GRÁFICO 6. Usos figurados y cambio de registro (disfemismos) con relación a partidos: ABC



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 7. Usos figurados y cambio de registro (disfemismos) con relación a partidos: El País



Fuente: elaboración propia

4.3. Desplazamientos de registro o retórica desinhibida

En el subcorpus analizado hemos tenido en cuenta el tipo de texto en el que aparecen tales usos figurados y el cambio de registro: los textos de opinión, a los que se les presupone mayor carga de subjetividad y que representan la voz del periódico, y los textos informativos, que deberían corresponder a una descripción más objetiva y desapasionada de la información presentada. Dentro de cada categoría hemos separado el texto escrito por el periodista del estilo directo empleado para dar voz a los políticos.

En el caso de *ABC* (véase tabla 2), observamos que en los textos informativos la densidad inferencial negativa se vehicula mediante la voz del actor político superando la voz del periódico en ese tipo de textos. Aunque la prensa española se caracteriza por ser un periodismo de declaraciones (referencia), resulta desproporcionada esa magnitud de "declaraciones negativas" incluidas en estilo directo, ya que al obrar de esta manera el periódico se convierte en un altavoz de los exabruptos y marcos negativos de los distintos partidos políticos, desplazando, en consecuencia, su función de informador a la de megáfono. De alguna

forma se comportan como amplificadores de opiniones no contrastadas, tal y como ocurren en las redes sociales.

En el diario *El País* (véase tabla 3), la densidad inferencial negativa no se concentra en las columnas de opinión ni en los editoriales, sino que se "desplaza" a las noticias de información, que representan en este sentido una anomalía en la estrategia textual que este tipo de textos debería cumplir. Se escucha demasiado la voz del periódico en un espacio que no le corresponde. La retórica desinhibida de la prensa tradicional es, pues, más que patente.

El personalismo tensiona las tendencias democratizadoras, el apego a lo literal se enfrenta a un uso desmedido de la inferencia y los sobreentendidos, la laxitud ideológica se compensa con hipermilitancias en la opinión y finalmente el lenguaje de la corrección política es contestado por la retórica desinhibida de la incorrección. (Gallardo Paúls, 2018: 21).

Esto significa que tantos los medios tradicionales como las redes sociales no se comportan solo o exclusivamente como espacios o plataformas que transmiten mensajes populistas, sino que resultan populistas (*populism by the media*) en sí mismos en la medida en la que se alejan de la atención a temas de interés para la ciudadanía y optan por un tratamiento periodístico donde las personalidades y el conflicto son lo único que importa. Todo ello narrado, además, en tono despreciativo, sarcástico y condescendiente (Villar Hernández y Mancero Rueda, 2021).

> With populism "as content," we refer to the public communication of core components of populist ideology (such as people-centrism and anti-elitism) with a characteristic set of key messages or frames. With populism "as style," we refer to the fact that these messages expressing populist ideology are often associated with the use of a characteristic set of presentational style elements. (De Vrees, 2018).

Ambos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de analizar la presencia del discurso populista de extrema derecha, pues los efectos de la espectacularización potencian un discurso agonístico que busca la polarización hiperbólica y adscribe la política al marco ("frame") del conflicto. El espectáculo se ilumina con matices emotivos, alimento de la «democracia sentimental» (Dader 2015), que

aunque puedan adoptar un tono positivo de sonrisas y corazones, a la postre tienden más a la expresividad negativa del insulto, el linchamiento y la censura.

En la columna correspondiente a "La voz del periódico" consideramos las implicaturas de textos periodísticos realizadas por los periodistas, mientras que en la de "La voz de los políticos" tan solo aquellas que se incluyen como cita en estilo directo.

TABLA 2. Número de implicaturas negativas según partido y tipo de texto en ABC

	ABC OPINIÓN		ABC INFO		
	LA VOZ PERIÓDICO	LA VOZ POLÍTICOS	LA VOZ PERIÓDICO	LA VOZ POLÍTICOS	TOTAL
PSOE	308	1	17	13	339
PP	52	5	6	20	83
PODEMOS	62	0	10	12	84
VOX	11	3	4	2	28
CS	17	6	3	5	31
OTROS	45	2	28	14	89
Total	495	17	68	74	
	512		142		654

TABLA 3. Número de implicaturas negativas según partido y tipo de texto en El País.

	EP OPINIÓN		EP INFO		
	LA VOZ PERIÓDICO	LA VOZ POLÍTICOS	LA VOZ PERIÓDICO	LA VOZ POLÍTICOS	TOTAL
PSOE	7	0	20	0	27
PP	30	3	63	0	96
PODEMOS	2	0	2	2	6
VOX	30	3	27	5	65
CS	7	6	6	11	30
OTROS	43	0	20	0	63
Total	119	12	138	18	
	131		156		287

5. DISCUSIÓN

El análisis de un corpus de prensa española referido al partido de derecha radical en unas fechas en las que aún no tenía presencia autonómica ni parlamentaria nos muestra que la densidad inferencial negativa se refiere principalmente a los partidos según la línea editorial del periódico en cuestión, y no tanto a los temas o asuntos que en principio interesan más a la ciudadanía.

Los recursos léxicos que activan esa polaridad negativa en los lectores se concentran en metáforas, hipérboles, sarcasmo (este último de especial interés para investigaciones futuras) y un cambio de registro donde predominan los disfemismos y, en concreto, el insulto. Ahora bien, la

distribución de tales figuras y registro se hace de manera distinta según el diario.

ABC tiene una densidad inferencial negativa (657) mucho más elevada que el *El País* (287), muy concentrada en PSOE y Unidas Podemos en columnas de opinión, mientras que *El País* se focaliza en PP y Vox, con la particularidad de que sus opiniones se "desplazan" desde la opinión a la información. En ambos diarios el recurso léxico predominante es el de la metáfora.

ABC es un diario de perfil neutro/afiliativo de Vox, como lo muestra el uso y abuso de disfemismos y el hecho de haberse convertido en altavoz de las opiniones negativas que los partidos políticos ejercen sobre PSOE, PP y Podemos. En este sentido podemos afirmar que se "contagia" del estilo discurso de la ultraderecha y desde las páginas del diario se arremete con fuerza contra el gobierno bipartito de PSOE y Unidas Podemos.

El País es un diario de perfil neutro/negativo, cuya principal estrategia consiste en "disfrazar" de información textos que deberían aparecer como de opinión, y en "satirizar" en su conjunto a PP y Vox como partidos que, en su enfoque, constituyen un bloque de oposición gubernamental.

En ambos casos se producen desplazamientos discursivos (Gallardo Paúls, 2018) de tipos de encuadre intencional y textual más propio de las redes sociales que los medios de comunicación.

> When populist actors appear in the press or on TV, they have to comply with the mass media logic (…) They are usually subjected to journalistic routines and may be critically analyzed or negatively evaluated (…). We could illustrate, however, that the network logic of social media *gives the populists more freedom for the use of strong language when attacking the elites and ostracizing others* (Engesser *et al* 2017, la cursiva es nuestra).

6. CONCLUSIONES

Lo que hemos demostrado en este trabajo es que la cobertura mediática actual da prioridad a un encuadre genérico de conflicto y polarización frente a otros encuadres informativos posibles (Engesser *et al*, 2017) y

que incorporan rasgos de la desinformación *online*, como por ejemplo el recurso a descalificaciones o visiones negativas de la realidad, produciéndose así un efecto de desplazamiento discursivo desde las redes sociales hacia la prensa tradicional. Como señalan Gallardo y Enguix (2021, pp. 57-58), "no es de extrañar que el entusiasmo digital de los primeros años, que depositaba grandes esperanzas de democratización…el llamado *periodismo ciudadano*, haya sido desplazado por la percepción de Internet como escenario óptimo para la desinformación".

La polarización política no es un fenómeno nuevo en las democracias; no obstante, es evidente que en los últimos años dicho fenómeno se ha ido acelerando. Ruiz (2019) destaca que la polarización se visibiliza en época de cambios económicos y sociales profundos y que actualmente vivimos una transformación generacional y tecnológica que impacta en el mercado de trabajo y en los medios de comunicación. Dicha polarización se convierte en un terreno que beneficia al discurso populista extremista, siendo los propios medios de comunicación los que, al adoptar rasgos populistas en la elaboración y difusión de sus contenidos y registros, a romper las normas básicas de veracidad y cortesía que marcan el principio de comunicación y cooperación humanas.

7. REFERENCIAS

Carpi, E. (2021). Marcos metafóricos en la prensa radical de derecha en Italia y España". En Retóricas negativas: la desinformación de derecha radical y su cobertura mediática, editado por Paz Villar Hernández, 85-106. Tirant Humanidades.

Casas Gómez, M. (1986). La interdicción lingüística. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

CIDOB (2019). El auge de la ultraderecha en Europa. https://bit.ly/3ruIEhH.

Dader, J. L. (2015). Fascinados por 'Podemos'. Un fenómeno natural de la 'Democracia Sentimental'". Hermes, 13-45. https://doi.org/10.1285/i22840753n4p13.

De Vreese, C. H., Esser, F., Aalberg, T., Reinemann, C. Stanyer, J. (2018). Populism as an Expression of Political Communication Content and Style [El populismo como expresión de comunicación política en contenido y estilo]. A New Perspective, The International Journal of Press/Politics. https://doi.org/10.1177/1940161218790035.

Eco, U. (1987). Lector in fabula. Lumen.

Engesser, S., Fawzi, N y Larsson, A. O. (2017). Populist online communication: introduction to the special issue. Information [Comunicación populista en línea: Introducción a un número especial]. Communication & Society, 20 (9), 1279-1292, https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1328525.

Enguix Oliver, S. y Gallardo Paúls, B (2021). Coverage of the fair-right in the Spanish written press: the case of Vox [Cobertura de la extrema derecha en la prensa española: el caso de Vox]. Exploring discourse and ideology through corpora, ed. José Santaemilia, Miguel Fúster-Marquez, Carmina Grigorui Signes y Paula Rodriguez Abruñeiras, 71-94. Peter Lang.

Esser, F., Stępińska, A. y Hopmann, D. N. (2016). Populism and the Media. Cross-National Findings and Perspectives [Populismo y medios. Hallazgos y perspectivas internacionales]. En Populist PoliticalCommunication in Europe, editado por Toril Aalberg, Frank Esser, Carsten Reinemann, Jesper Stromback, Claes De Vreese, 365-380. New York: Routledge.

Fernández I., y Santana, F. (2000). Estado y medios de comunicación en la España democrática. Alianza Editorial.

Gallardo Paúls, B. (2018). Tiempos de Hipérbole. Inestabilidad e interferencias en el discurso político. Tirant Lo Blanch.

Gallardo Paúls, B. y Enguix, S. (2021). Ataques a la prensa y competencia informativa en el discurso de derecha radical. Retóricas negativas: la desinformación de derecha radical y su cobertura mediática, 51-78. Tirant Humanidades.

Gallardo Paúls, B. y Madrid Cánovas, S. (2021). Densidad inferencial en la prensa escrita: la cobertura de Vox en los principales diarios españoles. En Retóricas negativas: la desinformación de derecha radical y su cobertura mediática, editado por Paz Villar Hernández, 193-222. Tirant Humanidades.

Gallardo Paúls, Beatriz (2019). El recurso a la inferencia en la cobertura mediática de la ultraderecha. Conferencia de la jornada ¿El dinosaurio todavía estaba allí o acababa de llegar? El nuevo espacio político: discursos, medios e imágenes. Universidad Complutense de Madrid, 16 de mayo.

García Jiménez, R. (2021). Eludir la vigilancia crítica. Los implícitos en la comunicación política en las redes sociales. Retóricas negativas: la desinformación de derecha radical y su cobertura mediática, 179-191. Tirant Humanidades.

Grice, P. H. (1957). Meaning [Significado]. En Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology, editado por Danny D. Steinberg y Leon A. Jakobovits, 53-59. Cambridge University Press.

Grice, P. H. (1975). Logic and Conversation [Lógica y conversación]. En Syntax and Semantics III, editado por Peter Cole y Jerry L. Morgan, 41-58. Academic Press.

Hopmann, D. N., Vliegenthart, R. de Vreese C. H. y Albæk, E. (2010). Effects of Election News Coverage: How Visibility and Tone Influence Party Choice[Efectos de la cobertura de noticias electorales: cómo la visibilidad y el tono influyen en la elección del partido]. Political Communication 27 (4): 389-405. https://doi.org/10.1080/10584609.2010.516798.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). L'implicite [Lo implícito]. Armand Colin.

Krämer, B. (2017). Populist online practices: the function of the Internet in right-wing populism. [Prácticas populistas en línea: la función de Internet en el populismo de derecha. Efectos de la cobertura de noticias electorales: cómo la visibilidad y el tono influyen en la elección del partido]. Information, Communication & Society 20 (9):1293-1309. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1328520.

Lakoff, G., Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana.* Cátedra.

Lorenzo, S. (2018). Los asquerosos. Blackie Books.

Mancero Rueda, A. y Villar Hernández, P. (2020). Análisis de las estrategias de encuadre discursivo en la cobertura electoral sobre Vox en los titulares de la prensa española. Doxa Comunicación.

Moreno Villanueva, J.A. y Fernàndezi García, J (1992). La metáfora desde la perspectiva de la pragmática. Revista de Filología, 14, 189-202.

Murphy, J. y Devine, D. (2018). Does Media Coverage Drive PublicSupportfor UKIP or Does Public Support for UKIP Drive Media Coverage? [¿La cobertura de medios genera apoyo público para UKIP o el apoyo público para UKIP genera cobertura de medios?] British Journal of Political Science 0 (0): 1-18. https://doi.org/10.1017/S0007123418000145.

Oleaque Moreno, Joan M., Nel·lo Pellisser Rossell y Magda Pellicer Lázaro. (2021.) "La "España" imaginada de Vox: El discurso radical en Twitter". En Retóricas negativas: la desinformación de derecha radical y su cobertura mediática, editado por Paz Villar Hernández, 155-178. Valencia: Tirant Humanidades.

Ruiz, Álex (2019). Las raíces profundas de la polarización, o sobre la necesidad de recuperar el relato perdido. https://bit.ly/3fxH74L.

Sampedro, V. (2000). Opinión pública y democracia deliberativa. Medios, sondeos y urnas. Istmo.

Sánchez García, Francisco José (2008). Estudio pragmático del discurso político español. A propósito de los debates sobre el estado de la nación. Tesis doctoral.

Spang, K (1992). Fundamentos de retórica publicitaria y literaria. Eunsa.

Stroud, N. J., y Muddiman, A. (2013). Selective exposure, tolerance, and satirical news [Exposición selectiva, tolerancia y satírica nueva]. International Journal of Public Opinion Research, 25(3), 271–290. https://doi.org/10.1093/ijpor/edt013.

Tranche, R. (2019). La máscara sobre la realidad. La información en la era digital. Alianza.

Vico, E. A., y Rey, P. R. (2020). Discurso, estrategias e interacciones de Vox en su cuenta oficial de Instagram en las elecciones del 28-A. Derecha radical y redes sociales. Revista Latina de Comunicación Social, (77), 203-229.

Villar Hernández P. (2019). Dime de qué hablas y te diré quién eres. El encuadre discursivo del periodista en Twitter durante la campaña electoral del 26J. En Nel.lo Pelliser Rosell y Joan M. Oleaque Moreno, Mutaciones discursivas en el siglo XXI: la política en los medios y las redes, 255-278. Tirant Humanidades.

Villar Hernández, P. (2021). Retóricas populistas y derecha radical: las retóricas negativas. En Retóricas negativas: la desinformación de derecha radical y su cobertura mediática, editado por Paz Villar Hernández, 2-18. Valencia: Tirant Humanidades.

Villar Hernández, P. y Mancero Rueda, A. (2021). Con "Vox y Voto" estrategias de encuadre discursivo en la cobertura mediática sobre la extreme derecha en España. En Retóricas negativas: la desinformación de derecha radical y su cobertura mediática, editado por Paz Villar Hernández, 107-135. Tirant Humanidades.

Walgrave, S. y De Swert, K. (2004). Themaking of the (issues of the) Vlaams Blok. The media and the success of the Belgian extreme-right party [La realización de los (temas del) Vlaams Blok. Los medios y el éxito del partido de extrema derecha belga]. Political Communication, 21, 479-500. https://doi.org/10.1080/10584600490522743.

CÓMO COMUNICA EL CENTRODERECHA ESPAÑOL. COMPARACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICA

Pedro manuel xucglá escobar
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo intenta contribuir de alguna manera a esclarecer la relación de liderazgo de la cúpula nacional del Partido Popular (PP) ante la comunicación que se hace en las diferentes organizaciones regionales. La problemática es compleja, pero se ajusta al siguiente dilema, en apariencia irresoluble: los *inputs* que se emiten desde cualquier filial del PP están controlados por Génova, especialmente durante la campaña electoral. Por otro lado, para que este dilema pueda ser comprendido, puede darse simultáneamente el siguiente fenómeno: la autonomía de un partido en cada zona del territorio español es necesaria para adaptarse al contexto de cada comunidad autónoma y sus habitantes. En mitad del conflicto, se haya en consideración el objetivo final de una formación política: obtener un resultado positivo en los comicios.

Con el caso que se presenta se busca ejemplificar y responder, de forma generalizada, a la situación de flexibilidad que tienen las organizaciones regionales del PP en cuanto a su actividad comunicativa.

2. OBJETIVOS

La hipótesis de la que se parte en la investigación es que el centroderecha español permite, en la actualidad, que sus organizaciones regionales tengan autonomía para adaptar la construcción del mensaje político y su difusión.

El presente documento tratará de responder los siguientes objetivos mediante la metodología que se expone en el siguiente punto:

- Conocer la autonomía que tienen las formaciones regionales frente a la dirección estatal
- Determinar las diferencias entre la comunicación del Partido Popular a nivel nacional y a nivel regional

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se ha abordado desde la combinación de distintas perspectivas: el análisis de las diferentes herramientas comunicativas de las que disponen las formaciones políticas y la experiencia de algunos cargos en el ámbito que se analiza. Si bien es cierto que el grado de intensidad con que se ha trabajado cada una de ellas ha sido distinta, se ha procurado que ninguna quedara al margen de este estudio.

Para ello se ha realizado un profundo análisis sobre las estrategias de comunicación para construir un mensaje político eficaz, que sea persuasivo. A través de este compendio de todas las herramientas de comunicación disponibles para los partidos políticos (el PP, en el presente estudio), se ha realizado una observación directa de las redes sociales (RRSS) y los mensajes que emitieron hacia los *mass media* (notas de prensa) durante abril de 2019. El estudio ha ayudado a definir cómo se construye, con las diferencias y similitudes que puede haber entre un enfoque nacional o regional, el mensaje político actual en una nación como España.

La investigación combina la técnica cuantitativa y la cuantitativa. La investigación cuantitativa se ha empleado para recoger datos en el contexto de la investigación, analizando todos los outputs que se emitían desde las RRSS del PP nacional y balear para describir y explicar el objeto de estudio, la personalización y el registro de un evento, mediante datos numéricos. La parte cualitativa explica y define características, gracias a las entrevistas, de cómo se ha planteado la comunicación desde diferentes departamentos. Las búsquedas para establecer una

base teórica se han realizado en diversas bases de datos como Google Scholar, Academic Search Complete, Redalyc, Dialnet, Scopus.

Una de las limitaciones ha sido encontrar bibliografía actualizada sobre las diferencias entre cómo comunica un partido político a nivel nacional y regional por la reciente profesionalización de la comunicación política. Así como que es difícil personalizar la investigación en todas las organizaciones, pero sí que se puede definir el *modus operandi* del centroderecha español con la presente investigación.

4. RESULTADOS

4.2. Cantidad de 'inputs', volumen de información

Las principales RRSS, por naturaleza de estas, del Partido Popular son Twitter, Instagram, YouTube y Facebook. No se ha valorado WhatsApp –aunque, recientemente, algunos académicos empiezan a clasificarlo como red social- por no ser una plataforma de por sí como lo son los demás, sino un mecanismo de mensajería instantánea.

Todos los entrevistados coinciden que la campaña electoral es más «intensa» que cuando se comunica día a día. Andrés Lasaga, responsable de Comunicación del PP de Baleares, afirma que «en campaña lo que se hace es vender las líneas básicas del proyecto que quieres llevar a cabo los próximos cuatro años». Además, la planificación, afirman todos, está mucho más planificada en este periodo. Marga Prohens, portavoz adjunta del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso, indicia que «la estrategia o el plan de comunicación está mucho más marcado que en el día a día». La presente idea se refleja en el análisis del volumen de contenido que subieron a redes durante abril de 2019.

En Instagram, solo se puede observar los datos de la formación en ámbito nacional porque el ala regional no tiene cuenta. Se ve un incremento durante las dos últimas semanas, pero es menos notorio que en otras redes sociales. En cuanto a los vídeos, es cierto que no hay variación y la frecuencia es bastante menor a la que parece que presenta en la actualidad la formación liberal.

TABLA 1. Cantidad de publicaciones del PP nacional en Instagram durante abril de 2019

	PP nacional (1-13 de abril)	PP nacional (14-30 de abril)
Posts con imagen	29	36
Posts con vídeo	2	2

Fuente: elaboración propia

En Twitter, se encuentran diferentes tendencias. En cuanto al PP nacional, hay menos *tweets* con o sin imágenes, *tweets* con vídeos y *retweets* (RT) en las dos últimas semanas de abril respecto a las primeras. Es probable que se decida en esta red social –la que se comparte más contenido de todas las analizadas- centrar el mensaje cuanto más se aproxima el día de los comicios. Lasaga, en campaña electoral, considera que hay «que vender los principales argumentos de porqué te deben votar». Además, el comunicador añade que «en el día a día todo (la comunicación) es más volátil». Rodríguez (2016) expone que el ser humano siente atracción por lo visual, lo superficial. Ello podría explicar la mayor cantidad de publicación de vídeos en comparación con los *posts* con imágenes.

TABLA 2. Cantidad de publicaciones del PP nacional y balear en Twitter durante abril de 2019

	PP nacional (1-13 de abril)	PP nacional (14-30 de abril)	PP balear (1-13 de abril)	PP balear (14-30 de abril)
Tweet con o sin imagen	146	107	70	105
Tweet con vídeo	233	214	34	38
RT	72	61	29	24

Fuente: elaboración propia

El Partido Popular balear difunde menos información. Posiblemente, por la menor cantidad de recursos que se disponen respecto a la dirección nacional. En porcentaje, comparten más (RT) porque también difunden mensajes de perfiles de ámbito nacional (como el de Casado o el del propio PP). Es cierto que hay un incremento en los últimos 16 días que puede ser por diferentes razones como la campaña electoral de

comicios nacionales o la presentación de listas al Parlament balear y a los consejos insulares.

Rodríguez (2016) afirma que, por la naturaleza y el contexto de la red social, en Facebook se debe publicar menos que en Twitter. En la primera, se recomienda entre 1 y 2 publicaciones al mismo día. En la segunda, tres. Ello, explicaría la frecuencia de difusión en la plataforma creada por Zuckerberg. Ello se ve reflejado en la siguiente tabla. Según los académicos, se postea dentro de los parámetros correctos y adecuados. Solo se observa algo de variación en las publicaciones con o sin imagen.

TABLA 3. Cantidad de publicaciones del PP nacional y balear en Facebook durante abril de 2019

	PP nacional (1-13 de abril)	PP nacional (14-30 de abril)	PP balear (1-13 de abril)	PP balear (14-30 de abril)
Post con o sin imagen	23	32	6	11
Post con vídeo	48	46	9	16
Compartido	20	17	3	9

Fuente: elaboración propia

En el ámbito regional, la cantidad de publicaciones son ligeramente deficientes en ambos periodos. Se llega al mínimo de una publicación diaria en Facebook, según Rodríguez (2016), pero se podría haber difundido más. Además, se debe tener en cuenta que el PP de Baleares tenía diferentes escenarios que se podría utilizar para enriquecer la RRSS y llegar con más frecuencia a los usuarios.

La cantidad de vídeos en YouTube es adecuada. No obstante, se podría denotar como algo excesiva en el caso de la formación nacional. Rodríguez (2016) recomienda entre uno y dos vídeos a la semana en esta plataforma. Es cierto que dicho uso se propone para comunicación corporativa o política, pero de forma diaria. Es decir, no durante un periodo de tiempo como el de la campaña electoral. Sin embargo, el PP nacional decide acometer una estrategia de sobreabundancia informativa en YouTube como hace en otras RRSS, aunque tiene otra naturaleza.

En este sentido, la organización autonómica lleva a cabo una estrategia más acorde, en cuanto a frecuencia, según los académicos.

TABLA 4. Cantidad de vídeos del PP nacional y balear en YouTube durante abril de 2019

	PP nacional (1-13 de abril)	PP nacional (14-30 de abril)	PP balear (1-13 de abril)	PP balear (14-30 de abril)
Vídeos	29	63	8	10

Fuente: elaboración propia

El Partido Popular, tanto nacional y balear, llevó a cabo actos o proposiciones a diario durante abril de 2019. Lasaga reivindica que «se intenta colocar tu mensaje» a diario. Por ello, se redactan y envían notas de prensa a diario a los medios para llegar a la mayor parte de la sociedad posible. Durante los días analizados, se observa que hay una cantidad destacable de notas de prensa redactadas.

TABLA 5. Cantidad de notas de prensa del PP nacional y balear durante abril de 2019

	PP nacional (1-13 de abril)	PP nacional (14-30 de abril)	PP balear (1-13 de abril)	PP balear (14-30 de abril)
Notas de prensa	59	62	8	10

Fuente: elaboración propia

Se aprecia que hay una mayor frecuencia por parte de la dirección nacional. Como se ha expuesto, puede ser por un mayor número de recursos. No obstante, también puede influenciar la importancia que tiene cada formación para la prensa española. La información de política balear no suele trascender más allá de los medios propios de la región salvo en ocasiones excepcionales. Por ejemplo, *El Mundo* se hizo eco de la visita de Pablo Casado a Mallorca en abril de 2019[184].

[184] Noticia, del 17 de abril de 2019, disponible en el siguiente enlace: https://www.elmundo.es/espana/2019/04/17/5cb77fddfc6c836c388b4614.html

Figura 1. Noticia de la visita de Casado a Mallorca durante abril de 2019



EL MUNDO España Opinión Economía Internacional Deportes Cultura Tv LOC

‹ España | Elecciones generales | Resultados Mapa elecciones Resultados abril

28-A · La campaña del PP

Pablo Casado promete una nueva rebaja fiscal para que los propietarios saquen sus pisos al alquiler

JUANMA LAMET
@juanmalamet
Palma de Mallorca

Actualizado Miércoles, 17 abril 2019 - 22:18

Ver 31 comentarios

Ampliará la desgravación en el IRPF del 60% al 80% para quienes alquilen a jóvenes o mayores de 65 años. De esa forma, Hacienda devolvería cientos de euros al año a cada arrendador

Pablo Casado, presidente del Partido Popular y candidato a la Presidencia del Gobierno, durante un mitin hoy en Palma de Mallorca. CATI CLADERA EFE

Fuente: *El Mundo*

4.1. PLANIFICACIÓN DEL MENSAJE

Todos los políticos entrevistados coinciden en la clara diferencia que hay entre informar en campaña electoral y fuera de ella: la planificación de los días previos a las elecciones. El vicesecretario de Comunicación del Partido Popular, Pablo Montesinos, revela la importancia de saber qué decir cada día:

> En campaña electoral, los mensajes están más claros y ordenados. Puede haber algo eventual que te haga cambiar algo, pero los temas, y el día que se habla de estos, están muy marcados. Normalmente, los fines de semana son los momentos en los que se lanzan los grandes mensajes de campaña.

La intensidad es un término al que otorgan relevancia los entrevistados. Las semanas previas a los comicios es un frenesí por la actividad política que se lleva acabo. No obstante, tener todo pactado y saber qué mensaje trasladar es, según los populares, la solución para intentar asegurar el éxito electoral. El responsable de Comunicación del PP balear, como Montesinos, expone que «como mucho hay que exponer diez líneas de las acciones fundamentales que vas a realizar». Es decir, hay que justificar el voto a las personas mediante la exposición del programa electoral e la formación. Jurado añade que «en campaña debes ir a buscar el voto a todos los ciudadanos posibles, no solo a los afiliados o simpatizantes».

Marga Prohens ratifica la importancia de la estrategia y de seguir el plan de comunicación durante dicho periodo. El calendario, afirma, está pactado: «Por ejemplo, hoy se habla de economía, mañana de asuntos sociales, etc. Es más agresivo e intenso por la confrontación que hay con los rivales para tratar de vender tus mensajes».

«En el día a día todo es más volátil». De esta manera describe Lasaga la tarea comunicativa que se desempeña cada jornada en política. Jurado lo compara con la labor periodística por su inmediatez y cambio constante. Explica que existe un «plan de comunicación, evidentemente. Pero si pasa algo, todo lo preparado se va al traste. Se debe tener una planificación y una estrategia, pero nunca sabes qué te va a servir. Hay que estar preparados para todo lo que pueda ocurrir». Desde Baleares, Lasaga también habla de la existencia de un plan de comunicación, pero lo describe como muy genérico. Sin embargo, considera que la actualidad puede ser una oportunidad también, aunque «te lleva por unos caminos que tienes que ir sí o sí. No puedes renegar de ello porque la gente habla de eso o llenan portadas de periódicos. Tienes que aprovechar eso para enviar el mensaje de la formación».

Pablo Montesinos no se desmarca del todo de sus compañeros: «A veces la actualidad manda y hay que ceñirse a ella. Si hay una noticia bomba hay que adaptarse a esa circunstancia». No obstante, considera que el proceso que se realiza de difundir y compartir información debe estar muy medido:

> El plan de comunicación del partido se enfoca en un argumentario diario en el que planteamos cuales son los temas que creemos importantes cada día. También informamos a las juntas territoriales del mismo. En base a esto, los dirigentes trabajan con sus equipos. El plan de comunicación marca las pautas que guían todo el partido tras haberlo trabajado con Presidencia y Secretaría general.

Entonces, encontramos que, desde la dirección regional, el proceso es más espontaneo que lo que se intenta plantear desde Génova, la sede del PP nacional. La posible justificación, una vez más, podría encontrarse en la poca representación parlamentaria que tiene el Partido Popular en el Parlament balear y en el menor "músculo" en comparación a la cúpula nacional. Sí es cierto que Montesinos -anteriormente periodista- reconoce que en ocasiones es inevitable tener que regirse por la agenda mediática o social. «La actualidad diaria te arrastra en ocasiones y a veces no puedes vender lo que querías inicialmente».

Marga Prohens es clara ante qué se debe hacer en las redes social: «hay que adaptarse a cada plataforma para construir el mensaje adecuado». La irrupción de las nuevas plataformas permite, si se realiza de forma adecuada, llegar a una gran horquilla de públicos. Según Rodríguez (2016), el público más joven está en Instagram, el más activo y crítico en Twitter y el más adulto, además del mayor número de empresas, en Facebook. Montesions explica que la estrategia «depende de cada red social y de la persona. No es lo mismo comunicar en Instagram que en Facebook o con el perfil de Pablo Casado o el del Partido Popular». Desde Baleares, Lasaga reitera la necesidad de mutar el mensaje para llegar a cada uno de los diferentes públicos. «Tratamos de adaptar el mensaje a cada red social. Por ejemplo, en Instagram funciona mejor un vídeo más corto o publicamos en horas diferentes. Al final es jugar y readaptar tu mensaje a los diferentes perfiles de usuarios».

Durante los últimos meses, WhatsApp está siendo una de las armas políticas en las que se basa la organización conservadora. La plataforma funciona como servicio de mensajería instantánea y, además, también permite reenviar los mensajes que reciben de la organización. No obstante, WhatsApp sigue sin ser red social porque no se puede seguir a nadie que no de su número de teléfono, a diferencia de las RRSS que se puede ver lo que otros publican sin tener agregada a la otra persona.

Por otro lado, tiene el problema del manejo de datos privados. Los usuarios, por lo general, no otorgan su número de teléfono para recibir mensajes o propaganda.

La innovación es algo que Jurado destaca en cuanto a la posibilidad de mejorar en las redes sociales. «Hay que estar presentes en todas las RRSS, pero hay que innovar. Por ejemplo, sería interesante ir a Twitch o utilizar más Zoom en estos tiempos de pandemia para llegar a los afiliados». El responsable de Prensa del PP de Baleares entre 2016 y 2019 añade:

> Los presidentes de formaciones políticas deberían pensárselo y migrar a este tipo de RRSS para llegar a todos los ciudadanos. Es cierto que te expones –al no ser solo afiliados- a que te digan algo obsceno, pero hay muchas maneras de filtrarlo. Habría que aprovechar estas herramientas. El problema es que tenemos un perfil de gente en el partido que no cree en estas cosas.

Montesinos valora que «se hace una estrategia de RRSS y de nuevas plataformas para innovar y llegar a nuevos públicos» de forma óptima gracias a los responsables de esta área en el Partido Popular.

4.2. Control del mensaje desde nacional hacia las comunidades autónomas

«No hay un control propiamente dicho. A las CCAA, les explicamos diariamente la posición del partido en referencia a temas actuales». Así define el máximo responsable de Comunicación del Partido Popular en España el control que se hace desde Génova a las diferentes regiones del territorio nacional. Andrés Lasaga considera que tienen «plena autonomía. Cuando se habla de temas nacionales e internacionales, hay unas líneas claras que compartimos con las de Génova. También en temas estratégicas, o que pueden afectar a muchos territorios, seguimos una línea argumental que ya está muy» consolidada. Marga Prohens es alguien que puede explicar dicha sinergia. Tras haber sido portavoz del Grupo Parlamentario Popular en el Parlament Balear, ahora es diputada y portavoz adjunta en el Congreso de los Diputados. La política expone que, aunque se comparten diferentes visiones de temas trascendentales,

las comunidades autónomas tienen libertad para adaptarse a la situación o naturaleza de cada una:

> Hay líneas generales de temas que afectan a nivel nacional o que son transversales. Si hay recomendaciones, no obligaciones, y unas guías. Desde el Partido Popular tenemos claro que es importante que cada territorio tenga una voz propia sin que haya contradicciones, sin perder la perspectiva de que estamos en un proyecto nacional. Hay mucha libertad para que cada región encuentre sus temas y sus formas de comunicar. No es lo mismo Baleares que Extremadura. Los líderes y los asuntos más relevantes de cada territorio cambian la configuración del mensaje.

Montesinos defiende que es importante que el mensaje sea uno (salvo las pequeñas mutaciones que pueda haber en cada región), que esté unificado en toda España.

Es cierto, tras lo que se divisa en el análisis de las diferentes redes sociales y de las notas de prensa de la formación regional que hay libertad en cuanto a qué se publica y cómo.

Figura 2. Publicación de Facebook en catalán en el que se expone una actividad en la que participa la número uno al Congreso por Baleares, Marga Prohens



Fuente: Facebook PP Baleares

La figura anterior también identifica un elemento importante en la comunicación política en comunidades bilingües: el idioma. Lasaga explica que «hay que fomentar las dos lenguas. El idioma no afecta. Lo que hay que hacer es duplicar el trabajo. Por ejemplo, redactar y enviar a los medios una nota de prensa en los dos idiomas» (el catalán y el castellano). En contraposición, Alejandro Jurado sí cree que es algo que complica la gestión comunicativa y estratégica del partido por el conflicto que existe con el tema lingüístico y nacionalista en diferentes zonas del país.

Sin embargo, cuando hay campaña electoral nacional, o una figura política de relevancia va a una comunidad, sí que se controla más la comunicación en esa zona. Como explicaba el vicesecretario de Comunicación del PP, se pide información a la CCAA sobre los temas de actualidad y se mide más cómo se va a informar: desde las redes sociales hasta las notas de prensa o la relación con los medios. El responsable de Prensa del PP de Baleares entre 2016 y 2019 destaca que «cuando viene un dirigente nacional a Baleares y hay que lanzar un mensaje específico, ahí no pintamos absolutamente nada. En ese caso, todo va dirigido desde Madrid». Sin embargo, sí reconoce la autonomía que se tiene en el día a día e, incluso, cuando hay elecciones autonómicas o municipales. En el *post* siguiente se observa como la estética está más trabajada que en otros mensajes del PP balear en el que, aunque no son incorrectas las publicaciones, el acto de precampaña de Pablo Casado se difunde de forma engalanada y llamativa para captar la atención de los usuarios y conseguir el mayor número de votantes posibles. En definitiva, Montesinos desconoce «si cambia mucho la forma de comunicar, pero los temas capitales y nacionales se trasladan desde la misma ideología».

4.3. El candidato, elemento de construcción del mensaje

El candidato «lo es todo». Así de rotunda contesta Marga Prohens cuando se le contesta sobre la influencia del candidato en la construcción del mensaje político. Es importante que el candidato reúna las condiciones de un líder para que tenga más posibilidades de ser votado y de influir más en los diferentes públicos de la formación (Orejuela,

2008). Andrés Lasaga explica que «es muy importante. Vivimos en una sociedad en la que todo es imagen. Es la cara, los ojos, el que otorga credibilidad. En definitiva, es el mensaje. El partido (…) se ha convertido en un candidato. Antes no era así».

La humanización de la política es un fenómeno que se está acrecentando en los últimos años (Selva-Ruiz y Caro-Castaño, 2017). El máximo dirigente en el ámbito comunicacional del PP balear añade que el candidato «acapara, monopoliza y capitaliza el mensaje, la credibilidad y lo que supone el partido. Es muy importante el candidato ahora. Especialmente para los medios de comunicación que convierten la política en batallas de declaraciones entre los líderes o los candidatos». El papel de los medios, su posible necesidad de espectacularización para simplificar el relato y para atraer al espectador (Arroyas y Pérez, 2009), es clave para la interpretación de los ciudadanos sobre la situación política de la nación. Por ello predomina, en la actualidad, la humanización en España si se compara con legislaturas o épocas anteriores (Selva-Ruiz y Caro-Castaño, 2017).

Dicha personalización, exponen Van-Aelst, Sheafer y Stanyer (2011), se categoriza en dos términos: la que se centra en las características de los candidatos y en la que se basa en su vida. «The second type of personalization, termed privatization, is clearly more complex to define and has more diverse interpretations in previous research. Rahat and Sheafer define privatization as 'a media focus on the personal characteristics and personal life of individual candidates» (Van-Aelst, Sheafer y Stanyer, 2011, p. 207).

En relación con la idea anterior, la credibilidad o la imagen del candidato que refleja en el imaginario colectivo es una de las claves para tratar de convencer a un mayor número de simpatizantes. Alejandro Jurado también defiende que el pasado del personaje público o la reputación que tiene en el territorio es otro elemento que afecta al mensaje. «No es lo mismo un hombre que ya conoce la ciudadanía y no tiene credibilidad o alguien que no es conocido y tiene el beneficio de la duda. También puede pasar ser conocido y que presente credibilidad ante la sociedad». Como se observa en distintas publicaciones del Partido Popular, se usa el mandato de Sánchez para tratar de ahuyentar a

sus potenciales electores y, a la vez, redireccionarlos a la organización dirigida por Pablo Casado. Asimismo, crea y difunde más contenido de esta índole el usuario nacional que las diferentes cuentas de las RRSS del PP de las Islas Baleares.

Pablo Montesinos considera que «está unido el mensaje y el candidato. Este último es el altavoz y el propietario del mensaje. Luego, en Comunicación, lo que hacemos es difundirlo, pero no se puede dividir candidato y mensaje». De la misma manera, Marga Prohens defiende que «ningún candidato está por encima de la formación. (…) Otros partidos más recientes, que no tienen base ni historia, sí que tienen que basar más su comunicación en el candidato. En el PP, el candidato suma, pero las siglas son imprescindibles». El político y el relato deben actuar de forma sinérgica para que la comunicación sea efectiva y cale en la audiencia. Sin embargo, no anteponen al primero en ningún momento, sino que complementa la estrategia de la formación.

Montesinos no observa ninguna diferencia entre el mensaje y el candidato. Es más, considera que son uno en la práctica: «Pablo Casado está íntimamente relacionado con el mensaje del Partido Popular porque es su ideología y porque él hará los grandes anuncios en todo momento». El pasado de Casado, en el que fue vicesecretario de Comunicación del Partido Popular (cargo actual de Pablo Montesinos), provoca que se involucre, especialmente, en toda la estrategia de comunicación según el diputado malagueño.

Entonces, el actual líder de la oposición nacional es alguien que mide cómo se informa e influye desde su formación. En el caso balear, no hay tanto control por parte del homónimo de Casado, Biel Company. La diputada balear destaca que «se marca una estrategia (en cuanto a la comunicación). A los portavoces (o a los candidatos) mismos nos gusta preguntar recomendaciones a los responsables de Comunicación». Contrariamente, Alejandro Jurado, antiguo asesor (especialmente dedicado al ámbito que atañe al presente trabajo), es rotundo cuando expone que los políticos «no suelen» hacerles «caso». «Nos piden consejo, pero ellos son los que deciden qué hacer al final. Por suerte, lo hacen bien en la gran mayoría de ocasiones, aunque, a veces, vivimos situaciones difíciles». Para Prohens es relevante «prepararte muy bien los temas.

Hay días que estarás más o menos acertado, pero, si sabes de lo que hablas, no meterás la pata». No obstante, admite, que «se controla menos (las intervenciones) de lo que la gente se cree. Te dicen un poco qué preparar, pero hay un acto de fe en el que el político se enfrenta a otro o debe ganarse al público».

La mayoría de las publicaciones se basan en el plan del Partido Popular (a nivel nacional, autonómico o local), pero hay especial hincapié en las que se difunden en campaña electoral para tratar de apoyar a Pablo Casado. Las que tienen carácter estatal hacen más referencia al candidato. Las que se compartían desde los perfiles regionales se basaban más en el proyecto del Partido Popular (tanto español como balear).

4.4. Proactividad y reactividad

La mezcla de proactividad y reactividad es la clave, según los miembros del Partido Popular, para que la comunicación sea afectiva. «Combinamos las dos cosas» expone Prohens. Pablo Montesinos defiende que ambas partes son necesarias, pero que, en ocasiones, la actualidad obliga al partido a seguir una línea u otra:

> Marcamos una agenda de anuncios, de explicar nuestra alternativa política y, por otro lado, de denuncia a la acción del Gobierno. Sin embargo, a veces la actualidad manda y hay que ceñirse a ella. Si hay una noticia bomba hay que adaptarse a esa circunstancia. Hay días que salen mejores y otros peores. No obstante, normalmente tratamos de ser proactivos y reactivos.

Durante el análisis de la comunicación del partido se observa con clarividencia la actitud proactiva y reactiva. Sin embargo, sí es cierto que se observa una conducta más propositiva, especialmente, durante la campaña electoral.

Figura 3. Vídeo de YouTube, de abril de 2019, en el que se es propositivo, proactivo



Fuente: YouTube PP

En Baleares, parece que se actúa de manera más espontanea. Es decir, reactiva. Andrés Lasaga intenta que sea más proactiva que reactiva, «pero no es fácil». «A veces, intentamos ser más proactivos para marcar el camino. Es lo ideal, pero sabemos que es muy complicado. Más aun estando en la oposición porque el Govern tiene más herramientas y puede aprobar medidas». En consonancia, Alejandro Jurado asegura que «no se anticipa en la actualidad. No son proactivos como yo sería. Contestan lo que hacen los demás en lugar de llevar la iniciativa». El antiguo compañero de Lasaga critica la comunicación que lleva el partido en cuanto a falta de anticipación durante el día a día.

Como se expone, en comparación a las publicaciones que se difunden desde las cuentas nacionales del Partido Popular, hay menor creatividad y cantidad de *posts*. Además, se repite material que se emite desde Génova. Una menor cantidad de *inputs* no significa, por correlación, que la comunicación sea menos eficiente. Sin embargo, sí que, al emitir menos mensajes, es posible que se llegue con menor frecuencia al público objetivo salvo que esté muy bien estudiado cómo proceder en cuanto a

la difusión. Lasaga define la función anterior como saber «jugar y readaptar tu mensaje a los diferentes perfiles de usuarios».

Utilizar a la gente joven para usar nuevos recursos es fundamental, según Jurado, para no solo cerrarse a un perfil concreto de usuarios. «Esto último sería lo ideal» si se combinase con otras opciones como las redes sociales, la aparición en los medios de comunicación o que el «presidente que fuera toda la mañana a un pueblo de bar en bar tomando un café y hablando con la gente». También defiende la importancia de «saber utilizar a toda la gente del partido para llegar a las diferentes sensibilidades». Diferentes estudios, como el de Capilla y Sainz (2009), demuestran que el Partido Popular ha perdido electores entre los más jóvenes y entre algunos individuos que están en el espectro político del centro o centro-izquierda. Otros, como Arroyo (2020), explican que la irrupción y el fuerte activismo de Vox han provocado que el Partido Popular tenga competencia a su derecha. Asimismo, Ciudadanos, aunque está en una situación crítica tras los comicios nacionales de noviembre de 2019 y los autonómicos de febrero de 2021 en Catalunya, también tiene a la mayoría de su público en el centroderecha. El Partido Popular, durante los últimos meses, parece que está virando hacia la posición ideológica de la formación dirigida por Arrimadas. Arroyo explica que la fuerte actividad, la proactividad, de Vox y su radicalidad son factores fundamentales para atraer a gente joven (2020, p. 716):

> La emergencia de VOX es compatible, a grandes rasgos, con la teoría de Norris e Inglehart de una reacción cultural populista autoritaria ante la creciente influencia y avance de los valores social-liberales, percibidos como la amenaza de la "dictadura progre", reacción activada y amplificada a partir del lema: "España se rompe". Esta alarma activaría y empujaría a la radicalidad a la nebulosa de sensibilidades conservadoras, entre las que destaca el repunte del nacionalismo español, como identidad y como sentimiento, junto con una amalgama de sentimientos adversos y hostiles a los valores social-liberales, identificados como propios de la "ideología progre". No es el único partido que ha activado estas motivaciones, también presentes en votantes del PP y Ciudadanos, pero sí el más contundente y radical, y la opción más novedosa, por lo que en la competencia partidista ha atraído el voto de los más conservadores, más preocupados y menos convencidos de las opciones alternativas.

En cuanto a la aparición en medios, no se ha analizado –por la ingente cantidad de periódicos, canales de tv, emisoras de radio, medios digitales, etc; que existen- la cobertura del PP nacional y del balear en los mismos. Pero la cantidad de notas de prensa (obsérvese la tabla 5) y el mayor interés que tiene el primero frente al segundo –porque trata más temas estatales- podría provocar que tenga más repercusión en las empresas mediáticas la formación dirigida por Pablo Casado.

Por ello, la proactividad se presenta como un elemento que podría ser decisivo en la comunicación política. Por parte de la dirección nacional, sí que se observa una actividad diaria que, en cuanto a cantidad, sí impregna al usuario. En cuanto al ala regional que se analiza, se encuentra un menor número de iniciativas y con una menor espectacularidad en la mayoría de ocasiones[185].

4.5. VALORES QUE SE TRATAN DE DISTINGUIR EN LA COMUNICACIÓN

Como es evidente, todos los entrevistados exponen que los valores ideológicos del Partido Popular son piezas fundamentales que se tratan de transmitir en el mensaje. «Trasladamos los valores del Partido Popular, pero, si nos dedicamos a la política, no hay que olvidar que esto es un servicio público». Andrés Lasaga advierte de la necesidad de no solo exponer el ideario del partido como es la defensa de la propiedad privada, de la unidad de España, de la elección de los padres sobre la educación de sus hijos, entre otros. También se debe rendir cuentas, según el responsable de Comunicación del PP balear, ante la ciudadanía.

La proactividad, el tener una hoja de ruta clara, es uno de los factores claves –según los políticos de la formación liberal- para que la comunicación sea satisfactoria. Lasaga valora que se deben «proponer medidas positivas que ayuden a mejorar la vida de la gente. Por ejemplo: una sanidad universal, (…) etc. Hay que estar atentos a lo que le falta a la gente para ayudarles con medidas».

[185] Es cierto que la presentación de la candidatura autonómica en el Castell de Bellver se podría considerar un evento atractivo para los votantes, pero, como se explica, es un caso aislado.

Pablo Montesinos espeta que «más allá de valores», se tiene «el compromiso en Génova de intentar responder a todo el mundo (colectivos de la sociedad, periodistas, etc.) e intentar ser lo más transparentes posibles». No obstante, al final, lo importante, explica Jurado, es intentar «transmitir un mensaje en todo momento, por ejemplo: la presentación de unas propuestas parlamentarias».

Es crucial relacionar los valores con la narrativa que se quiere expresar. Martín explica que el «storytelling se sitúa en la definición del marco de referencia». Es decir, son los valores en lo que se basará la narración, normalmente, semejantes a los de la ciudadanía (2009, p. 12). «Marcos que son la "visión del mundo" de los grupos a los que vamos a dirigirnos y que actúan como guías que sirven para centrar la historia en los términos de esa visión». Los estereotipos sociales –o la imaginación de estos- son básicos para poder conocer qué mitos, creencias o valores son los deseables por el –potencial- electorado (Martin, 2009). Estos marcos de referencia se basan, principalmente, en tres según Martín (2009, p. 12):

- El vinculado a las experiencias internas y las vivencias personales, como son la lucha por el poder, el amor imposible, la negación de la realidad, la dualidad personal o el conocimiento de uno mismo.

- El relativo a los intercambios sociales y a la relación grupal, como los distintos tipos de amor, la seducción, la búsqueda de lo extraordinario, los entes benefactores, los destructores o la venganza.

- Por último, lo referente a lo coercitivo y la normativa social, con el tratamiento de significados relativos al amor prohibido, el adulterio, el retorno a los orígenes, lo viejo, lo nuevo, lo tradicional y lo sobrenatural o prohibido.

En relación con la transparencia, es una de las claves que se intenta transmitir en todo momento en este "renovado" Partido Popular. Montesinos, al haber sido periodista político durante años, destaca la necesidad de que los partidos sean lo más cristalinos posible por el bien de la ciudadanía y para garantizar el derecho a la libertad de información

a los españoles. «Los medios deben tener libertad y tener la versión de la formación siempre. Se ha visto durante la pandemia del coronavirus. Hemos sido el partido más abierto a los periodistas. Hay que facilitar su trabajo. Así ganamos los dos». Otro experiodista de la formación, Lasaga, piensa como Montesinos en este asunto. «No se debe mentir y engañar a los ciudadanos. La transparencia es clave. Siempre intentamos decir la verdad a la gente y decirle como están las cosas».

La diputada por Baleares destaca que, además de la transparencia, la credibilidad es otro elemento clave que se combina con la experiencia que tiene el PP en la gestión de Gobierno. «A continuación, intentamos transmitir, desde la comunicación, certeza, confianza y gestión. Son nuestras grandes banderas. Nuestra experiencia en el Gobierno la intentamos trasladar a nuestro *target*. Intentamos garantizar que nuestro desempeño será efectivo».

Durante el análisis de la comunicación del PP, se vislumbra la voluntad de la organización de trasladar estos valores a todos sus públicos. Alejandro Jurado cree que este trabajo «siempre está vinculado a los valores del partido como puede ser la libertad o la honestidad».

A todo lo expuesto hasta ahora, se añaden otras características. Marga Prohens cree que es clave el papel que tiene el Partido Popular en todos los núcleos urbanos es algo diferenciador ante los rivales. En todas las calles, según la diputada, hay alguien del PP. «Nuestro carácter municipalista es único, algo que no pueden decir los nuevos partidos. Solo el PSOE –y no llega a nuestra implantación- se podría comparar. La portavoz adjunta popular en el Congreso considera que su grupo siempre tiene alguien que responde en la sociedad en cualquier rincón del país. «Hay alguien en cualquier barrio del Partido Popular que escucha a la gente y que ayuda a la formación».

«También es muy importante el respeto. Hacia el resto de los partidos y por lo que representamos. A veces vemos debates que traspasan el mal gusto y se convierten en peleas barriobajeras. Esto no es política bien hecha». Andrés Lasaga expresa la preocupación de la espectacularización que sufre hoy en día la política. Las redes sociales es uno de los elementos, por su atractivo y superficialidad, que convierte la

política, en ocasiones, en una especie de show (Selva-Ruiz y Caro-Castaño, 2017). De esta manera, se pierde cierta calidad de la política y puede tener una apariencia menos sobria, laboriosa o creíble (Selva-Ruiz y Caro-Castaño, 2017).

El responsable de comunicación del PP balear considera que intenta «devolver el prestigio que se ha perdido los últimos años. La corrupción de algunas personas no ha ayudado a la anterior idea». Marga Prohens piensa, en este sentido, como su compañero. «También transmitimos seriedad, huimos de la política espectáculo y del populismo que vemos de forma reiterada en la actualidad. Nuestra comunicación se basa en llegar a la razón del público, no solo a su sentimiento». Montesinos, al ser un «partido de estado», considera de la misma manera que se debe apelar a la razón y que no todo vale en el PP. «Tiene que abarcar a la gran mayoría de los españoles».

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La hipótesis del estudio se reafirma con la investigación. Aunque se sigue un ideario único, se puede adaptar el mensaje a las necesidades de cada región para que la persuasión sea lo más efectiva posible. A causa de a la profesionalización de la comunicación política, se moderniza el proceder de la misma y, como se observa en el presente estudio, el centroderecha español ha adaptado su estrategia a la nueva realidad que son las RRSS sin olvidar los *mass media* tradicionales.

El primer objetivo que se trataba de contestar con el presente trabajo es conocer cuánta libertad tiene una organización política regional a la hora de comunicar. Entonces, la libertad de cualquier formación del Partido Popular, en cuanto a la comunicación, suele ser amplia para intentar persuadir a la ciudadanía y convencer con su proyecto político e ideológico. Solo se controla de forma más incisiva desde Génova cuando se tratan temas nacionales. Por lo tanto, se antepone la autonomía de cada organización frente a unas directrices únicas desde la cúpula nacional.

En España, la organización territorial y sus diferentes culturas provocan que cada región pueda tener una situación y un contexto distinto a otras.

El compromiso de un partido con otorgar libertad de acción a sus filiales en cada comunidad autónoma puede ayudar a que se asienten las bases en cada territorio. Además, adaptándose a los públicos de cada zona geográfica, se puede ampliar el potencial electorado de la formación. Es por ello que, para intentar optimizar el resultado en los comicios, desde el PP se considera que se debe dejar actuar a cada formación de forma independiente en la mayoría de los temas. Asimismo, el ordenamiento jurídico y el carácter volátil de la información garantizan y posibilitan la acción adaptada de cada satélite de la agrupación presidida por pablo casado. Ante la agilidad de tempos de la política y la información, se requiere conocer las demandas, preocupaciones y necesidades de los ciudadanos de cada región. Por ello, se defiende la independencia de cada dirección regional para actuar de forma acorde a la ideología del Partido Popular.

El segundo objetivo también se pretendía exponer cuáles son las principales diferencias entre comunicar de forma estatal o regional. Además, se intenta conocer si el procedimiento es el mismo durante la campaña electoral. La comunicación local o regional –afirman los entrevistados y los teóricos- requiere una mayor adaptación para responder a las preocupaciones de cada zona geográfica. «El ámbito local requiere de un análisis político diferenciado que genere estrategias adecuadas a dicho contexto» (Moreno, 2017, p. 38). El fenómeno de la globalización provoca que exista la especialización en lo local -desde el ámbito político como comunicativo- (López García, 2000). Ello favorece el interés de los ciudadanos de una región (López García, 2000). De esta manera, es más fácil movilizar al público objetivo, al electorado, con campañas de esta índole que con las nacionales o las continentales. «La importancia de la información de proximidad en esta sociedad globalizada aparece reforzada por la defensa de los rasgos de identidad, entendida como fuente de sentido y experiencia para la gente, desde distintos frentes» (López García, 2000, p. 109). Asimismo, la posible diferencia de recursos cambia la frecuencia y el estilo del mensaje –especialmente en redes sociales- si se compara el PP estatal y el balear.

6. REFERENCIAS

Aladro Vico, E. y Requeijo Rey, P. (2020). «Discurso, estrategias e interacciones de Vox en su cuenta oficial de Instagram en las elecciones del 28-A. Derecha radical y redes sociales». Revista Latina de Comunicación Social, 77, pp. 203-229. Consultado el 19 de enero de 2021. Disponible en: https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1455

Arroyo, M. (2020). «Las causas del apoyo electoral a VOX en España».. Política y sociedad, 3 (57), pp. 693-717. Consultado el 28 de febrero de 2021. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/69206

Benko, G. (2000). «Estrategias de comunicación y marketing urbano». EURE, 79(26). Consultado el 12 de enero de 2020. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0250-71612000007900004&script=sci_arttext

Castillo-Esparcia, A.; Fernández-Souto, A. y Puentes-Rivera, I. (2020). «Comunicación política y Covid-19. Estrategias del Gobierno de España». El profesional de la información, 29(4). Consulado el 4 de enero de 2021. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7551989

Capriotti, P. (1999). «Comunicación corporativa. Una estrategia de éxito a corto plazo». Reporte C&D – Capacitación y Desarrollo, 13, pp. 30-33. Consultado el 4 de enero de 2021. Disponible en: http://comucorpo.blogspot.com/2012/02/una-estrategia-de-exito-corto-plazo.html

Chaves-Montero, A. (2017). Comunicación Política y Redes Sociales. Sevilla: Egregius Ediciones.

Criado, J; Martínez-Fuentes, G.y Silván, A. (2013) «Twitter en Campaña: las elecciones municipales españolas de 2011». RIPOS. Revista de investigaciones políticas y sociológicas, 12 (1), pp. 93-113. Consultado el 13 de enero de 2021. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4277226

Del Rey, J. (2011). «La comunicación política en la sociedad del marketing: encuadres, agenda-setting, relatos, juegos de lenguaje». Revista de Comunicación, 10, pp. 102-108. Consultado el 22 de diciembre de 2020. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3800461

Gerstlé, J. (2005). La comunicación política. Editorial LOM.

Lara, P. (2005). «Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad». Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 2(2). Consultado el 22 de diciembre de 2020. Disponible en: http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v2n2-contenidos-digitales.html

López García, X. (2000). «La comunicación del futuro se escribe con L de local», en Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 5, pp. 107-117. Consultado el 12 de enero de 2021. Disponible en: https://idus.us.es/handle/11441/67340

López-Hermida-Russo, A. y Vargas-Monardes, J. (2013). «La política relatada. El storytelling de Barack Obama en el marco de la Operación Gerónimo». Palabra Clave, 16 (1), pp. 12-44. Consultado el 11 de enero de 2021. Disponible en: ttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5243075

Martín, J. (2009). «La eficacia del "Storytelling" ». MK: Marketing + ventas, 251, pp. 8-17. Consultado el 18 de enero de 2021. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/231469

Moreno, C. (2017). «La comunicación de políticas públicas en el ámbito local». Más poder local, 31, pp. 34-41. Consultado el 12 de enero de 2020. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5962957

Núñez, A. (2008). Será mejor que lo cuentes. Los relatos como herramientas de comunicación Storytelling. Empresa Activa.

Orejuela, S. (2008). «La construcción del mensaje personalizado en las campañas electorales». Ecos de la comunicación, 1(1), pp. 117-131. Consultado el 21 de enero de 2021. Disponible en: https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/7543

Peytibi, F. (2016). «Nuevas tendencias en comunicación institucional local». Más poder local, 28, pp. 32-36. Consultado el 14 de enero de 2021. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5588626

Rebolledo, M. (2017). «La personalización de la política: una propuesta de definición para su estudio sistemático». Revista de Comunicación, 16, pp. 147-176. Consultado el 1 de enero de 2021. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196781

Rodríguez, O. (2016). 10 sencillos pasos para una estrategia efectiva en redes sociales. Social Business.

Sánchez Gonzales, H. (2007). «El estado emocional del miedo como paradigma discursivo en el ascenso del político desde la receptividad del mensaje». Estudios sobre el mensaje periodístico, 13, pp. 543-556. Consultado el 21 de enero de 2021. Disponible en: https://idus.us.es/handle/11441/68999

Selva-Ruiz, D. y Caro-Castaño, L. (2017). «Uso de Instagram como medio de comunicación política por parte de los diputados españoles: la estrategia de humanización en la 'vieja' y la 'nueva' política». El profesional de la información, 26(5), pp. 903-915. Consultado el 20 de diciembre de 2020. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6109602

Sereno, A. (2012) «La territorialización de la política nacional de aguas. Efectos a nivel internacional», Actualidad Jurídica Ambiental, 15, pp. 8-24.Consultado el 4 de enero de 2021. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5603882

Van-Aelst, P.; Sheafer, T. y Stanyer, J. (2011). «The personalization of mediated political communications: a review of concepts, operationalizations and key findings». Journalism, 13(2), pp. 203-220. Consultado el 1 de enero de 2021. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1464884911427802

EL DISCURSO DE ODIO COMO LÍMITE A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

Jorge Salinas Mengual
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

¿A qué nos referimos concretamente cuando hablamos de discurso del odio?: a cualquier forma de expresión cuya finalidad consista en propagar, incitar, promover o justificar el odio hacia determinados grupos sociales, desde una posición de intolerancia. De esta manera, se abre la veda para que determinados grupos puedan ser estigmatizados y tratados con hostilidad. ¿Dónde halla su fundamento el discurso del odio? En la firme creencia de la superioridad de una raza, una religión, un género, o un sistema de creencias y valores sobre cualquier otra realidad, lo que genera situaciones de desigualdad estructural que, normalmente, pueden llevar asociadas acciones violentas, o la limitación o supresión de derechos fundamentales.

Esta visión supremacista o negacionista, respecto de la realidad o grupo sobre la que se vierte el discurso del odio, convierte a la parte situada en la posición de inferioridad de la ecuación en invisible, y hace imposible el desarrollo de un diálogo que permita aportar soluciones adecuadas a la problemática en cuestión.

Este lenguaje del odio, que encuentra en las actuales redes sociales un cauce para su implementación desde el anonimato, adquiere importancia en varios aspectos. En primer lugar, y en relación con el proceso de comunicación y lenguaje, hay que partir de la realidad de que el ser humano, por naturaleza, es un ser social, que desarrolla su personalidad en el contexto de la familia y de las relaciones sociales. En todo proceso comunicativo se requiere la existencia de un emisor, un receptor y un

mensaje. ¿Qué es lo que sucede cuando el mensaje que conforma el proceso comunicativo está marcado por rasgos distintivos que generan discriminación, y menosprecian a ciertas personas o grupos?: que se rompe el proceso comunicativo, ya que el emisor no reconoce papel alguno a la figura del receptor, lo que imposibilita un diálogo y una comunicación entre iguales.

En segundo lugar, y una vez conformado ese discurso de odio con la fuerza del lenguaje y los límites concretos de una comunicación unidireccional, donde la parte pasiva es privada de cualquier posibilidad de diálogo constructivo, cabe preguntarse sobre la influencia que esta figura tiene en relación con la libertad de expresión. ¿Puede considerarse como un contenido de ese derecho fundamental, o es más bien un límite concreto a su desarrollo?

A lo largo de este trabajo, y partiendo de una metodología analítica se profundizará sobre el proceso de constitución del discurso de odio, a través de la lógica del lenguaje y la comunicación, y sobre su influencia en la libertad de expresión, y se tratará de buscar aquellos criterios que permitan un justo equilibrio entre ese discurso de odio, la libertad de expresión y los derechos de terceras personas.

2. LA INFLUENCIA DEL LENGUAJE EN LA CONFIGURACIÓN DEL DISCURSO DE ODIO

Uno de los elementos comunicativos fundamentales en la configuración del discurso del odio es el uso de un léxico determinado. Se ha de partir de la base de que el lenguaje que usamos se encuentra en la base de todas nuestras experiencias. Se configura a partir de aspectos fundamentales como las relaciones familiares o sociales, la cultura, el aprendizaje de conocimientos, etc. Frutos de estas influencias se puede ir configurando en la inteligencia de una persona una serie de posicionamientos ideológicos que, en ocasiones, se convierten en discursos intolerantes, discriminatorios, e incluso de odio, hacia personas y grupos considerados como vulnerables. Generalmente, el proceso de aprendizaje es circular, ya que pasa de la sociedad al individuo, el cual, tras un proceso de integración, lo retorna en forma de expresión o discurso a la

sociedad. Por ello, se hace necesario un conocimiento idóneo del lenguaje que consiga romper con ese círculo vicioso, especialmente en aquellos casos en los que genera estructuras de odio y violencia respecto a determinados grupos.

El uso de determinados términos, en estos discursos que calificamos de odio, tienden a subrayar aspectos de grupos caracterizados por su identidad racial, religiosa, nacional o sexual, que se consideran vergonzosos y reprobables y que, por tanto, justifican una posición de discriminación e inferioridad de todas aquellas personas que forman parte de esos grupos.

Además, este lenguaje tiene la particularidad no sólo de generar discriminación o violencia hacia los grupos referenciados, sino que puede llegar a influir en la percepción de la realidad, o en la configuración de una determinada forma de pensamiento de aquellos sujetos que lo escuchan, no como destinatarios directos del discurso, sino como agentes externos al mismo, pero influenciables por él.

Mientras que en inglés la expresión *hate crime* es el término lingüístico más común para caracterizar los discursos de odio, en español el concepto que más predetermina la existencia de un discurso de odio, dentro del ámbito periodístico, por ejemplo, es el de "acoso". Este concepto aparece, generalmente, seguido de adjetivos como "sexual", "escolar", "laboral", etc. Por su parte, el sustantivo que mayor número de ocasiones lo acompaña es el de "años", lo que determina la importancia que se da al acto en sí mismo, pero referido a su duración temporal, a la edad de quien lo sufre o a la condena asociada a dicho acto.

Estos análisis léxicos ponen de manifiesto, también, que el uso de esos conceptos se lleva a cabo, sobre todo, en situaciones de predomino de poder, que implican el abuso de la fuerza sobre grupos de personas concretos. Además, se trata de un lenguaje que tiende a naturalizar situaciones intersubjetivas de superioridad y de primacía ideológica.

Martin y White hablan de elementos fundamentales en la configuración de un discurso. En primer lugar, "la actitud", es decir, los afectos positivos o negativos que configuran el orden comunicativo. Este elemento transmite la disposición emocional del orador hacia las personas que

integran un grupo determinado. Estos afectos van siempre acompañados de un juicio, que determina cuál debe ser el comportamiento en relación con las personas a las que se dirige el discurso.

El segundo elemento que estos autores sugieren es el de "gradación", que consiste en el grado de intensidad del discurso que se escribe o expresa. Esta intensidad puede ir desde palabras que afecten al ámbito de los sentimientos de una persona o grupo, a palabras que vulneren la dignidad misma de los individuos o, finalmente, a expresiones que fomenten o animen al uso de la violencia.

El tercer elemento es el que denominan como "compromiso", que tiende a fundamentar los principios ideológicos que configuran el discurso, considerándolos como únicos, y exponiéndolos desde una posición de intolerancia en relación con cualquier otro discurso o articulación de formas de pensamiento.

Islas afirma que el lenguaje discriminatorio, propio de los discursos de odio, se puede clasificar en tres casos, a nivel de lenguaje: a) la discriminación léxica, debida a la elección de ciertos términos; b) la discriminación sintáctica, basada en la forma en que construimos ciertas oraciones, y c) la discriminación retórica, por el empleo de diversas estrategias para persuadir de manera indirecta sobre la inferioridad de ciertos grupos. Las características propias de cada uno de esos ámbitos dependerán de la identidad propia del grupo hacia el que se dirija un discurso de odio concreto.

Otro aspecto que resulta fundamental a la hora de analizar el contenido lingüístico y su influencia en la comunicación de un discurso concreto, como es el discurso del odio, es el del contexto cultural en el que surge, es decir, que el contexto comunicativo donde se configura el discurso es fundamental para un análisis del mismo desde la perspectiva del lenguaje.

Tanto el nivel cultural del emisor, como el hecho de que un discurso se exprese dentro del anonimato de las redes sociales, o de cara al público en general, son variables contextuales que influyen de manera determinante, tanto en el proceso comunicativo, como en el contenido del discurso.

Dentro de la diversidad cultural que hoy día rige la sociedad a nivel internacional, hay que constatar que las distintas lenguas y culturas configuran la realidad de manera diferente, en función de sus necesidades, de sus creencias o de las influencias que han recibido. Todo ello permite hablar de la existencia de un cierto relativismo lingüístico, que es necesario tener presente a la hora de valorar un tipo de discurso concreto.

Un ejemplo de este relativismo lingüístico y de la importancia del contexto en el uso y comprensión del lenguaje, lo encontramos en el caso de Edison Cavani. El 29 de noviembre de 2020, el jugador uruguayo del equipo inglés de fútbol del Manchester United respondió en Instagram a la felicitación de un amigo, tras haber marcado dos goles en un partido contra el Southampton, con la expresión "gracias negrito". La Federación Inglesa de Fútbol le sancionó, el 31 de diciembre de ese mismo año, con tres partidos de suspensión y una multa de 100.000 libras, por considerar que esa expresión atentaba contra las normas de la competición, al resultar "insultante, abusiva, inapropiada y por desprestigiar el juego". Además, el uso de ese lenguaje se veía agravado por incluir referencias al color de la piel. Ese mismo día, la Academia Nacional de Letras de Uruguay emitía un comunicado en el que afirmaba que, en el contexto del español del Uruguay, ese término, usado en diminutivo, y referido a un amigo, sólo tenía connotaciones afectivas, pero en ningún caso de tipo racista. El comunicado de la Academia terminaba señalando que la sanción impuesta por la Federación Inglesa de Fútbol había puesto en evidencia la ignorancia y el error de los usos de la lengua, particularmente del español, sin tener en cuenta ni sus complejidades, ni sus contextos.

¿Este relativismo lingüístico permite sostener que siempre puede defenderse que un discurso tiene pretensiones de odio, o no, dependiendo del ámbito cultural en el que haya surgido? En ocasiones puede ser así, pero en lo que a este trabajo respecta, lo que tratamos de demostrar es que el lenguaje tiene una identidad propia, que es determinante, y que configura, en la mayoría de las ocasiones, un discurso que tiene pretensiones de discriminación y odio hacia determinados grupos. En general, no somos víctimas pasivas del lenguaje que utilizamos, sino que siempre queda abierta la puerta de la libertad para que el sujeto pueda

modificar su discurso. Eso sí, si ese lenguaje ha ido configurando una forma propia de pensar, que ha terminado por convertirse en una ideología, será necesario reconstruir las bases racionales para poder modificar el contenido y las expresiones del discurso.

El uso del lenguaje también influye, de manera clara, en la conformación de estereotipos. Cuando hablamos de estereotipos nos referimos al proceso mental mediante el cual se atribuyen determinadas características, generalmente despectivas y discriminatorias, acerca de grupos concretos caracterizados por una identidad propia, de manera que, a cualquier persona que forma parte de ese grupo, se le aplican de manera mecánica esas características del grupo como si fueran propias. Este proceso conlleva el peligro no sólo de la discriminación, sino también el de la generalización, que comporta situaciones de injusticia, al buscar igualar a todos los sujetos del grupo desde condiciones de inferioridad, sin tener en cuenta sus características o virtudes particulares.

A través de los estereotipos, que configuran gran parte del contenido de los discursos de odio, se llevan a cabo juicios valorativos cuyo objetivo principal es descalificar e injuriar, a fin de justificar el contenido de ese discurso, así como las acciones que del mismo puedan derivarse, en relación con acciones discriminatorias, excluyentes o violentas.

Si bien el lenguaje, tal y como hemos analizado, ha de ser aprendido, cuidado y expresado en términos de respeto y tolerancia, también es cierto que tiene un papel fundamental a la hora de visibilizar situaciones de injusticia. Aunque no es el tema propio de este trabajo, y sólo a modo de ejemplo, la filósofa española Adela Cortina dio nombre a una realidad concreta que, por más que conocida, en muchas ocasiones ha sido olvidada: la aporofobia u odio y desprecio hacia el pobre. En estos casos los conceptos propios del lenguaje ayudan a desenmascarar y sacar a la luz situaciones reprochables a nivel social y personal, y se convierten en elementos indispensables para luchar por una sociedad más justa e igualitaria.

Lo que parece claro es que el lenguaje, que se concreta en muchas ocasiones dentro de los márgenes de lo que se conoce como la libertad de expresión, ayuda a mantener las situaciones de poder y de dependencia

que se ponen de manifiesto en la sociedad, situaciones que con frecuencia van acompañadas de un discurso de odio o de incitación a la violencia. En este contexto cabe preguntarse hasta qué punto un derecho como la libertad de expresión, puede verse limitado, o no, por un discurso de odio.

3. EL DISCURSO DE ODIO EN EL CONTEXTO DE LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN: ¿LÍMITE O CONTENIDO?

El discurso del odio, que definimos como cualquier forma de expresión cuya finalidad consista en propagar, incitar, promover o justificar el odio hacia determinados grupos sociales, desde una posición de intolerancia, permite, entre otras cosas, reflexionar sobre el contenido del derecho fundamental a la libertad de expresión.

¿A qué nos referimos concretamente cuando hablamos de libertad de expresión? Tomando como base la Constitución española se trataría de aquel derecho que protege la libertad de expresar y difundir los pensamientos ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier medio de reproducción. El Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos (CEDH) dispone en su artículo 10 que "toda persona tiene derecho a la libertad de expresión. Este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o comunicar informaciones o ideas sin que pueda haber injerencias de autoridades públicas y sin consideración de fronteras".

Garriga Domínguez señala que la libertad de expresión "permite a los ciudadanos formar sus propias opiniones y convicciones, su conciencia individual y colectiva acerca de hechos y acontecimientos, así como participar en la discusión social sobre asuntos de interés público. La libertad de expresión es condición previa y necesaria para el ejercicio de otros derechos inherentes al funcionamiento de un sistema democrático. Encuentra su fundamento en la dignidad de la persona, la libertad de conciencia y el pluralismo político y es el instrumento que permite el diálogo entre los ciudadanos, y de los grupos sociales unos con otros".

Partiendo de la base de que el derecho a la libertad de expresión no es un derecho absoluto, pero que es un derecho fundamental para el adecuado funcionamiento de una sociedad democrática y el libre desarrollo del individuo y de las relaciones sociales, se deben precisar una serie de principios que garanticen, en el caso de un conflicto de derechos, la justa ponderación de cuál de ellos debe primar en detrimento del otro.

La ponderación de derechos debe llevarse a cabo sopesando los intereses en conflicto, a fin de dar preferencia a aquél que persiga el valor más importante. Esta técnica de la ponderación tiene tres exigencias básicas: en primer lugar, examinar el caso concreto, tanto a nivel fáctico como jurídico, a fin de comprobar si realmente existe un conflicto de derechos; en segundo lugar, determinar qué valor requiere una mayor protección, en función de su proximidad al núcleo central del objeto del derecho y, también, de su rango normativo; en tercer lugar, el resultado de la ponderación no debe ser el sacrificio de un derecho en interés del otro, sino que se ha de buscar el equilibrio entre ambos derechos en base al principio de proporcionalidad, esto es, se ha de sacrificar el bien jurídico sólo en la medida necesaria para dar efectividad al derecho que goza de prioridad.

Al hilo de este tema, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha establecido una serie criterios en el caso de que exista, por ejemplo, un choque entre el derecho a la libertad de expresión y el derecho a la intimidad. La ponderación del derecho que debe primar en cada caso se debe enjuiciar en base a seis elementos: la contribución a un debate de interés general; la notoriedad de la persona y tema sobre el que se informa; la conducta previa de la persona sobre la que se informa; el método empleado en el reportaje; la veracidad, forma y repercusiones del reportaje; y la sanción impuesta por el Estado a consecuencia de ese reportaje o información.

En relación con la libertad de expresión, las instituciones europeas no atribuyen la protección de ese derecho a conductas o discursos extremos que incitan a la violencia contra la población en general sobre la base de opiniones religiosas o raciales extremistas. Además, en los casos en los que se aplica el artículo 10 del CEDH, se puede imponer una restricción si está prescrita por la ley, cumple uno de los objetivos

legítimos establecidos en el artículo 10.2 (la seguridad nacional, de la integridad territorial o de la seguridad pública, para prevenir desórdenes o delitos, para proteger la salud o la moral, para proteger la reputación o los derechos de los demás, para impedir la divulgación de informaciones confidenciales o para mantener la autoridad y la imparcialidad del poder judicial), es necesaria en una sociedad democrática, en el sentido de que existe una necesidad social apremiante, y es proporcionada al objetivo legítimo perseguido.

Existe la obligación de evitar, en la medida de lo posible, las expresiones de opinión o creencia que sean gratuitamente ofensivas para los demás y que, por lo tanto, constituyan una infracción de sus derechos (por ejemplo, la libertad de religión), de manera que no contribuyan a ninguna forma de debate público capaz de fomentar el progreso de los asuntos humanos. Se debe tener en cuenta, también, el contexto en el que se lleva a cabo la libertad de expresión, así como el tono y la elección del lenguaje.

Uno de los límites a los que se somete la libertad de expresión viene determinado por el discurso del odio. Desde una perspectiva liberal puede decirse que la libertad de expresión goza de una primacía respecto de cualquier otro derecho, y sólo se vería limitada en aquellos casos en los que se pusiera en peligro la paz social y el bien común de la sociedad. Se trata de una postura que halla su fundamento en los conceptos de tolerancia y autonomía personal. ¿Dónde radica uno de los problemas de esta visión liberal de la libertad de expresión? En que no puede establecerse un criterio general sobre cuándo un discurso pone en peligro la paz social y el bien común, sino que esta idea variará en función del contexto social, cultural o político en el que se desarrolle, lo que terminará por generar inseguridad jurídica y una pluralidad divergente de soluciones.

Desde que en 1919, el juez Holmes, en el famoso caso Abrams vs. United States sostuvo que la mejor manera de comprobar la veracidad de una afirmación es dilucidar en qué medida puede enfrentarse a otras opiniones para que, en una libre concurrencia de discursos, pudiera llegarse a la verdad, los defensores de esta línea de pensamiento han abogado por un "mercado libre de ideas", expresión ya utilizada en su día

por Stuart Mill para defender la libertad de expresión como criterio para dilucidar qué discursos podrían mantener su integridad en una comunicación libre con otras tendencias de pensamiento, y cuáles carecerían de los argumentos necesarios para poder superar esta prueba y, por lo tanto, terminarían por desaparecer del contexto social.

Dentro de esta misma tendencia, se ha llegado a establecer que la libertad de expresión sólo podría verse limitada por un discurso de odio cuando del mismo se derivara una violencia inminente, o un peligro claro de que ésta se fuera a producir. Este límite de la libertad de expresión en relación con el discurso del odio vuelve a introducir un parámetro de inseguridad jurídica, ya que deja sin resolver el problema de quién es el encargado de establecer los límites de la acción violenta, a la vez de que se trata de un criterio que variará en función de los diferentes contextos en los que pueda desenvolverse.

Los defensores de esta postura entienden que la limitación de la libertad de expresión podría tener efectos disuasorios o intimidatorios, de manera que algunas personas se verían inducidas a no expresar lo que piensan por el temor de un rechazo social o de incurrir en un ilícito penal. El principal efecto de este factor intimidatorio sería la censura moral e implícita, lo que conduciría a un empobrecimiento de la sociedad en muchos de sus ámbitos.

Además de esta consecuencia, la existencia de leyes que limitaran la libertad de expresión podría dar lugar a dos tipos de figuras que terminarían por convertirse en héroes de la sociedad: los mártires y las víctimas que no pueden expresarse libremente, de manera que se conseguiría el efecto contrario al buscado: no reprimir la libertad de expresión frente a discursos de odio que no induzcan directamente a la violencia o deterioren la paz social y el bien común, sino posibilitar su ensalzamiento y difusión.

Por su parte, desde una posición que podríamos denominar restrictiva, cualquier discurso que pudiera incitar al odio o la violencia respecto de un grupo determinado, en base a su identidad religiosa, ideológica, sexual o racial, no estaría avalado por la libertad de expresión, que encontraría en tales discursos un límite objetivo a su libre manifestación.

Si la visión liberal halla su fundamento en la tolerancia y la autonomía del sujeto, la posición restrictiva se basa en la dignidad de la persona, por lo que tenderá a limitar la libertad de expresión respecto de todo discurso que incite al odio o a la violencia, ya que se tratará de discursos carentes de una base racional, que se apartan de la verdad y que, al no aportar nada a la sociedad, deberían restringirse. Si bien desde este planteamiento restrictivo, el discurso del odio se presenta como un límite a la libertad de expresión, hay que señalar, como sostiene Waldron, que con esta visión de las cosas se protege la dignidad de la persona frente a aquellos discursos que puedan denigrarla, lo cual no significa que no se puedan tolerar aquellos discursos que, fundamentados en la libertad de expresión, no afecten al orden de la dignidad, sino únicamente al de los sentimientos.

En este ámbito no se debe tener en cuenta, a la hora de valorar los límites de la libertad de expresión, la moralidad o no del discurso, sino sus efectos, y en qué medida éstos pueden atentar contra la dignidad de la persona. Como afirma Montoya, "la discusión para prohibir actos violentos inminentes es más que necesaria, pero más es necesario el cultivar el principio que subyace a la libertad de expresión: el principio de tolerancia".

En cualquier caso, no puede obviarse, como ya se ha apuntado, que la libertad de expresión es un derecho necesario y fundamental para toda sociedad democrática, por lo que, además de los límites que debe respetar, y del mecanismo de la ponderación de derechos, para los casos en los que pueda existir una confrontación entre éstos, se deben promover una serie de soluciones prácticas que ayuden a un desarrollo adecuado de la libertad de expresión como garantía para la construcción del bien común y la paz social.

4. POSIBLE SOLUCIONES PRÁCTICAS AL CONFLICTO: RECONSTRUIR EL LENGUAJE

Entre los criterios prácticos que pueden ayudar a una reconstrucción del lenguaje, del que se vale el derecho a la libertad de expresión para desarrollar su contenido, podemos destacar:

a) En 1948, y tras las nefastas consecuencias que se derivaron de la II Guerra Mundial, numerosos Estados intentaron alcanzar un consenso sobre qué derechos debían considerarse como universales e inviolables en cualquier parte del mundo, y por cualquier sujeto público o privado. La buena intención que propició esta Declaración se encontró con un obstáculo fundamental, que el paso del tiempo ha dejado al descubierto: ¿dónde fundamentar estos derechos humanos? Ante el disenso de algunos países se optó por llegar a un consenso de mínimos, es decir, hubo un acuerdo a la hora de determinar qué derechos debían incluirse en esta Declaración, sin embargo, se renunció a dotar a tales derechos del fundamento básico que necesitan, y que no es otro que la dignidad de la persona humana. Por lo tanto, se ha de promover una nueva visión de los derechos humanos en la que salgan fortalecidos frente a posibles ataques o violaciones, y esa fortaleza sólo puede enraizarse en la idea de la dignidad innata que posee toda persona.

b) Se ha de construir un nuevo lenguaje que sea "políticamente correcto", en el buen sentido de esta expresión, es decir, carente de palabras, expresiones o juicio valorativos que contribuyan a la discriminación y la desigualdad.

c) Se debe potenciar el diálogo como fuente de libre comunicación de ideas y de soluciones para el mayor número de personas, en aras de la construcción de un bien común social y económico. Un diálogo que tenga por pilares básicos la tolerancia y la empatía.

d) Se han de establecer, con claridad, los límites que deben regular el derecho a la libertad de expresión, entre los cuales se encuentra el discurso del odio que incite a la violencia y desvirtúe la dignidad de toda persona o grupo.

e) Para ello se tiene que configurar un concepto de discurso de odio válido para todas las legislaciones, y establecer los criterios absolutos que nunca puede rebasar ese discurso, para que así pueda ser parte del contenido, y no límite, del derecho a la libertad de expresión.

f) Hay que acuñar conceptos con vocación de universalidad, a fin de limitar las consecuencias negativas que el relativismo lingüístico pueda acarrear, sin que ello implique renunciar a la consideración de los

contextos propios en los que un discurso se enmarque. Entre estos conceptos se incluiría el denominado principio de la reciprocidad positiva, que puede considerarse como un principio jurídico universal de la convivencia humana, en virtud del cual una persona debe comportarme con los demás de la misma manera como desea que los demás se comporten con ella.

g) También se deben implementar los mecanismos necesarios para poder aplicar el principio de igualdad, del cual se deduce, según la jurisprudencia del Tribunal Constitucional español, en su sentencia 24/1982, de 13 de mayo, que no es posible establecer ningún tipo de discriminación o trato jurídico diverso de los ciudadanos en función de sus ideologías o creencias, y que debe conducir a un igual disfrute de la libertad por todos los ciudadanos.

h) Sería necesario potenciar una visión de la democracia de tendencia participativa, que busque, a través del uso de un lenguaje positivo y tolerante, una mayor equidad, mediante la creación de consensos y la eliminación de disensos que puedan generar desigualdad y discriminación.

i) Resulta fundamental poder dar voz, a través de los medios de comunicación y las redes sociales, a los grupos que, históricamente, o en la sociedad actual, son objeto de discriminación y persecución. Es necesario romper con los intereses de poder establecidos y acabar con el secuestro de muchos medios de comunicación que, más que informar o ayudar a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, se dejan llevar por tendencias ideológicas o de poder que resquebrajan los cimientos de la sociedad y de los derechos humanos.

j) Finalmente, y aunque pueden quedar muchos otros criterios básicos en el tintero para regular una libertad de expresión que se construya sobre la base de un lenguaje adecuado, también es necesario promover una educación que se asiente en el respeto frente al que es diferente, ya sea por su color de piel, su religión o su nacionalidad. La creación de foros abiertos de debate, donde se fomente una educación en la aceptación del otro y en la dignidad de toda persona, son instrumentos necesarios para fomentar una cultura no del descarte, sino de la acogida y la

solidaridad. Además, en la sociedad actual se hace más necesario que nunca el desarrollo de una pedagogía de la libertad que, educando la inteligencia, pero sobre una sólida voluntad, sea capaz, después de un adecuado discernimiento, de comprometerse con el bien y la verdad.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha estudiado cómo el lenguaje, instrumento propio de la sociabilidad humana, y elemento vertebrador de la dinámica comunicativa, puede utilizarse, en ocasiones, a través de discursos dirigidos a grupos concretos, con una identidad claramente definida, para desprestigiar, minusvalorar o insultar gratuitamente a las personas que forman parte de esos grupos. El lenguaje va conformando, también, los criterios racionales de la persona, de manera que, puede llegar a construir un pensamiento dominante que acabe por "ideologizar" el razonamiento de algunos sujetos.

Como se ha analizado, es necesario potenciar una nueva visión del mundo, de la persona y de sus derechos fundamentales, para transformar no sólo el pensamiento de la sociedad en relación con grupos identitarios concretos, sino para modificar un lenguaje que puede llegar a suscitar división, enfrentamiento, odio o violencia.

Lo que hemos denominado como discurso del odio, que algunos consideran como parte integrante del derecho a la libertad de expresión, mientras que otros sostienen que ha de ser un límite necesario para ese derecho, no puede pretenderse que sea tan cauteloso como para no herir sentimientos o susceptibilidades, pero tampoco puede traspasar nunca los límites que constituyen el bien común, la paz social, la violencia y la dignidad intrínseca que posee toda persona.

Se ha de partir de la realidad objetiva de que el discurso del odio puede influir, negativamente, en la forma de pensar de terceras personas, posibilitando que, la tendencia a la desigualdad y la discriminación se vaya extendiendo a diversas capas de la sociedad, preferentemente a aquellas que pudieran ser objeto de mayor influencia. Frente a ello, hemos de defender un lenguaje que, lejos de ser excluyente, se convierta en integrador, un lenguaje que genere igualdad y que defienda la dignidad inalienable de toda persona. Este lenguaje, que en términos

coloquiales podríamos denominar como "políticamente correcto", se ha de construir a través de términos, expresiones o juicios valorativos que carezcan de un significado o sentido peyorativo y ofensivo. Hablamos de un lenguaje con vocación de universalidad, de paz y de igualdad, un lenguaje de todos y para todos.

En un discurso a los seminaristas de la diócesis de Roma, Benedicto XVI señalaba, en relación con la libertad, fuente y base de todo derecho, en especial de la libertad de expresión a la que nos hemos referido en este trabajo, que "no hay libertad contra el otro. Si yo me absolutizo me convierto en enemigo del otro; ya no podemos convivir y toda la vida se transforma en crueldad. Sólo una libertad compartida es una libertad humana; sólo estando juntos podemos entrar en la sinfonía de la libertad. Sólo aceptando la aparente limitación que supone para mi libertad respetar la libertad del otro, sólo insertándome en la red de dependencias que nos convierte en una sola familia humana, estoy en camino hacia la liberación común". Para llegar a esta libertad se hace necesario lograr una armonía entre las diferentes libertades, que sólo se podrá alcanzar en aquello que es común a todos, la verdad del ser humano, el respeto de sus derechos y la búsqueda de una igualdad que excluya todo atisbo de discriminación e intolerancia.

6. REFERENCIAS

Abrams vs. United States, 250 U.S (1919).

Ávila, C. y Martí, R. (2013). *El análisis discursivo de fenómenos de violencia en un corpus de prensa digital,* Pragmalingüística, 21, 26-40.

Benedicto XVI, "Discurso a los seminaristas de Roma 12-2-2010". Disponible en http://cort.as/-R8TF (consultada el 10 de enero de 2022).

Campillo, S. (2020). *¿Es posible la detección automática de la violencia lingüística en las redes sociales?,* E-Aesla, 6, 241-252.

Consejo de Europa (1953). *Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, BOE núm. 243 de 10 de octubre de 1979.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.

Díez-Picazo, L.M. (2005). *Sistema de derechos fundamentales*. Thomson-*Civitas.*

Garriga Domínguez, A. (2014). *El conflicto entre la libertad de expresión y los sentimientos religiosos en las sociedades multiculturales*, Anuario de Filosofía del Derecho, 30, 99-101.

Godoy-Echiburú, G., Badillo-Vargas, C. y Melo-Letelier, G. (2019). *Análisis crítico del discurso: posicionamiento valorativo y discurso de odio en la discusión parlamentaria sobre la Ley de identidad de género,* Raled, 19(2), 71-92.

Islas, H. (2005). *Lenguaje y discriminación.* Cuadernos de la igualdad. Disponible en https://bit.ly/3JR4OD0 (consultada el 9 de enero de 2022)

Martin, J. R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English.* Pal- grave Macmillan.

Moya, E. (2019). *El discurso del odio y los límites a la libertad de expresión.* Disponible en https://bit.ly/3HHOdQ1 (consultada el 7 de enero de 2022).

Palomino Lozano, R. (2020). *Manual Breve de Libertades Públicas.* Universidad Complutense de Madrid

Stuart Mill, J. (2001). *On Liberty*. Batoche Books, Kitchener.

Waldron, J. (2002). *Harm in hate speech*. Cambridge, Harvard University Press.

DOMINANCIA DISCURSIVA EN ENTREVISTAS TELEVISIVAS ESPAÑOLAS: EL CASO DE ESPERANZA AGUIRRE EN EL PROGRAMA *SALVADOS*

Andrés Ortega Garrido
Università degli Studi di Bergamo (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

El conocido programa de televisión *Salvados*, emitido en España en la cadena La Sexta y disponible también en la plataforma digital del grupo Atresmedia, se caracteriza por un tipo de entrevista televisiva novedosa en el panorama español, con una fuerte tendencia a la desenvoltura y a la distensión, muy lejos de los modelos tradicionales de entrevistas. El programa, nacido en el año 2008, comenzó siendo un espacio variado, mezcla de entretenimiento, entrevistas, humor, crítica… Solamente a partir de la tercera temporada, en 2009, se centra básicamente en la entrevista periodística, conservando en todo caso un tono relajado, especialmente debido a la personalidad del entrevistador, Jordi Évole, quien se mantiene al frente del programa hasta 2019, momento en que toma el relevo Fernando González, "Gonzo". Durante todos estos años de emisión un buen número de entrevistados ha estado constituido por diferentes personalidades del mundo de la política (presidentes y expresidentes del gobierno –tanto de España como de algunos países hispanoamericanos–, ministros y exministros, diputados, concejales…), revelando así un particular interés por las temáticas de corte político y social. La popularidad del programa hace que no sólo para el entrevistador sea interesante contar con entrevistados de peso, sino que, en algunos casos, al propio político le favorece en cierto modo la aparición pública en este programa de gran audiencia. Decimos en cierto modo porque el entrevistado es consciente del riesgo que supone enfrentarse a las preguntas y al estilo de Jordi Évole (y actualmente de Gonzo), que tiende a tocar temas que podrían considerarse controvertidos o espinosos para

el político en cuestión, especialmente cuando éste pertenece a un espectro político diferente al que representa la cadena de televisión. En este sentido, podría señalarse que la neutralidad que se le exigía tradicionalmente al entrevistador, considerada imprescindible desde la teoría (Clayman 1988, 1992), se ve dañada en aras de la espectacularidad del momento televisivo. Desde esta óptica, el entrevistador recurrirá a una serie de estrategias discursivas encaminadas al mantenimiento del poder interaccional o a su recuperación en caso de pérdida. El entrevistado, asimismo, pondrá en funcionamiento aquellos resortes discursivos que le permitan disponer de la mayor franja de dominancia discursiva, dentro de las limitaciones que el propio género de la entrevista periodística lleva aparejadas.

Algunos políticos visitaron *Salvados* en más de una ocasión (Felipe González, José Mújica, Pablo Iglesias…) y algunas entrevistas de inusual duración fueron divididas en dos entregas (es el caso de la realizada a Nicolás Maduro). Un caso interesante es el de Esperanza Aguirre, expresidenta de la Comunidad de Madrid –aparte de otros cargos institucionales–, que concedió una primera entrevista, bastante extensa, en la etapa de Évole y otra, singularmente breve, en la de Gonzo. La primera constituyó la integridad del programa titulado "Aló Espe" (*sic*: normativamente el vocativo debe ir entre comas o coma y punto), de 53 minutos de duración y emitido en febrero de 2015. En noviembre de 2020, Aguirre concede una segunda entrevista, que será incluida en el programa "Abandonados", dedicado a la gestión de la pandemia; en esta ocasión la entrevista no llega a los 10 minutos. De todas formas, hay que señalar que ambas terminan de forma abrupta, con Esperanza Aguirre abandonando la escena, ya que considera que no se ha respetado lo pactado previamente con los organizadores del programa (en el caso de la entrevista con Évole, Aguirre indica que se ha sobrepasado el tiempo concedido; en la entrevista con Gonzo, estima que no se estaba respetando el tipo de preguntas que se habían acordado). Esta similar puesta en escena, ya sea espontánea, ya sea intencionada, hermana en cierto modo ambas entrevistas y, lo que es más importante, funciona a modo de firma por parte de Aguirre, que queda así con la última palabra.

2. OBJETIVOS

La entrevista como género discursivo ha sido situada entre las interacciones llamadas asimétricas (Orletti 2000), en las cuales existe un reparto del poder interaccional ostentado por los interlocutores que las aleja de lo que sería el modelo básico de conversación, es decir, la conversación espontánea, base del análisis conversacional y que constituye

> …la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad […]; como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva. (Calsamiglia y Tusón 2012: 20)

Esa diferencia en la distribución del poder interaccional la señala igualmente Tusón (1997:71), enumerando someramente algunos de los actos interlocutivos que caracterizan al entrevistador desde el punto de vista conversacional:

> Los papeles de los participantes son claramente asimétricos: la persona que entrevista y la entrevistada. Quien entrevista es responsable de iniciar la interacción, de preguntar y, normalmente, de decidir cuándo se acaba la entrevista (a veces, la duración de la entrevista se ha pactado con anterioridad). Por su parte, la persona entrevistada tiene la responsabilidad de proveer la información que constituye el contenido básico de la entrevista.

De manera general, la sociolingüística de corte anglosajón ha considerado la entrevista un género de interacción institucional (Heritage 1985, Heritage y Greatbach 1991), es decir, un intercambio comunicativo en el que el contexto ha determinado una serie de reglas que, de forma implícita, se han fijado con antelación, marcando de ese modo la diferencia entre la entrevista y la conversación espontánea. Aun así, los límites entre interacción institucional y conversación espontánea no son siempre nítidos, como señalan Drew y Heritage (1992:21):

> We stress that we do not accept that there is necessarily a hard and fast distinction to be made between the two in all instances of interactional events, nor even at all points in a single interactional event.

Sin embargo, no es menos cierto que se percibe la existencia de una serie de reglas que rigen el tipo de interacción llamada entrevista

periodística, la cual, por otro lado, no constituye exactamente una interacción de tipo institucional, aunque sí comparte ciertos puntos con ella (Orletti 2000: 73-74). Uno de los elementos definitorios de la entrevista es la presencia de unos roles bien definidos y establecidos de antemano y de manera tácita, que son aceptados sin discusión: evidentemente, en la entrevista hay una persona que pregunta y una persona que responde, papeles que corresponden en principio a las figuras del entrevistador y del entrevistado, respectivamente. La propia existencia de estos dos papeles también es índice de una diferencia importante que viene determinada por el contexto: el poder interaccional se distribuirá de modo asimétrico, ya que a cada uno de los interlocutores le estará asignado un determinado papel que se espera que cumpla durante toda la interacción. No obstante, como bien se ha señalado desde la teoría del análisis conversacional, "existe un importante margen de maniobra, que se actualiza en la interacción comunicativa", lo cual hace posible

> convertir esas relaciones de poder, desiguales de entrada, en un "juego de poder" en el que ambas partes actúan como fuerzas capaces de reaccionar ante la jugada de la otra y, por lo tanto, pueden reforzar su posición y mejorarla […], o bien convertir esa relación en un "estado de dominación" […]. (Tusón 1997: 92)

En general, se considera que el periodista ostenta, además, el papel de director de la interacción, esto es, la persona encargada de "la asignación de los turnos [de palabra], de su duración e incluso, mediante el poder de orientar los temas del discurso, del contenido de los turnos de palabra" (Orletti 2000: 13, traducción nuestra). No es imposible, con todo, que el papel de director de la interacción pase a manos del entrevistado, cosa que sucede, precisamente, en algunos momentos de las entrevistas analizadas en el presente trabajo, lo cual ya nos indica que no se deben interpretar estos roles como correspondientes a alguno de los interlocutores en particular, sino que son papeles interaccionales que pueden ajustarse de manera variable a intervenciones de cualquiera de los interlocutores participantes en la conversación.

En este sentido, conviene recordar con Goffman (1971, 1979, 1981) que el emisor puede manifestarse a través de distintas modalidades, es decir, que un solo emisor contiene o puede contener en sí mismo más de una

voz. Así, de ser una 'máquina fónica' que simplemente reproduce palabras de otro u otros podría pasar, mediante palabras propias, a ser 'representante' de otra persona o incluso de colectivos; y, en tercer lugar, un emisor puede ser el 'autor responsable' del enunciado al cien por cien. Generalmente, esta multiplicidad de voces es más evidente en el entrevistador (cuando Évole reproduce palabras literales de otras personas, a veces a través de la lectura de titulares o fragmentos de prensa, a veces *tablet* mediante, con la reproducción de un vídeo). No en vano, el periodista ha sido considerado un representante de la audiencia (Arfuch 1995: 123-124), ente por y para el cual habla y que, en definitiva, es el destinatario último de todo lo dicho (Ortega Garrido 2021). El papel de mediador entre la ciudadanía y el político se le adjudica al entrevistador ya desde el propio ámbito del periodismo, habida cuenta de que

> …lo que se espera de una entrevista es que lleve a cabo esta función de mediación (que, por otra parte, es propia del periodismo en general): poner en contacto a los gobernantes con el pueblo y al mismo tiempo permitir que las opiniones y las necesidades de la gente puedan llegar de forma nítida a sus gobernantes (a través de las preguntas). (Cantavella Blasco 2014: 326)

Queda sin resolver el espinoso tema de establecer cómo llega a saber el periodista cuáles son las opiniones y necesidades de la gente, que se suponen múltiples, variadas y contradictorias entre sí; además, el propio concepto de 'gente' es asaz impreciso y vaporoso. En todo caso, lo que ahora nos interesa es la propia función de mediador que se atribuye a sí mismo el periodista, lo cual lo legitima a tomar una serie de iniciativas de tipo discursivo que le permitan mantener esa faceta del emisor en que se encarna tal mediador. Por lo que respecta al entrevistado, es menos evidente la multiplicidad de voces respecto a la que se manifiesta en el periodista, ya que en general la persona entrevistada ostenta su propia voz como representante de sí misma y, ocasionalmente, como representante de un grupo político o de una ideología.

Dentro de la dinámica conversacional, las reglas de alternancia (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) ponen de relieve el desarrollo de los turnos de palabra, su distribución, su mantenimiento y la eventual ruptura de esa alternancia. Por lo que se refiere a la entrevista, uno de los

movimientos que puede poner en marcha el entrevistador en su papel de director de la interacción consiste en una intervención de tipo metalingüístico que devuelva el curso de la conversación al cauce original, en caso de que se haya producido una desviación (Orletti 2000: 79). Es interesante señalar cómo en ocasiones estas mismas intervenciones pueden deberse al entrevistado, ocupando así el puesto de director de la interacción en ese momento, tal como sucede en algunos momentos de las entrevistas analizadas en el presente trabajo.

Otro punto clave, por lo que respecta a la asimetría propia de la entrevista periodística, y que constituye el núcleo de nuestro análisis, lo tenemos en la llamada dominancia interaccional. Partiendo de la esclarecedora clasificación de Linell y Luckmann (1991), nos encontramos frente a cuatro tipos de dominancia, esto es, la dominancia cuantitativa, la semántica, la estratégica y la interaccional. La primera consiste en lo que podríamos llamar el espacio interaccional a disposición por los interlocutores y el uso que de él se haya hecho. La forma de contabilizar este tipo de dominancia ha sido objeto de discusión (como señala Orletti 2000: 14), pues una forma básica consistiría en recurrir al mero conteo del número de palabras empleado por cada interlocutor. Sin embargo, esto no siempre indica un verdadero dominio de la interacción, ya que no siempre quien más habla dice las cosas más importantes. En todo caso, creemos, como parámetro básico de partida es una opción válida o, al menos, un dato que puede ser tenido en cuenta, si bien no de manera totalmente aislada ni tampoco como factor determinante a partir del cual extraer conclusiones definitivas. Por otro lado, se ha considerado la posibilidad de contabilizar el número de turnos de palabra, cosa que puede tener su utilidad en caso de interacciones con un mínimo de tres intervinientes, pues en el caso de una entrevista a una sola persona el número de turnos siempre será necesariamente el mismo para el entrevistador y el entrevistado, pues incluso en caso, por ejemplo, de silencio tras una pregunta, podría considerarse ese mismo silencio como un turno vacío, pero turno al fin y al cabo (el silencio, de hecho, también tiene sus connotaciones comunicativas, como es evidente). Por último, se ha estimado que la duración de los turnos de palabra podría ser otra forma de establecer de modo más preciso esta dominancia cuantitativa.

Para ello es necesario realizar directamente el cronometraje de cada una de las intervenciones, con la consiguiente obtención de cifras que, en definitiva, no nos dirían mucho más que el mero recuento del número de palabras. De todos modos, en una entrevista periodística se espera una dominancia cuantitativa ampliamente superior por parte del entrevistado, ya que se supone que las preguntas del entrevistador ocuparán mucho menos espacio que las respuestas del entrevistado.

Entre los otros tipos de dominancia –todos ellos con un claro carácter cualitativo–, la llamada dominancia interaccional tiene que ver con la posibilidad de abrir y cerrar secuencias conversacionales; en el caso de la entrevista periodística, el recurso que generalmente se emplea para ello es la pregunta, un recurso *a priori* en manos del entrevistador o, al menos, del director de la interacción.

La dominancia semántica, por su parte, tiene relación con los temas tratados durante la conversación y con la capacidad de los interlocutores para imponer un punto de vista sobre lo que se está diciendo, es decir, lo que suele llamarse un 'relato' de los hechos. En este sentido, en el ámbito de la entrevista política, es evidente que el entrevistado aprovecha la ocasión para introducir todo aquello que considera relevante para dotar a su imagen de una carga positiva y, con mucha frecuencia, para agredir a los contrincantes políticos; además, hace décadas que se ha señalado la predilección del político hacia la entrevista periodística como el medio elegido para el lanzamiento de desmentidos (Arfuch 1995: 109). Por su parte, el entrevistador sacará a relucir temas controvertidos para el político, cosa que en el caso de *Salvados* es la tónica dominante. En este sentido, una de las características esperables del entrevistador era la búsqueda de una postura neutral por su parte (véanse lo citados trabajos de Clayman, por ejemplo), en aras de una mayor credibilidad; utilizamos el pretérito imperfecto porque en los últimos lustros la situación ha tomado una deriva en sentido contrario, donde los entrevistadores están ideológicamente posicionados, como señalan, en el ámbito norteamericano y español, los estudios de Garcés-Conejos (2009) y Fuentes Rodríguez (2013), respectivamente.

En último lugar, Linell y Luckmann señalan la dominancia estratégica, que consiste en la capacidad que tiene un interlocutor para realizar los

movimientos más importantes desde un punto de vista táctico. En este caso, es necesaria una valoración general del intercambio comunicativo en su conjunto, de modo que sea posible evaluar elementos que en muchos casos van más allá de lo meramente lingüístico, pero que, con todo, entran dentro de las dinámicas de la comunicación y de lo que una persona quiere transmitir, más allá de las meras palabras.

3. METODOLOGÍA

Los elementos señalados anteriormente se enmarcan dentro de un ámbito amplio de investigación en sociolingüística y en pragmática, dentro de la cual se situaría más en concreto el análisis de la conversación. En nuestro estudio combinamos dos tipos de acercamiento: una observación cualitativa, con su base teórica básicamente en la citada disciplina del Análisis de la conversación, y un análisis cuantitativo, que se apoya en la metodología de la lingüística de corpus, la cual permite ampliar el espectro de la investigación con la inclusión de datos lexicométricos.

En concreto, el corpus de estudio está constituido por la transcripción ortográfica de las dos entrevistas concedidas por Esperanza Aguirre al programa *Salvados*, la realizada con Évole en 2015, de unos 53 minutos de duración, y la de 2020, con Gonzo, de apenas 9 minutos, como señalábamos en la introducción. Para el manejo de este corpus, compuesto por 11.499 palabras, nos hemos valido de la herramienta informática Sketch Engine, diseñada para la gestión y aprovechamiento de corpus lingüísticos. Sketch Engine, además, nos facilita el acceso a un corpus general de español con miles de millones de palabras (Spanish Web 2018, esTenTen), que puede funcionar como corpus de contraste para una función especialmente útil como es el establecimiento de palabras clave en nuestro corpus de estudio, por ejemplo (Scott 1997). Hemos dividido el corpus en dos subcorpus: "Aguirre" y "Évole y Gonzo", de manera que pudiéramos contar con las palabras de la entrevistada y de los entrevistadores por separado, ya fuera para el propio análisis de cada subcorpus como para la extracción de palabras clave en cada uno. En definitiva, podemos decir que el doble acercamiento, cualitativo y cuantitativo, permite establecer con mayor precisión y rigor ciertas

afirmaciones, a través de la introducción del dato estadístico y de su interpretación.

4. RESULTADOS

Como hemos comentado anteriormente, centraremos nuestro análisis en los distintos tipos de dominancia que podemos observar en el corpus de estudio, teniendo en cuenta los cuatro tipos establecidos por Linell y Luckmann (1991). Antes de nada, debemos decir que las entrevistas de *Salvados* se caracterizan por una tendencia a la relajación y a la expresión más bien coloquial, cosa fomentada básicamente por Jordi Évole, que busca así un nuevo tipo de entrevista, alejada de la formalidad tradicional y cercana a ese destinatario último que es el público sentado frente a la pantalla del televisor. En su deseo por empatizar con el público, Évole sitúa sus entrevistas en lugares a veces peculiares, como un parque, una plaza o un bar. Ello tiene como finalidad acercar ese tipo de interacción casi institucional que es la entrevista a lo que sería una conversación espontánea. De hecho, desde el propio ámbito del periodismo se preconiza eso mismo, es decir, la entrevista como una "conversación distendida", "un diálogo vivo y fresco", "una conversación que se presupone desenfadada" (Cantavella Blasco 2014: 322, 327). De todos modos, por su propia naturaleza, la entrevista mantiene intactas algunas de las peculiaridades que hacen de ella una interacción asimétrica, como veremos. En primer lugar, el hecho de que sigue siendo evidente que hay dos roles predeterminados (el entrevistador y el entrevistado) y, en segundo lugar, que en ocasiones se activa un juego de fuerzas destinado a ocupar la posición de director de la interacción, con las prebendas que conlleva. La relajación, el desenfado y la desenvoltura no logran impedir que se manifieste precisamente la existencia de esa figura clave, lo cual nos recuerda que, a pesar de todo, estamos ante una interacción asimétrica. En las dos entrevistas analizadas, además, veremos cómo la entrevistada intenta por todos los medios ostentar la dominancia interaccional en sus cuatro vertientes.

En primer lugar veamos qué nos dice el corpus por lo que respecta a la dominancia cuantitativa. Si consideramos el número total de palabras,

obtenemos como resultado que Esperanza Aguirre pronuncia 7588 y los entrevistadores 3911. Podría pensarse que Aguirre domina, ya que su número es superior al de Évole y Gonzo, pero debemos tener en cuenta que, porcentualmente, a Aguirre le corresponde un 65,9% del total de palabras, frente al 34,1% de los entrevistadores. Esto quiere decir que, en realidad, las palabras de Évole y Gonzo constituyen un buen nutrido tercio de lo dicho en estas entrevistas, lo cual va más allá de la mera formulación de una pregunta. Sería interesante poder contrastar estos datos con los de otras entrevistas orales, trabajo complicado por la escasez de corpus de este tipo. En todo caso, esta presencia importante del entrevistador, al menos en términos de dominancia cuantitativa, apoyaría también las tesis que indican una presencia importante del elemento subjetivo y de opinión en este tipo de entrevistas (véase Ortega Garrido 2021).

Otros datos que podrían extraerse para calcular la dominancia cuantitativa no nos parecen plausibles en este caso: el dato que nos podría suministrar la dominancia en cuanto al número de turnos de palabra se revela poco menos que inservible, debido a que la presencia de dos interlocutores nos arrojará un número básicamente idéntico de intervenciones. En cuanto a la duración de los turnos de palabra, igualmente estimamos que no habría gran diferencia respecto al dato que ofrece la dominancia cuantitativa referida al número de palabras.

Más interesantes se demuestran los otros tipos de dominancia, de corte cualitativo. Si nos centramos en la dominancia interaccional, podemos observar que la estructura básica de pregunta y respuesta y los roles de entrevistador y entrevistado se mantienen a grandes rasgos, aunque es importante hacer notar algunos matices de relieve. Por ejemplo, no es extraño que Esperanza Aguirre tome el control del poder interaccional al asumir el papel de 'directora de la interacción'. Esto se produce de manera muy evidente en la segunda de las entrevistas, la realizada en 2020 con Gonzo. En esta ocasión, la expresidenta de la Comunidad de Madrid, según lo que se dice en la propia entrevista, había llegado a un acuerdo con los realizadores del programa para definir el número de preguntas (tres en total) y el tema sobre el que se le preguntaría, que debía consistir única y exclusivamente en cuál era su modelo de

sanidad, es decir, el que ella implantó durante sus años de gobierno en la Comunidad de Madrid. Sentadas estas premisas, Aguirre no consiente que el entrevistador se salga un ápice de lo pactado, recurriendo, si es necesario, a la toma del poder interaccional para convertirse en directora de la interacción, mediante intervenciones de tipo metadiscursivo a modo de formulaciones (Orletti 2000: 45-71), como vemos en estos dos pasajes:

> *Aguirre*: El hospital público es para mí aquel que…, el que uno puede acudir con la tarjeta sanitaria y no tiene que tener ningún otro seguro privado ni nada, simplemente con la tarjeta sanitaria es atendido de cualquiera de las enfermedades que tenga. Eso es el hospital público, el que paga el contribuyente.
>
> *Gonzo*: A mí lo que me cuesta entender...
>
> *Aguirre*: **A ver, ahora vamos a las preguntas.**
>
> *Gonzo*: A las preguntas. A mí lo que me cuesta entender es lo que usted entiende por hospital público.
>
> […]
>
> *Aguirre*: Ellos lo han pagado todo y la Comunidad de Madrid a lo largo de treinta años les deja que puedan gestionar ese hospital. Esa es..., eso es todo. Pero ahí no paga nadie. **Ehhh, pregunta número tres, por favor.**
>
> *Gonzo*: Pregunta número dos. No me regatee preguntas, Esperanza.
>
> *Aguirre*: No, **me has preguntado qué es para mí un hospital público y luego qué opino de las multinacionales**.
>
> *Gonzo*: No, eso es para entender lo que es y luego hacer las preguntas. Vamos por la dos.
>
> *Aguirre*: **Me ibas a preguntar cuál era mi idea de la sanidad en Madrid...**
>
> *Gonzo*: Otro ejemplo... Otro.
>
> *Aguirre*: **... y a eso es a lo que te voy a contestar, con tu permiso.**
>
> *Gonzo*: Vale.
>
> *Aguirre*: Para mí, lo más importante de la sanidad madrileña…

En los fragmentos que hemos marcado en negrita, Esperanza Aguirre señala qué secuencia amplia debe venir a continuación ("A ver, ahora vamos a las preguntas"), cuál tiene que ser la siguiente secuencia ("pregunta número tres, por favor"), qué se ha dicho hasta ahora en las secuencias anteriores ("me has preguntado qué es para mí un hospital público y luego qué opino de las multinacionales"), cuál va a ser el contenido de las preguntas ("Me ibas a preguntar cuál era mi idea de la sanidad en Madrid") –ahora se pone de manifiesto que ésta era la temática acordada, ya que hasta ese momento Gonzo no ha explicitado si le iba a preguntar sobre ese tema o no– y cuál va a ser la pregunta a la que responderá ("a eso es a lo que te voy a contestar, con tu permiso"). Todo este "juego de poder" desemboca en un verdadero "estado de dominación", por emplear las palabras ya citadas de Tusón (1997: 22). Aguirre ostenta claramente la dominancia interaccional en esta parte de la entrevista, relegando al entrevistador a un papel secundario del que apenas puede escapar, limitándose a repetir, a veces entrecortadamente, lo que ya ha dicho ("a mí lo que me cuesta entender", "Otro ejemplo. Otro…") o resignándose a obedecer los dictados de la directora de la interacción ("Vale").

En cuanto a la dominancia semántica, nos servimos de la herramienta de las palabras clave del discurso de Aguirre (Tabla 1) para señalar la importancia que adquiere el léxico referido a su propia persona ("yo", "mí"), a su autoridad ("presidenta de la Comunidad"), a sus ámbitos de poder y de acción ("Comunidad de Madrid", "Ayuntamiento de Madrid", "madrileño") y a sus ideas ("sanidad" –la sanidad era uno de sus caballos de batalla durante su presidencia–, "multinacional" –a través de esta palabra se evidencia su liberalismo económico, como defensora de los beneficios de las multinacionales–).

TABLA 1. Primeras diez palabras clave en el subcorpus "Aguirre"

Término	Frecuencia por millón
hala	216,68
estupendamente	325,03
sanidad	1083,42
madrileño	758,40
multinacional	433,37
mí	2816,90
yo	15384,62
presidenta de la Comunidad	216,68
Comunidad de Madrid	866,74
Ayuntamiento de Madrid	216,68

Fuente: elaboración propia a partir de Sketch Engine

Por lo que se refiere a los entrevistadores, las palabras clave del subcorpus que recoge sus intervenciones (Tabla 2) nos informan de su deseo de buscar la polémica, con términos como "engañar", "vengar", "costar", "pagar" y "explicación", así como de ser irónicos ("sonar" –empleado irónicamente para preguntarle a Aguirre si algún tema espinoso "le suena"–, "inaugurar" –en referencia a las múltiples inauguraciones que tuvieron lugar durante el mandato de Aguirre–).

TABLA 2. Primeras diez palabras clave en el subcorpus "Évole y Gonzo"

Término	Frecuencia por millón
Esperanza	5170,63
usted	18614,27
engañar	827,30
hospital	3516,03
inaugurar	620,48
sonar	1034,13
vengar	413,65
costar	1034,13
pagar	2068,25
explicación	413,65

Fuente: elaboración propia a partir de Sketch Engine

Otro ámbito semántico interesante que se puede comentar tiene que ver con el sustantivo "verdad" y las combinaciones en que aparece. En el caso de Aguirre es interesante el hecho de que quiere dar a conocer cuál es la verdad que ella misma representa o, al menos, lo que ella considera

la verdad. Por ello, recurre con frecuencia a tal sustantivo, que ocupa la posición 81 (de 1508 ítems) en el listado general de palabras de su subcorpus y es el noveno sustantivo más frecuente (de 499 ítems), con una frecuencia absoluta de 14 y una frecuencia por millón de 1516,79. Las combinaciones en que aparece tal palabra están encabezadas, en cuanto a su frecuencia, por "ser verdad" (con 7 recurrencias), seguida de las expresiones "de verdad", "la verdad sobre" y "el conocimiento de la verdad". En cambio, los entrevistadores solamente utilizan esa palabra en la combinación básica "ser verdad" (con 5 recurrencias).

En último lugar, en cuanto a la dominancia estratégica, podríamos decir que algunos de los movimientos más interesantes corresponden precisamente a Aguirre. Especialmente visible es el cambio de actitud de la exministra y expresidenta a lo largo de ambas entrevistas: al principio se muestra colaborativa y amable (por ejemplo, paga ella la consumición que realizan en el bar al principio de la entrevista con Évole) y, desde el punto de vista lingüístico, tiende a utilizar el tratamiento de tú, como señal de relajación, simpatía y hasta cierto compadreo:

> *Évole*: Hola.
>
> *Aguirre*: Hombre, no te veía. ¿Qué tal, cómo estás?
>
> *Évole*: Muy bien. ¿Y tú?
>
> *Aguirre*: También muy bien.
>
> *Évole*: Fenomenal. Casi no me lo creo de que estés aquí.
>
> *Aguirre*: Bueno, cómo no voy a estar aquí.

Esta estrategia juega a favor de Aguirre precisamente en un programa emitido por La Sexta, de manifiesta y declarada inclinación política hacia la izquierda, cadena que Aguirre ha fustigado en múltiples ocasiones, incluyendo, claro está, las propias entrevistas que analizamos. De hecho, aprovecha la relajación, el tuteo y el buen ambiente que se respira para lanzar sus dardos contra la cadena de televisión y contra Podemos, estrategia que justamente es la que suele poner en práctica Jordi Évole con sus entrevistados. De todos modos, cuando se siente amenazada por los ataques del entrevistador, la estrategia de Aguirre varía y pasa al tratamiento de usted, como marca de distanciamiento y

desacuerdo. En el momento final del siguiente pasaje, Évole apenas puede intervenir ante el torrente de frases de Aguirre, cuya táctica termina dominando tras la ironía con que en un momento dado contraacata Évole:

> *Évole*: ¿Está al corriente con Hacienda?
>
> *Aguirre*: Pues sí, y no se puede usted imaginar… Bueno, hoy, el día que se está grabando el programa acabo de pagar el IVA y sólo de pensar lo que pago…, porque yo ahora soy autónoma.
>
> *Évole*: Ah, es autónoma y tiene que pagar el IVA.
>
> *Aguirre*: Sí, hijo, sí.
>
> *Évole*: Vaya lío eso, ¿no?
>
> *Aguirre*: No, lío no, lo que…
>
> *Évole*: Es que con los tiques… ¿Intenta colocar algún tique de algún restaurante? Que igual en hora de trabajo…
>
> *Aguirre*: No, no. Es una barbaridad. No, je, je, yo pago todo. Pues anda que estoy yo… Con el escrutinio al que me someten a mí los de La Sexta, que no a los de Podemos, porque, claro, no, no a los de… Esos tienen bula, ¿no?, los de Podemos, con ustedes. ¿Por qué no hablan ustedes de todas las ilegalidades que han cometido los señores de Podemos, que estando el señor Monedero que ha cobrado cuatrocientos veinticinco mil euros, que se niega a presentar las facturas, que tiene dedicación exclusiva con la Universidad Complutense, que no puede hacerlo, que no puede hacerlo y ustedes…?
>
> *Évole*: ¿Nosotros no hablamos de eso en La Sexta?
>
> *Aguirre*: No, no.
>
> *Évole*: No, es que cada mañana los de La Sexta recibimos un argumentario como los del PP y entonces nos dicen: "sobre todo hoy que no falte la arenga a favor de Podemos", y nosotros…
>
> *Aguirre*: Yo…
>
> *Évole*: …cumplimos órdenes, porque es que, claro, ya sabe todo el mundo que…
>
> *Aguirre*: Pues enteramente parece que reciben ustedes el argumentario de Íñigo Errejón.
>
> *Évole*: No, no.

Aguirre: De Íñigo directamente, como sus trabajos en la Universidad de Málaga…

Évole: Usted…

Aguirre: …que no pone el pie, pero le pagan mil ochocientos euros.

Évole: Usted…

Aguirre: Que diga pues que se dedica a hacer los argumentarios.

Évole: Al final va a ser culpa suya que hablemos de Podemos.

Aguirre: No, no, es que en el "Aló, Pablo" ustedes no le preguntan nada que le incomoda.

Poco después, ante el ataque frontal de Évole, Aguirre enfatiza el empleo de usted:

Évole: ¿Ha maniobrado usted para que su familia se beneficiara de alguna decisión política, como por ejemplo que el Ministerio de Fomento construyese la estación del AVE de Guadalajara muy cerca de los terrenos de los familiares de su marido?

Aguirre: Ya estamos. Ni un centímetro cuadrado.

Évole: Ah, no. Te…

Aguirre: Ni yo, ni mi marido, ni mis hijos, ni mis cuñados, ni mis suegros, ni mis padres, ni absolutamente nadie de mi familia tenía un solo centímetro cuadrado en esa urbanización.

Évole: Pues si todo lo que me ha contestado es verdad…

Aguirre: No, no, no ponga usted "si", si no le importa, Jordi.

Évole: …el test lo supera con nota y tiene usted…

Aguirre: No ponga usted, no ponga usted…

Évole: …tiene usted todas las condiciones de ser la candidata a la alcaldía de Madrid.

Aguirre: No ponga usted el condicional, no ponga usted el condicional. No, no, no seré, no seré candidata, creo yo, o por lo menos yo es lo que haría si estuviera en el puesto de Mariano Rajoy.

Sin embargo, pocos segundos después, cuando el peligro ya ha pasado, Aguirre vuelve al tú y colorea su discurso de expresivas expresiones coloquiales:

Évole: Yo no sé tanto inglés como usted, que usted además…

Aguirre: No te creas que sé mucho, pero en fin.

Évole: Me han mandado un ejercicio para este fin de semana, que estaba aprendiendo, y tengo que traducir la siguiente frase: "tomarse una relajante taza de café con leche en la Plaza Mayor".

Aguirre: Tú eres un cachondo, macho, ¿no? *Relaxing cup of* café con leche.

La balanza de la dominancia estratégica se inclina definitivamente a favor de Aguirre en las dos entrevistas a causa de un hecho común: el enfado final y el cierre abrupto de las dos entrevistas por parte de Aguirre, que, de nuevo, toma la iniciativa como directora de la interacción para poner punto final al evento comunicativo. En el caso de la entrevista con Évole, aduce que se ha sobrepasado el tiempo previsto:

Aguirre: Como presidenta yo no me dedico, como presidenta, a cazar talentos.

Évole: ¿Entonces cómo?

Aguirre: Lo único es… Ahora ya hemos acabado.

Évole: ¿No vamos…?

Aguirre: Hemos acabado.

Évole: Sí, pero vamos, vamos a…

Aguirre: Ya, querido, ya hemos acabado.

Évole: Esperanza.

Aguirre: Sí, querido, es que yo tengo que irme, te he dicho que tengo que irme a las siete y son las siete y diez, madre mía. Pero, María, ¿cómo no me has avisado?

Évole: Yo lo que, lo que…

Aguirre: Pero oye, quedamos en que íbamos a…, me habías prometido a las siete, Jordi.

Évole: Pero no me he dado cuenta qué hora era.

Aguirre: Eso, eso no es tu palabra, hombre. María, María.

Évole: Si, si hemos hecho… y usted me había dicho dos horas y hemos empezado con media hora de…

Aguirre: Hombre, no, señor, es que has dicho dos horas y ya llevamos dos horas y diez. ¡María!

Évole: Hemos empezado con media… tarde… de retraso. Bueno, Esperanza, otro día hacemos otro "Aló Espe", si quiere.

En la entrevista con Gonzo se produce un mismo final abrupto, tal vez de manera pretendida, pero en cualquier caso como jugada maestra de Aguirre en plena posesión de la dominancia estratégica, pues sabe que este golpe de efecto final será lo que quedará en la mente del espectador, más allá de cualquier otra cosa, poniendo en relación, además, ambas entrevistas bajo el signo del incumplimiento, por parte de La Sexta, de la palabra dada:

Aguirre: Bueno, pues..., ya, pues mire, francamente, vaya a preguntárselo a quien estuviera en ese momento. Mire, Gonzo...

Gonzo: No, se lo pregunto a usted que fue la que aprobó un pliego de condiciones que le permitió a...

Aguirre: ...que a mí no me va a sacar de lo que hemos acordado: tres preguntas sobre mi modelo sanitario.

Gonzo: Pero respóndame toda la verdad.

Aguirre: Las cuestiones que hayan ocurrido... Le estoy respondiendo toda la verdad sobre mi modelo sanitario...

Gonzo: Si en ocho años ya se le ha pagado seis millones...

Aguirre: ...y se han acabado las preguntas.

Gonzo: No, Esperanza.

Aguirre: Usted quiere que haga lo mismo que con Évole, que me vaya.

Gonzo: No, quiero que responda.

Aguirre: ¿Pues sabe lo que pasa? Que me voy a ir.

Gonzo: No, no, quiero que responda.

Aguirre: Ya le he respondido. Hala, venga, largo.

Gonzo: ¿Si ocho años después han pagado más de seis millones y quedan veintidós años por pagar...?

> *Aguirre*: Todo el mundo largo de aquí. Pero… Si es que… Cómo lo sabía yo, Eva, cómo lo sabía yo que no cumplís vuestra palabra. Cómo...
>
> *Gonzo*: ¿Y usted ha cumplido la suya? No me ha...
>
> *Aguirre*: Claro que sí, tres preguntas, que son las que te he dicho que te contestaría en un minuto.
>
> *Gonzo*: No me ha respondido, no me ha respondido.

Aunque en ambas ocasiones el último turno de palabra –tal como lo observamos en la edición final del programa– corresponde a los entrevistadores, desde un punto de vista escenográfico y estratégico es la salida de una Esperanza Aguirre enojada lo que queda en la mente del espectador.

5. DISCUSIÓN

La observación de ciertos fenómenos que caen dentro del ámbito de la dominancia discursiva es posible solamente a través de un acercamiento cualitativo al caso de estudio. Sin embargo, en otras ocasiones se hace necesaria la ayuda de una perspectiva cuantitativa, lo cual es evidente en el caso mismo de la llamada dominancia cuantitativa. En todo caso, para afinar el análisis que concierne a la dominancia semántica, por ejemplo, la ayuda de la perspectiva que brinda la Lingüística de corpus se hace difícilmente sustituible, sobre todo si tenemos en cuenta los datos que nos proporciona el estudio de palabras clave, que siempre se revela enriquecedor. En los casos de la dominancia interaccional y de la estratégica, el análisis cualitativo se demuestra, en cambio, mucho más útil. En cualquier caso, la combinación de una doble perspectiva, cualitativa y cuantitativa, nos permite determinar con mayor precisión la presencia y el desarrollo de este tipo de fenómenos lingüísticos.

6. CONCLUSIONES

En las dos entrevistas a Esperanza Aguirre en *Salvados* podemos constatar que tanto ella como los entrevistadores, Jordi Évole y Gonzo, parecen concebir este momento, en cierto modo, como un combate de

boxeo, donde los púgiles tantean al adversario buscando el momento justo para atacar, pendientes al mismo tiempo de no bajar la guardia. Desde el punto de vista de la pragmática lingüística, se evidencian unos juegos de poder que se traducen en un vaivén de fuerzas que pasan de un interlocutor a otro. Hemos visto que el papel del director de la interacción, normalmente correspondiente al periodista, Esperanza Aguirre prácticamente se lo arrebata de las manos a Gonzo. El análisis de la dominancia discursiva, en sus cuatros facetas (cuantitativa, interaccional, semántica y estratégica), nos induce a afirmar que Aguirre busca constantemente hacerse con ella y lo logra en un buen número de ocasiones. En el caso de la dominancia semántica, donde hemos podido observar las palabras clave tanto de lo dicho por Aguirre como por los entrevistadores, se evidencia el deseo de cada uno por "barrer para casa": la expresidenta incide en sus cargos políticos y en sus ámbitos de poder, mientras que los periodistas buscan la polémica y la ironía. En cualquier caso, podemos concluir diciendo que se observaba una tendencia más marcada en el caso de Aguirre a realizar movimientos que le permitieran hacerse con la dominancia discursiva en las cuatro facetas en que nos hemos detenido.

7. REFERENCIAS

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona. Paidós.

Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.

Cantavella blasco, J. (2014). "Análisis pragmático de una entrevista regia". *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 20 (1), 313-329.

Clayman, S. E. (1988). "Displaying neutrality in television news interviews". *Social Problems*, 35, 474-92.

Clayman, S. E. (1992). "Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse". En Drew, P. y Heritage, J. (coords.). *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge. Cambridge University Press, 163-198.

Drew, P.; Heritage, J. (coords.) (1992). *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge. Cambridge University Press.

Fuentes Rodríguez, C. (coord.) (2013). *Imagen social y medios de comunicación*. Madrid. Arco Libros.

Garcés-Conejos, P. (2009). “Impoliteness and identity in the American news media: The ‘Culture Wars’”. *Journal of Politeness Research.* 5 (2), 273-304.

Goffman, E. (1971). *Relations in public: microstudies of the public order*. New York. The Free Press.

Goffman, E. (1979). “Footing”. *Semiotica*, 25, 1-29.

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.

Heritage, J. C. (1985). “Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience”. En: van Dijk, T. A. (coord.). *Handbook of Discourse Analysis*. London. Academic Press. Vol. III (Discourse and Dialogue), 95-116.

Heritage, J. C.; Greatbatch, D. (1991). “On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews”. En Boden, D. y Zimmerman, D. H. (coords.). *Talk and Social structure*. Cambridge. Polity Press, 93-137.

Linell, P.; Luckmann, T. (1991). “Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries”. En Markova, I. y Foppa, K. (coords). *The dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead. Harvester Wheatsheaf, 1-20.

Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma. Carocci editore.

Ortega Garrido, A. (2021): “Entrevista periodística, subjetividad y público implícito: estrategias discursivas en el programa *Salvados*, de Jordi Évole”, en Koldobika Meso Ayerdi, Simón Peña Fernández, Ainara Larrondo Ureta (eds.), *Desinformación y credibilidad en el ecosistema digital. Actas del XII Congreso Internacional de Ciberperiodismo*, Bilbao. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial, 346-363.

Sacks, H.; Schegloff, E.; Jefferson, G. (1974). “A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation”. *Language*, 50 (4), 696-735.

Scott, M. (1997). “PC Analysis of Key Words And Key Key Words”. *System*, Vol. 25 (2), 233-245.

Tusón A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona. Ariel.

LOS ACTOS DE IMAGEN Y LA IDEOLOGÍA POLÍTICA EN LA RED SOCIAL FACEBOOK

ISABEL GARCÍA MARTÍNEZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente es frecuente la comunicación a través de los medios digitales, especialmente, por medio de las redes sociales. Estas nuevas maneras de interacción poseen algunas diferencias con respecto a la interacción tradicional o la interacción cara a cara. Se puede afirmar que, en este nuevo marco, en la comunicación mediada por ordenador, son frecuentes las muestras de descortesía (Kaul de Marlangeon y Cordisco, 2014) por parte de los usuarios. Estas manifestaciones descorteses se realizan, en muchas ocasiones, como consecuencia del anonimato que se ofrece en la red, así los usuarios pueden dar su opinión más abiertamente que en otro tipo de interacciones. De esta forma son innumerables las intervenciones descorteses que se pueden hallar en este medio, ejemplo de ello son los foros de opinión de medios de comunicación o las interacciones públicas de las redes sociales, especialmente en Twitter o Facebook, en los ámbitos deportivo y político. De hecho, en muchas ocasiones en determinadas situaciones se evita hablar de asuntos políticos o deportivos en las interacciones cara a cara con el fin de mantener una relación cordial, mientras que en la comunicación mediada por ordenador este hecho apenas importa, sino que se refuerza, buscando en ocasiones el enfrentamiento.

1.1. LA DESCORTESÍA EN LAS REDES SOCIALES

Para abordar la descortesía es necesario hacer una pequeña aproximación al concepto previo de la cortesía, que cuenta con más

tradición investigadora. Es imprescindible comenzar por la noción de *imagen social (face)* del sociólogo norteamericano Erving Goffman que la define como:

> El valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí misma a través del guion que otros asumen que ha representado durante un contacto determinado. Es una imagen de sí mismo, delineada en términos de atributos socialmente aprobados: una imagen que otros pueden compartir, como cuando una persona hace una buena exhibición de su profesión o religión, haciendo una buena exhibición de sí mismo (Goffman, 1970, p.13).

Para mantener esta imagen social se utilizan diferentes estrategias relacionadas con la cortesía hacia el emisor y hacia el receptor, es decir, actividades de imagen (*face work*) o actividades de cortesía.

Se parte de la consideración de que cortesía y descortesía son dos extremos de un mismo continuo, es decir, que no son dos conceptos aislados contrarios, sino que están en una línea con diferentes gradaciones (Kaul de Marlangeon, 2008, p. 256; Kienpointner, 1997, p. 258). Por lo tanto, entendemos (des)cortesía como: "La descortesía se produce cuando: (1) el hablante comunica un ataque a la imagen intencionalmente, o (2) el oyente percibe y/o construye el comportamiento como un ataque a la imagen intencional, o una combinación de (1) y (2)" (Culpeper, 2005, p. 38).

Asimismo, es importante decir que un enunciado es cortés o descortés según la lectura que haga el receptor, pues no es una realidad objetiva y depende en muchas ocasiones de la interpretación que de este hacen los interlocutores (Mancera, 2009, p. 439, Briz, 2010, p. 8).

Díaz Pérez (2012, p. 116) piensa que la descortesía en las redes sociales conlleva:

- el ataque al individuo destinatario de la ofensa y que puede ampliarse a su grupo ideológico y
- la afiliación al grupo de receptores al que el emisor pertenece ideológicamente.

Además, se comprueba que el fenómeno de la descortesía verbal en las redes sociales a veces posee una finalidad humorística intencional si los

usuarios se conocen, mientras que cuando no se conocen se utilizan estrategias que dañan fuertemente la imagen del destinatario (Vivas y Ridao, 2015). Además, por las características de la comunicación en este medio "la descortesía permite al hablante no solo reforzar su propia imagen sino también la del grupo del que supuestamente forma parte" (Pano, 2015, p. 63) y, por lo tanto, este hecho provoca que la descortesía en las redes sociales conlleve "el ataque al individuo destinatario de la ofensa y que puede ampliarse a su grupo ideológico y la afiliación al grupo de receptores al que el emisor pertenece ideológicamente" (Díaz Pérez, 2012, p. 116). En las redes sociales se da un caso de polifonía entre el emisor, el receptor, el grupo ideológico del adversario y el grupo ideológico afín del emisor, ya que

> el receptor muchas veces no es el destinatario del contenido de los mensajes hostiles que lee en esos medios, por lo que habrá que analizar hasta qué punto existe descortesía entre ellos, sabiendo, además, que en muchos casos el aludido no llega a recibirlos (Díaz Pérez, 2012, p. 142).

En cuanto al receptor de los comentarios de la red social, en Facebook, "surge un doble receptor si el lector responde al comentario anterior de otro lector, ya que el resto de lectores formará parte de la audiencia que recibe el mensaje" (Sanmartín Sáez, 2019, p. 178). Al igual que en el caso de Twitter estudiado por Díaz Pérez (2012), en Facebook no es frecuente que los personajes respondan a las ofensas, pero sí que otros usuarios defiendan la imagen de los personajes o sus ideas afines a través de reacciones defensivas al emisor. Además, hay que tener en cuenta que la descortesía en Internet aparece

> cuando en nuestro discurso se implica (directa o indirectamente) a un tú. Si el/la opinante expresa simplemente su opinión sobre lo aparecido en el periódico, sea positiva o negativa, de acuerdo o de discrepancia (incluso si lo hace con cierto énfasis, con ironía o apasionadamente), ningún otro participante en el foro tiene por qué darse por aludido (más allá de adherirse ideológicamente o no a lo dicho) (Vigara Tauste y Hernández Toribio, 2011, p. 367).

Por último, en relación a ello, Kaul de Marlangeon (2014), que estudia el contexto político-ideológico de las redes sociales, añade dos conceptos: la afiliación exacerbada al propio grupo, cuando el individuo hace actos en los que se considera y es considerado como

miembro del grupo, es decir, "el adepto asume su calidad de miembro con plena conciencia y orgullo: es partidario de los miembros y de las ideas de su grupo, al punto de escoger la descortesía en su defensa" (Kaul de Marlangeon, 2014, p. 147) y la refractariedad al grupo antagonista, cuando el individuo lo hace como opositor, o sea, "critica, vitupera, arremete, combate, agrede, quiere expresar que está en una actitud refractaria respecto de aquello que suscita su oposición" (Kaul de Marlangeon, 2014, p. 147).

1.2. La red social Facebook

La red social que nos ocupa en este estudio es Facebook, la más utilizada actualmente en el ámbito mundial. Esta fue fundada en el año 2004 por Mark Zuckerberg y otros estudiantes de la Universidad de Harvard. Este "libro de caras" tuvo en sus inicios como objetivo principal el contacto entre los integrantes de las fraternidades de la mencionada universidad a través de una fotografía de la cara del usuario y un nombre. Aunque en su origen su alcance se limitaba a esos estudiantes y, posteriormente, se amplió a alumnado de otras etapas educativas de Boston, desde el año 2006 está abierto a cualquier usuario mayor de 13 años. Gradualmente fue traduciéndose y se encuentra disponible en español desde 2008.

Para su utilización, los usuarios deben registrarse y crear su propia cuenta, para ello deben aportar su nombre, su apellido, su número de teléfono o su dirección de correo electrónico, una contraseña, así como su fecha de nacimiento y su sexo. Posteriormente deben completar un perfil individual (nombre, sexo, ocupación, información académica y laboral, gustos, etc.), añadir una foto de perfil, en definitiva, personalizar su propia página. Después, pueden agregar "amigos" a través de solicitudes de amistad y clasificarlos en listas, esto da cuenta de su carácter recíproco, dar "me gusta" a las páginas que les interesen, intercambiar mensajes privados, publicar comentarios en el "muro" o "biografía" y contestarlos, compartir fotografías, vídeos y enlaces, organizar eventos, actualizar su estado, unirse a grupos o páginas de interés, jugar a través aplicaciones, subir historias con una duración determinada de 24 horas, compartir publicaciones de amigos o páginas,

responder del estado personal ante emergencias o recaudar dinero para fines determinados, entre otras funciones.

Esta red social es definida como "una plataforma de interacción en internet en la que prima claramente una función social por encima de una función informativa" (Vivas Márquez, 2014, p. 155). En definitiva, es una plataforma con un gran impacto a nivel personal, social, académico, comercial, empresarial, laboral, lúdico, institucional, político e informativo, entre otros muchos, que además está en constante evolución y mejora. En esta, la participación de los seguidores persigue un papel socializador, es decir, "el seguidor solo desea mostrar su opinión, su reflexión personal, sobre el post inicial o sobre las intervenciones de otros usuarios" (Sanmartín Sáez, 2019, p. 175).

1.3. La política en la red social Facebook

La llegada de Internet y los avances tecnológicos han transformado la forma de comunicación, también en los ámbitos político y social, provocando así una modificación de lo que se puede denominar la política tradicional, muestra de este hecho es el papel que tuvieron en la llamada "primavera árabe", en la creación del movimiento 15-M o Movimiento de los Indignados en España, el intento de golpe de Estado en Turquía o, más recientemente, la organización y el llamamiento de Tsunami Democrático (TD), la plataforma catalana de protesta contra la sentencia del juicio del *procés*. Parte de esta transformación ha tenido lugar a través de las redes sociales, que forman ya parte de la vida de la mayoría de la población y constituyen un nuevo canal de participación ciudadana y, por lo tanto, son muchas las empresas que incluyen estas herramientas estratégicas en sus planes de comunicación y marketing, pues saben que de este modo pueden aumentar su rentabilidad y obtener más información acerca de sus potenciales clientes. Un caso similar es el de los partidos políticos, que se benefician del carácter interactivo, conversacional y dialógico de las redes sociales.

Después del éxito de las pioneras campañas políticas en las redes sociales, principalmente Facebook, Twitter y YouTube, del expresidente estadounidense Barack Obama, "en 2011 en España la

clase política tomó conciencia de la relevancia de las redes sociales virtuales" (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013, p. 78).

Así que Facebook se puede considerar "un acercamiento de las clases políticas a la ciudadanía de una forma nunca conocida, sin intermediarios y en condiciones de igualdad, ya que cualquier usuario puede emitir información o compartir una opinión públicamente" (Miró Retuerto, 2015, p. 2). Por ello, hoy en día las redes sociales desempeñan un papel de gran magnitud en el ámbito político, así "la gestión comunicativa de la campaña digital, y muy especialmente la gestión de las redes sociales, se convierte en piedra angular de los procesos discursivos electorales" (Gallardo Paúls *et al.*, 2018, p 16). Este hecho provoca que no solo sean un canal, sino que también ya se conciban como actores políticos (Enguix, 2017). Hay que tener en cuenta que

> los partidos no encontrarán preferentemente en Facebook nuevos votantes (que también), sino, sobre todo, un espacio donde hacerse ver y depositar su mensaje, participar en debates y conocer la opinión pública, entre otras posibilidades comunicativas que constituyen la herramienta para convertir al seguidor en votante (Miro Retuerto, 2015, p. 24).

El usuario tipo que participa en las redes sociales lo hace, entre muchos otros fines, para sentirse parte de un grupo, o sea, posee "la necesidad de interactuar con otra gran masa de internautas a los que se quiere sentir psicológicamente unido" (Caldevilla, 2010, p. 52). Por ello, los usuarios se hacen miembros de determinadas comunidades, en este caso, partidos políticos.

El discurso de este tipo se ha convertido en un discurso pseudopolítico debido a la personalización de la política, la desideologización de la ciudadanía y la espectacularización de la información en los medios. (Gallardo Paúls y Enguix Oliver, 2016, p. 167).

2. OBJETIVOS

- El principal objetivo es comprobar si se producen disparidades de comportamiento descortés en función de la ideología

política de los usuarios de la red social Facebook en relación con los actos de imagen.

- Además, se pretende determinar si la ideología política es decisiva para la realización de una intervención descortés, es decir, si los seguidores de un partido político son más descorteses que los afines a otras formaciones políticas, puesto que esta disparidad se produce en los líderes, como comprobaron Escribano Hernández (2019) y Fenoll y Cano-Orón (2017).
- Asimismo, se examinan los destinatarios de esas intervenciones clasificadas como descorteses para así determinar si estas se destinan al propio partido político o a formaciones adversarias.

3. METODOLOGÍA

Sobre el objeto de estudio principal de este trabajo, la descortesía, se puede afirmar que este medio, Facebook, cuenta con unas normas de cortesía y de comportamiento para el buen funcionamiento de la red social, denominadas formalmente como *Normas comunitarias*, aunque "estas reglas se rompen con facilidad constantemente en la sección de comentarios, lo que lleva a que la interacción de tipo descortés se manifieste con frecuencia" (Molina *et al.*, 2019, p. 241). Por ello, se hace un tratamiento de la descortesía verbal en las páginas de los principales partidos políticos españoles en la red social Facebook desde la perspectiva pragmática, en concreto, desde una perspectiva pragmalingüística.

De esta forma, se efectúa un análisis comparativo entre las dos campañas políticas acaecidas en España durante el año 2019, un escenario político insólito debido a la celebración de dos elecciones en el mismo año natural.

Para conseguir el objetivo propuesto se ha elaborado un corpus de 5.000 intervenciones reactivas de la red social Facebook, que provienen de un total de 20 intervenciones iniciativas o publicaciones distribuidas entre

los 5 partidos con más relevancia de voto en las elecciones generales españolas de abril y de noviembre de 2019.

En la compilación del corpus se tomaron en cuenta los resultados de las macroencuestas previas a las elecciones que elabora el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). En estos se mostraba que los partidos políticos con mayor intención de voto eran Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Partido Popular (PP), Unidas Podemos, Ciudadanos y Vox.

Tras ello, se realizó un seguimiento de las diez correspondientes campañas políticas a través de un análisis métrico, valiéndonos de la herramienta Social Page Analyzer. Se concluyó que hacia el final de campaña aumentaba la recepción de comentarios de los usuarios en cada una de las páginas, por lo tanto, se seleccionaron el último día de campaña, es decir, el día anterior a la jornada de reflexión, y el penúltimo. En consecuencia, los comentarios compilados en este corpus proceden de 20 intervenciones iniciativas que tienen lugar los días 25 y 26 de abril y los días 7 y 8 de noviembre de 2019.

Posteriormente, se extrajeron los comentarios de estas jornadas a través de la herramienta Export Comments y se volcaron estos datos en una hoja de cálculo del programa Microsoft Office Excel. Además, se llevó a cabo un proceso de anonimización por razones éticas, es decir, se eliminaron todos los datos personales, excepto aquellos pertenecientes a personas públicas.

Para el estudio de la descortesía en el medio que nos ocupa, la red social Facebook, se ha atendido a las consideraciones de Vivas Márquez (2014) sobre las redes sociales: la ausencia de índices contextuales, la asincronía y el discurso escrito oralizado (Yus, 2001; Gómez Torrego, 2006; Vivas Márquez, 2014;; Briz, 2014;). Además, se han tenido en cuenta los factores que indican Vivas y Ridao (2015, p. 233), estos son:

> La dirección e indirección del acto de habla descortés, la intención volitiva o involuntaria de dañar la imagen, el sujeto de la imagen afectada (emisor o receptor), el nivel de conexión grupal (alta o baja) y el grado de jerarquía y familiaridad.

En nuestro objeto de estudio, las páginas de los partidos políticos en Facebook, se entiende que los usuarios raramente se conocen entre sí y no hay jerarquía, ya que los usuarios se encuentran en una relación de igualdad. Sin embargo, sí hay una intención volitiva, puesto que hay intención de hacer daño y cabría esperar que los usuarios de una determinada página política sean seguidores de esa ideología política, por lo que lo esperable sería que se produjeran refuerzos a la imagen de estos partidos políticos y no ataques a la misma, obteniendo de este modo una mayor afiliación y una menor autonomía con respecto a la propia formación política. Conviene mencionar que, en este contexto, las manifestaciones de descortesía verbal que se producen pueden tener diferentes destinatarios, es decir, los propios dirigentes o los partidos políticos determinados (los propietarios de la página en concreto), así como los partidarios o seguidores de ese partido u otros seguidores de la red social.

De esta forma, se ha seguido la teoría de Brown y Levinson (1987) y se ha clasificado cada intervención reactiva en una de las cuatro siguientes variantes:

cc. Acto de amenaza a la imagen (FTA)

dd. Acto de refuerzo a la imagen (FFA)

ee. Acto amenazador a la imagen (FTA) y acto de refuerzo a la imagen (FFA)

ff. No se producen actos amenazadores a la imagen (FTA) ni actos de refuerzo a la imagen (FFA)

Posteriormente se han seleccionado todas las intervenciones que contienen actos de amenaza a la imagen (FTA) y se han clasificado sus destinatarios. De esta forma, se han determinado siete variantes: Unidas Podemos (UP), Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Ciudadanos, Partido Popular (PP), Vox, otro u otros usuarios de la red social y una categoría que incluye a los destinatarios no recogidos con anterioridad.

4. RESULTADOS

En primer lugar, las intervenciones reactivas que cuentan con actos amenazadores a la imagen (FTA) están formadas por muestras de desacuerdo o enfado, reproches, expresiones de desagrado, de incredulidad, de decepción o tratamientos despectivos hacia los partidos políticos, sus representantes o sus seguidores. También se engloban en esta categoría las críticas al discurso de los mítines, correcciones a la escritura de otros usuarios, mandatos y órdenes, así como intervenciones que señalan la poca afluencia congregada en mítines, actos de refuerzo a una agrupación política diferente a la del muro o intervenciones en las que se confiesa la indecisión de voto.

> Ejemplo 1. "Después del fichaje de Garrido... No se yo si os seguiré apoyando. Estoy defraudada"[186]
>
> Ejemplo 2. "El Sánchez no vale para nada ..Le queda poco al ocupa"
>
> Ejemplo 3. "Estoy indecisa... 🇪🇸" (Muro de Ciudadanos, 26 de abril de 2019)

En segundo lugar, los actos de refuerzo a la imagen (FTA) incluyen intervenciones que poseen muestras de ánimo y apoyo al propio partido político o a sus dirigentes, el reconocimiento del voto hacia un partido político determinado, expresiones de aprobación, halagos, cumplidos al físico, agradecimientos, felicitaciones de cumpleaños, expresiones de deseos de suerte, bendiciones, referencias sobre la gran acogida de los mítines, preguntas sobre ellos y lamentos por no haber podido asistir.

> Ejemplo 4. "#VamosCiudadanos"
>
> Ejemplo 5. "Casado, te lo mereces ¡A ganar! Mi voto ya lo tienes."
>
> Ejemplo 6. "¡Esa es la España que quiero! ¡¡Gracias VOX!! 🇪🇸"

En tercer lugar, las intervenciones que poseen ambos tipos de actos están compuestas generalmente por actos amenazadores dirigidos a una

[186] Se ha de manifestar que se ha decidido mantener la ortografía original de los comentarios, a pesar de poder encontrar errores ortográficos.

determinada formación política y por actos de refuerzo a la imagen hacia otra formación política.

> Ejemplo 7. “Todos a votar a Pedro no mas pp¡¡¡¡”
>
> Ejemplo 8. “Ya basta de los rojos y azules, ahora x el naranja, cambiemos”
>
> Ejemplo 9. “Gente del otro bando, que se pasa a mirar la página de VOX, porque tiene caca en el calzón... antiespañoles, listillos, buenistas, gentuza, los politicamente-correctos, hipócritas, rastafaris mal olientes, vagos, mal paridos, etc... este domingo vamos a por todas!! Porque la gente con DOS DEDOS DE FRENTE, somos la mayoria. #VAMOSVOX !! 💚💪”

Por último, en las intervenciones reactivas en las que no se producen ni actos de amenaza a la imagen (FTA) ni actos de refuerzo a la imagen (FFA) se encuentran formulaciones de preguntas, testimonios personales que no tienen relación con el partido político, menciones a otros usuarios de la red social, rectificaciones ortográficas de usuarios a sus propias intervenciones y comentarios cuyo mensaje es incomprensible o difícilmente interpretable.

> Ejemplo 10. “Ahi en nalda hay una scape room buenisisisissimaaaa insidious” (Unidas Podemos, 26 de abril de 2019)
>
> Ejemplo 11. “J. M. C.” (Muro del PSOE, 26 de abril de 2019)
>
> Ejemplo 12. “Ķómĺ” (Muro del PP, 26 de abril de 2019)

De esta forma, en la siguiente tabla se puede observar que la situación de los actos de imagen en función de los partidos políticos varía con respecto a la campaña política. De esta forma, en la campaña de abril las páginas de los partidos políticos Unidas Podemos (53,8%), PSOE (82,8%) y Ciudadanos (85,4%) reciben más actos de refuerzo a la imagen, mientras que el resto de formaciones recibe más actos de amenaza a la imagen, PP (46,8%) y Vox (52,4%). Sin embargo, en la campaña de noviembre son Unidas Podemos (45,4%) y Vox (52,4%) los partidos que más actos de refuerzo a la imagen experimentan y la situación contraria se produce en las páginas del PSOE (57,8), Ciudadanos (54,4%) y el PP (53%), que reciben más actos amenazadores.

TABLA 1. Cantidad de intervenciones reactivas según los actos de imagen en función del partido político en ambas campañas

Partido político	*Campaña política*	*FTA*		*FFA*		*FTA y FFA*		*No FTA no FFA*	
		#	%	#	%	#	%	#	%
UP	*Abr.*	159	31,8	269	53,8	66	13,2	6	1,2
	Nov.	219	43,8	227	45,4	43	8,6	11	2,2
PSOE	*Abr.*	51	10,2	414	82,8	31	6,2	4	0,8
	Nov.	289	57,8	191	38,2	20	4	0	0
Cs	*Abr.*	56	11,2	427	85,4	14	2,8	3	0,6
	Nov.	272	54,4	203	40,6	22	4,4	3	0,6
PP	*Abr.*	234	46,8	229	45,8	33	6,6	4	0,8
	Nov.	265	53	192	38,4	38	7,6	5	1
Vox	*Abr.*	277	55,4	159	31,8	62	12,4	2	0,4
	Nov.	186	37,2	262	52,4	42	8,4	10	2

Nota: Porcentaje dentro del partido político y la campaña política
Fuente: elaboración propia

Si se atiende a los destinatarios de las intervenciones reactivas amenazadoras a la imagen en función de los partidos políticos en la campaña política de abril se constata que la mayoría de los ataques a la imagen van dirigidos a otros usuarios (31,29%), seguido del PP (20,81%), Vox (13,25%), PSOE (12,8%), Unidas Podemos (9,88%), Ciudadanos (6,89%) y otros destinatarios (5,09%). En cambio, en la campaña política de noviembre los actos de amenaza se dirigen principalmente al PSOE (33,81%), seguido de otros usuarios de la red social Facebook (27,76%), el PP (13,66%), Vox (10,05%), Unidas Podemos (6,89%), Ciudadanos (5,44%) y, por último, otros destinatarios (2,39%).

TABLA 2. Destinatarios de las intervenciones reactivas con actos de amenaza a la imagen en función del partido político y de la campaña política

Destinatario			*UP*	*PSOE*	*Cs*	*PP*	*Vox*	*Otros usuarios*	*Otros*	*Total*
UP	*Abr.*	#	63	20	27	50	42	93	32	327
		%	19,27	6,12	8,26	15,29	12,84	28,44	9,79	100
	Nov.	#	46	42	34	42	45	170	10	389
		%	11,83	10,8	8,74	10,8	11,57	43,7	2,57	100
PSOE	*Abr.*	#	0	26	10	29	27	29	6	127
		%	0	20,47	7,87	22,83	21,26	22,84	4,73	100
	Nov.	#	23	194	12	26	22	116	3	396
		%	5,81	48,99	3,03	6,57	5,56	29,29	0,76	100
Cs	*Abr.*	#	5	21	30	3	5	16	6	86
		%	5,82	24,42	34,88	3,49	5,81	18,6	6,98	100
	Nov.	#	7	244	26	10	8	20	14	329
		%	2,13	74,19	7,9	3,04	2,43	6,08	4,26	100
PP	*Abr.*	#	15	48	14	169	12	76	5	339
		%	4,42	14,16	4,13	49,85	3,54	22,42	1,47	100
	Nov.	#	20	90	19	154	47	63	2	395
		%	5,06	22,78	4,81	38,99	11,9	15,95	0,51	100
Vox	*Abr.*	#	49	56	11	27	91	204	19	457
		%	10,72	12,25	2,41	5,91	19,91	44,64	4,16	100
	Nov.	#	28	39	7	14	59	131	14	292
		%	9,59	13,36	2,4	4,79	20,21	44,86	4,79	100
Total	*Abr.*	#	132	171	92	278	177	418	68	1336
		%	9,88	12,8	6,89	20,81	13,25	31,29	5,09	100
	Nov.	#	124	609	98	246	181	500	43	1801
		%	6,89	33,81	5,44	13,66	10,05	27,76	2,39	100

Fuente: elaboración propia

Por último, se ha de señalar que estos ataques a la imagen destinan a la agrupación política en general y también a los dirigentes o candidatos de cada uno de los partidos políticos.

> Ejemplo 13. "Esta Barcelona tocada y hundida desde que entró Podemos con su mano negra"

> Ejemplo 14. "Pero Irene por favor! Mal educada y cenutria"

Como consecuencia, los actos amenazadores se destinan a las personas recogidas en la siguiente tabla:

TABLA 3. Destinatarios de las intervenciones reactivas

Unidas Podemos	PSOE	Ciudadanos	PP	Vox	Otros
Pablo Iglesias Irene Montero	Pedro Sánchez J. L. Rodríguez Zapatero Felipe González Manuel Chaves José Manuel Franco María Jesús Montero	Albert Rivera Inés Arrimadas	Pablo Casado Cristina Cifuentes Luis Bárcenas Mariano Rajoy José María Aznar Alberto Núñez Feijóo Ana Pastor	Santiago Abascal Rocío Monasterio	Jordi Pujol Nacionalistas ERC JxCaT Bildu Carles Puigdemont Quim Torra PNV Ana Pastor (La Sexta) Compromís

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En la campaña política de abril, los muros de los partidos menos conservadores reciben más intervenciones reforzadoras a la imagen, mientras que en la campaña de noviembre son las formaciones de los extremos aquellas que reciben más actos de refuerzo. Este hecho no coincide con lo expuesto por Fenoll y Cano-Orón (2017), que indican en su estudio sobre las elecciones generales del año 2015 que en los muros de los partidos políticos ideológicamente más extremos se realizan comentarios más negativos y ofensivos. Además, se puede indicar que en ambas campañas políticas las intervenciones reactivas que carecen de ambos actos de imagen son menos frecuentes, por lo que se constata que, en general, en los comentarios de los usuarios de la red social Facebook predominan los actos de imagen.

Además, durante la campaña de abril de 2019 en el muro del Partido Popular se reciben más intervenciones reactivas con actos de amenaza a la imagen procedentes de seguidores de otros partidos políticos, ya que es la formación que obtiene más ataques a la imagen, el 49,85%. Después le sigue Ciudadanos (34,88%), PSOE (20,47%), Vox (19,91%) y Unidas Podemos (19,27%), es decir, los partidos de los extremos son aquellos que reciben menos amenazas a la imagen dirigidos hacia ellos

en sus muros. También se puede destacar que en el muro de Unidas Podemos se producen escasos ataques a la imagen dirigidos al PSOE (6,12%) y en el muro de esta agrupación no se produce ningún acto amenazador para el partido político Unidas Podemos, formación con la que el PSOE finalmente pactó y formó gobierno de coalición tras los comicios de noviembre de 2019. Por su parte, el 24,42% de los ataques a la imagen que se producen en el muro de Ciudadanos están dirigidos al PSOE, la cantidad más importante después del partido propietario del muro, mientras que en el muro del PSOE tan solo el 7,87% de las amenazas a la imagen se dirigen a Ciudadanos, hay que decir que tras las elecciones generales de abril de 2019 el PSOE intentó pactar con Ciudadanos y este rechazó la propuesta. Asimismo, tan solo el 3,54% de las amenazas a la imagen recibidas en el muro del PP se dirigen a Vox, al igual que en el muro de Vox solamente el 5,91% de los ataques a la imagen están destinados al PP, lo que se puede explicar por su cercanía ideológica o la posibilidad de efectuar posibles pactos en el futuro. Además, en el muro del partido político Vox se producen más enfrentamientos entre usuarios de la red social (44,64%) que en otros muros.

Asimismo, durante la campaña política de noviembre de 2019, el muro del PSOE es el que recibe más actos amenazadores para su partido (48,99%), seguido del muro del PP (38,99%), Vox (20,21%), Unidas Podemos (11,83%) y, en ultimo lugar, Ciudadanos (7,9%). Esta realidad coincide con el orden de los resultados de las elecciones, en cantidad de votos, del mes de noviembre de 2019. Además, se puede extraer que los partidos más tradicionales son aquellos que reciben más amenazas a la imagen dirigidas a ellos en su muro, mientras que las formaciones de creación más reciente reciben menos. Asimismo, hay que indicar que Ciudadanos recibe escasos ataques a la imagen en los muros del resto de partidos políticos, pero en su muro se produce una gran cantidad de amenazas a la imagen hacia el partido político PSOE, con el cual el candidato de Ciudadanos parecía estar dispuesto a pactar para formar gobierno. Además, en los muros que se producen más enfrentamientos con otros usuarios son los de Vox (44,86%) y Unidas Podemos (43,7%).

En cuanto a los destinatarios de esos ataques a la imagen entre la campaña de abril y la de noviembre existen diferencias. En todas las páginas aumenta de manera considerable la recepción de ataques a la imagen dirigidos al PSOE, mientras que la situación contraria la experimenta el PP, puesto que en todos los muros se reciben menos amenazas a la imagen destinadas a esa formación política.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones, se constata que efectivamente sí se producen disparidades de comportamiento descortés en función de la ideología política de los usuarios de Facebook en función de los actos de imagen. De esta manera, se constata que, en la campaña de abril, las páginas de los partidos políticos Unidas Podemos, PSOE y Ciudadanos reciben más actos de refuerzo a la imagen, mientras que las del PP y Vox experimentan la situación contraria, esta situación coincide con los resultados que se obtuvieron en las elecciones, es decir, los tres partidos políticos que reciben más actos de refuerzo a la imagen son aquellos que obtuvieron más votos. Sin embargo, en la campaña de noviembre esta situación evoluciona y todos los muros reciben más actos de amenaza a la imagen, excepto el de Vox, que recibe más actos de refuerzo a la imagen, lo que también coincide con los resultados de las elecciones, puesto que esta agrupación política fue la única que aumentó en cantidad de votos. De igual modo, las amenazas a la imagen son más frecuentes en las intervenciones de la campaña de noviembre que en la de abril.

Respecto a quiénes son los destinatarios de las intervenciones descorteses para así determinar si estas se destinan al propio partido o a formaciones adversarias, se puede dar respuesta confirmando que de la campaña de abril a la de noviembre todos los muros experimentan un aumento de las amenazas a la imagen al PSOE y una disminución hacia el adversario histórico, el PP. En la campaña de abril se comprueba que el PP es la formación política que más amenazas recibe, mientras que en la de noviembre lo hacen el PSOE y el PP, los partidos con más tradición histórica, lo que significa que son los muros en los que el

endogrupo es más atacado, es decir, los muros en los que más participan seguidores de otras formaciones. En definitiva, en estos muros se reciben más intervenciones amenazadoras de los simpatizantes de otras agrupaciones políticas, esto es, se produce más refractariedad del grupo antagonista. Sin embargo, los muros de Unidas Podemos, en la campaña de abril, y Ciudadanos, en la de noviembre, son aquellos en los que más se ataca al exogrupo, es decir, las amenazas a la imagen que se reciben en esos muros están dirigidos hacia partidos políticos adversarios. De igual forma, se ha comprobado que en el muro del partido político Vox se producen más enfrentamientos con otros usuarios de la red social, es decir, este muro es en el que se constata la existencia de una mayor afiliación de grupo, ya que se pone en evidencia que se ataca a otros usuarios para defender la imagen de grupo.

7. REFERENCIAS

Briz Gómez, A. (2010). La cortesía al hablar español. En III Jornadas de Formación e Profesores de ELE en China. Suplementos de SinoELE, 3

Briz Gómez, A. (2014). Hablar electrónicamente por escrito, CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies, 1, 77-89

Brown, P. y S. Levinson (1987). Politeness. Some universals in language use. Cambridge University Press

Caldevilla Domínguez, D. (2010). Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. Documentación de las Ciencias de la Información, vol. 33, 45-68

Culpeper, J. (2005). Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. Journal of Politeness Research 1, 35-72

Díaz Pérez, J. C. (2012). Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid

Enguix Oliver, S. (2017). Impacto político e informativo de las redes sociales: esferas de actuación y comparación con los medios. Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura, 56, 71-85

Escribano Hernández, A. (2019). La cortesía lingüística en el discurso político. Sintagma, 31, 21-35

Fenoll, V. y L. Cano-Orón (2017). Participación ciudadana en los perfiles de Facebook y de los partidos españoles. Análisis de comentarios en la campaña electoral de 2015. Communication & Society 30 (4), 131-148.

Gallardo Paúls, B. y Enguix Oliver, S. (2016). Pseudopolítica: el discurso político en las redes sociales. Universitat de València

Gallardo Paúls, B., S. Enguix Oliver y J. M. Oleaque Moreno (2018). Estilos de gestión de los perfiles políticos en Twitter: Imagen y texto en las cuentas de los partidos en la campaña del 26J. Revista de Investigación Lingüística, 21, 15-51

Goffman, E. (1970). Ritual de la interacción. Ed. Tiempo Contemporáneo

Gómez Torrego, L. (2006). La gramática en internet. Lengua y escritura en internet: tres décadas de "red-acción".

Kaul de Marlangeon, S. (2008). Tipología del comportamiento verbal descortés en español. En A. Briz, A. et alii. (Eds.), Actas del III Coloquio EDICE. Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito (pp. 254-266). Universidad de Valencia, Programa EDICE,

Kaul de Marlangeon, S. (2014). Delimitación de unidades extralingüísticas de análisis del discurso de (des)cortesía. Signo y Seña: Revista del Instituto de Lingüística, 26, 7-22

Kaul de Marlangeon, S. y A. Cordisco (2014). La descortesía verbal en el contexto político-ideológico de las redes sociales. Revista de Filología, 32, 145-162

Kienpointner, M. (1997). Varieties of rudeness. Types and functions of impolite utterances. Functions of Language, 4-2, 251-287

Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2013). Nuevas dinámicas discursivas en la comunicación política en Twitter. CLAC.Círculo de lingüística aplicada a la comunicación, 56, 53-80

Mancera Rueda, A. (2009). Manifestaciones de descortesía y violencia verbal en los foros de opinión digitales de los diarios españoles. Discurso & Sociedad, Vol. 3(3), 437-466

Miró Retuerto, M. (2015). La comunicación política en la era digital. El papel de Facebook en la ciber democracia y como espacio de diálogo entre políticos y ciudadanía en España.Trabajo Final de Máster. Universitat Jaume I

Molina Valverde, N., A. Vergara Heidke y E. Quesada Gómez (2019). Descortesía en comentarios de Facebook relativos a noticias electorales de CRHoy.com y La Nación durante el proceso electoral del 2018 en Costa Rica. Pragmalingüística, 27, 233-255

Pano Alamán, A. (2015). Ironía verbal y actividad de imagen en el discurso de políticos y ciudadanos españoles en Twitter. Pragmática Sociocultural, 3(1), 59-89

Sanmartín Sáez, J. (2019). Análisis contrastivo de la (des)cortesía en los comentarios digitales del periódico 20minutos.es y del Facebook de viajacontumascota.com: anonimato y comunidad virtual. ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, 33, 173-194

Vigara Tauste, A. M. y M. I. Hernández Toribio (2011). Ciber(des)cortesía en los foros de opinión de la prensa escrita: un ejemplo. ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante, 25, 353-379

Vivas Márquez, J. (2014). La cortesía valorizadora en las redes sociales. Análisis de un corpus de publicaciones en Facebook. Pragmalingüística, 22, 154-172

Vivas Márquez, J. y Ridao Rodrigo, S. (2015). "Lo siento pero me parecen horribles!!!": Análisis pragmalingüístico de la descortesía en la red social Facebook. Revista de Filología, 33, 217-236

Yus, F. (2001). Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet. Ariel

TUITEO LUEGO EXISTO: IL LINGUAGGIO FORMULAICO NEL MICROBLOGGING SPAGNOLO

CRISTINA CALÒ
Università la Sapienza di Roma

1. INTRODUZIONE

Con l'avvento del web 2.0, si sono delineate nuove forme di comunicazione digitale, che permettono agli utenti di condividere in rete contenuti di ogni genere in tempo reale, interagendo con un numero potenzialmente illimitato di persone.

In particolare, la piattaforma di microblogging Twitter, configurandosi come una sorta di "diario" pubblico digitale, aggiornabile con brevissimi post, si presta perfettamente a ospitare "conversazioni" virtuali tra persone che non si conoscono, ma che, pubblicando contenuti su tematiche di interesse condiviso, finiscono per avere un'impressione di reale "prossimità".

Proprio le caratteristiche strutturali della piattaforma, unitamente alla costante ricerca di affiliazione tra utenti, spingono i twitternauti a servirsi di strategie linguistiche adatte a favorire l'inserimento virtuale dell'individuo in vere e proprie "community" formate da persone accomunate dalle stesse passioni.

Una di queste strategie sembra essere l'utilizzo di ciò che viene considerato uno dei punti cardine delle interazioni orali (Wray & Perkins, 2000, Wray, 2002; Scheibman, 2009, tra gli altri), ovvero il linguaggio formulaico (Dickinson, 2013), rappresentato da espressioni "preconfezionate", come, ad esempio, le citazioni, i proverbi, le frasi idiomatiche.

Tuttavia, nonostante il potenziale interesse della questione, le indagini mirate all'analisi di queste particolari sequenze linguistiche nel contesto del blogging e del microblogging sono estremamente limitate (Garley et al. 2010; Dickinson, 2013), si basano sullo studio di pochi dati e riguardano esclusivamente la lingua inglese.

Il presente contributo mira a colmare questo gap relativamente alla lingua spagnola.

Nello specifico, mediante lo studio di un corpus di 250.000 tweet (4.965.334 token, 3.914.477 parole, 150.173 frasi), scritti tra il dicembre 2015 e l'aprile 2018 da 2.500 utenti ispanofoni e raccolti in maniera automatica mediante le app TwitterFall e TAGS (Twitter Archiving Google Sheet), si indagano le caratteristiche sintattiche, le funzioni pragmatiche e la pervasività delle sequenze formulaiche pubblicate nella nota piattaforma di microblogging.

Per rendere conto di eventuali differenze di "formulaicità" tra il linguaggio dei twitternauti e la comunicazione scritta standard del web, gli stessi parametri vengono poi analizzati in un corpus di riferimento di dimensioni simili, costruito tramite SketchEngine e costituito da 1.674 documenti, 70.429 paragrafi, 174.505 frasi, 3.100.061 parole e 3.626.447 token totali, selezionati, anch'essi, in maniera automatica e casuale.

1.1. Il linguaggio formulaico: un breve quadro teorico

Negli ultimi 30 anni, il linguaggio formulaico è stato oggetto di numerose ricerche condotte da linguisti appartenenti a diversi ambiti di studio (dalla psicolinguistica alla linguistica dei corpora), nel tentativo di definirne i tratti caratteristici.

Tuttavia, come spesso accade, le varie proposte di definizione e classificazione formulate dagli studiosi sono molto diverse tra loro e, ad oggi, non si è riusciti a formalizzare una tassonomia universalmente accettata. Si va, infatti, da concezioni molto ampie del termine, che includono tra le espressioni formulaiche anche singole parole "processate come morfemi" (Wray, 2008), a concezioni più ristrette che considerano formulaiche solamente determinate espressioni multiparola,

composte da almeno due morfemi fonologicamente coerenti (Coulmas, 1979).

In ogni caso, nella maggior parte degli studi recenti, in accordo con la definizione proposta da Wray e Perkins nel 2000, si tende a considerare parte costitutiva del linguaggio formulaico tutte le "sequenze, continue o discontinue, di parole o altri elementi, che sono o sembrano essere prefabbricate, cioè conservate per intero nella memoria e recuperate direttamente al momento dell'uso, e quindi non soggette a generazione o analisi da parte della grammatica". Sono quindi sicuramente formulaici, tra gli altri, i template frasali, i proverbi, le espressioni idiomatiche, i binomi irreversibili, e tutte le sequenze linguistiche fisse (comprese le formule di saluto e di cortesia) usate come "blocchi".

Dal punto di vista pragmatico, le funzioni comunicative di queste espressioni ripetitive sono numerose; tra gli altri, Wray (2002, 2008) ha dimostrato che le stesse vengono spesso prodotte nelle interazioni orali allo scopo di promuovere sé stessi, mediante la "manipolazione" degli altri, l'affermazione di sé come individui indipendenti, o, al contrario, la costruzione di un'identità di gruppo, a seconda dei contesti e delle situazioni.

Questo ultimo aspetto è, evidentemente, centrale ai fini della presente analisi: dal momento che, come si è detto in precedenza, una delle funzioni principali di Twitter è proprio quella di favorire le interazioni tra utenti accomunati da interessi simili, è lecito aspettarsi che buona parte dei post prodotti nella piattaforma di microblogging sia costituita da espressioni formulaiche adatte allo scopo.

2. OBIETTIVI

Come anticipato, l'obiettivo del presente contributo è quello di fornire una prima descrizione quantitativa e qualitativa del linguaggio formulaico dello spagnolo di Twitter, al fine di colmare il gap di ricerca attualmente esistente nella Linguistica Ispanica.

Nello specifico, si procederà ad una quantificazione e classificazione delle principali sequenze formulaiche presenti nel corpus di tweet, con un focus particolare sulle caratteristiche sintattiche e sulle funzioni pragmatiche di queste espressioni ripetitive.

Attraverso il confronto con il corpus di riferimento, inoltre, si cercherà di verificare la presenza di eventuali innovazioni linguistiche rispetto ai segmenti formulaici registrati negli scritti del web in generale.

3. METODI

La prima fase del lavoro è consistita nell'individuazione e nell'annotazione manuale delle occorrenze formulaiche presenti nel corpus di tweet e nel corpus di riferimento. Seguendo la definizione proposta da Wray e Perkins nel 2000, e riportata nel paragrafo precedente, si è scelto di includere nell'analisi tutte le sequenze continue o discontinue "prefabbricate", ovvero apparentemente non soggette, o soggette solo in parte, alla creatività individuale.

Nello specifico, per ridurre al minimo la possibilità di incappare in potenziali ambiguità al momento dell'annotazione manuale delle occorrenze, si è deciso di ricorrere agli undici criteri identificativi proposti da Wray e Namba nel 2003, e riportati di seguito:

TABELLA 1. Criteri identificativi. Tipi di sequenza formulaica.

A: By my judgement there is something grammatically unusual about this wordstring.
B : By my judgement, part or all of the wordstring lacks semantic transparency.
C : By my judgement, this wordstring is associated with a specific situation and/or register.
D : By my judgement, the wordstring as a whole performs a function in communication or discourse other than, or in addition to, conveying the meaning of the words themselves.
E: By my judgement, this precise formulation is the one most commonly used by this speaker/writer when conveying this idea.
F: By my judgement, the speaker/writer has accompanied this word string with an action, use of punctuation, or phonological pattern that gives it special status as a unit, and/or is repeating something s/he has just heard or read.
G : By my judgement, the speaker/writer, or someone else has marked this wordstring grammatically or lexically in a way that gives it special status as a unit.
H : By my judgement, based on direct evidence or my intuition, there is a greater 140 than-chance-level probability that the speaker/writer will have encountered this precise formulation before, from other people.
I : By my judgement, although this wordstring is novel, it is a clear derivation, deliberate or otherwise, of something that can be demonstrated to be formulaic in its own right.
J : By my judgement, this wordstring is formulaic, but it has been unintentionally applied inappropriately.
K : By my judgement, this wordstring contains linguistic material that is too sophisticated, or not sophisticated enough, to match the speaker's general grammatical and lexical competence.

Nota: Adattato da Use of formulaic language by a Japanese-English bilingual child: A practical approach to data analysis, di Wray e Namba, 2003, Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, 9(1).

Sulla base di questo modello, sono state considerate formulaiche tutte le espressioni reputate - soggettivamente - in linea con almeno uno dei criteri citati.

4. RISULTATI

Dall'analisi quantitativa del corpus di tweet è emerso che quasi un quarto dei tweet (23,6%, 59.038) contiene almeno una sequenza formulaica, per un totale di 61.804 espressioni ripetitive totali.

Passando all'analisi qualitativa dei dati, si è provveduto a suddividere le formule rilevate in 21 categorie linguistiche, per ciascuna delle quali è stata calcolata la percentuale di occorrenza, come mostra la tabella che segue:

TABELLA 2. *Formule rilevate.*

Tipologia espressioni formulaiche	N. occorrenze	%
Formule rituali (di saluto, di richiesta o di cortesia)	10.486	16,96
Formule inclusive	78	0,12
Snowclone	109	0,17
Catchphrase idiomatizzati	71	0,11
Hashtag	41.472	67,1
Citazioni	452	0,7
Acronimi	294	0,4
Espressioni idiomatiche	55	0,08
Costruzioni formulaiche sintattiche del tipo "Ese momento que/Ese momento cuando X"	8.677	14
I-talk	13	0,02
Malapropismi	3	0,004
Proverbi	2	0,003
Antiproverbi	3	0,004
Rivisitazioni giocose di frasi celebri	6	0,009
Costruzione formulaica "Because + Complementatore"	24	0.03
Costruzione formulaica "ojalá +predicazione non verbale"	9	0,01
Keysmash	10	0,01
Costruzione formulaica "asterisco-verbo-asterisco"	33	0,05
Costruzione formulaica "coincidenza ore-minuti + infinito desiderativo"	7	0,01

Fonte: elaborazione propria

Come si può notare, nella quasi totalità dei casi (98,4%) la funzione delle espressioni formulaiche prodotte nel contesto del microblogging spagnolo è proprio quella di favorire l'affermazione di un'identità di

gruppo e, solo in seconda battuta (1,49% dei casi), permettere agli utenti di soddisfare necessità e bisogni personali.

La funzione identitaria-individualistica ricopre, invece, un ruolo estremamente marginale, essendo rappresentata solamente da un'esigua minoranza di occorrenze (0,02%).

Nei paragrafi che seguiranno, prima di discutere questi risultati nel dettaglio, si provvederà a presentare una breve analisi di ciascuna delle tre macrocategorie funzionali individuate e delle tipologie di sequenze formulaiche ad esse associate.

4.1. Soddisfare necessità personali: i "manipolatori situazionali"

I "manipolatori situazionali" sono definiti da Wray (2002, 2005) come sequenze linguistiche prodotte nelle interazioni tra pari per "influenzare" positivamente i propri interlocutori, spingendoli a fare, pensare, o dire qualcosa che vada a beneficio del soggetto enunciatore.

Nel corpus di tweet, questa tipologia di espressioni è rappresentata da formule di richiesta o di cortesia, spesso in combinazione tra loro, utilizzate dagli utenti per persuadere i propri amici/follower a soddisfare determinate richieste.

4.1.1 Formule di richiesta

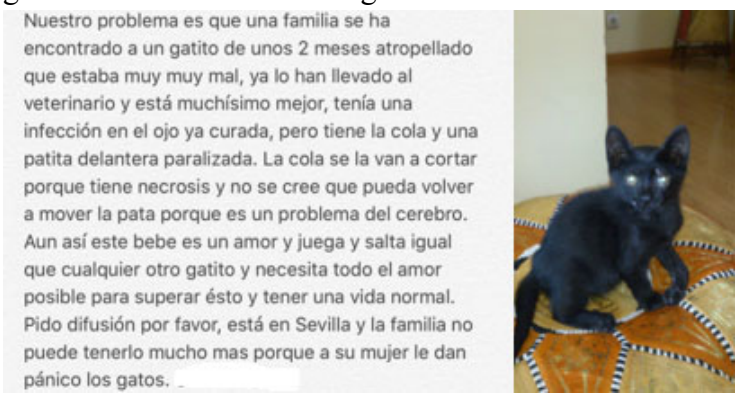
Le tipologie di formule di richiesta registrate sono quattro (*like si, fav si, dale/denle like/retuit a, RT si*) e sono usate dagli utenti come strategie per chiedere *retweet e mi piace* ai rispettivi *follower*, aumentando così il grado di visibilità e popolarità del proprio profilo Twitter. A titolo esemplificativo, di seguito vengono riportate alcune delle occorrenze rilevate:

1. @utente:
   Declara hoy: "Viviré, pensaré y actuaré de acuerdo a la Palabra de Dios" RT si lo crees.
2. @utente:
   Estos si son culos, no como el que tienen en su casa. Denle like ¿o qué? ¿les pega su vieja? Machos alfa de bajo... http://fb.me/8dJV6h7h8

4.1.2 Formule di cortesia

La formula di cortesia per eccellenza *(por favor,* talvolta nella forma abbreviata *porfa*) viene utilizzata con relativa frequenza nel microblogging spagnolo, perlopiù in associazione a richieste di "diffusione" di messaggi (spesso di carattere "sociale") ritenuti importanti, come mostra l'esempio che segue:

3. @utente:
   Esta vez necesito vuestra ayuda muy urgente por favor. Este gatito herido necesita un hogar. Gracias



4.2. AFFERMARE L'IDENTITÀ INDIVIDUALE: L'I-TALK

Come anticipato, nel corpus di tweet, la funzione dell'affermazione dell'identità individuale viene espletata talvolta da espressioni formulaiche che prevedono il ricorso al pronome personale *yo*, definite, in questo contesto, *I-talk*. Nello specifico, si tratta delle costruzioni *yo cuando* X + immagine/gif/video e *yo, siempre* (seguita o preceduta da foto/gif/video):

4. @utente:
   Yo. Siempre.



5. @utente:
   Yo cuando me presento a un examen



Come si può notare dagli esempi, l'uso di questo genere di formule consente agli utenti di parlare di sé in modo spiritoso e non troppo "autoreferenziale", limitando il rischio di risultare noiosi o egocentrici.

L'attenzione, infatti, è spostata perlopiù sul contenuto multimediale che precede o segue la sequenza formulaica e che funge un po' da "generalizzatore", favorendo l'immedesimazione dei lettori con lo stato di cose descritto.

4.3. Affermare l'identità di gruppo

Come si è visto, nella quasi totalità dei casi, le formule rilevate hanno la funzione di affermare l'identità di gruppo. Per ovvie ragioni di spazio, non sarà possibile descriverle tutte, ma ci si soffermerà sulle più interessanti: i *catchphrase* idiomatizzati, le costruzioni formulaiche sintattiche del tipo "ese momento que/ese momento cuando", le citazioni, le rivisitazioni giocose di frasi celebri, i malapropismi, e le costruzioni formulaiche "because + complementatore", "ojalá + predicazione non verbale" e "asterisco – verbo – asterisco"

4.3.1. *Catchphrase* idiomatizzati

In questa sede, si definiscono *catchphrase* idiomatizzati tutte le frasi d'effetto derivate da film, canzoni, serie televisive, libri, interviste, poesie che, nel tempo, si sono "cristallizzate" e hanno acquisito un significato idiomatico.

Nel corpus, le occorrenze di questo fenomeno sono rappresentate dagli "slogan" "*acompáñenme a ver esta triste historia"* e "*esta es tu cinta/bienvenido a tu cinta".*

L'origine del primo va ricercata nel programma televisivo messicano "Mujer. Casos de la vida real" andato in onda per 21 anni sulla rete Canal de las Estrellas (febbraio 1985-novembre 2007). Nella trasmissione, la conduttrice Silvia Pinal raccontava storie tragiche e dolorose (in genere abusi, violenze, sequestri, prostituzione) invitando, per l'appunto, i telespettatori ad accompagnarla nella narrazione di quelle tristi vicende.

Nell'era di Internet, la frase "cult" del programma, ormai privata della sua carica drammatica, ha iniziato a spopolare sui social, (dapprima sotto forma di meme e poi sotto forma di *catchphrase* su Twitter, sebbene in misura relativamente minore), finendo per fungere da introduzione o commento *ironico* a qualsiasi genere di avvenimento più o meno spiacevole realmente accaduto al soggetto enunciatore o a terzi, come mostrano gli esempi:

6. @utente:
   Acompáñenme a ver esta triste historia, de MI MUERTE por lluvia.



7. @utente:

Acompáñame a ver esta triste historia.




su foto del perfil.
15 feb. a las 18:13 ·
13-12-2016
13-02-2017
Mi Amor hoy 2 meses cuanto te adoro mi rey gracias por absolutamente todo mi amor eres único no te cambio por nada ni por nadie tu y yo hasta viejitos Mi Moreno hermoso Te Adoro
E13S


13 mar. a las 12:08 ·
Y Sólo Duró 3 Meses Lo Que Pensé Que Duraría Años...
50
11 comentarios
Me gusta
Comentar
Compartir

@utente:

> Hace rato estaba en un lugar público y un mosquito me picó en medio de las boobs. Acompáñenme a ver esta triste historia.

Interessante notare che, molto spesso, la "narrazione" delle storie è affidata a degli *screenshot,* in un probabile tentativo di "ricalcare" la struttura del format messicano e dei programmi tv in genere che prevedono il "lancio" di un servizio.

Il secondo *catchphrase* riscontrato nel corpus (*Esta es tu cinta/ Bienvenido a tu cinta*) ha avuto origine nella serie televisiva statunitense 13 *Reasons Why*, prodotta nel marzo 2017 e trasmessa su Netflix in tutto il mondo.

Nella serie, la protagonista Hanna Baker, liceale sedicenne, si toglie la vita dopo aver registrato sette audiocassette nelle quali spiega i 13 motivi che l'hanno spinta a compiere il gesto estremo. In ciascuna delle cassette, la ragazza si rivolge direttamente alle persone che le hanno fatto dei torti, iniziando la sua narrazione con la frase "Welcome to your tape".

La frase d'effetto, privata della carica emotiva della citazione originale, ha acquisito il significato idiomatico (sempre ironico) di "X, per le cose negative che (mi) hai fatto, meriti tutto il mio disprezzo":

8. @utente:

   ¿Te acuerdas el coñazo que dio "Despacito "? Justin, ésta es tu cinta.

9. @utente:

   Señor profesor bienvenido a tu cinta.

10. @utente:

    Por todas las veces que no me has esperado y te has ido sin decirme nada, metro esta es tu cinta

I *catchphrase* idiomatizzati sono un chiaro marcatore di identità di gruppo, dal momento che il loro uso presuppone l'appartenenza a determinate comunità di utenti che condividano lo stesso background culturale.

4.3.2. Costruzioni formulaiche sintattiche del tipo “Ese momento que/ese momento cuando”

Un’altra delle strategie usate dagli utenti come marcatore di identità di gruppo, in grado di stimolare il senso di appartenenza ad una stessa *community,* è l’uso di determinate costruzioni sintattiche ripetitive, seguite da brevi segmenti narrativi e, molto spesso, da foto o gif ironiche. Nello specifico si tratta delle formule “*ese momento en el que o ese momento cuando+ indicativo”*, *“(como) cuando+ indicativo”*, “*de esas veces que + indicativo”, “de eso que+indicativo*”, utilizzate per raccontare (spesso con intento ironico) esperienze di vita comuni alla maggior parte degli esseri umani e invariabilmente associate a determinati stati d’animo, resi talvolta espliciti dal contenuto multimediale (se presente) che le segue:

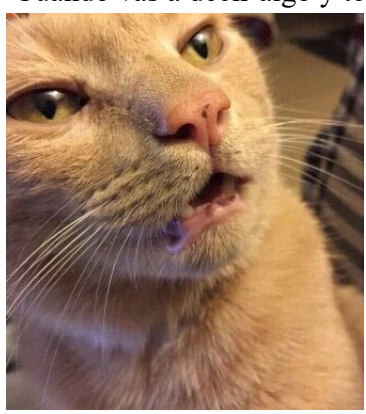
11. @utente:

    Cuando le hablas después que te dejo en visto.



12. @utente:

    Cuando vas a decir algo y te das cuenta que no vale la pena



13. @utente:

    Ese momento incómodo en el que piden tú opinión cuando tú solo fingías escuchar.

14. @utente:

    De eso que estás estudiando y, por accidente, ves dos temporadas seguidas

4.3.3. Citazioni e rivisitazioni giocose di frasi celebri e malapropismi

Il ricorso relativamente frequente[187] a citazioni e aforismi, oltre a consentire il raggiungimento dello scopo comunicativo prefissato evitando lo sforzo cognitivo che deriverebbe dalla produzione creativa di enunciati, rende manifesta l'appartenenza degli utenti ad un determinato background culturale e ad una specifica corrente di pensiero, con il chiaro auspicio che i propri follower possano identificarsi con gli stessi:

15. @utente:
    "Estar preparado es importante, saber esperar lo es aún más, pero aprovechar el momento adecuado es la clave de la vida." Arthur Schnitzler
16. @utente:
    El arte de vencer se aprende en las derrotas" #SimónBolívar
17. @utente:
    «Hello darkness my old friend». — @davidaguirrep[188]
18. @utente:
    We both lie silently still, In the dead of the night, Although we both lie close together, We feel miles apart...
    http://fb.me/22Uz3r1gg [189]ù
19. @utente:

[187] Va notato, peraltro, che, data la diffusissima tendenza degli utenti a omettere qualsiasi riferimento che permetterebbe di identificare i post come citazioni (virgolette, nome dell'autore ecc.), è molto probabile che molte di queste occorrenze non siano state registrate come tali, "sfuggendo", quindi, all'analisi.

[188] The sound of silence, canzone di Simon & Garfunkel.

[189] Every Rose Has Its Thorn, canzone dei Poison.

These are the days we've been waiting for days like this you couldn't ask for more.[190]

20. @utente:
Para proteger al mundo de la devastación. —Para unir a todos los pueblos en una sola nación.[191]

Alle citazioni si affiancano, seppur molto meno frequentemente, i malapropismi e le rivisitazioni giocose di frasi celebri:

21. @utente:
Quemamos como amigos. (Malapropismo derivato dalla frase fatta "Quedamos como amigos")

22. @utente:
Muere lentamente quien no viaja, quien no lee, quien no escucha música, quien no encuentra gracia en sí mismo, quien no le pone hielo al ron (Rivisitazione giocosa del verso della poesia "Muere lentamente" scritta da Martha Medeiros)

A queste formule può essere riconosciuta la stessa funzione delle citazioni; sebbene, in questi casi, sia prevista la sostituzione o l'aggiunta creativa di alcune componenti, la base linguistica è fissa e convenzionalizzata, e ciò indica che chi se ne serve rinuncia a far emergere pienamente la propria individualità, promuovendo invece l'identità di gruppo, anche grazie al ricorso all'ironia.

4.3.4. Costruzione formulaica "because + complementatore"

In tempi recenti, alcuni studiosi della lingua inglese (tra gli altri, Bailey, 2012; Liberman, 2012; Carey, 2013; Garber, 2013, MCCulloch, 2014) hanno notato e descritto un uso innovativo e frequente sui Social Media dell'operatore "because".

Questa parola, che, nell'inglese standard può essere usata come congiunzione subordinante (come nell'esempio: "I can't go out because it's raining"), o come preposizione composta causale seguita da "of" (come nell'esempio: "I can't go out because of the rain"), nelle nuove

[190] The Days, canzone di Avicii feat. Robbie Williams.

[191] Citazione tratta dal cartone animato I Pokemon.

forme di comunicazione digitale assume talvolta un valore preposizionale, introducendo direttamente nomi, verbi, aggettivi, interiezioni, avverbi, come mostrato in alcuni degli esempi riportati da Carey:

23. Can’t talk now because cooking.
24. Making up examples because lazy.
25. Because yay!
26. Because honestly.
27. Rewatching teen wolf because feels.

La costruzione sintattica “because X” si usa per giustificare sinteticamente e laconicamente uno stato di cose X, adducendo motivazioni ritenute talmente valide e ovvie da non necessitare di ulteriori chiarimenti.

Nonostante, fino ad ora, questa interessante costruzione sia stata descritta esclusivamente nella lingua inglese, sembra caratterizzare, con relativa frequenza (24 occorrenze rilevate), anche le interazioni dei twitternauti spagnoli, che la utilizzano nella forma parzialmente adattata “because + complementatore in spagnolo”:

28. @utente:
    Tengo hambre, llueve y he pedido pizza because regla. Y porque el chocolate todas sabemos que nunca es suficiente.
29. @utente:
    Because tetas.
30. @utente:
    Ayer estaba tratando de resolverle unas medicinas a mi mamá - desde Santiago- y descubrí por aquí una maravilla: @FarmaFarmarato. Tienen cosas que hace años no están en otras farmacias because #Venezuela. Son muy responsables, ingeniosos y hacen despacho a domicilio.
31. @utente:
    "Yo soy feminista" mis cojones, Alfred. Que te vemos en el 24h y el gaslighting y mansplaining que le haces a Amaia pone los pelos de punta. ¿Y ese traje qué mierda es? ¿Eres feminista

because coño y tetas? MIRA. Otro pavo que instrumentaliza el feminismo para colgarse MEDALLITAS

Curiosamente, sebbene nella lingua inglese non si registrino apparentemente occorrenze di complementatori preceduti da determinatori (McCulloch, 2013), nel corpus di tweet spagnoli analizzato non è raro imbattersi in nomi preceduti da articoli o pronomi possessivi:

32. @utente:
    Hoy necesito día de mimos because la regla.
33. @utente:
    Estoy super dormido... Pero me he puesto a ver ' El Príncipe De Egipto ' because, la infancia.
34. @utente:
    Cuando sea tuistar pondré en la bio 'una vez regalé keys del fumet a cholón because mi polla'.

Chiaramente, in virtù delle sue connotazioni idiomatiche, anche questa espressione formulaica è da ritenersi un marcatore di identità di gruppo.

4.3.5. Ojalá + predicazione non verbale

Come fa notare De Benito Moreno (2018), nello spagnolo dei social, la parola *ojalá* (usata per segnalare un forte desiderio che accada qualcosa) ha modificato il suo atteggiamento sintattico in un modo affine a quello registrato nell'inglese *because*, descritto nel paragrafo precedente.

Più nel dettaglio, mentre, nello spagnolo standard, l'avverbio/ interiezione ha solamente due possibili pattern di occorrenza, potendo apparire da solo (generalmente, ma non necessariamente, in risposta a una domanda) o introdurre una subordinata con verbo al congiuntivo, nello spagnolo di Twitter, questa parola può ammettere nel suo contesto sintattico anche predicazioni non verbali rappresentate da varie categorie lessicali o forme non finite del verbo (nello specifico nomi, clausole infinitive, clausole gerundive e costruzioni assolutive), come mostrano gli esempi riportati dalla studiosa (De Benito Moreno, 2018, pp. 17-18):

35. @utente:
    Lo digo desde ya: ojalá unas terceras elecciones
36. @utente:
    Ojalá estar viajando constantemente
37. @utente:
    Ojalá Ciu pactando con el PP
38. @utente:
    Ojalá un gobierno permanentemente en funciones, liderado por Chenoa

Nel corpus di tweet analizzato per il presente studio, le occorrenze di questa formula sintattica sono 9 e sono rappresentate, nello specifico, da 3 costruzioni infinitive, 5 costruzioni nominali e 1 costruzione gerundiva, riportate tutte negli esempi che seguono:

39. @utente:
    Ojalá poder estar en la academia para acercarme a Cepeda y darle un abrazo, sin decir nada, solo abrazarlo. #OTDirecto16D
40. @utente:
    Ojala conocer a algunas personas por primera vez otra vez
41. @utente:
    Ojala comer en Barcelona por el precio / cantidad de Sevilla
42. @utente:
    Ojalá una conversación de esas que no quieras salir.
43. @utente:
    Ojalá una app tipo Shazam pero que te averigüe el Instagram de la gente
44. @utente:
    Ojalá una llamada o mensaje inesperado que me alegré el mierda de día
45. @utente:
    ojalá un novio que me llame macariña
46. @utente:
    OJALÁ UN AMIGO QUE ME COMPRARA ENTRADAS VAYA becJAJAJAJA
47. @utente:
    Ojalá haciendo maratón de Friends con alguien.

Come fa notare De Benito Moreno (2018), l'uso di questa tipologia di formula sintattica, linguisticamente "infantile" e "giocosa", può essere interpretato come un tentativo da parte degli utenti di creare delle situazioni di famigliarità o vicinanza con i propri follower/lettori.

Anche in questo caso, dunque, ci si trova di fronte ad un marcatore di identità di gruppo.

4.3.6. Costruzione formulaica "asterisco – verbo – asterisco"

Un'altra costruzione formulaica che occorre relativamente di frequente (33 occorrenze) nel corpus di tweet, prevede l'inserimento di un verbo alla terza persona singolare tra due asterischi, allo scopo di descrivere in maniera "grafica" e diretta, come se si trattasse di un libro o di un copione teatrale o cinematografico, le azioni o i gesti compiuti dall'utente al momento della pubblicazione del tweet:

48. @utente:
    No me lo esperaba *finge indignación y sorpresa*
49. @utente:
    Creo que tengo una nueva cerveza favorita. *Se sonroja*.
50. @utente:
    Suspira 😔😔
51. @utente:
    #Np Que precio tiene el cielo - Marc Anthony *baila por todo el cuarto*
52. @utente:
    ¿Khal drogo, dónde estás cuándo te necesito? *Le pega al frasco de mermelada*
53. @utente:
    Voy a ver rapidísimo el Twitter *se queda dos horas*
54. @utente:
    /*Deja esto y se va*

Questa costruzione, già documentata e descritta da vari autori (tra gli altri, Yus, 2011; Zimmer, 2013) in vari contesti comunicativi del web, ha origine nel mondo dei fumetti e viene utilizzata come "strategia di

compensazione" atta a sostituire gli elementi non verbali (cinesica)[192] che caratterizzano in modo rilevante le interazioni faccia a faccia. Si tratta, dunque, di un operatore di identità di gruppo, dal momento che ha la funzione di coinvolgere maggiormente il lettore nello stato di cose raccontato, rendendolo partecipe in tempo reale delle sensazioni provate e dei gesti compiuti dallo scrivente.

4.3.7. Costruzione formulaica "coincidenza ore – minuti + infinito desiderativo"

Infine, un'altra costruzione formulaica apparentemente innovativa riscontrata nel corpus di tweet prevede l'uso di un infinito indipendente[193] preceduto dalla specificazione dell'orario di pubblicazione del tweet, necessariamente in un formato nel quale le ore e i minuti coincidano (es. 00.00; 11.11; 10.10), per manifestare un desiderio:

55. @utente:
❤ 11.11 vivir lo mismo de antes
56. @utente:
~ 00:00 ~ @twentyonepilots Ir a vuestros épicos conciertos. Y poder abrazaros más de una vez. @tylerrjoseph y @joshuadun, OS AMO MIL.
57. @utente:
00:00 ~ @ArianaGrande Escuchar tu increíble voz y al fin abrazarte. Más de una vez. @ArianaGrande Te adoro.

Questa tendenza formulaica, che deriva probabilmente da un'antica credenza popolare secondo la quale guardare l'orologio nel momento in cui l'ora e i minuti coincidono sarebbe di buon auspicio, è un marcatore di modalità di gruppo dal momento che, per comprenderla, è necessario avere una conoscenza enciclopedica previa della sua origine.

---

[192] Uno studio condotto dallo psicologo Albert Mehrabian (1971) ha mostrato che l'impatto complessivo sull'interlocutore di un messaggio veicolato a voce relativamente a sentimenti e atteggiamenti è per il 7% verbale, per il 38% vocale e per il 55% non verbale.

[193] Per approfondimenti sulle varie tipologie di infiniti indipendenti, cfr., tra gli altri, Ridruejo (1992), Hernanz (1999), Kabatek (2008), Palmerini (2009), Pérez Vazquez & Telli (2012). Per una classificazione pragmatica degli infiniti indipendenti, cfr. Palmerini (2018).

4.4. L'ANALISI DEL CORPUS DI RIFERIMENTO

Dall'analisi quantitativa del corpus di riferimento, usato come mezzo di confronto, è emerso che la percentuale di sequenze formulaiche prodotte in questo contesto è nettamente inferiore rispetto a quanto si verifichi nel linguaggio del microblogging.

Nello specifico, solo lo 0,3% (523 occorrenze) delle frasi prodotte nel contesto degli scritti del web contiene almeno una espressione formulaica, per un totale di 896 occorrenze complessive.

Così come era stato fatto per il corpus di tweet, anche per il corpus di riferimento si è provveduto ad "operare" una classificazione delle formule rilevate, notando che le stesse rientrano in un numero significativamente minore di categorie e sono, nella quasi totalità dei casi, dei marcatori di identità di gruppo (ad eccezione delle formule di cortesia che rientrano tra i manipolatori situazionali):

TABELLA 3. Tipologia di sequenza formulaica nel corpus

Tipologia sequenza formulaica	Funzione Pragmatica	N. occorrenze	%
Hashtag	Marcatori identità di gruppo	343	38,2%
Formule rituali o di saluto	Marcatori identità di gruppo	187	20,8%
Formule di cortesia	Manipolarori situazionali	287	32,03%
Frasi idiomatiche	Marcatori identità di gruppo	24	2,6%
Costruzione formulaica "ojalá +predicazione non verbale"	Marcatori identità di gruppo	1	0,1%
Acronimi	Marcatori identità di gruppo	54	6%

Fonte: elaborazione propria

5. DISCUSSIONE

I risultati dell'analisi condotta, presentati nei paragrafi precedenti, dimostrano che, come si era ipotizzato, nel microblogging spagnolo, esattamente come accade nella comunicazione orale, e con frequenza

nettamente maggiore rispetto a quanto si verifichi nella lingua scritta del web in generale, si ricorre molto comunemente (in circa un quarto delle occorrenze) all'uso di espressioni formulaiche.

Le sequenze ripetitive rilevate in tale contesto rientrano nel 98,4% dei casi nella categoria dei marcatori di identità di gruppo, operatori che favoriscono l'inserimento dell'utente nella comunità virtuale dei micro-blogger, e hanno, talvolta, un carattere apertamente innovativo (come nel caso delle costruzioni "because + complementatore", "ojalá + predicazione non finita", "coincidenza ore minuti + infinito desiderativo", "keysmash" e "asterisco – verbo alla terza persona – asterisco", che non appaiono – o appaiono con una frequenza estremamente ridotta - nel contesto della lingua generale del web).

Questo dato dimostra una certa tendenza alla creatività linguistica da parte dei twitternauti, spiegabile, in parte, dalla brevità "strutturale" dei post, e in parte dall'evidente necessità degli utenti di sopperire in qualche modo all'impossibilità di ricorrere alle strategie di comunicazione non verbale (gesti, toni, sguardi, sorrisi ecc.) che caratterizzano in maniera estremamente rilevante le interazioni orali.

6. CONCLUSIONI

La pervasività e le peculiarità "grammaticali" delle espressioni formulaiche riscontrate nel corpus di tweet, delle quali abbiamo proposto una prima classificazione, spingono a ritenere che la forza innovatrice dei social media sul linguaggio non sia limitata a prevedibili variazioni di tipo pragmatico ma che operi in maniera decisa anche sulla sintassi.

In tale ottica, potrebbe essere utile e auspicabile condurre ulteriori studi sullo spagnolo di Twitter e dei social media in generale indagando, eventualmente anche in chiave contrastiva, altri fenomeni linguistici potenzialmente interessanti, al fine di comprendere e descrivere in maniera più esaustiva e completa questa forma comunicativa così peculiare.

7. BIBLIOGRAFIA

Androutsopoulos, J. (2014). Moments of sharing: Entextualization and linguistic repertoires in social networking.*Journal of Pragmatics*, 73, 4-18

Bailey, L. (2012). Because reasons", Linguistlaura, blog post: http://linguistlaura.blogspot.ch/2012/07/because-reasons.html

Calò, C. (2020). La grammatica di Twitter: uno studio corpus-based del micro-blogging spagnolo, Tesi di Dottorato, non pubblicata

Carey, S. (2014). 'Because' is the 2013 Word of the Year, because woo! Such win. *Sentence first,* blog post: https://stancarey.wordpress.com/2014/01/04/because-is-the-2013-word-of-the-yearbecause-woo-such-win/

Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos escenarios*. Editorial MAD

Dayter, D. (2016). Discursive Self in Microblogging. Speech acts, stories, and self-praise. John Benjamins Publishing

De Benito Moreno, C. (2018). The Spanish of the Internet: is that a thing? Discursive and morphosyntactic innovations in Computer Mediated Communication. En D. Pérez, M. Hundt, J. Kabatek y D. Schreier (Eds.), *English and Spanish in Interaction*. Cambridge University Press

Fiorentino, G. (2011). Brevità e microcontenuti nei blog. En G. Held y S. Schwarze (a cura di), *Testi brevi 2. Teoria e pratica della testualità nell'era multimediale* (pp. 127-141). Peter Lang

Garber, M. (2013). English Has a New Preposition, Because Internet. *TheAtlantic,* Blog: https://www.theatlantic.com/technology/archive/2013/11/english-has-a-new-preposition-because-internet/281601/

Hernanz, M. L. (1999). El infinitivo. En I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 2. (pp. 2197-2356). Espasa

Honeycutt, C. & Herring, S. (2009). Beyond Microblogging: Conversation and Collaboration via Twitter. HICSS'09*,* 1-10

Liberman, M. (2012). Because noun. *Language log,* blog: http://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=4068

McCulloch, G. (2019). *Because Internet. Understanding how language is changing.* Riverhead Books

Namba, K. (2010). Formulaicity in code-switching: Criteria for identifying formulaic Sequences. En D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language*. (pp. 129-150). Continuum

Palmerini, M. & Calò, C. (2018).Hacia una clasificación pragmática de los infinitivos independientes. Usos discursivos y tendencias innovadoras en la gramática del infinitivo en español. En Ch. Strosetzki (coord.), Perspectivas actuales del hispanismo mundial, vol. III. (pp. 491-506) Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Palmerini, M. (2009). Su un uso innovativo della lingua spagnola: l'infinito come strategia assertiva. En F. Orletti, A. Pompei y E. Lombardi Vallauri (a cura di), *Grammatica e Pragmatica, Atti del XXXIV Convegno della Società Italiana di Glottologia.* Editrice il Calamo

Palmerini, M. (2018). Los infinitivos independientes en el discurso. Hacia una tipología pragmática. CLAC. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 74, 247-281

Seargeant, P. & Tagg, C. (ed.). (2014). The language of social media. Identity and community on the internet. Palgrave Macmillan

Wray, A. & Namba, K. (2003). Use of formulaic language by a Japanese-English bilingual child: A practical approach to data analysis. Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, 9(1), 24-51

Wray, A. & Perkins, M. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. Language & Communication 20 (1), 1-28

Wray, A. (2005). Formulaic language and the lexicon. Cambridge University Press

Wray, A. (2008). Formulaic language: Pushing the boundaries. Oxford University Press

Wray, A. (2009). Identifying formulaic language: Persistent challenges and new Opportunities. En R. Corrigan, E. Moracvsik, H. Ouali y K. Wheatley (Eds.), Formulaic language (pp. 27-51, vol. 1). John Benjamins Publishing

Yus, F. (2011). Cyberpragmatics: Internet-mediated Communication in Context. John Benjamins Publishing

Zappavigna, M. (2013). Discourse of Twitter and social media. Bloomsbury Academic

Zimmer, B. (2013). The cyberpragmatic of bounding asterisks, blog post *Language Log*

INNOVACIÓN LÉXICA Y COVID-19: APROXIMACIÓN A SU IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS A TRAVÉS DEL PERFIL TWITTER DEL DIARIO *EL PAÍS*

DRA. MANUELA CATALÁ PÉREZ
Universidad San Jorge

GDA. ANDREA CORTIÑAS LÓPEZ
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

Antonio Muñoz Molina en su reciente obra *Volver a dónde* (2021), que se presenta lúcidamente como un diario de nuestra crisis más reciente y presente por la covid-19, parece vaticinar el objetivo esencial de este trabajo al afirmar "Ahora hemos aprendido muchas palabras específicas" (p. 31).

El concepto de "crisis", del lat. *crisis,* y este del gr. κρίσις (*krísis*), entendido como "cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados"" (*DLE,* 2021), nos hace partir de la idea de que cualquier cambio de realidad tendrá una repercusión en la esencial función del lenguaje, que es su función referencial o nominalista, ya que surgen nuevas realidades que merecerán ser nombradas y descritas. Esta actividad del lenguaje ante un fenómeno de crisis se evidencia, de forma significativa, en el comportamiento del léxico, ya que siempre es el campo del lenguaje más visible del cambio lingüístico. Si cada tiempo tiene su crisis, cada crisis tendrá sus consecuencias, y, en este caso, será interesante apreciar el hacer del lenguaje en estos contextos. La covid-19 ha sido generadora de una crisis sanitaria internacional ya que ha sido capaz de convulsionar todos los territorios, áreas de la sociedad, instituciones y, fundamentalmente, personas y, por tanto, ofrece muestras de transformación en el léxico.

Este trabajo parte de la inmediata hipótesis inicial de que las crisis son generadoras de innovación léxica, hipótesis que se corroborará mediante la creación metodológica de un corpus lingüístico a partir del perfil en la red social Twitter del diario *El País*, con mensajes publicados entre los meses de marzo y abril de 2020, con el fin de identificar y clasificar los mecanismos de innovación léxica y analizarlos. El repertorio de tuits objeto de estudio es de 195 escenarios discursivos que evidencian manifestaciones de innovación léxica de diferente naturaleza, desde la neonimia hasta la neología de sentido o forma. Todos estos conceptos han calado en el relato pandémico siendo utilizados por la mayoría de los hablantes en la actualidad, teniendo en cuenta que su distribución se enmarca en un medio de comunicación y en una red social en el momento más álgido del desconcierto y la incertidumbre que le rodeaba, de tal forma que, algunos de estos conceptos, a día de hoy, habrán dejado su impronta neológica para ser parte de nuestro decir diario. El caso que nos ocupa, por tanto, pone en evidencia que frente a los desastres y pérdidas que las crisis suelen dejar en muchas esferas durante su vigencia, son muy ricas en su legado léxico, tal y como ha sucedido con otras crisis anteriores.

1.1. El comportamiento del léxico ante las crisis

Teniendo en cuenta la crisis más inmediata en el contexto español, la crisis económica de 2009, vinculada a un estallido de la burbuja inmobiliaria, según Rodríguez (2016, p. 65):

> una de las sorprendentes consecuencias discursivas de la crisis económica ha sido la desespecialización del discurso económico. Digamos que se ha producido una suerte de transferencia lingüístico-discursiva del mundo de los expertos al de los legos, de modo que la crisis económica ha conseguido que muchos términos técnicos o semitécnicos (*agencia de calificación, prima de riesgo, banco malo, rescate*) acaben incorporados en el vocabulario general de las comunidades afectadas por esa situación económica.

También se han identificado, según el mismo autor (2016, p. 78):

> ciertos procedimientos de neología morfológica como la derivación (*desfiscalización, ultraespeculativos*), de composición por sinapsia (*procesos de refinanciación, clientes no-santos, proceso de desapalancamiento, pasivos contingentes, línea de crédito, fondo de rescate*) o de

> parasíntesis (*apalancamiento, desapalancar*) requieren una compleja paráfrasis para entender su significado real, en la mayoría de los casos alejado del conocimiento del receptor no especializado.

o bien las metáforas como elementos que ya Lakoff y Johnson (1980) entendieron que están en el origen de muchos cambios culturales, son mecanismos discursivos fundamentales en dicha crisis económica (Rodríguez, 2016, pp. 80-85).

Otros autores como Martín (2016, pp. 55-56) identifican una serie de procedimientos en el léxico, cercanos a una neolengua, en el marco de la crisis económica, esto es la tecnificación, realizando un ejercicio de complicación del lenguaje mediante la adición de tecnicismos; la simplificación, de un modo opuesto a la tecnificación, el interlocutor busca reducir una realidad compleja a una pseudorrealidad simplificada y, por ende, falaz; la generación léxica que se ubica a medio camino entre la complicación del lenguaje y la utilización sesgada de términos comunes y que es una? estrategia generadora de nuevos vocablos; y la apropiación, recordando operativamente a la simplificación, el emisor busca captar la atención del receptor, esta vez eliminando varias de las posibilidades semánticas de un término para constreñir la realidad a una única versión, de la cual se convierte automáticamente en único adalid.

En esa misma crisis, no solo económica, sino también política e ideológica (aspectos que van inevitablemente de la mano), se evidencian actividades en el léxico vinculadas a los neologismos, eufemismos —que se comportan, además de como un ejemplo claro de manipulación lingüística, como una estrategia para argumentar— y disfemismos —que también suponen una herramienta para la argumentación discursiva, desde otra ideología y por tanto, desde otras razones— en el ejercicio poderoso del lenguaje (Catalá, 2015).

La pandemia de la covid-19 genera la crisis más reciente que todavía estamos viviendo. Como tal, también ha tenido sus repercusiones en el comportamiento del léxico. La pandemia de covid-19 ha afectado, en poco tiempo, a la población mundial y a muchos ámbitos de la vida de los ciudadanos. Se trata de una nueva realidad: una era caracterizada por la lucha contra la enfermedad y todas las consecuencias que esa lucha conlleva. Los hablantes deben enfrentarse a esta situación

novedosa, también necesitan hablar de ella. De esta forma surge la innovación léxica, pues se ven obligados a nombrar y hablar a diario sobre una realidad que antes no existía.

Es indiscutible que la batalla contra la covid-19 —sustantivo procedente del acrónimo en inglés *coronavirus disease 2019* (Fundéu, 2020)— ha conllevado una época de novedades e incertidumbre que estalló a nivel mundial a mediados de marzo cuando el director general de la OMS, Tedros Adhanom, anunció en una rueda de prensa el 11 de marzo de 2020: "hemos llegado a la conclusión de que la covid-19 puede considerarse una pandemia"" (Organización Mundial de la Salud, 2020a). Con ello se podría decir que la sociedad se adentró en una nueva era: la "era covid-19"".

Son escasos los trabajos de investigación al respecto hasta el momento, aunque sí podemos constatar la advertencia de estos neologismos por parte de periodistas (Ventura, 2020; Castillejo, 2020) y en glosarios especializados (Lungevity, s.f.; Artigas y Flores, 2020).

Tampoco se trata de un fenómeno exclusivo en la lengua española: por ejemplo, los italianos Bonomi y Piotti (2020) explican los principales cambios que ha habido en su idioma centrándose en los comunicados institucionales, los medios de comunicación y las innovaciones léxicas.

1.2. Los medios de comunicación y las redes sociales como agentes para la difusión de léxico sobre la crisis: el caso de Twitter

Tal y como afirma Alvar (1998), tiene un enorme interés lexicológico y lexicográfico el estudio del léxico en los medios de comunicación, pues, por su poder difusor y de fijación, el lenguaje periodístico constituye una de las vías de institucionalización y de generalización del uso de las palabras.

Según Hernández (2006), tradicionalmente se ha estudiado la prensa como principal fuente de neologismos para la elaboración de diccionarios, por ser un lenguaje cercano a los hablantes. No obstante, las redes sociales se han convertido en otro tipo de soporte para el discurso que podría ser incluso más cercano que la prensa a los

hablantes, pues los hablantes también se encargan de redactar sus propios contenidos y difundirlos en la red. Twitter, en especial, es una plataforma ideal para la difusión de neologismos, ya que está abierta a cualquier persona con acceso a internet en todo el mundo (Jaraba Molina, 2017).

Su facilidad para la difusión de nuevos términos se debe, en parte, a que Twitter se inscribe en la Web 2.0, una forma de comunicación en internet que, con su llegada, ha cambiado completamente los contenidos en línea, pues de la Web 1.0, en la que la información que se podía encontrar navegando en la red estaba creada por profesionales, se ha pasado a esta nueva etapa en la que cualquier usuario puede crear y publicar contenido (Muñoz Fernández, 2018). Jaraba Molina (2017) enmarca en este punto la aparición de las redes sociales, denominadas "sociales" por esa característica de la Web 2.0 que permite una nueva forma de comunicación en internet.

Varios autores (Cobos, 2010; Marta Lazo y García Idiakez, 2014; Pérez-Soler, 2015;) definen Twitter como una red social de microblogging, ya que se basa en la publicación de mensajes llamados *tuits*", del inglés *tweets*" (Fundéu, 2015). Jaraba Molina (2017) concuerda con estos autores en que Twitter comenzó como una red de microblogging y su diseño se construyó a partir de ese modelo, sin embargo,comenta que se ha diversificado tanto que sus características van más allá de las de una red social al uso por su característica de universalidad.

El periodismo en red, desde sus inicios, presenta características distintas a las del tradicional; así lo demuestran Parra Valcarce y Álvarez Marcos (2004) al destacar que el soporte digital supone una revolución para los medios tradicionales, pues es capaz de albergar texto, sonido e imagen en un mismo medio. En la misma obra, los autores utilizan el término "ciberperiodismo" para denominar esta rama del periodismo que se da en el ámbito digital. La prensa tradicional optó por un formato digital, según Díaz Noci y Meso Ayerdi (año), en un intento de conservar a sus lectores y, también, para beneficiarse de las ventajas que ofrecía un formato digital, frente a las limitaciones del papel (cit. en Parra Valcarce y Álvarez Marcos, 2004).

Jaraba Molina (2017) recoge a varios autores que recomiendan los distintos usos periodísticos de Twitter en cuanto a la publicación de contenidos, promoción del medio, seguimiento de noticias y tendencias, investigación, corresponsalías, etc. Sobre la efectividad del uso de esta red social, un análisis de medios españoles en diferentes redes sociales, realizado por Pujol (2019), señala que en 2018 solo el 7 % de todas las visitas vía ordenador en España a las páginas web de estos medios se realizaron a través de las redes sociales, no obstante; cabe señalar que casi la mitad de esas visitas provenían específicamente de Twitter.

En otro análisis, realizado por González-Molina y Ramos del Cano (2014), sobre 41 medios europeos, los 12 medios de prensa que se estudiaban —entre ellos *El País*— estaban presentes en Twitter y más del 95 % de sus tuits eran de carácter informativo, siendo menos del 4 % de carácter promocional y menos de un 1 % de carácter dialógico. Por lo tanto, aunque los porcentajes puedan haber variado en los últimos años, podemos deducir que los principales medios de prensa en Europa utilizan Twitter como una herramienta para la difusión de información.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo se focalizó en demostrar que la crisis provocada por la covid-19 tendría sus repercusiones en el vocabulario de la lengua española, mediante procesos de innovación léxica, al igual que las habían tenido otras crisis más recientes.

A partir de este objetivo inicial, se identificaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la innovación léxica entre marzo y abril 2020 a través del perfil en Twitter del diario *El País*.
- Analizar y clasificar la tipología de la innovación léxica encontrada en los tuis publicados en ese perfil a través de la creación de un corpus.

3. METODOLOGÍA

Para determinar la presencia de la innovación léxica asociada a la pandemia de la covid-19, se ha trabajado desde la perspectiva de la lingüística de corpus. No hay consenso entre los académicos a la hora de definir la lingüística de corpus, no obstante, Parodi (2008) la describe como una metodología que permite estudiar cualquier ámbito de la lingüística mediante un corpus, que el mismo autor define como una recopilación de textos que debe seguir un criterio lingüístico específico. Rojo (2021), por su parte, caracteriza el corpus de forma más específica:

> Un corpus constituye una muestra representativa de una lengua, en su totalidad o en alguno de sus componentes, en alguna(s) de las situaciones comunicativas que se pueden dar, en un momento determinado o bien a lo largo de un cierto período, más o menos largo, de su historia (p. 3).

La utilidad del corpus lingüístico es muy amplia, pues permite llevar a cabo investigaciones sobre diferentes ámbitos lingüísticos como, según Rojo (2021), elementos léxicos, categorías gramaticales, aspectos semánticos, cuestiones diacrónicas, aspectos sociolingüísticos, etc. Por lo tanto, esta metodología se ha considerado adecuada para apreciar los cambios que han ocurrido en la lengua a partir de un inventario de palabras y proceder a su análisis.

De esta forma, se han recogido textos a partir de las publicaciones del diario *El País* en Twitter. Dado que los textos periodísticos son una buena fuente para el estudio de la innovación léxica, para obtener las muestras para el corpus se ha seleccionado un diario de ámbito nacional que está presente en internet desde 1996 (Parra Valcarce y Álvarez Marcos, 2004).

Se ha trabajado específicamente con tuits debido a la capacidad de expansión comunicativa-informativa de la red social que permite alcanzar a un público más extenso que los titulares u otros elementos de un periódico, especialmente en el periodo de confinamiento domiciliario, durante el cual aumentaron las descargas de aplicaciones móviles de redes sociales (Vives, 2020b) y, concretamente en Twitter, aumentaron los usuarios activos diarios un 23 % (Vives, 2020a).

La muestra está compuesta por textos que contienen innovaciones léxicas extraídos a partir de tuits de noticias relacionadas con la covid-19 y que abarcan un periodo de dos meses: marzo y abril de 2020. Se han elegido estos meses, pues son los primeros meses de pandemia y de confinamiento domiciliario en España[194], lo que, por tanto, parece traducirse en la aparición de innovaciones léxicas respecto a la nueva realidad que es necesario nombrar y sobre la que es necesario comunicar e informar. Gracias a la recopilación de tuits de la muestra, se ha podido elaborar un inventario de términos en los que está presente la innovación léxica.

Para fundamentar la posterior clasificación de los términos en las distintas categorías, se han utilizado diferentes fuentes lexicográficas: la edición electrónica del *Diccionario de términos médicos* de la Real Academia Nacional de Medicina de España para comprobar la documentación de los términos médicos, el *Diccionario de la lengua española* junto con la muestra de novedades *DLE* 23.4 y 23.5 que recogen las actualizaciones realizadas al diccionario en su versión electrónica en 2020 y 2021 (respectivamente), para confirmar las innovaciones léxicas que se han recopilado y, por último, los corpus lingüísticos CORDE (Corpus Diacrónico del Español) y CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) [195] de la RAE para verificar la existencia y el uso de los términos.

Además, para clasificar los términos, se ha utilizado como guía el artículo de Cabré Castellví (2006) que analiza la clasificación de neologismos propuesta por diversos académicos y aporta la suya en el marco del *Observatori de Neologia*, un proyecto que trata de recopilar neologismos del ámbito periodístico en un corpus lingüístico, de

[194] El 14 de marzo de 2020 se publica el Real Decreto 463/2020 que limita la libre circulación de personas y ordena el cierre de actividades no esenciales en España, siendo obligatorio permanecer en el domicilio en todo momento, excepto cuando sea estrictamente necesario.

[195] El CORDE y el CREA son corpus lingüísticos que recopilan textos en español de diferentes temáticas, épocas y zonas geográficas. El CORDE abarca desde las primeras documentaciones del idioma hasta 1974 y el CREA, desde 1975 hasta 2004. Se puede acceder a ambos a través de los servicios electrónicos de la RAE y cuentan con un buscador de términos que permite, además, recuperar los extractos de texto donde se encuentra el término consultado.

manera similar al estudio que se realiza en este trabajo. Cabré Castellví defiende una clasificación de los términos neológicos basada en criterios específicos: variación gráfica o fonológica, vía o proceso de entrada en la lengua, estructura interna y agente neológico.

Teniendo en cuenta el ámbito que se estudia en este corpus y los tipos de palabras que se han recopilado, su clasificación se ha diseñado de acuerdo con los criterios de Cabré Castellví. Por lo tanto, se ha supeditado el inventario amplio de palabras obtenido a un análisis bajo cuatro categorías: (1) neonimia —se trata de neología científica que se traslada al léxico común (García Palacios, 2009)—, (2) neologismos de sentido, (3) neologismos de forma, (4) neologismos de forma y sentido y (5) términos de alta presencia —conceptos del lenguaje común cuya presencia en la muestra estudiada es constante debido a la condición que definen—.

4. RESULTADOS

En los 195 tuits que se han recogido, se han identificado 219 conceptos en los que está presente la innovación léxica.

4.1. NEONIMIA

En esta categoría se encuentran términos que se han trasladado del lenguaje de especialidad al lenguaje común. Se recogen 24 términos:

> "auxiliar de enfermería", "brote", "carga vírica", "caso cero", "caso importado", "contagio local", "coronavirus", "desinfectante de manos", "equipo de protección", "excreción del virus", "extubación", "H1N1", "H5N1", "MERS", "observación", "paciente uno", "protector facial", "prueba PCR", "prueba serológica", "prueba serológica", "seroprevalencia", "virus desnudo", "virus envuelto" y "ébola".

Se trata de palabras relacionadas con el ámbito sanitario (como "auxiliar de enfermería" o "extubación"), y de la virología ("coronavirus", "carga vírica"). Por ello, la mayoría se encuentran recogidas en el diccionario médico o en los corpus consultados, pero solo una ("brote") estaba registrada en el *DLE* antes de su actualización en 2020.

El caso de la palabra "brote" es reseñable, pues en el diccionario académico no se contempla el significado de 'brote epidémico' que sí recoge, por otra parte, el *Diccionario de términos médicos* y que se utiliza en los tuits del diario analizado. Por lo que claramente se está utilizando un término médico en un lenguaje no especializado:

> Ejemplo 1: El brote de coronavirus en Italia amenaza con agravar la ya de por sí precaria situación de la tercera economía de la zona euro y colocarla al borde de la recesión. El Gobierno anuncia un estímulo de 3.600 millones de euros, equivalente al 0,2% del PIB (*El País*, 15 marzo, 2020).

En cuanto a las palabras que se recogen en los corpus consultados, se trata de compuestos de dos o tres palabras. Entre ellos se encuentra, por ejemplo, "equipo de protección", también llamado "equipo de protección individual" o, por sus siglas, "EPI". Este concepto ya se utilizaba antes de la pandemia en el ámbito laboral[196], si bien en las muestras recogidas se utiliza únicamente para referirse al ámbito sanitario.

> Ejemplo 2: La OMS advierte de que la falta de equipos de protección pone en riesgo a los sanitarios ante el coronavirus (*El País*, 5 marzo, 2020).

Sin embargo, las palabras "EPI" o "equipo de protección" no aparecen en el *DLE* ni en el *Diccionario de términos médicos*, lo que demuestra su carácter neológico. Los otros tres conceptos que se recogen en los corpus ("auxiliar de enfermería", "caso importado" y "prueba serológica") sí se encuentran en el *Diccionario de términos médicos*, pero no en el académico, por lo que suponen un caso de léxico científico en el lenguaje común.

> Ejemplo 3: De los 10 casos positivos notificados en la comunidad de Madrid, cuatro son importados (que se contagiaron en otros países) y seis son contagios locales. La mayoría de ellos se concentran en Torrejón (*El País*, 1 marzo, 2020).

[196] Definición que ofrece el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo: "Cualquier equipo destinado a ser llevado o sujetado por el trabajador para que le proteja de uno o varios riesgos que puedan amenazar su seguridad o su salud en el trabajo" (s. f.).

Asimismo se han recogido tres términos que se añadieron al *DLE* en la modificación de 2020 ("coronavirus", "ébola", y "seroprevalencia") y que, efectivamente, son neológicos en el lenguaje común, aunque ya estaban recogidos en el *Diccionario de términos médicos*. Por consiguiente, de nuevo, ha ocurrido un trasvase de términos científicos al lenguaje común.

> Ejemplo 4: TV en DIRECTO | María José Sierra: "El estudio de seroprevalencia para saber cuánta gente ha pasado la enfermedad está prácticamente [sic] diseñado y se va a realizar en las próximas semanas (*El País*, 7 abril, 2020).

Diez de los términos en esta categoría no se han encontrado en ninguna de las fuentes lexicográficas consultadas, probablemente debido a que son términos compuestos y siglas. Aquí aparece el concepto "caso cero" que, según explica Chaparro (2020), se usa de forma incorrecta para referirse al "caso primario", 'persona que introduce inicialmente una enfermedad infectocontagiosa en una población o grupo' (Real Academia Nacional de Medicina de España, 2012).

Relacionado con este concepto, se encuentra el término "paciente uno" que, de forma similar, se utiliza para referirse a "caso inicial", 'primer caso de una enfermedad identificado en una población o grupo' (Real Academia Nacional de Medicina de España, 2012). Por lo tanto, la diferencia entre los dos términos reside en que el "caso cero" sería la primera persona que contagia la enfermedad y el "paciente uno" sería la primera persona a la que se detecta la enfermedad.

También se encuentran términos relativos al ámbito de la virología: "excreción del virus", "virus envuelto", "virus desnudo". Por un lado, "excreción del virus" se refiere, a grandes rasgos, a la presencia de un virus en secreciones naturales de un organismo (Asociación Española de Vacunología, 2010; Carranco Dueñas, 2015). Por otro lado, los términos "virus envuelto" y "virus desnudo" están relacionados con la

"envoltura viral"[197]; así un "virus envuelto" sería el que está rodeado por esta envoltura y un "virus desnudo" sería un virus sin envoltura.

Respecto a las palabras "H1N1", "H5N5" y "MERS", son nombres científicos de variantes del virus de la gripe aviar (Real Academia Nacional de Medicina de España, 2012) y, en concreto, el subtipo "H1N1" se conoce comúnmente como "gripe A" (Cáceres Bermejo y Ballester Orcal, 2011). El "MERS" es un síndrome respiratorio que se identificó en 2012 en Oriente Medio y está causado por el virus MERS-CoV (OMS, 2019). Por último, el concepto "protector facial", se utiliza para hacer referencia a la pantalla facial que forma parte del equipo de protección individual.

4.2. Neologismos de sentido

En esta segunda categoría se han recopilado conceptos que han alterado alguno de sus significados, produciéndose un deslizamiento de sentido, o han adoptado significados nuevos. Se han recopilado 27 términos:

> "a puerta cerrada", "alejamiento físico", "cadena", "capacidad de movimiento", "conectarse", "confinado", "confinamiento", "confinar", "cuarentena", "desenchufarse", "distancia de seguridad", "distancia social", "distanciamiento físico", "distanciamiento social", "estado de alarma", "hackear", "hilo", "limitación de movimiento", "límite de movilidad", "mascarilla", "morgue", "movilidad", "nuevo coronavirus", "primera línea", "restricción de movilidad", "semana infernal" y "test".

Los términos de esta lista son de ámbitos distintos: términos tecnológicos ("conectarse", "cadena", "hilo"), sanitarios ("mascarilla", "test"), relacionados con las medidas de protección ("distancia de seguridad", "confinamiento", "límite de movilidad") e incluso económicos ("semana infernal").

En esta categoría solo la palabra "test" aparece en el *Diccionario de términos médicos*. En esta obra se define como un anglicismo que puede ser sinónimo de "prueba", al igual que en otros diccionarios como el

[197] "Cubierta externa de ciertos virus que envuelve a la nucleocápside y procede de las membranas de la célula hospedadora, tras abandonar esta por gemación o lisis celular" (Real Academia Nacional de Medicina de España, 2012).

Diccionario del estudiante de la RAE (Fundéu, 2020). Sin embargo, en el *DLE* no aparece ninguna acepción para este término relacionada con la medicina.

Entre los términos que estaban presentes en el *DLE* antes de la actualización, son interesantes los conceptos de "a puerta cerrada", que se recoge como 'secretamente' o 'sin público' en el ámbito jurídico, pero en el corpus se utiliza para designar los eventos deportivos que se realizan sin público; "cadena", que se refiere a mensajes reenviados en WhatsApp; "distancia de seguridad", que únicamente concierne a los vehículos en la acepción propuesta por el diccionario; "*hackear*", que aparece con la grafía adaptada "jaquear" y atañe solo a sistemas informáticos, cuando en los tuits analizados se utiliza para describir cómo el virus ataca a una célula; y, por último, "primera línea", utilizado para hablar sobre sanitarios y personas que trabajan frente al público, si bien su definición en el *DLE* se refiere al ámbito militar.

> Ejemplo 5:Cuando no están en contacto con células a las que hackear, los virus pueden permanecer encima de casi cualquier cosa sin hacer absolutamente nada. Nada de nada. Ni siquiera estamos ante una especie con una identidad concreta que desea vivir y perpetuarse (*El País*, 20 marzo, 2020).

Los términos "distanciamiento físico" y "distanciamiento social" se añadieron al *DLE* en su versión electrónica con la actualización de 2021. Se consideran equivalentes y su acepción es "mantenimiento de cierta distancia física entre personas por razones de salud pública, especialmente para evitar contagios" (RAE, s. f.).

En los corpus lingüísticos consultados, se encuentran los términos compuestos "distancia social" y "nuevo coronavirus", si bien no se utilizan con el mismo significado que en los tuits recopilados para este trabajo. El concepto "distancia social" se refiere a la distancia entre clases sociales, tanto en el CORDE como en el CREA, mientras que en las muestras de tuits se utiliza para designar la reducción de contacto social; es decir, distancia física y aislamiento social.

> Ejemplo 6: Durante su última gira por el Estado de Sinaloa, el presidente mexicano López Obrador ha saludado de mano a la madre

> del Chapo Guzmán, pese a los llamamientos de su Gobierno a mantener distancia social y quedarse en casa (El País, 30 marzo, 2020).

En cuanto a "nuevo coronavirus", aparece en el CREA para denominar al coronavirus identificado en 2002, el SARS-CoV, que se convirtió en epidemia en el 2003 y causaba la enfermedad SARS (OMS, 2003). No obstante, en los tuits, este término se utiliza para referirse al SARS-CoV2, causante de la pandemia de covid-19.

> Ejemplo 7: Si sospecha que padeces la Covid-19, la enfermedad provocada por el nuevo coronavirus, esto es lo que tienes que hacer: cómo prevenir el contagio o qué sucede si te confirman que está [sic] infectado (*El País*, 8 marzo, 2020).

En esta categoría también se encuentran términos que se han añadido o modificado en el *DLE* en la modificación de 2020. Los conceptos que se han actualizado en el *DLE* mediante enmienda de su acepción, efectivamente, han visto su significado anterior alterado. Por ejemplo, para el verbo "confinar" se ha especificado su acepción a "encerrar o recluir algo o a alguien en un lugar determinado o dentro de unos límites" (RAE, s. f.), cuando su anterior acepción indicaba únicamente "recluir algo o a alguien dentro de límites" (RAE, 2014); así como para el sustantivo "cuarentena", dentro de su acepción de "aislamiento preventivo a que se somete durante un período de tiempo, por razones sanitarias, a personas o animales" (RAE, 2014), se ha incorporado también el significado de aislamiento de "cosas" (RAE, s. f.). Asimismo, en el caso de "hilo", se ha añadido una acepción nueva que atañe a mensajes en redes sociales o foros.

> Ejemplo 8: AMPLIACIÓN | Torra ha explicado que ha sentido algunos síntomas y la noticia del contagio del vicepresidente Pere Aragonès le ha llevado a hacerse el test. El líder catalán se ha confinado en la residencia oficial (El País, 16 marzo, 2020).

Los términos de esta categoría que no aparecen registrados en las fuentes consultadas son términos compuestos. Por ejemplo, el concepto "semana infernal", normalmente designa una semana de entrenamiento muy intenso de los marines de EE. UU. (Villatoro, 2019), se utiliza en los tuits para referirse a la crisis económica a causa de la pandemia que comienza en la última semana de febrero.

> Ejemplo 9: No se han contagiado pero tampoco han tenido su mejor semana: los más ricos del mundo pierden 400.000 millones dólares [sic] en la 'semana infernal' por culpa del coronavirus" (*El País*, 1 marzo, 2020).

Otros conceptos reseñables que no se han registrado en las fuentes consultadas son "límite de movilidad", "restricción de movilidad" y "capacidad de movimiento" que, aunque fuera de contexto puedan aparentar referirse a la capacidad o incapacidad fisiológica de una persona para moverse, en los tuits recogidos hacen referencia a las medidas que se impusieron a la población por motivos sanitarios y que establecían límites geográficos para la circulación de personas.

> Ejemplo 10: Recogemos las dudas más comunes de los ciudadanos sobre la capacidad de movimiento en tiempos de confinamiento (*El País*, 2 abril, 2020).

4.3. Neologismos de forma

Los neologismos que pertenecen a esta categoría se componen únicamente de un significante nuevo. Se recogen 15 términos:

> "anticapi", "confineo", "corona", "COVID", "cubrebocas", "desescalación", "desescalamiento", "desescalar", "*ecofriendly"*, "*fake"*, "*fake news"*, "geolocalización", "*rider"*, "teletrabajar" y "test rápido".

Se trata de una lista menos extensa puesto que ya hay un término aceptado que puede usarse en su lugar. Además, algunos son propios de un registro informal que es menos común en la prensa. Por lo tanto encontramos en la lista acortamientos ("anticapi", "corona", "COVID"), anglicismos crudos ("*ecofriendly*", "*fake*", "*rider*"), compuestos ("cubrebocas", "teletrabajar", "test rápido") y derivaciones por sufijación ("desescalamiento", "desescalación", "confineo") o por prefijación ("geolocalización").

Las palabras "corona" y "COVID" son acortamientos de "coronavirus", que ya se han comentado en la categoría de neonimia, y de "COVID-19", que aparece en la siguiente categoría. El término "anticapi" es también un acortamiento de la palabra "anticapitalista".

> Ejemplo 11: "Este virus nos ha salido 'ecofriendly' y promueve ahorro de energía, es un virus 'anticapi' y, al mismo tiempo, es un virus facha que le dice al feminismo las prioridades sociales: las pandemias, los meteoritos y los terremotos". Por Manuel Jabois (*El País*, 15 abril, 2020).

En cuanto a los anglicismos, "*ecofriendly*" sería el equivalente de "ecológico", "*fake*" de "falso", "*fake news*" de "bulo" o "noticia falsa" y "*rider*" de "repartidor". Son, por lo tanto, anglicismos innecesarios ya que tienen un equivalente aceptado en español.

> Ejemplo 12: La Guardia Civil ha remitido a sus comandancias una instrucción interna en la que pide que se identifiquen "campañas de desinformación" así como "bulos y fake news" susceptibles de generación de estrés social y desafección al Gobierno" (*El País*, 21 abril, 2020).

Respecto al término "cubrebocas", no se añadió al *DLE* hasta la actualización 23.5 de 2021 con la acepción de 'mascarilla' en distintos países de América. No obstante, el Observatorio de palabras de la RAE[198] ya advertía la existencia de este neologismo antes de su llegada al diccionario (RAE, s. f.).

> Ejemplo 13: El coronavirus dispara el precio de cubrebocas en México un 200% en el mercado. Y también también [sic] aumenta la especulación a través de internet, las estafas y los abusos para obtener estos productos (*El País*, 24 abril, 2020).

4.4. Neologismos de forma y sentido

En esta categoría, se recopilan neologismos que comportan tanto un significante como un significado nuevos, es decir, una palabra nueva que designa una realidad nueva. Se recogen 32 términos:

> "chinacéntrico", "ciberbulo", "coronabono", "coronavirus chino", "coronavirus de Wuhan", "COVID-19", "crisis del coronavirus", "desconfinamiento", "desescalada", "distanciamiento social", "educación online", "ERE temporal", "erratas víricas", "ERTE", "fondo coronavirus", "hiperconectividad", "hotel burbuja", "mascarilla higiénica", "mascarilla quirúrgica", "megahospital", "máscara facial

[198] Como se aclara en la propia página web, se trata de un servicio en el que se informa sobre conceptos que no aparecen en el diccionario, como los neologismos recientes o los extranjerismos (RAE, s. f.).

> casera", "nueva normalidad", "pasaporte inmunológico", "presencialismo", "reponedor", "SARS-CoV-2", "teleentrenar", "teletrabajar", "teletrabajopatía", "*troll"*, "videollamada" y "videollamar".

La mayoría de los términos se encuentran sin registrar en las fuentes consultadas, aunque probablemente se deba a que muchos de ellos son términos compuestos formados por varias palabras. La lista se compone de siglas ("ERTE", "ERE", "COVID-19"), derivados ("presencialismo", "megahospital", "desconfinamiento"), compuestos ("chinacéntrico", "videollamar", "nueva normalidad"), un anglicismo crudo ("*troll*") y un compuesto con un anglicismo crudo ("educación *online*").

Es necesario señalar que es en esta lista donde se encuentra el término que da nombre a la enfermedad de la pandemia: "COVID-19". Tiene género femenino, aunque no es incorrecto su uso en masculino, y se puede escribir en mayúsculas, pues se trata de una sigla, o en minúsculas, de forma lexicalizada; no obstante, al no ser un nombre propio, no se debe escribir con mayúscula inicial (Fundéu, 2020). A pesar de ello, en las muestras recogidas se ha encontrado el término escrito con mayúsculas, minúsculas y con mayúscula inicial. Asimismo, "SARS-CoV-2" es el nombre que se ha dado al virus que causa la enfermedad covid-19.

> Ejemplo 14: Pedro Sánchez ha anunciado hoy una inversión de 29,7 millones de euros para investigaciones sobre el nuevo coronavirus. El real decreto también permite obtener la réplica atenuada del SARS-CoV-2, mediante la modificación genética de algunos organismos (*El País*, 17 marzo, 2020).

El anglicismo "*troll*", muy empleado? en el contexto de redes sociales y los foros de debate, se ha añadido al *DLE* electrónico en la modificación de 2020, pero su grafía aceptada no es la que se ha recogido en las muestras, sino la grafía "trol", adaptada al español. Por otro lado, en cuanto al término "desescalada" como antónimo de "escalada" —refiriéndose a medidas y restricciones que disminuyen o aumentan, respectivamente—, la Fundéu (2020) explica que se ha extendido su uso gracias la voz inglesa "e*scalate*" y su opuesto "*de-escalate*"; no obstante, se trata de una forma derivada válida de la

palabra "escalada" y también se ha incluido en la actualización del *DLE*.

> Ejemplo 15: Para el ministro Garzón, estas cuentas son "un ejército de trolls y basura que contamina las redes. Estrategias diseñadas y pagadas para combatir a los gobiernos que luchan contra la pandemia" (*El País*, 5 abril, 2020).

En la lista de términos sin registrar en las fuentes, se encuentran, por ejemplo, "coronabono"[199] y "fondo coronavirus", dos tipos de ayudas financieras para contrarrestar la crisis de la covid-19; "erratas víricas", una expresión utilizada para explicar los fallos de reproducción del virus que dan lugar a nuevas variantes; "presencialismo", la tendencia o preferencia por realizar actividades de forma presencial; "teleentrenar", realizar entrenamientos desde el domicilio; o "teletrabajopatía", adicción al teletrabajo como forma de ocupar el tiempo libre durante el confinamiento domiciliario.

> Ejemplo 16: Sánchez reclama una acción coordinada de la UE para afrontar "la guerra contra el coronavirus" y defiende los coronabonos, títulos de deuda europea, que ayuden a compartir los riesgos entre todos los países. Esto es todo lo que pide (*El País*, 23 marzo, 2020).

Por otro lado, el compuesto "nueva normalidad" se ha añadido finalmente al DLE en la actualización de 2021 con la acepción de 'situación en que la forma de vida normal o habitual se modifica debido a una crisis o razones excepcionales; p. ej., en una pandemia' (RAE, s. f.).

4.5. Términos de alta presencia

Se recogen 122 términos:

> "administración sanitaria", "aislado", "aislamiento", "aislamiento social", "aislar", "antígeno", "arma", "asintomático", "autoevaluar", "autoridad sanitaria", "barco hospital", "bata", "batallar", "batallón", "bicho", "blindar", "bulo", "bunkerizar", "caso positivo", "Centro de

[199] En el caso de la palabra "coronabono", aunque no aparece en los corpus y diccionarios usados para la clasificación, está registrada en el Diccionario histórico de la lengua española desde su 10.ª entrega (marzo de 2021). Junto a ella, se añadieron al mismo diccionario varias palabras compuestas con el término "corona", como "coronabicho", "coronaboda" o "corona-bulo".

Coordinación de Alertas Sanitarias", "centro de mayores", "centro hospitalario", "cerrar", "contacto", "contacto estrecho", "contagiado", "contagiar", "contagio", "contagioso", "curva", "dar negativo", "derrota", "desgaste psicológico", "desinfectante", "desinformación", "despido temporal", "doblegar", "educación a distancia", "emergencia sanitaria", "encierro", "encierro voluntario", "enclaustramiento", "enfermedad", "*entertainer*", "entubar", "epidemia", "epidemiólogo", "espoleado", "estado crítico", "estado de emergencia", "estado de excepción", "eurocentrista", "evolución", "facultativo", "foco de contagio", "furia", "fármaco", "gabinete de crisis", "gel", "geriátrico", "gripe", "grupo de riesgo", "guante", "hacinamiento", "hibernación económica", "hipermodernidad", "hospital móvil", "incidencia", "infección", "infectado", "inmunización", "letal", "lucha", "medicalizado", "muerto", "máscara", "necropsia", "negativo", "noquear ", "ola", "oleada", "online", "pandemia", "patología", "patógeno", "pelear", "personal sanitario", "peste", "población vulnerable", "portador", "postureo", "propagación", "propuesta de sanción", "*punch*", "reclusión obligada", "repunte", "resiliente", "respirador", "reto", "sanidad", "sanitario", "SARS", "*shock*", "*showman*", "*sitcom*", "*streaming*", "suspensión temporal de empleo", "teleconferencia", "telemático", "teletrabajo", "testar", "testeo", "Trabajo", "transmisión comunitaria", "transmitir", "tratamiento", "UCI", "UVI", "videoconferencia", "viral", "virus" y "virólogo".

Todos los términos de esta última categoría ya existían y se usaban en la lengua española común; no obstante, son términos que han mostrado una alta presencia durante los meses estudiados en el corpus. Esto se debe a que, para nombrar una nueva realidad, se pueden crear palabras, modificar o ampliar el sentido de otros conceptos o usar las palabras ya existentes, que se ponen al frente del vocabulario más disponible. Por ello, todas las voces aparecen en las fuentes consultadas, excepto tres, que corresponden a organismos públicos existentes antes de la pandemia ("Centro de Coordinación de Alertas Sanitarias" y "Trabajo" —referido al Ministerio de Trabajo—) y a un fenómeno económico ("hibernación económica").

Son habituales términos bélicos y militares en sentido figurado para describir un enfrentamiento contra el virus: "arma", "batallar", "batallón", "derrota", "lucha", "pelear". A partir de este enfrentamiento, aparece una personificación del virus, de la enfermedad y de la pandemia; es decir, se les otorgan cualidades de persona. Así, se habla de la "furia" del virus, de cómo la pandemia ha

"espoleado" un hospital o de cómo el propio virus ha "noqueado" al mundo. En la misma línea, se utilizan términos relacionados con la resistencia y la defensa para expresar cómo se hace frente a la pandemia: se opta por "blindar" fronteras y "cerrar" ciudades, "bunkerizar" residencias de ancianos y se apela a una población "resiliente".

> Ejemplo 17: Las principales armas con las que el mundo lucha hoy contra la pandemia de coronavirus se remontan al siglo XIX. Al contrario de lo que pueda pensarse, no hay razón para dejar de usarlas (*El País*, 4 abril, 2020).

En el ínterin, el día a día de los ciudadanos ha cambiado y se llena de situaciones novedosas. En primer lugar, para referirse al confinamiento domiciliario, encontramos voces como "aislamiento", "encierro", "encierro voluntario", "enclaustramiento" o "reclusión obligada". Desde sus hogares, los estudiantes adoptan la "educación a distancia", algunos trabajadores realizan "teletrabajo" y se sustituyen las reuniones presenciales por reuniones "telemáticas", "teleconferencias", o "videoconferencias". Abundan los anglicismos entre las opciones de entretenimiento: se realizan actividades "*online*", los "*entertainers*" tratan de levantar los ánimos, se estrena una "*sitcom*" sobre la cuarentena en España y los conciertos se retransmiten en "*streaming*".

> Ejemplo 18: En pleno enclaustramiento, @ElComidista estrena sección diaria con un sencillo pero apetitoso menú completo de comida y cena para cada jornada #ELPAÍSsequedaencasa (*El País*, 17 marzo, 2020).

Por otro lado, se encuentran conceptos que designan a los organismos de sanidad ("administración sanitaria", "autoridad sanitaria", "Centro de Coordinación de Alertas Sanitarias") y los términos relacionados con la medicina son prácticamente omnipresentes: "asintomático", "caso positivo", "contagio", "entubar", "fármaco", "grupo de riesgo", "inmunización", "medicalizado", "respirador", "testar" "transmisión comunitaria", etc. Asimismo, distinguimos diferentes voces para designar a los centros sanitarios y sus dependencias ("centro hospitalario", "UCI", "UVI"), a los centros para ancianos ("centro de mayores", "geriátrico") y a los hospitales habilitados de emergencia ("barco hospital", "hospital móvil").

> Ejemplo 19: Así es el barco hospital con mil camas y 12 quirófanos que ha llegado a Nueva York para hacer frente al mayor brote de coronavirus en Estados Unidos (*El País*, 31 marzo, 2020).

Por último, hay algunos términos de esta categoría que puede ser interesante destacar. Por ejemplo, "bicho" se utiliza como eufemismo para referirse al virus y ya se documentaba su uso en los corpus lingüísticos consultados para designar otras enfermedades como el cáncer; "curva" hace referencia a la "curva de contagios", una gráfica que representa la evolución en el número de contagios en el país; "testeo" aparece en el *DLE* como 'acción y efecto de testar', pero se señala como una voz que pertenece únicamente al español de América; y, finalmente, "viral" se utiliza en las muestras con las dos acepciones recogidas en el *DLE*: 'relativo a los virus' y 'mensaje o contenido que se difunde con rapidez'.

> Ejemplo 20: El coronavirus está en crecimiento exponencial. Los casos pasaron de dos a 100 en una semana, la siguiente, de 100 a 1.000 y a 4.000 en cuatro días. La clave ahora es ver cómo evoluciona esa curva: ¿crecerá de forma acelerada o se frenará? (*El País*, 15 marzo, 2020).

5. DISCUSIÓN

La dimensión exploratoria y aproximativa de este trabajo, limitada a dos meses de seguimiento del fenómeno en un diario concreto, ha limitado su foco de intervención y reflexión, pero sería interesante poder ahondar, en una primera instancia, en el comportamiento cuantitativo de la innovación léxica, atendiendo, por ejemplo, a qué conceptos son los más empleados durante esos dos meses, por otro lado, meses determinantes para constatar que, efectivamente, hay procesos de innovación ya que son los primeros dos meses de la pandemia en España.

Por otra parte, al tratarse de un fenómeno estudiando en un perfil de red social, se antoja también relevante analizar las posibilidades de la red en cuanto al marco de comentarios e interacciones que los diferentes usuarios realizan con estos términos, ya que la propia dimensión digital invita a valorar otras muchas unidades expresivas presentes en el uso del

discurso en el soporte digital y su convivencia con las unidades lingüísticas utilizadas.

Dada la magnitud internacional de la propia covid-19, sería interesante verificar si nuestra hipótesis es afirmativa en otras lenguas y si estas tendrían un comportamiento semejante en relación con los fenómenos de innovación léxica, con las particularidades que cada lengua posee. Además, atendiendo a la gran extensión de la lengua española en el mundo, podría arrojar más detalle una aproximación entre hablantes de variedades diatópicas no peninsulares, para apreciar si hay un comportamiento concomitante o no y poder categorizar y analizar esos aspectos comunes o diferenciales de un modo más concreto.

Los resultados exponen y verifican que sí hay procesos de innovación léxica, desde el principio del fenómeno de la covid-19 y de diferente calado y características (neonimia, neologismos de forma, neologismos de sentido, etc.) en ese reto de tener que nombrar la realidad desconocida que devoraba cada momento cargado de incertidumbre, ante lo que las palabras y la información acudían como un bálsamo clarificador para, al menos, otorgarle nombre a lo que sucedía. La vida de las palabras son puro reflejo de la vida de las personas y cabría preguntarse por el recorrido más concreto de estos conceptos a lo largo de toda su presencia en la pandemia, pero eso solo podrá ser posible cuando haya acabado, algo que deseamos que sea lo antes posible.

6. CONCLUSIONES

No cabe duda de que la vida de los ciudadanos ha cambiado a partir de la pandemia de covid-19. De hecho, se podría considerar que el periodo de tiempo desde la aparición de dicha enfermedad supone una era, la "era covid-19". Este contexto conlleva una nueva realidad para los ciudadanos que, como hablantes del español, han tenido que nombrar. De esta forma, a partir de la amplia variedad de procesos de innovación léxica que existen en la lengua española, los hablantes se han enfrentado a la nueva realidad mediante la creación de neologismos de distintos tipos, junto con términos que se han extraído del lenguaje

científico y otras palabras que se han situado al frente de la disponibilidad léxica.

Se abre, por tanto, un escenario de análisis lingüístico muy interesante vinculado a la covid-19, una pandemia que ha tocado todos los puntos de la existencia humana, no solo la salud, sino también nuestra forma de comunicarnos con un determinado vocabulario.

La prensa se ha utilizado tradicionalmente como fuente para el estudio de neologismos, por ello, la innovación léxica surgida a partir de la pandemia se ve reflejada en los mensajes del diario *El País* en la plataforma Twitter, una red social que juega un papel importante en el ámbito del periodismo en internet (o ciberperiodismo) por su faceta como red de información.

Mediante la recopilación de noticias relacionadas con la covid-19 publicadas en formato de tuits por *El País*, se ha podido realizar un corpus lingüístico aproximativo, a partir del cual, se ha extraído un inventario de palabras en las que está presente la innovación léxica.

Durante el período estudiado (periodo de inicio de la crisis sanitaria internacional coincidente con el confinamiento en España) se han identificado múltiples cambios en el léxico. No hay que olvidar que toda palabra es, inicialmente, un neologismo, por lo tanto, muchos de los conceptos estudiados, tras casi dos años de pandemia, ya no resultan nuevos, sino que han pasado a formar parte del léxico disponible y común de todos los hablantes.

La covid-19 ha colonizado nuestra forma de expresión, no solo en sus contenidos, sino también en sus formas.

7. REFERENCIAS

Alvar Ezquerra, M. (1998). Palabras nuevas en los periódicos de hoy. En A. Álvarez Tejedor (coord.), La lengua española a finales del milenio (pp. 13-44). Caja de Burgos

Artigas, M., y Flores, J. (2020). Glosario del coronavirus: todos los términos que rodean al Covid-19. National Geographic. https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/glosario-coronavirus-listado-todos-terminos-que-rodean-covid-19_15314

Bonomi, I., y Piotti, M. (2020). Emergenza sanitaria, media e lingua: qualche riflessione. Lingue e Culture dei Media, 4(1), 1-7. https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/14059/13151

Cabré Castellví, M. T. (2006). La clasificación de neologismos: una tarea compleja. Alfa: Revista de Linguística, 2(50), 229-250

Cáceres Bermejo, G., y Ballester Orcal, L. (2011). Pandemia de gripe A (H1N1): estrategia de vigilancia y vacunación en las Fuerzas Armadas. Sanidad Militar, 67(4), 375-374. https://dx.doi.org/10.4321/S1887-85712011000500008

Carranco Dueñas, J. A. (2015). Excreción viral prolongada en un paciente pediátrico inmunocomprometido con influenza A H1N1 (2009). Alergia, Asma e Inmunología Pediátricas, 24(3), 91-94. https://www.medigraphic.com/pdfs/alergia/al-2015/al153d.pdf

Castillejo, A. (30 de mayo de 2020). 'Covidiccionario': Covid-19, desescalada, nueva normalidad, cuarentenear, pico de la curva, PCR... 65 y más. https://www.65ymas.com/sociedad/covidiccionario-covid-19-desescalada-nueva-normalidad-cuarentena-pcr_15801_102.html

Catalá Pérez, M. (2015). Más allá del léxico: procedimientos enunciativo-argumentativos en los discursos públicos y en los medios (sociales) de comunicación españoles en un entorno de crisis económica, social e institucional. Comunicación Social: retos y perspectivas (pp. 781-784). Centro de Lingüística Aplicada

Chaparro, L. (27 de marzo de 2020). Por qué es tan importante seguir el rastro del mal llamado 'paciente cero'. Agencia Sinc: https://www.agenciasinc.es/Reportajes/Por-que-es-tan-importante-seguir-el-rastro-del-mal-llamado-paciente-cero

Cobos, T. L. (2010). Twitter como fuente para periodistas latinoamericanos. Razón y Palabra, (73). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514908045

Díaz Noci, J., y Salaverría Aliaga, R. (2003). Manual de redacción ciberperiodística. Ariel

Edo, C. (2003). Rasgos y normas del estilo ciberperiodístico. En J. Díaz Noci y R. Salaverría Aliaga (Eds.), Manual de redacción ciberperiodística (pp. 353-382). Ariel

Fundación del español urgente (13 de octubre de 2015). Tuitero, tuitear, tuiteo y retuiteo, términos en español. https://www.fundeu.es/recomendacion/tuitero-tuitear-tuiteo-y-retuiteo-terminos-en-espanol-712/

Fundación del español urgente (12 de febrero de 2020). La COVID-19, nombre de la enfermedad del coronavirus. https://www.fundeu.es/recomendacion/covid-19-nombre-de-la-enfermedad-del-coronavirus/

Fundación del español urgente (27 de marzo de 2020). El test, plural los test. https://www.fundeu.es/recomendacion/test/

Fundación del español urgente (14 de abril de 2020). Escalada y desescalada, pero también aumento y disminución. https://www.fundeu.es/recomendacion/escalar-escalada-aumento-incremento/

Fundación del español urgente (13 de mayo de 2020). COVID-19 o covid-19, no Covid-19. https://www.fundeu.es/recomendacion/covid-19-mayusculas-minusculas/

García Palacios, J. (2009). La competencia neológica especializada en el estudio y la actuación sobre la neología terminológica. Revue Française de la Linguistique Appliquée, 14(2), 17-30. https://doi.org/10.3917/rfla.142.0017

González-Molina, S., y Ramos del Cano, F. (Noviembre de 2014). Las redes sociales en el ámbito periodístico: ¿cómo usan los medios europeos de referencia sus perfiles en Twitter y Facebook? Comunicación y Hombre, (10), 37-52. https://portalderevistas.ufv.es/index.php/comunicacionyhombre/article/view/174/173

Hernández, H. (2006). Neologismos, medios de comunicación y lexicografía. Por unas necesarias interrelaciones. En F. Vilches Vivancos (Ed.), Creación neológica y nuevas tecnologías (pp. 167-188). Dykinson

Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (s. f.). ¿Qué es un EPI? https://www.insst.es/-/-que-es-

Jaraba Molina, G. (2017). De qué conversan los periodistas españoles en Twitter: Un estudio de contenidos y tendencias en la tuiteresfera española.Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tesisenred.net/handle/10803/458680

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). Metáforas de la vida cotidiana. Cátedra

Lungevity (s. f.). Glosario de COVID-19. https://lungevity.org/for-patients-caregivers/covid-19-and-lung-cancer/informaci%C3%B3n-sobre-coronavirus-en-espa%C3%B1ol/glosario

Marta Lazo, C., y García Idiakez, M. (2014). El uso profesional de la red social Twitter en la redacción del diario El País. Palabra Clave, 17(2), 353-377. https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/3341/3442

Martín Corvillo, J. M. (2016). Crisis económica, opacidad parlamentaria y neolengua. Relatos culturales de la crisis: comunicación y crítica política (pp. 51-59). InCom-UAB Publicacions, 13. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona

Muñoz Fernández, P. (2018). El uso de nuevos formatos para la información deportiva en Twitter.Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla (idUS) https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/78397/Pedro%20Pablo%20Mu%C3%B1oz%20Fern%C3%A1ndez%20TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Muñoz Molina, A. (2021). Volver a dónde. Seix Barral

Organización Mundial de la Salud (5 de julio de 2003). El brote de SARS ha sido contenido en todo el mundo. https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2003/pr56/es/

Organización Mundial de la Salud (enero de 2019). Coronavirus causante del Síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS-CoV). https://www.who.int/features/qa/mers-cov/es/

Organización Mundial de la Salud (11 de febrero de 2020b). Intervención del Director General de la OMS en la conferencia de prensa sobre el 2019-nCoV del 11 de febrero de 2020. https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-at-the-media-briefing-on-2019-ncov-on-11-february-2020

Organización Mundial de la Salud (11 de marzo de 2020a). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19. https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: Una introducción al ámbito. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 46(1), 93-119. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006

Parra Valcarce, D., y Álvarez Marcos, J. (2004). Ciberperiodismo. Editorial Síntesis

Pérez-Soler, S. (2015). Usos periodísticos de Twitter: Una comparativa entre redacciones tradicionales y digitales en Catalunya y Bélgica.Tesis Doctoral, Universidad Ramon Llull. Tesis Doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/362644

Pujol, F. (2019). La prensa en Twitter: análisis de actividad e impacto en 2018. Cuadernos de Periodistas, (38), 54-67. http://www.cuadernosdeperiodistas.com/media/2019/10/Francesc-puyol_compressed.pdf

Real Academia Española (s. f.). confinar. Diccionario de la lengua española. Recuperado el 9 de noviembre de 2020, de https://dle.rae.es/confinar?m=form

Real Academia Española (s. f.). cuarentena. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 9 de noviembre de 2020, de https://dle.rae.es/cuarentena?m=form

Real Academia Española (s. f.). era. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 9 de noviembre de 2020, de https://dle.rae.es/era?m=form

Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). Espasa

Real Academia Española (2018). Libro de estilo de la lengua española. Espasa

Real Academia Española (31 de marzo de 2021). coronabono. En Diccionario histórico de la lengua española. Recuperado el 31 de marzo de 2021, de https://www.rae.es/dhle/coronabono

Real Academia Nacional de Medicina de España (2012). Diccionario de términos médicos (versión en línea). Consultado el 14 de abril de 2021, en https://dtme.ranm.es/buscador.aspx

Rodríguez Gallardo, A. (2016). Léxico y retórica argumentativa de la crisis económica. En (Ed.), Estudios sobre el léxico. Peter Lang.

Rojo, G. (2021). Introducción a la lingüística de corpus en español. Routledge

Ventura, J. J. (26 de mayo de 2020). Nuevo vocabulario del covid-19. El Periódico. https://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/opinion/nuevo-vocabulario-covid-19_1234629.html

Villatoro, M. P. (10 de agosto de 2019). Un francotirador de los Navy SEALs desvela a ABC los secretos de los comandos más letales del mundo. ABC. https://www.abc.es/historia/abci-francotirador-navy-seals-desvela-abc-secretos-comandos-mas-letales-mundo-201702020529_noticia.html

Vives, J. (24 de marzo de 2020a). El coronavirus dispara el número de usuarios de Twitter. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20200324/488270531l/coronavirus-dispara-numero-usuarios-twitter.html

Vives, J. (6 de abril de 2020b). El coronavirus dispara el tiempo que pasamos en las redes sociales. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20200406/48338246134/coronavirus-dispara-tiempo-pasamos-redes-sociales.html

El País [@el_pais]. (1 marzo de 2020). El brote de coronavirus en Italia amenaza con agravar la ya de por sí precaria situación de la tercera economía [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1234208033112150016?s=20

El País [@el_pais]. (5 marzo, 2020). La OMS advierte de que la falta de equipos de protección pone en riesgo a los sanitarios ante el coronavirus [Enlace adjunto]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1235494258460643329?s=20

El País [@el_pais]. (1 marzo, 2020). De los 10 casos positivos notificados en la comunidad de Madrid, cuatro son importados (que se contagiaron en otros países) [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1234023567488098305?s=20

El País [@el_pais]. (7 abril, 2020). TV en DIRECTO | María José Sierra: "El estudio de seroprevalencia para saber cuánta gente ha pasado la enfermedad está [Enlace y vídeo adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1247474499081117698?s=20

El País [@el_pais]. (20 marzo, 2020). "Cuando no están en contacto con células a las que hackear, los virus pueden permanecer encima de casi cualquier cosa" [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1241122846660636672?s=20

El País [@el_pais]. (30 marzo, 2020). Durante su última gira por el Estado de Sinaloa, el presidente mexicano López Obrador ha saludado de mano a la [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1244490560208957441?s=20

El País [@el_pais]. (8 marzo, 2020). Si sospecha que padeces la Covid-19, la enfermedad provocada por el nuevo coronavirus, esto es lo que tienes que hacer [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1236556304929431553?s=20

El País [@el_pais]. (16 marzo, 2020). AMPLIACIÓN | Torra ha explicado que ha sentido algunos síntomas y la noticia del contagio del vicepresidente Pere Aragonès le [...] [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1239551614119264262?s=20

El País [@el_pais]. (1 marzo, 2020). No se han contagiado pero tampoco han tenido su mejor semana: los más ricos del mundo pierden 400.000 millones dólares [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1233999922493521920?s=20

El País [@el_pais]. (2 abril, 2020). Recogemos las dudas más comunes de los ciudadanos sobre la capacidad de movimiento en tiempos de confinamiento [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1245585723534667776?s=20

El País [@el_pais]. (15 abril, 2020). “Este virus nos ha salido 'ecofriendly' y promueve ahorro de energía, es un virus 'anticapi' y, al mismo tiempo, es [...]” [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1250431685042352128?s=20

El País [@el_pais]. (21 abril, 2020). La Guardia Civil ha remitido a sus comandancias una instrucción interna en la que pide que se identifiquen “campañas de [...]” [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1252514911755722752?s=20

El País [@el_pais]. (24 abril, 2020). El coronavirus dispara el precio de cubrebocas en México un 200% en el mercado. Y también también aumenta la especulación [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1253744262363176965?s=20

El País [@el_pais]. (17 marzo, 2020). Pedro Sánchez ha anunciado hoy una inversión de 29,7 millones de euros para investigaciones sobre el nuevo coronavirus. [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1239974026849718272?s=20

El País [@el_pais]. (5 abril, 2020). Para el ministro Garzón, estas cuentas son "un ejército de trolls y basura que contamina las redes. Estrategias diseñadas y [...] [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1246774083989061633?s=20

El País [@el_pais]. (23 marzo, 2020). Sánchez reclama una acción coordinada de la UE para afrontar “la guerra contra el coronavirus” y defiende los coronabonos, títulos [...] [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1246774083989061633?s=20

El País [@el_pais]. (4 abril, 2020). Las principales armas con las que el mundo lucha hoy contra la pandemia de coronavirus se remontan al siglo XIX. [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1246207039807918092

El País [@el_pais]. (17 marzo, 2020). En pleno enclaustramiento, @ElComidista estrena sección diaria con un sencillo pero apetitoso menú completo de comida y cena para cada [...] [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1239898780930998272?s=20

El País [@el_pais]. (31 marzo, 2020). Así es el barco hospital con mil camas y 12 quirófanos que ha llegado a Nueva York para hacer frente [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1245006436502913024?s=20

El País [@el_pais]. (15 marzo, 2020). El coronavirus está en crecimiento exponencial. Los casos pasaron de dos a 100 en una semana, la siguiente, de 100 [Enlace adjunto]. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/el_pais/status/1239077978069504000?s=20

LOS MEMES POLÍTICOS: PROPULSORES CONTEMPORÁNEOS DE INNOVACIÓN LÉXICA

Alessia Anna Serena Ruggeri
Sapienza Università di Roma

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación, que se enmarca en un proyecto más amplio que se centra en el análisis de la comunicación política 3.0, pretende profundizar en el potencial del meme político como propulsor de innovación léxica.

Hoy en día las redes sociales juegan un papel importante como vehículos de transmisión rápidos y directos que los actores políticos emplean para llegar a los ciudadanos y mantener un diálogo constante. El ciberespacio se caracteriza por representar un lugar de información y divulgación política que se sirve de fotografías, documentos y testimonios para reforzar la relación significativa entre la participación en línea y las redes sociales convirtiendo estas últimas en promotoras de la intervención ciudadana. Vicente y Novo (2014) destacan cuatro ventajas de la participación en línea que son la facilidad y rapidez en la obtención de información política; la disminución de la presión social, por contar con mayor privacidad; la promoción de la participación de otras personas, grupos o instituciones y la facilidad para promover el activismo e incluso para fomentar las condiciones de una movilización colectiva. La política llega de tal manera a la sociedad determinando un receptor del mensaje plural y variado y el mensaje transmitido adquiere múltiples formas y dimensiones que afectan tanto al estilo como al contenido. Esta evolución repercute de forma transcendental en los componentes del proceso comunicativo y el idioma se convierte en un arma potente, capaz de crear formaciones de cualquier índole para manifestar

con crítica, ironía, ira, humor e incluso con odio las emociones. Entre las estrategias empleadas tanto por los políticos como por los usuarios de las redes sociales, el meme se presenta como el instrumento más poderoso a la hora de transmitir dichos mensajes, puesto que, por su formato llamativo e irónico, facilita su formulación, difusión y recepción y permite que se favorezca la participación ciudadana gracias a su capacidad de relacionar a su audiencia con referentes políticos actuales a través del placer y del entretenimiento por medio de una imagen llamativa de inmediata comprensión. Robert P. Worden (2000) en su estudio señala un paralelismo entre la evolución de las palabras y el concepto *meme* de Richard Dawkins: de la misma manera que el meme, las palabras, en cuanto reflejo de las experiencias que las han hecho posibles nos proporcionan datos de una sociedad concreta que se transmiten de generación a generación culturalmente. Cuando el ámbito cambia, la palabra también puede hacerlo como adaptación y posiblemente la neología sea uno de los recursos más importantes e inmediatos a la hora de presentar dichos cambios. De tal manera, la creación de nuevas palabras se puede considerar la respuesta que mejor satisface las necesidades comunicativas o expresivas que pueden surgir en una comunidad de hablantes. Asimismo la actividad de creación de nuevas denominaciones es completamente necesaria en los dominios de especialidad, donde la constante aparición de nuevos conceptos exige una actividad neológica permanente (Cabré Castellví, 1993: 443). En ámbito político, la creación léxica se halla condicionada ideológicamente por el fin de indicar los partidarios, seguidores o la corriente política a la que el político representa y el significado connotativo adquiere una importancia específica, puesto que cada palabra tiene una carga ideológica o afectiva. Dicha característica determina que los políticos empleen los términos atribuyéndoles un valor expresivo o emotivo y no el conceptual o descriptivo. De ahí que los neologismos tengan una vida efímera, ya que pierden vigencia en cuanto el personaje pierde protagonismo; a menudo nacen mediante mecanismos que no siempre se corresponden con la correcta formación léxica y esto se debe al «rasgo típico de la pedantería del estilo político» (Fernández Lagunilla, 1999: 61) ya que se trata de un lenguaje que prefiere «palabras largas y sonoras en las que se superponen varios afijos». Además, no hay que olvidar que la creación

de voces neológicas es una prueba tangible de que una lengua está viva y, como sostiene Cabré Castellví (2000), una lengua que está bien consolidada sociopolíticamente tiene una capacidad creativa más ágil y es menos prudente en los neologismos que genera.

La red ha supuesto una transformación de la forma de comunicar una información y de hacer propaganda política dando lugar a una política cibernética, o mejor dicho *ciberpolítica* (Arnopoulos, 1995; Whillock, 1997) que aúna elementos multimedia en los que el texto se mezcla muy a menudo con sonido e imágenes en movimiento. En este panorama, lo político suscita reacciones intelectuales y emociones con el fin de captar y fidelizar al electorado haciendo que sea partícipe del debate democrático de ideas. De tal manera, cumpliendo con las funciones ilocutiva y perlocutiva contribuye a documentar neoformaciones que afectan al léxico donde prima la connotación ideológica, debido a la capacidad de las plataformas 3.0 de ofrecer multimedialidad, interactividad e inmediatez.

2. OBJETIVOS

El estudio que se propone pretende profundizar en el análisis de los memes políticos como propulsores de innovación léxica para poder observar cuáles son las estrategias empleadas para crear neologismos y si estos realzan el mensaje a través del meme político. Al mismo tiempo será posible estudiar el léxico desde los puntos de vista morfológico y lexicográfico para cuestionar la presencia o ausencia de los términos en los diccionarios. Por último, se observará el potencial creativo del lenguaje para detectar algunas estrategias discursivas específicas del meme político.

Dicho estudio se fundamenta en que desde hace una década «el espacio cibernético se ha convertido en un mecanismo de coordinación cada vez más utilizado en el plano colectivo, así como una herramienta común de uso individual de acceso a la información de carácter político» (Resina de la Fuente, 2010: 145). Las redes sociales se caracterizan, de tal forma, por ser un instrumento de alto impacto en la sociedad actual que permite llegar a cualquier ámbito de la vida y a personas de cualquier edad mediante un contacto permanente con los emisores del mensaje político. Entre las

diferentes plataformas 3.0, Instagram se emplea cada día con más frecuencia para la estrategia de comunicación de los candidatos o partidos políticos puesto que se considera no solo un canal de comunicación sino también un medio de moda que permite un continuo crecimiento de seguidores. Se presenta, por tanto, como instrumento estratégico y perfecto lugar de encuentro entre políticos y electores, entre partidos y votantes. A través de fotos, historias, memes, frases, etc., se muestra la "humanidad" del actor político que comparte públicamente sus estados de ánimo, su cotidianidad y sus experiencias personales e institucionales.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el presente estudio se han analizado 80 memes - sacados de las páginas oficiales de los políticos y de los *hashtags* más compartidos en Instagram- clasificados en neologismos parciales/semánticos o totales. A partir de dicha catalogación se han clasificado en subcategorías según criterios morfológicos (Cabré Castellví, 2006):

TABLA 1. *Clasificación de los neologismos (Esquema propio).*

Neologismos de forma	- Sufijación - Prefijación - Interferencias entre sufijación y prefijación - Composición - Composición culta - Lexicalización - Conversión sintáctica - Sintagmación - Siglación - Acronimia - Abreviación - Variación
Neologismos sintácticos	
Neologismos semánticos	
Préstamos	- Préstamo - Préstamo adaptado
Otros	

Fuente: elaboración propia

Además, se ha decidido comprobar su presencia en el *Diccionario de la Real Academia Española* (*DRAE*) y en el *Diccionario histórico de la lengua española* (*DHLE*) para comprobar si la falta de dichos términos en los diccionarios «no indica desviación de lo estándar, sino sencillamente prudencia debida a la insuficiencia documental» (García Platero, 2003: 319).

Antes de adentrarnos en el análisis de los datos, se considera oportuno empezar el estudio a partir de la definición de neologismo según el *Diccionario de la Real Academia Española*: «Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua»[200]. Dicha definición toma en consideración tanto el neologismo formal como el semántico. Se trata de palabras nuevas que se han incorporado al español «ya sean procedentes de idiomas extranjeros, ya sean nuevos términos 'inventados' ex novo o a partir de etimologías griegas y latinas, y también palabras en novedosas acepciones o en giros desacostumbrados» (Fernández Fernández, 2004: 9-10).

Para que una unidad léxica sea neológica, la palabra tiene que cumplir cuatro condiciones: 1) «que haya aparecido en un periodo reciente», 2) «que sea percibida como una unidad nueva», 3) «que no aparezca en los diccionarios» y 4) «que presente inestabilidad (morfológica, gráfica, fonética, semántica)» (Guerrero Salazar, 2007: 15-16). Una vez aceptada como tal, es posible clasificar el neologismo según las funciones de su creación (Alvar Ezquerra, 2005) en neologismo denotativo (o denominativo) y neologismo connotativo (o estilístico). El primero nace a partir de la necesidad de nombrar un objeto o concepto nuevo; el segundo, en cambio, se caracteriza por ser una creación individual que no pretende ir más allá, de ahí su carácter efímero y su valor para singularizar la expresión de su creador.

Además, como sostienen Cabré Castellví *et al*. (2002: 163-165) es posible diferenciar los neologismos en dos tipos según la modalidad intencional: la espontánea y la planificada. Se considera neología espontánea la consecuencia de «un acto inconsciente por parte del hablante, que forma una nueva unidad sin darse cuenta de que se trata de una unidad

[200] Recuperado el 2 de enero de 2022 de https://bit.ly/3GCgBlR

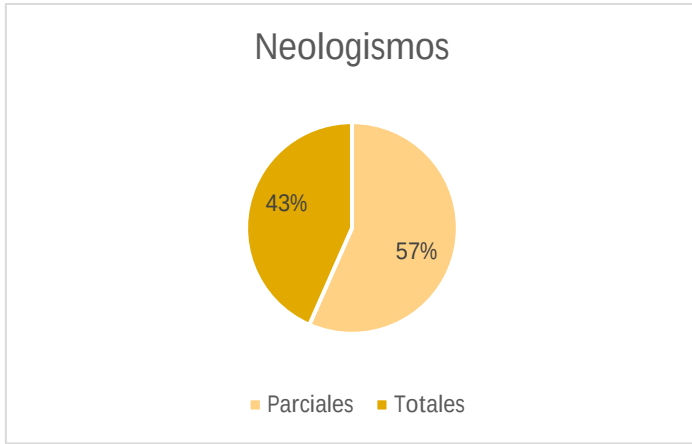
no codificada en las obras lexicográficas», o bien puede ser el resultado de la creación de «una nueva unidad para llamar la atención del destinatario». En cambio, la neología planificada pretende dotar a una lengua de recursos de expresión y de comunicación propios (Esteban, 2008). A su vez, Bermúdez Fernández (1997: 14-15) distingue entre neología intralingüística, originada en el seno de la lengua, y neología interlingüística, que surge del contacto de dos sistemas distintos. La primera incluye los neologismos internos, creados por mecanismos de naturaleza morfológica y semántica, como, por ejemplo, la derivación; en cambio, la neología interlingüística agrupa los neologismos externos, es decir, todos aquellos que se crean mediante elementos ajenos al sistema lingüístico, como sucede con los préstamos o los extranjerismos.

4. RESULTADOS

A continuación vamos a entrar en el análisis de los resultados de la investigación. Se ha decidido presentar los distintos datos en gráficos acompañados de comentarios aclaratorios.

Siguiendo la taxonomía que presenta Cabré Castellví (2006) ha sido posible observar que los neologismos políticos pertenecen a tres grandes grupos: neologismos de forma, neologismos semánticos y préstamos, dejando a un lado los otros grupos propuestos por esta autora, es decir, los neologismos sintácticos y el grupo llamado “Otros”. La mayoría de ellos se caracterizan por ser neologismos totales como se observa en el Gráfico 1:

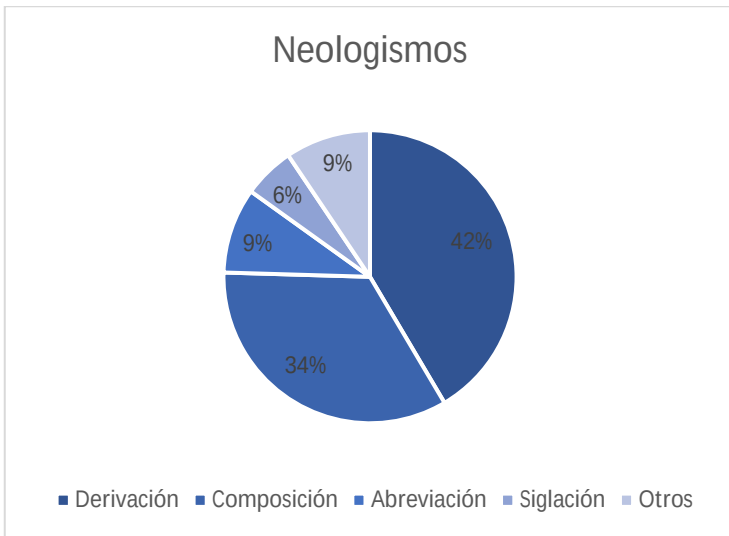
GRÁFICO 1. *Neologismos.*



Fuente: elaboración propia

Además el 42% y el 34% de los neologismos presentes en los memes políticos se construyen a partir de los procesos de derivación y composición (Gráfico 2):

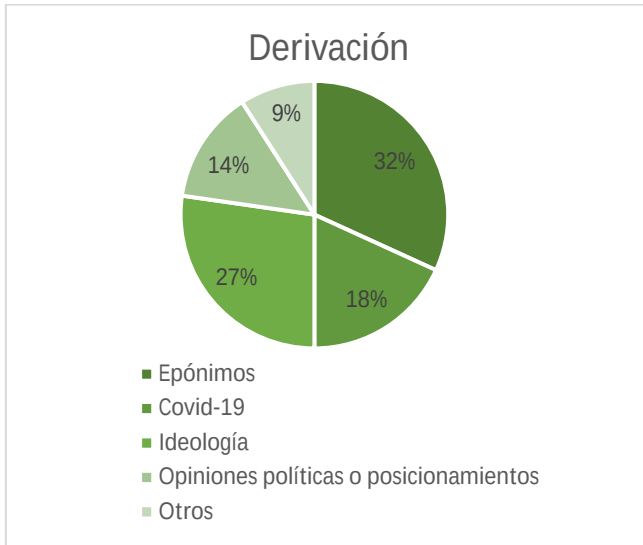
GRÁFICO 2. Neologismos: clasificación.



Fuente: elaboración propia

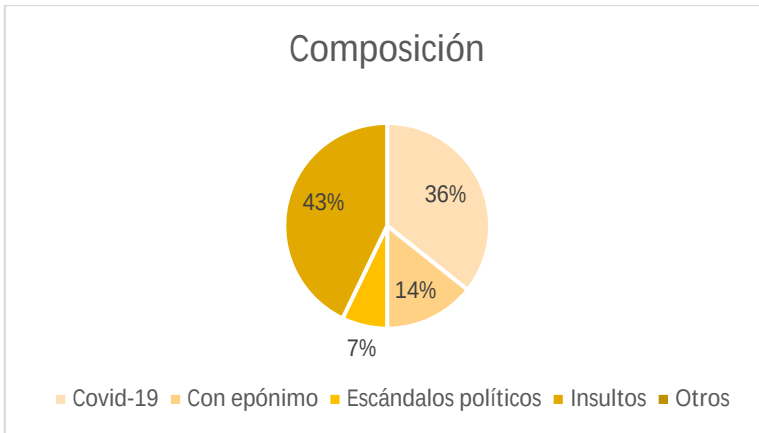
De manera particular, por lo que atañe a los neologismos creados a partir de los procesos de derivación y composición se observa que la mayoría se relacionan con temas muy actuales como la Covid-19 (*Covidad*, *Macrobrote*) o por ser epónimos (*Ayusismo*, *Ayusocracia*):

GRÁFICO 3. Neologismos creados a partir de un proceso de derivación.



Fuente: elaboración propia

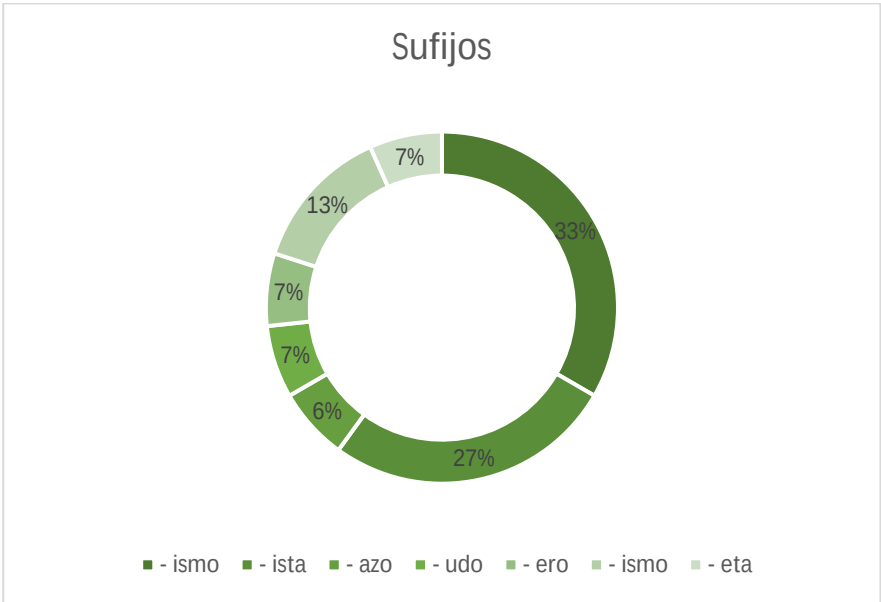
GRÁFICO 4. Neologismos creados a partir de un proceso de composición.



Fuente: elaboración propia

Muchos de los neologismos encontrados se emplean en los memes políticos con connotaciones negativas puesto que pretenden informar criticando e integran la categoría de los neologismos estilísticos (*hembrista*, *ecolojeta*, *feminazis*, etc.). Otros se incoporporan a la categoría de neologismos denominativos ya que permiten nombrar nuevos conceptos y realidades políticas hasta entonces inexistentes (*podemismo*). En relación con los neologismos creados a partir del proceso de derivación se nota que los sufijos más recurrentes son *-ista* e *-ismo*, normalmente empleados en ámbito político con el fin de indicar ideologías, afiliación con un partido o con una actitud: se trata de indicadores de las formas de comportamiento o conductas políticas:

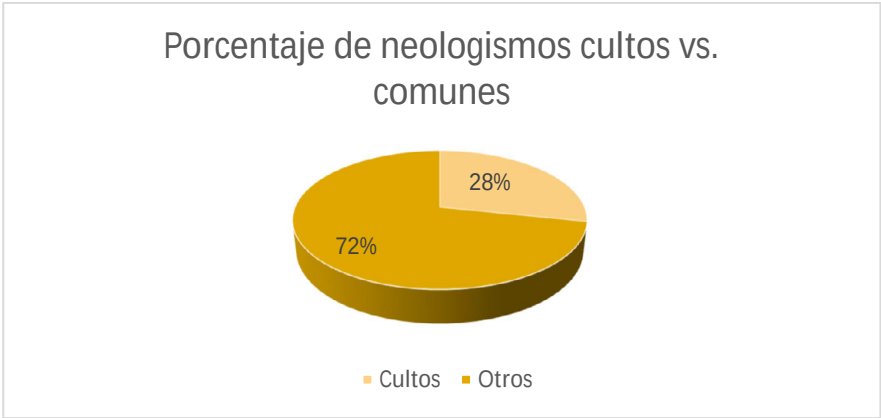
GRÁFICO 5. *Sufijos recurrentes.*



Fuente: elaboración propia

Además, se ha podido notar que existen muchos casos de neologismos creados a partir de la unión entre formante culto (latín o griego) y palabra común como en el caso de *macrobrote*, *ecolojeta*, *Ayusocracia*, etc.:

GRÁFICO 6. *Neologismos con formantes cultos vs. comunes.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En este apartado intentaremos vincular lo anteriormente presentado con algunos ejemplos sacados del corpus para poder observar con detalle cómo se presentan los neologismos dentro del meme.

En la Figura 1 se presenta una lista de palabras que se construyen a partir del sufijo *-ismo*, considerado uno de los más productivos (Calvi, 2009: 176) y un nominalizador deadjetival apto para crear denominaciones de creencias, ideologías y doctrinas, atribuyendo al mismo tiempo un carácter técnico al sustantivo:

FIGURA 1. Neologismos ideológicos.



Fuente: Instagram, Libertadypolitica

Cada una de las palabras presenta, en lugar de una definición de su significado, un ejemplo concreto que la explica basado en estereotipos asociados a cada uno de los términos. Es evidente que el meme tiene el objetivo de atacar al PSOE y a Podemos a través de las dos últimas definiciones de las palabras *Sanchismo* y *Podemismo*. Ambos términos, que se caracterizan por ser eponímicos, no se registran ni en el *DRAE* ni tampoco en el *DHLE*. Si se observa bien el meme se podrá constatar que el ataque no se limita a los partidos sino que también alcanza a las personas que los encabezan cumpliendo con una de las características típicas del meme político, es decir, atacar la imagen del adversario político, descalificándolo, y, al mismo tiempo, crear sátira por medio de un ejemplo que entretiene a los destinatarios del mensaje.

Con las mismas modalidades se crea el neologismo del ejemplo que sigue:

FIGURA 2. Neologismos ideológicos.



Fuente: Instagram, Igor_f_f

En la Figura 2 se emplea el término *Ayusismo* para presentar el manual de candidata a las elecciones. Se trata de otra muestra de ataque al personaje político que, en este caso, alude a la actual alcaldesa de Madrid Isabel Díaz Ayuso. En el meme el *Ayusismo* se presenta no solo como una ideología sino también como una conducta que hay que seguir, clara alusión a las críticas que surgieron durante las elecciones del 4-M en referencia a la actitud de la candidata de "vivir a la madrileña".

El ejemplo de la Figura 3 muestra otra forma neológica, de carácter eponímico, que se construye a partir del sufijo *-ista*, empleado con frecuencia en ámbito político con el objetivo de producir calificativos de colectividad y profesiones:

FIGURA 3. Neologismos eponímicos.



Fuente: Instagram, Evitaerc_brain

El meme se emplea para ironizar acerca del supuesto narcisismo de José María Aznar. En diferentes ocasiones, el expresidente del gobierno ha demostrado una excesiva autoestima y una elevada confianza en sí mismo. En varias entrevistas se ha presentado como un claro ejemplo de persona a la que le encanta el poder y mandar como jefe y, al mismo tiempo, está convencido de haber sido el mejor líder de la historia de España. No es casualidad que en distintas ocasiones se haya vanagloriado con la prensa de haber colocado a España a la altura de las primeras potencias mundiales. En el caso propuesto, el sufijo no cumple con la típica función de calificación de un colectivo, como anteriormente se ha expuesto, sino con la creación de la imagen social del sujeto político mediante un juego de palabras (*Aznar* y *narcisista*) válidas para atacar al adversario político.

El meme de la Figura 4 presenta un neologismo creado a partir de un proceso de revitalización de una palabra:

FIGURA 4. Neologismos creados a través de un proceso de revitalización.



Fuente: Instagram, Podemos_por_espana

El término apareció por primera vez en 2005, tal como se registra en el *DHLE* y se empleaba «con la acepción 'persona, generalmente joven y de aspecto desaliñado, que toca la flauta como medio de subsistencia y suele ir acompañada de un perro'». A partir de 2010 empezó a tener un significado metafórico con el fin de indicar a una «Persona perteneciente a un movimiento contracultural de influencia *hippie* que aboga por un cambio en el sistema político y económico vigente»[201]. En detalle aquí se critica a Íñigo Errejón que pertenece a Más Madrid y su alejamiento político, ideológico y personal de Pablo Iglesias.

Un ejemplo llamativo de creatividad léxica es el de la Figura 5 que nos ofrece una serie de neologismos originados mediante diferentes procesos:

[201] Recuperado el 4 de enero de 2022 de https://bit.ly/3HFICdF

FIGURA 5. Neologismos creados para descalificar.



Fuente: Instagram, Likeavox

En el meme se representa a Pedro Sánchez ordeñando una vaca. Dicho animal encarna a los trabajadores autónomos mientras que en el fondo aparecen los que se benefician de la "leche" de estos: *Feminazis*, *Okupas*, *Ecolojetas*, *SepaRatas*, *LGTBI*, *Inmigrantes ilegales*. Se critica al gobierno Sánchez por explotar siempre a los que trabajan y respetan las leyes y favorecer a los que aportan inestabilidad a nivel social, económico y político. La primera creación neológica que aparece es *feminazis*, acrónimo de *feminista* y *nazi*. Aunque no forma parte del diccionario de la *RAE*, se utiliza con intención despectiva con el sentido de «feminista radicalizada»[202]. El segundo término, *Okupas*, se registra en el *DRAE* como acortamiento del término *ocupante* cuya letra "c" se sustituye con "k" para reflejar la voluntad de transgredir las normas ortográficas. La palabra se emplea de manera jergal para indicar «un movimiento radical: Que propugna la ocupación de viviendas o locales deshabitados»[203]. El tercer término, *ecolojeta*, procede de *ecologista* y se crea a través de un proceso de sufijación mediante *-eta*. Dicho sufijo no es muy frequente en el lenguaje político y se emplea en el meme con

[202] Recuperado el 29 de diciembre de 2021 de https://bit.ly/3Jcg4J5
[203] Recuperado el 29 de diciembre de 2021 de https://bit.ly/3LejNHM

valor despectivo. Asimismo la palabra podría considerarse el resultado de un proceso de composición entre las palabras *ecologista* y *jeta*. En este último caso el término podría subrayar una vez más la desfachatez de dicho grupo a la hora de luchar por sus ideales. Un neologismo que llama mucho la atención del destinatario del meme por su creatividad léxica es la palabra *SepaRatas*. El término alude a los separatistas y se emplea para indicar a la persona que trabaja o conspira para que un territorio se separe de la nación a la que pertenece. Dicha acepción no aparece en el *DRAE* que sigue definiendo el término como «Impresión por separado de un artículo o capítulo publicado en una revista o en un libro»[204]. La palabra es fruto de un proceso de composición de los términos *separatista* y *rata*; a este último se le atribuye un carácter coloquial y figurativo apto para descalificar a los integrantes de dicho grupo. En el caso específico, el detalle empleado para identificar a los *SepaRatas* es la bandera estelada que simboliza la independencia de Cataluña. Los últimos dos términos presentados se consideran ya conocidos y empleados ampliamente por sus usuarios.

La investigación ha podido comprobar que muchos de los neologismos creados en los últimos años se relacionan con el contexto actual de la pandemia. El meme que sigue presenta el término *Covidiota*:

[204] Recuperado el 29 de diciembre de 2021 de https://bit.ly/3gwmVRe

FIGURA 6. *Neologismos creados para descalificar.*



Fuente: Instagram, Jspcr

El meme lleva el título *Starter pack - Cayetano covidiota* y muestra afirmaciones y unas fotos dirigidas a identificar y describir a este grupo de personas. La gestión del gobierno Sánchez de la pandemia de Covid-19 ha provocado protestas entre los grupos de ciudadanos, especialmente los descritos por la izquierda como *Cayetanos*, personas pijas y adineradas con actitud crítica hacia las políticas progresistas. Las afirmaciones presentadas son en realidad citas de dicho grupo. El meme ridiculiza el carácter y el comportamiento (como las protestas contra la gestión de la pandemia) de los *Cayetanos* y los define *covidiotas*. El término se presenta en el *DHLE* como calco estructural del inglés *covidiot*, para indicar a la persona «Que se niega a cumplir las normas sanitarias dictadas para evitar el contagio de la covid»[205].

[205] Recuperado el 4 de enero de 2022 de https://bit.ly/3uCAuXG

A raíz de la pandemia de Covid-19 se han vuelto de uso común algunos términos técnicos, muchos provenientes de la medicina, filosofía, etc., que no siempre se han utilizado correctamente. Muchas palabras científicas han entrado en nuestras vidas y en nuestras conversaciones cotidianas como verdaderos *trending topics* dando lugar a su desplazamiento de un registro formal a uno coloquial. El meme que sigue presenta el término *negacionista*, empleado en los últimos años para describir a las personas que muestran escepticismo y una actitud crítica hacia la existencia de la pandemia o del virus que la causa y la efectividad de las vacunas:

FIGURA 7. Neologismos y trending topics.



Fuente: Instagram, Malagonhumor

El término proviene del latín *negatio, -onis,* al que se añade el sufijo español *-ismo,* proveniente del latín *-ismus,* y este del griego *-ισμός* (*-ismós*), con el mismo significado. Tal como indica la página web de Fundéu (Fundación del Español Urgente):

> La voz *negacionismo* ha sido incorporada a la vigesimotercera edición del diccionario académico con el significado de 'actitud que consiste en la negación de hechos históricos recientes y muy graves que están generalmente aceptados'. Normalmente se ha empleado en relación con el Holocausto y puede aplicarse también, como extensión de este

sentido, a la negación de otros hechos que no son necesariamente históricos, en particular científicos, como ocurre con el cambio climático[206].

La imagen de la Figura 7 complementa el significado del término expresando un juicio de valor negativo hacia los que siguen rechazando determinadas ideas científicas ya comprobadas.

En varias ocasiones los memes políticos se sirven de los neologismos para criticar al político, su partido o las decisiones tomadas en determinados momentos:

FIGURA 8. Neologismos creados para atacar la imagen del político y las decisiones tomadas.



Fuente: Instagram, Danircde

La Figura 8 presenta el neologismo *tragacionismo*, término creado a través de la unión de *tragar* y *negacionismo*. Se trataría, por ende, de un antónimo del neologismo de la Figura 7 puesto que se emplea para describir a las personas que se creen solo las comunicaciones oficiales sin tener en cuenta la polarización de los medios de comunicación que las transmiten. En este caso el término se refiere a la credulidad de los que apoyan a Sánchez. Al mismo tiempo quiere reforzar la imagen de

[206] Recuperado el 4 de enero de 2022 de https://bit.ly/3LjUmom

este como político mentiroso que sigue tomando decisiones sin tener en cuenta las necesidades de la gente, puesto que está convencido de que puede manipularla.

La investigación ha encontrado además casos de palabras que nacen con el objetivo de denominar un nuevo escándalo en política:

FIGURA 9. Neologismos sobre escándalos políticos.



Fuente: Instagram, Sj38_lopez

FIGURA 10. Neologismos sobre escándalos políticos.



Fuente: Instagram, Elespanol2015

La Figura 9 presenta el neologismo epónimo *Tamayazo*. Se trata de una palabra creada a partir del apellido del político Eduardo Tamayo y del uso del sufijo *-azo*, empleado para designar actitudes que tienen cierta trascendencia o relevancia, normalmente negativa, para una comunidad. En el caso específico, la palabra alude al nombre periodístico por el que se conoce a la votación celebrada el 30 de junio de 2003 en la Asamblea de la Comunidad de Madrid, en la que dos parlamentarios electos del PSOE, Eduardo Tamayo y María Teresa Sáez, impidieron con su abstención en la segunda votación de investidura la elección de Rafael Simancas como nuevo presidente de la Comunidad de Madrid. Este supuesto caso de transfuguismo acabaría obligando a repetir las elecciones en octubre de ese mismo año, tras las que Esperanza Aguirre (PP) se convirtió en nueva presidenta regional. Desde el principio el PSOE afirmó que los dos diputados habían recibido dinero de una trama inmobiliaria y urbanística con el objetivo de beneficiar al PP. El Partido Popular por su parte achacó la ausencia a un problema interno entre distintas corrientes del PSOE. Tamayo, por su parte, afirmó en repetidas ocasiones que estaba en contra de un pacto con IU, negando las acusaciones de corrupción.

El meme de la Figura 10 presenta el neologismo *operación kitchen*. El caso Kitchen es la operación relacionada con el espionaje ilegal al extesorero del Partido Popular Luis Bárcenas, llevado a cabo entre 2013 y 2016 a través de un operativo policial. Ha sido bautizado como *Kitchen* (cocina, en inglés) porque uno de los implicados, José Luis Olivera, era conocido como 'el cocinero'. El meme tiene como protagonista a Mariano Rajoy, presidente del Gobierno entre 2011 y 2018, que acudió al Congreso para responder a las preguntas de los diputados que investigaban desde hacía casi un año el mencionado caso. Rajoy era el último de los comparecientes en la comisión parlamentaria creada para aclarar la Operación Kitchen, uno de los episodios más oscuros y graves del Ministerio del Interior, financiado además con fondos reservados. El expresidente optó por negarlo todo dentro de su legítimo derecho a la defensa, aunque salió del Gobierno a la fuerza mediante la primera moción de censura exitosa de la democracia, provocada por una sentencia donde se acreditaban numerosas corruptelas del PP.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación han mostrado el poder de los memes para crear y respaldar nuevos términos referidos al quehacer de un político o al contexto. Dicha creación nace a partir de una situación que se está produciendo en ese momento que todos los usuarios viven y, por lo tanto, fácil de entender. El hecho de que el meme difunda nuevas palabras permite que se consideren un recurso alternativo para dejar constancia del momento histórico que las originó. Muchas de ellas tienen una vida efímera porque son fruto de situaciones puntuales.

Por lo que atañe a los procesos de creación, se observa una presencia consistente de palabras creadas mediante la derivación y la composición. Entre los procesos de derivación prevalece el uso de la sufijación, sobre todo por medio de *-ismo* e *-ista*. Dichos sufijos se caracterizan por ser indicadores de las formas de comportamiento o conductas políticas o por describir o indicar ideologías o afiliación a un partido o una actitud.

Por lo que se refiere a la presencia de los neologismos que aparecen en el corpus de la investigación en los diccionarios, se nota que se registran los términos relacionados con la Covid-19 y menos los que nacen a partir de epónimos debidos a su carácter efímero. Además, el trabajo ha mostrado que un grupo relevante de neologismos eponímicos nace para nombrar algunos escándalos en ámbito político.

Asimismo, la investigación ha evidenciado la creación de términos que se sirven de recursos léxicos, gramaticales y fónicos para lograr un lenguaje humorístico que juega con la polisemia, la ambigüedad, la homofonía e incluso con la metáfora y que determina creaciones cómicas en los memes de carácter político.

7. REFERENCIAS

Alvar Ezquerra, M. (2005). El neologismo: caracterización, formación y aceptabilidad. Biblioteca de recursos electrónicos de Humanidades. Liceus.

Arnopoulos, P. (1995). Cyberpolitics. System Model of Science, Tecnology and Society. Sociopolitics. Political Development in Postmodern Societies. Gernika.

Bermúdez Fernández, J. M. (1997). El préstamo lingüístico en español peninsular actual: tratamiento teórico y análisis de datos. Universidad de Málaga. Tesis doctoral.

Cabré Castellví, M. T. (1993). La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones. Editorial Antártida/Empuries.

Cabré Castellví, M. T. (1999). La terminología. Representación y comunicación. IULA.

Cabré Castellví, M. T. (2000). La neologia com a mesura de la vitalitat interna de les llengües. La neologia en el tombant de segle. I Simposi sobre neologia (18 de desembre de 1998). I Seminari de neologia (17 de febrer del 2000). 85-108. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

Cabré Castellví, M. T. *et al* (2002). Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología: a propósito de la neología espontánea y de la neología planificada. En M. T. Cabré Castellví, J. Freixa y E. Solé (Eds.). Lèxic i neologia, 159-201. Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Observatori de Neologia.

Cabré Castellví, M. T. (2006). La clasificación de neologismos: una tarea compleja. Alfa: Revista de Lingüística, 50 (2), 229-250.

Calvi, M. V. *et al.* (2009). Las lenguas de especialidad en español. Carocci editore.

Castromil, A. R., Humanes, M. L. y García Tojar, L. (2020). La comunicación política en la era de la mediatización. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Dancygier, B. y Vandelanotte, L. (2017). Internet memes as multimodal constructions. Cognitive Linguistics, 28, 565-598. https://doi.org/10.1515/cog-2017-0074

Domènech, O., Cabré Castellví, M. T. y Estopà, R. (2014). El projecte NEOXOC (Xara d'observatoris de neologia de la llengua catalana): metodologia i primers resultats. En M. Pujol Berché (Ed.). Recherches sur la langue catalane: Actes du Colloque international (Nanterre, 4 et 5 novembre 2010), 73-80. Lambert-Lucas.

Esteban Asencio, L. (2008). Uso, origen y procesos de creación de neologismos en prensa española. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac) 33, 3-27. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 2 de febrero de 2022 de https://webs.ucm.es/info/circulo/no33/index.htm

Fernández Fernández, M. (2004). La incorporación de neologismos al español actual. Extranjerismos y nuevas acepciones. Lección inaugural en la solemne apertura del curso académico 2004/2005. Universidad Católica de Ávila.

Fernández Lagunilla, M. (1999). La lengua en la comunicación política I: el discurso del poder. Arco Libros.

Fundéu BBVA (2021). Recuperado el 4 de enero de 2022 de https://www.fundeu.es

García Platero, J. M. (1999). El léxico científico-técnico en el discurso periodístico. En J. A. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Eds.). Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, 227-232, I, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Librería Nogal.

García Platero, J. M. (2000). La modalidad lingüística en la enseñanza de las lenguas. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz (Eds.). Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, 309-315. Universidad de Cádiz.

García Platero, J. M. (2001). Los diccionarios de neologismos en la enseñanza de las lenguas. En M. C. Ayala Castro (Ed.). Diccionarios y enseñanza, 163-177. Universidad de Alcalá.

García Platero, J. M. (2002). Aspectos semánticos de las colocaciones. Lingüística Española Actual, 24(1), 25-34.

García Platero, J. M. (2003). Medios de Comunicación y Aprendizaje de Vocabulario. Algunas Reflexiones Sobre la Adquisición de Competencia Léxica. Conferencia Congreso no publicada. Asociación para la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. Congreso Internacional. Burgos. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.). Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, 319- 329. Recuperado el 4 de enero de 2022 de https://bit.ly/3Jk7c40

Guerrero Salazar, S. (2007). La creatividad en el lenguaje periodístico. Ediciones Cátedra, Grupo Anaya S.A.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. The University of Chicago Press.

Milenio. (29 de diciembre de 2021). La RAE explica uso de la palabra “feminazi”. https://www.milenio.com/cultura/la-rae-describe-significado-de-la-palabra-feminazi

Nieland, J. U. (2008). Politainment. En Wolfgang Donsbach (Ed.), The International Encyclopedia of Communication, Blackwell. Recuperado el 4 de enero de 2022 de https://bit.ly/3gB9sYy

Real Academia de la Lengua Española. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 2 de enero de 2022 de https://dle.rae.es/

Real Academia Española (2013-). Diccionario histórico de la lengua española (DHLE). Recuperado el 4 de enero de 2022 de https://www.rae.es/dhle/

Resina De La Fuente, J. (2010). Ciberpolítica, redes sociales y nuevas movilizaciones en España: el impacto digital en los procesos de deliberación y participación ciudadana. Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, 7, segundo semestre de 2010, 143-164. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 4 de enero de 2022 de https://bit.ly/3rCzsZO

Rodríguez Abella, R. Mª. y Bordonaba Zabalza, M. C. (2010). Grammatica essenziale. Spagnolo. De Agostini.

Shifman, L. (2014). Memes in digital culture. The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9429.001.0001

Sifuentes Palma, D. (2007). Gramática del español y competencia lingüística. Editorial San Marcos.

Varela, S. (1996) Fundamentos de morfología. Editorial Síntesis.

Varela, S. (2005) Morfología léxica. Formación de palabras. Editorial Gredos.

Vicente, M. R. y Novo, A. (2014). An empirical analysis of e-participation. The role of social networks and e-government over citizens' online engagement. Government Information Quarterly, 31(3), 379-387.

Whillock, R. (1997). Cyber-Politics. The Online Strategies of '96. American Behavioral Scientist, 40(8), 1208-1225.

https://doi.org/10.1177/0002764297040008018

Wiggins, B. E. (2019). The Discursive Power of Memes in Digital Culture. Ideology, Semiotics, and Intertextuality. Routledge.

https://doi.org/10.4324/9780429492303

Worden, R. P. (2000). Words, Memes and Language Evolution. En C. Knight, M. Studdert-Kennedy y J. R. Hurford (Eds.). The Evolutionary Emergence of Language, 353-371. Cambridge University Press.

REDES SOCIALES Y LITERATURA JUVENIL: UN NUEVO REGISTRO COMUNICATIVO PARA NUEVAS FORMAS DE NARRAR

ARÁNZAZU SANZ TEJEDA
ERI-Lectura (Universitat de València)

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI asistimos a la era de las redes sociales. Youtube, Instagram, Twitter y ahora cada vez más las plataformas de streaming inundan todos los ámbitos de nuestra vida, incluyendo la lectura. Con el nacimiento del nuevo siglo, la escuela y el libro se han visto desplazados como centro único del saber, mientras que Internet ha ido ganando terreno como herramienta donde los iguales o las instituciones ofrecen información, conocimiento, o, en el caso que nos ocupa, recomendaciones lectoras.

Los primeros que se lanzaron a compartir lecturas en el mundo virtual fueron adolescentes y profesores en los todavía incipientes foros y blogs. Desde entonces se ha transitado por muchas plataformas y se ha pasado de la palabra escrita, a la audiovisual en YouTube, a la imagen en Instagram y a los vídeos breves en Tiktok. Paulatinamente se ha ido sustituyendo la recomendación tradicional de mediadores formados (profesores, libreros o bibliotecarios) por una más despersonalizada creada por un algoritmo.

En un tiempo en el que la tecnología ha irrumpido para quedarse, evoluciona vertiginosamente y condiciona nuestra forma de enfrentarnos al mundo, es indispensable reinventarse en lo que a promoción y mediación lectora respecta. Son muchos los jóvenes y adolescentes que, cansados de no encontrar en su entorno a nadie con quien compartir su gusto por la lectura, han encontrado en la red un espacio donde opinar,

comentar sus lecturas e incluso recomendarlas. A través de sus cámaras, como si de una ventana al mundo se tratase, muestran sus habitaciones con estanterías perfectamente colocadas y repletas de libros, y merchandising, y hablan, mayoritariamente y sin tapujos, de libros. Acumulan miles de seguidores e influyen en las opiniones y decisiones lectoras de aquellos que se asoman a sus canales, creando así relaciones basadas en la inmediatez, la bidireccionalidad y la comunicación entre iguales. Es por eso precisamente que las editoriales han sabido ver en ellos un gran escaparate en el que dar a conocer sus novedades (Demira, Fernández y Sanz, 2020:61).

Los entornos virtuales han favorecido un aumento vertiginoso de las posibilidades de interacción (o interactividad) y han apoyado, por ello, el establecimiento de relaciones comunicativas más horizontales entre los interlocutores. El lector, en estos espacios, adquiere un nuevo estatus y desempeña funciones apenas imaginadas en épocas anteriores (de Amo 2019: 15).

2. OBJETIVOS

En esta investigación perseguimos dos objetivos principales:

- Analizar el cambio de paradigma en el circuito del libro juvenil en el tránsito del XX al XXI.
- Analizar cómo varía la comunicación en Internet de unas plataformas a otras y cómo esto está afectando al modo en que se narra.

3. METODOLOGÍA

- Revisión de bibliografía relacionada.
- Análisis de redes sociales.
- Revisión de las cuentas de los principales bookinfluencers de habla hispana.

4. EL LECTOR COMO PROSUMIDOR DE CONTENIDOS

Internet se ha convertido en la vía de acceso más rápida al lector y ha revolucionado las formas de promocionar los nuevos libros y de leer. El panorama ha cambiado mucho desde que en 2003 la escritora Laura Gallego creara un foro virtual que sirvió de punto de encuentro para jóvenes que conversaban sobre lectura. A estos foros le siguieron los blogs, allá por 2006, en los que los docentes hablaban sobre libros y un año después, estos espacios pasaron a ser administrados por lectores adolescentes. En 2007, se creó la llamada «comunidad de lectores» Goodreads, una aplicación de catalogación social de libros a través de etiquetas que Amazon compró el 2013. En 2011, se iniciaron los canales en YouTube recomendando libros (Lluch y Sanz, 2021, p.139-140) y, a partir de 2017, muchos de estos bookinfluencers migraron hacia Instagram seducidos por las nuevas posibilidades que les ofrecía esta plataforma. Durante la etapa más dura de la pandemia Tiktok tuvo su auge especialmente en el segmento poblacional perteneciente a la para la generación Z.

En el circuito del libro juvenil del siglo XXI, la pantalla se convierte en una ventana al mundo a través de la cual los jóvenes hablan de lectura a sus iguales desde sus cuartos hiperconectados.

> Internet hizo de la pantalla un conglomerado de superficies transitorias habitadas por un fascinante universo de materiales vagabundos y apropiables, pero también por nosotros mismos. La aparente potencia del sujeto como creador y lector de mundo en la Red contrastaba desde los inicios de la socialización de Internet con su fragilidad como sujeto, especialmente frente a los nuevos mecanismos de producción de valor derivados, no solo de la colonización de lo virtual por parte de las industrias digitales, sino también de las dinámicas de la multitud conectada (Zafra, 2017, p. 81).

Los cambios en la ecología doméstica revelan cuáles son las nuevas prácticas de lectura en la actualidad. Estanterías repletas de sagas y de obras juveniles autoconclusivas acompañadas de merchandising sirven de telón de fondo a estas conversaciones sobre libros.

> La escuela ya no es el centro del saber, el libro el único lugar que administra conocimiento, ni la familia el único tutor de los jóvenes. Internet es una herramienta donde los iguales o las instituciones ofrecen

> información, conocimiento, pautas de comportamiento o, en el caso que nos ocupa, consejo sobre el nuevo libro que haya que leer. En este nuevo sistema comunicativo, los jóvenes además de lectores se transforman en escritores o críticos a través de los foros donde recomiendan los libros, los autores se comunican directamente con sus lectores intercambiando opiniones sobre las nuevas lecturas, recibiendo críticas sobre los publicadas, organizando quedadas para la firma de ejemplares o la presentación de una novedad, entre otras actividades (Lluch y Sanz, 2021: 94).

Así pues, estos jóvenes se convierten en autores, colaboran con editoriales, realizan labores de marketing… dejan de ser consumidores pasivos de libros para convertirse en prosumidores. La conversación importa casi tanto como la propia lectura. Estos usuarios se presentan como creadores de contenido audiovisual relacionado con la Literatura Juvenil y sugieren un canon de lecturas vinculado a los intereses literarios de su audiencia (García-Roca, 2020:94).

Por tanto, desde el 2003 en España se han compartido y se comparten lecturas en diferentes escenarios virtuales, siendo pioneros los adolescentes y los profesores. Desde entonces se ha recorrido un largo camino que ha transcurrido paralelo a la aparición de nuevas plataformas. Se ha pasado de la palabra escrita, a la audiovisual en YouTube y a la imagen en Instagram. En esta nueva dimensión en la que imperan el cambio y la velocidad, las relaciones entre las lecturas recomendadas o los autores elegidos se han desligado de los criterios tradicionales de la academia y se rigen más por las conversaciones en Internet.

> "Cuando hablamos de red social, pensamos en una aplicación o servicio web que permita relacionarnos digitalmente con otras personas. Sin embargo, el concepto de red social se refiere al conjunto de personas que se relacionan entre sí por afinidades o intereses comunes" (Sánchez-García, P.; Hernández-Ortega, J y Rovira Collado, 2021, p.7).

5. EL TRIUNFO DE LA RECOMENDACIÓN ENTRE IGUALES

> En un momento como la (pre)adolescencia internet facilitaba el intercambio para encontrarte entre iguales sin el esfuerzo de superar la vergüenza, ayuda a crear lectores que se sienten a gusto hablando de sus preferencias, intercambiando lecturas, hablando con sus autores, en definitiva, sintiéndose que forman parte del proceso del libro. Si valoramos estos foros enormemente, es porque sacan al adolescente lector del

ostracismo al que una valoración contraria a la cultura le había condenado y lo lanza a la modernidad (Lluch, 2017, p.33-35).

5.1. Los booktubers

En los primeros años de este siglo, el fenómeno más importante en cuanto a lectura en internet ha sido el de los booktubers. Son numerosos los estudios que se han centrado en este fenómeno (Sorensen y Mara 2013; Jeffman 2015; Pates 2015; etc.). La comunidad literaria empezó a tener blogs allá por la década de los 90 del siglo pasado donde creaban y compartían contenido derivado de sus lecturas. Estas páginas webs, personales o colectivas, se editan y publican en Internet con herramientas electrónicas. Los contenidos se estructuran en forma de post que adoptan una cronología inversa, ofrece hipervínculos y tiene un carácter interactivo que permite la participación de la comunidad virtual (Esteve, 2018, p.35). Con el auge de YouTube, los blogueros migraron hacia esta nueva plataforma ya que era mucho más cómodo y visual para el receptor ver un vídeo que leer un post.

Desde el 2003, en España se han compartido lecturas en diferentes escenarios virtuales. Y los primeros en hacerlo fueron los adolescentes y los profesores. Se ha recorrido un largo camino desde las conversaciones escritas en foros entre iguales a los construidos por Amazon con la intención de acumular datos para venderlos a las empresas. Se ha pasado de la palabra escrita, a la audiovisual en YouTube y a la imagen en Instagram. Se ha abandonado la recomendación tradicional de profesores, libreros o bibliotecarios sustituyéndola por la del algoritmo creado por Amazon o la de lectores transformados en influencers (Lluch y Sanz, 2021).

Así se fue gestando lo que conocemos como "fenómeno booktube". Sorensen y Mara (2013) definen a los booktubers como una comunidad de conocimiento en red formada por usuarios productores de contenidos originales en YouTube. Estos contenidos versan principalmente sobre libros, aunque cabe mencionar que a medida que los booktubers ganan en popularidad, abren sus canales a temas de actualidad juvenil, como pueden ser música o series. De este modo, pueden abrirse a otro target

y conseguir alguna visualización más aparte de las de los seguidores que tiene fidelizados.

Estos booktubers son jóvenes, hablan varios idiomas, poseen titulación universitaria y conocimientos informáticos, especialmente de programas de edición de vídeos. Les une una misma pasión, los libros y la lectura, de la que han conseguido hacer una forma de vida y una fuente regular de ingresos. Los seguidores con los que cuentan sus canales se cuentan por miles. Los primeros booktubers de habla hispana aparecieron en 2012 y, a partir de entonces, han experimentado un crecimiento progresivo. En el caso de España, los más influyentes ordenados por número de seguidores son los siguientes:

- **Javier Ruescas:** 306k suscriptores
- **El Coleccionista de Mundos:** 265k suscriptores.
- **Josu Diamond:** 241k suscriptores
- **May R. Ayamonte:** 125k suscriptores

Los vídeos no suelen ser muy largos, de poco más de cinco minutos de duración y están perfectamente editados, cuentan con una "intro" que identifica el canal o una sección del mismo, así como con numerosos efectos de audiovisuales que dinamizan la recepción. En ellos el booktuber verbaliza el contenido que previamente ha guionizado, con un estilo fresco e informal, mirando a cámara y apelando directamente al espectador. Es una recomendación de igual a igual, sin jerarquías y con epicentro en las pantallas. Como apunta García-Roca (2020, p.99) No son expertos críticos literarios ni analizan formalmente las obras literarias, sino que, con un discurso informal, aparentemente espontáneo y muy adjetivado, comparten su experiencia sobre uno o varios libros

El gran volumen de contenidos generados a partir de los libros y la lectura ha dado lugar a una diversidad tipológica de vídeos en booktube. A continuación, pasamos a describir brevemente los más comunes:

- **Wrap up:** El booktuber realiza breves comentarios acerca de los libros que ha leído durante un determinado periodo de tiempo –normalmente suele ser un mes–.

- **Unboxing:** Consiste en abrir paquetes −ya sea de libros que ellos mismos hayan adquirido o envíos editoriales, merchandisng o algún tipo de regalo−.
- **Book haul:** El booktuber enseña las novedades editoriales que ha adquirido y hace un breve comentario sobre lo que le sugiere la portada o el formato o las expectativas que tiene puestas en él.
- **Booktags:** El booktuber relaciona libros o personajes con la temática sobre la que versa el booktag. Puede realizarlo por iniciativa propia o porque ha sido "tageado" o "etiquetado" por otros booktubers y puede a su vez "tagear" a otros para formar divertidas cadenas.
- **Bookchallenge:** Consiste en responder a preguntas acerca de uno o varios libros, lo que requiere de la lectura previa o de los mismos o, al menos, de su conocimiento. Si se da la respuesta correcta suele haber recompensa y, en caso contrario, una especie de penalización.
- **Bookshelftour:** El booktuber hace un breve recorrido y muestra sus estanterías a los espectadores, haciendo referencia a los libros, así como al merchandising que estas albergan.
- **Reseña:** Breve resumen o comentario en formato audiovisual de un libro o saga.

5.2 Bookstagram

En la actualidad, Instagram es una de las redes sociales más utilizada en España. Muchos jóvenes y adolescentes han convertido sus perfiles en catálogos de fotos artísticas que tienen como nexo de unión en libro (en cualquiera de sus formatos) y la lectura. Bookstagram consiste en promocionar la lectura a través de la red social Instagram y se está convirtiendo en una herramienta de notable relevancia en lo que a promoción y mediación lectora entre iguales respecta.

> Así, nos encontramos con un grupo muy importante de influencers que han logrado conectar con los jóvenes y adolescentes a través de los propios libros. Estos bookstagrammers colman su página de instantáneas que reflejan espacios lectores: bibliotecas, rincones en librerías o cafés, estanterías particulares o momentos especiales para la lectura. Esta exposición de sus de sus lecturas o de su forma de entender la relación de sí mismos con el libro es su forma de recomendar los títulos que van leyendo (Quiles, 2020, p.17).

Cuando visitamos un perfil de bookstagram observamos una especie de blog fotográfico con imágenes cuidadosamente compuestas cuya temática principal gira en torno a los libros. Esta red social es eminentemente visual y, en base a los contenidos que en ella se publican, se genera mucha conversación e interacción, algo que resulta muy beneficioso para la promoción de la lectura.

A continuación, pasamos a describir las características –en líneas generales– de los principales contenidos en bookstagram:

Tabla 1: Contenidos en bookstagram.

Imágenes	Encontramos mayoritariamente libros. Pueden ser uno o varios, incluso estanterías llenas. También –aunque en menor medida– Ereaders y tablets. Tazas –normalmente de café-. Velas de olor. Hay un notable interés por las sagas. Merchandising relacionado con libros. Pueden ser bodegones estáticos o personas dando algún tipo de utilidad al material. Nuevas tecnologías. Ordenadores, móviles… Párrafos o fragmentos de obras.
Textos	Comentarios acerca de gustos o preferencias sobre determinados libros o sagas. Momentos a los que les retrotrae los paratextos o la lectura completa. Frases o fragmentos. Experiencias personales o sensaciones. Preguntas para que interaccionen los seguidores. Conmemorar efemérides. Breves reseñas o referencias a reseñas en blog.

Hashtag	#ilovebooks #goodreads #bookstore #instagood #bookblogger #epicreads #booktag #igbooks #reading #iamreading #bookinstagram #bookblogger #booksforlife #readers #readabook #readersofinstagram #bookworm #bookstagram #bibliophile #booklover #igreads
Stories	Son contenidos audiovisuales (imágenes o vídeos de 15 segundos) efímeros, desaparecen a las 24 horas. Los bookstagrammers las emplean para dar cuenta a sus seguidores de su día a día: trabajo, procesos de escritura, anécdotas cotidianas o hacerlos partícipes de los eventos que están organizando. Fidelizan al público potencialmente interesado en las actividades que ellos realizan.
Vídeos	Muchos booktubers cansados de la escasa monetarización de sus vídeos han dejado de crear contenido para Youtube y están migrando a otras plataformas como es Instagram. Esta red social permite crear vídeos de varios clips con audio de 15 segundos de duración (reels), vídeos de IGTV (de hasta 10 minutos o 60 si la cuenta es verificada) o vídeos que se insertan en el propio feed (de menos de un minuto de duración). Esto permite al bookstagrammer unificar todo su contenido en una misma plataforma y ampliar su target.

Fuente: Sanz, Alcalde y Moyano (2021)

La gran variedad de posibilidades y la inmediatez que ofrece esta red social ha provocado que muchos booktubers estén dejando de subir sus contenidos a youtube para difundirlos en esta plataforma en el formato que mejor se adapte a sus necesidades en cada momento.

5.3 BOOKTOKERS

Tiktok es una red social relativamente joven. Nació en China en 2016 de la mano de la empresa tecnológica Byte-Dance bajo el nombre de Douyin. Pronto trascendió las fronteras de la China continental y se popularizó a nivel mundial con el nombre de TikTok. Aunque es una de las aplicaciones móviles con mayor número de descargas en los últimos meses, no ha estado exenta de críticas desde que echó a andar por la dura censura que impone su hermético algoritmo.

Si la piedra angular de Instagram eran las fotografías, en Tiktok lo que vamos a encontrar es la reproducción de vídeos cortos en bucle. Los usuarios, mayoritariamente jóvenes, comparten videoselfies en los que se graban a sí mismos, mirando a cámara y a menudo con música de fondo acompañando sus movimientos. Además, TikTok ofrece la posibilidad de editar los vídeos antes de publicarlos, y destaca por su gran variedad de filtros. De ahí que funcione tan bien con el público más joven.

En cuanto a su funcionamiento, TikTok permite crear, editar y subir vídeos musicales de 30 segundos, 60 o hasta 3 minutos de duración, pudiendo usar plantillas, aplicarles varios efectos y añadirles un fondo musical. Todas las funciones se ofrecen de una forma intuitiva, y con opciones de edición fáciles de utilizar para que todos los usuarios puedan hacer vídeos vistosos sin tener grandes conocimientos de edición. Además, la aplicación incluye otras funciones como la posibilidad de enviar mensajes directos, de comentar, votaciones, listas de amigos y por supuesto un sistema de seguidores y seguidos.

Centrándonos en la lectura, la comunidad de lectores se puede encontrar en esta red social con el hashtag #BookTok. La literatura juvenil es la protagonista de esta tendencia. las principales diferencias discursivas de los vídeos en Tiktok en relación a los de Youtube o IGTV radican principalmente en un mayor dinamismo y más brevedad. Siempre aparecen acompañados de fondo musical, gracias a la galería de filtros y a las plantillas requieren menos trabajo de edición por parte del creador. A pesar de la velocidad que caracteriza esta red social, seguimos composiciones muy cuidadas donde tanto los libros, como los espacios y el merchandising están dispuestos en los planos creando sensación de armonía. En el caso de los videoselfies es muy frecuente que lo que en plataformas anteriores eran vídeos narrados por el creador, aquí la voz se vea sustituida por música y palabras escritas. El contenido se agrupa por etiquetas o hashtags y se fomenta la interacción a través de comentarios.

La aparición de esta red social ha supuesto un cambio cualitativo en la forma de crear contenido sobre lectura en Internet, sustancialmente diferente a como se venía haciendo en Youtube e Instagram, aunque esta

última plataforma ha incorporado a sus funcionalidades los reels que son muy similares a Tiktok.

6. EL MUNDO EDITORIAL Y LAS ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL LIBRO

El mundo editorial es tan apasionante como complejo. Intervienen en él distintos agentes que hacen posible la producción y difusión de libros, entre otros textos. No pretendemos en estas páginas adentrarnos en los entresijos del mundo editorial; ardua tarea que requeriría meses de investigación y un espacio mucho mayor que el dedicado a este artículo. En estos momentos solo queremos centrarnos en el objetivo final de toda empresa editorial: la venta de sus textos publicados. Propósito difícil de alcanzar sin una comunicación eficaz con los clientes potenciales.

Como afirman Gómez López y Hellín Ortuño (2019, p.66), las editoriales, sean grandes o pequeñas, se esfuerzan en diseñar y llevar a cabo diversas estrategias para la promoción de sus libros, y la comunicación con sus futuros lectores. Entre estas herramientas de promoción, destacan las que podemos considerar tradicionales: entrevistas con el autor para los medios, elaboración de reseñas y notas de prensa, presentaciones y firmas de libros, promoción en ferias y otros eventos literarios, cartelería promocional para los espacios de venta o publicidad en medios especializados.

No obstante, el mundo editorial se encuentra inmerso desde hace unos años en lo que Magadán-Díaz y Rivas-García (2020, p.150) califican como la "...mayor transformación desde la aparición de la imprenta con Gutemberg". Esto se debe a múltiples factores, pero, muy especialmente, al auge de las nuevas tecnologías y al nacimiento y popularización de los medios de comunicación sociales, entre los que destacan *YouTube* y redes sociales como *Facebook* o *Twitter*.

Podemos decir que la popularización de los medios sociales coincidió con el declive económico mundial conocido como Gran Recesión. El mundo editorial ha sufrido esta crisis, materializada en la caída de las ventas y la consiguiente necesidad de reducir costos (Gómez López y

Hellín Ortuño, 2019, p.60). Los medios sociales se presentaron como solución a este problema, pues la promoción a través de ellos no requiere grandes inversiones económicas.

Aunque sean utilizados por todo tipo de editorial, los medios sociales o *Social Media* han sido toda una revolución, especialmente, en la promoción de la litera- tura juvenil. Esto se debe principalmente a dos factores: el primero de ellos es el éxito de este tipo de plataformas entre adolescentes y jóvenes. El segundo tiene que ver, como antes hemos mencionado, con la transformación que han experimentado las figuras de mediador y de lector adolescente en los últimos años. Los lectores adolescentes nunca han sido tan activos. A través de sus ordenadores y ávidos de lectura, recurren a nuevos mediadores, con los que se sienten más identificados que con sus profesores o padres.

El mundo editorial, como decíamos, no ha permanecido ajeno a estos cambios (Demira, Fernández y Sanz, 2020, p.64-65).

Las maneras de llevar el libro al lector han cambiado totalmente en los últimos años, alejándose de las estrategias utilizadas por el libro canónico o escolar y acercándose a las que se utilizan para cualquier producto de consumo adolescente: desde la Coca-Cola a las zapatillas de deporte o a la ropa de marca, desde la promoción de los cantantes a las películas (Lluch, 2017).

7. LOS RELATOS PARA JÓVENES (VID. LLUCH Y SANZ, 2021, P.139-145)

La lectura por placer ocupa un lugar importante del tiempo de los docentes y de los escolares. Si nos centramos en los adolescentes, la llamada literatura juvenil es la estrella. Lluch (2022) la define como un concepto con límites difusos, complejo y resbaladizo que se utiliza para identificar narrativas de procedencia diversa y características múltiples y no siempre compartidas.

Una de las singularidades de la literatura juvenil es justamente la dificultad, que en algunos casos encontramos, de trazar una frontera con la literatura (o lectura) dirigida al público adulto. Algunos de los títulos

habituales en las colecciones dirigidas al circuito de lectura escolar son clásicos juveniles; curiosamente, son relatos que fueron escritos y editados para los adultos pero que con el tiempo se convirtieron en juveniles. Son los éxitos suplentes, a los que hace referencia el sociólogo de la lectura Robert Escarpit (1971: 108) cuando analiza las resurrecciones que algunas obras encuentran más allá de las barreras sociales, espaciales o temporales.

Por otro lado, nos encontramos ante uno de los fenómenos de la industria editorial actual más potente: los llamados libros crossover o la Young Adult o YA. Son los relatos leídos a partir de los 14 años y que no tienen límite de edad. Este tipo de lectura, la internacionaliza la saga protagonizada por el personaje Harry Potter: los siete libros escritos por Rowling (1997-2007) consiguieron ganar un público nuevo, el de los adultos.

Desde entonces, libros como *Los Juegos del hambre* son leídos tanto por adolescentes como por adultos. Es un fenómeno relativamente reciente en el mundo hispanohablante y que algunos editores han llamado circuito de compra por impulso.

La característica discursiva compartida es el mestizaje o la fusión entre diferentes modelos narrativos**,** dada la capacidad de la actual narrativa de convertirse en un lugar de reflujo y de fusión. Los relatos más vendidos para adolescentes son capaces de reutilizar o adapta cualquier propuesta discursiva que ayude a un mayor acercamiento al lector. Y las fuentes de las que beben son diversas**,** desde la literatura de adultos más canónica a la más comercial, de las narrativas audiovisuales de cualquier tipo.

Entre las propuestas discursivas más importantes, destacamos las siguientes:

- El mecanismo discursivo más potente es el diálogo que ocupa buena parte de la narración y que consigue un ritmo narrativo rápido. Así se genera la sensación en el lector de que los hechos acontecen en «tiempo real», aproximando la lectura al ritmo

característico de las narraciones audiovisuales donde todo ocurre ante los ojos del espectador.

- El diálogo permite el uso del metalenguaje, es decir, da la posibilidad al personaje de rectificar, aclarar o matizar cualquier parte de los hechos e introduce el idiolecto del personaje y, sobre todo, su cosmovisión, su forma de conceptuar el mundo.
- El espacio de la descripción se reduce a pequeñas secuencias abstractas y convencionales que ocasionalmente pueden aparecer al inicio del relato o en pasajes cortos capsulados.
- El espacio del narrador se reduce, pero aumenta su importancia: 1) cuenta hechos que le han acontecido en un pasado muy próximo, lo sabe todo o lo ha vivido controlando la información y dosificándola para acrecentar la atención del lector; 2) gestiona el tiempo creando nuevas expectativas en el lector con el objetivo de acrecentar su curiosidad sobre lo que ocurrirá después y, consecuentemente, acelerar el ritmo de lectura; 3) excluye los detalles, descripciones o reflexiones que pueden pausar o ralentizar el ritmo narrativo, por tanto, se evita la reflexión mientras se propicia el enganche al relato.
- Los tres mecanismos siguen «la regla del yo» (Thaler 2002: 160), es decir, funde el «yo» del autor con el del lector (imitando al adolescente) y el del personaje-narrador. Como los tres yos imitan al adolescente, crea un mecanismo que favorece el juego de la confidencia y lógicamente de la identificación.
- Se acelera el ritmo narrativo a través de unas convenciones de lectura que son sencillas de seguir por el lector porque las reconoce a través de la experiencia que gana con libros similares. Es una manera de leer predecible y, consecuentemente, permite leerse rápidamente y con seguridad porque los paisajes que ofrecen son reconocibles y las predicciones que se realizan correctas. Básicamente, se busca una lectura relajada, sin obstáculos, se apuesta por ejercicios estilísticos que allanen la consecución de la anhelada relajación lectora generada sobre todo por la repetición, en definitiva, por la lectura de lo ya conocido.

8. CONCLUSIONES

En este nuevo sistema comunicativo, los jóvenes han dejado de ser meros consumidores de contenidos para transformarse en prosumidores. Además de lectores son también escritores, críticos en sus espacios y tienen vía directa para comunicarse con los autores a los que admiran y para compartir opiniones e impresiones sobre la lectura con sus iguales.

La desaparición de la figura del mediador en el circuito del libro juvenil provoca cambios tanto en las maneras de llegar a los lectores como en las características discursivas de los nuevos relatos. De modo que para que una lectura sea consumida juega un papel importante tanto la mercadotecnia que envuelve a la obra como el tipo de relato propuesto. Desde la publicación de *Los juegos del hambre* asistimos al auge de la narrativa audiovisual, Wattpad revolucionó el fenómeno de los fanfiction y triunfan los crossovers entre los más jóvenes. Parece que la ruta de la lectura hacia lo audiovisual es imparable.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

de Amo, J. M., (coord.) (2019). Nuestros modos de lectura en la era digital. Síntesís.

Demira, C., Fernández, L. y Sanz, A., L. (2020). Prosumidores de contenidos literarios. El fenómeno booktube y su influencia en el sector editorial. Revista de Literatura Infantil y juvenil Contemporánea, 9, 60-68.
Escarpit, R. (1971). Sociología de la literatura. Oikos-Tau.

Esteve, A. (2018). Los blogs especializados en la lectura en *Claves para promocionar la lectura en la red* (35-44) . Síntesis

García-Roca, A. (2020). Nuevos mediadores de la LIJ. Análisis de los booktubers más importantes de habla hispana. Cuadernos.Info, 48, 94–114. https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815

Gómez López, A. y Hellín Ortuño, P. (2019).Estrategias de comunicación de las editoriales literarias de España. *Investigación Bibliotecológica*, 33, 80, 2019. 57-71. doi: 10.22201/iibi.2448832 ixe.2019.80.57982.

Jeffman, Tauana Mariana Weinberg (2015). Literatura compartilhada: uma análise da cultura participativa, consumo e conexões nos booktubers. Revista Brasileira de História da Mídia, 4, 2.

Magadán-Díaz, M. y Rivas-García, J. (2020). Las editoriales españolas en las redes sociales: presencia, actividad y compromiso. Revista de Comunicación, 19, (1), 149-170 doi:10.26441/RC19.1-2020-A9.

Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura», Cruces, Francisco (dir.). ¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores. Madrid: Editorial Ariel, Fundación Telefónica, 29-51.

Lluch, G. y Sanz A. (2021). Analizar relato #LIJ. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Pates, Giuliana (2015). Los/as jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en booktubers, *Letras* 1, 125-131, Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) <http://hdl.handle.net/10915/46664>.

Quiles, M. C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de Booktubers, Bookstagrammers y Followers. Contextos educativos. 25, 9-24.

Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. Investigaciones sobre Lectura. 7, 55-72. https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180

Sánchez García et al. (2021). Leyendo al lector social: evolución de la literatura infantil y juvenil española en Goodreads. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura. 20 (1): 7-22. DOI 10.18239/ocnos_ 2021.20.1.2446.

Sanz, A., Alcalde, R, y Moyano, L. (2020). Prosumidores de contenidos literarios y hábito lector juvenil en España en Paredes G. y Sánchez, N. (Coords.) Un acercamiento coyuntural. De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales. Dykinson, 786-805.

Sorensen, K., Mara, A. (2013). BookTubers as a networked knowledge community en Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization. IGI Global (87-99). 10.4018/978-1-4666-4757-2.ch004

Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectad en en F. Cruces Director (Dir.), ¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores (81-101) Fundación Telefónica.

ANÁLISIS DE LOS MITOS Y ESTEREOTIPOS SEXISTAS CONTRA LA MUJER EN LA PRENSA ROSA Y PROGRAMAS DEL CORAZÓN

MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende efectuar una revisión crítica de los mitos y estereotipos sexistas que afectan a la mujer a fin de analizar su presencia en la prensa rosa y programas del corazón relacionados. Para ello se efectuará un rastreo de bibliografía especializada sobre el tema y un análisis de textos y discursos transmitidos en dichos medios y que guarden relación con dichos mitos y estereotipos.

En primer lugar, se ha procedido a un rastreo y clasificación de los principales mitos y estereotipos sexistas que constituyen un ataque, especialmente contra la mujer. Este trabajo bibliográfico servirá de orientación para seleccionar los casos relevantes para la investigación en el trabajo de corpus.

En un segundo lugar, y, a partir de esta información, se han buscado textos y referencias escritas a discursos vertidos en revistas de la prensa rosa y programas del corazón televisivos de los últimos veinte años que podrían estar relacionados con algunos de estos mitos y estereotipos. Los textos seleccionados se analizan desde la perspectiva del análisis del discurso crítico con perspectiva feminista.

Se han considerado portadas, artículos de revista, editoriales, comentarios sobre programas televisivos, etc. Algunos ejemplos son las publicaciones periódicas como *Cosmopolitan*, *Diez Minutos*, *Semana*, etc.

Además, se han contemplado referencias a comentarios emitidos en programas televisivos que tratan la prensa rosa. Por ejemplo, se va a comentar algún caso referido al magacín televisivo matutino *El programa de Ana Rosa*. También se ha recabado información que, aun no estando publicada en este tipo de medios, se refiera a publicaciones vertidas en los mismos.

Finalmente, se ha contemplado también la existencia de comentarios que de alguna manera corrigieran los mitos y estereotipos citados.

A partir de toda la información recogida se va a efectuar un análisis crítico discursivo de los textos seleccionados.

De acuerdo con este propósito, el trabajo plantea un doble análisis, en primer lugar, la exposición de los principales mitos y estereotipos sexistas que afectan negativamente a la mujer y, en segundo lugar, el análisis de textos y discursos publicados en prensa rosa y programas del corazón, o bien, en otros medios, pero acerca de mensajes publicados en dicho tipo de prensa.

A partir de este doble análisis se juzgará cómo el lenguaje puede contribuir a la construcción de una imagen negativa de la mujer perpetuando mitos y estereotipos sexistas. Por otro lado, se estudiará la posibilidad de conseguir el efecto contrario también mediante el lenguaje.

2 OBJETIVOS

De acuerdo con el propósito expuesto nos vamos a plantear diversos objetivos, entre los que se encuentran la revisión crítica de la bibliografía, su confrontación con publicaciones y emisiones de la prensa rosa y programas del corazón, así como con publicaciones referidas a estos medios y la reflexión sobre el papel del lenguaje en la construcción de la imagen de la mujer. De acuerdo con ello, los objetivos concretos del trabajo son los siguientes:

- Rastrear en la bibliografía los principales mitos y estereotipos sobre la mujer actualmente vigentes.

– Buscar ejemplos de estos en la prensa rosa y en programas televisivos relacionados con la misma.

– Analizar cómo se construye lingüísticamente una imagen negativa de la mujer en la prensa rosa y programas relacionados a partir de dichos mitos y estereotipos.

– Analizar los casos en que se considere que pueda existir una deconstrucción lingüística de esa imagen negativa.

– Valorar críticamente los análisis realizados y aportar conclusiones de tipo general sobre la presencia de mitos y estereotipos contra la mujer en los medios seleccionadas.

– Valorar el papel del lenguaje en la construcción y la deconstrucción lingüística de la imagen de la mujer.

3 METODOLOGÍA

El corpus trabajado se ha construido a partir de publicaciones de la prensa rosa y emisiones de programas relacionados con ella. Estas publicaciones se refieren a medios de comunicación rosa y prensa del corazón en español. Se han tenido en cuenta publicaciones periódicas escritas, como *Cosmopolitan*, *¡Hola!*, *Diez Minutos*, *Semana*, etc., y programas televisivos, como *El programa de Ana Rosa*. También se han considerado programas televisivos y publicaciones en otros medios de comunicación, pero relacionadas con el tipo de medios en que se centra esta aportación.

La técnica de análisis de los textos seleccionados se basa en los siguientes puntos: En primer lugar, se exponen los principales tipos de mitos y estereotipos sexistas contra la mujer y se definen, de acuerdo con la bibliografía existente.

En segundo lugar, se ha efectuado un rastreo de las publicaciones seleccionadas y se han buscado textos que parecen guardar relación con esos mitos o estereotipos. Esos textos se han estudiado lingüísticamente mediante un análisis del discurso crítico (en adelante ACD) con

perspectiva feminista, pues los análisis realizados se valorarán críticamente considerando si puede observarse una actitud sexista contra la mujer.

Así pues, como metodología de trabajo se adopta la del Análisis del discurso crítico con una perspectiva feminista. Según Van Dijk (1991, 1999) el ACD permite mostrar los mecanismos de poder en los que se apoyan fuerzas sociales opresoras y, de esta manera, constituye una forma de resistencia y protesta. Es evidente que este tipo de enfoque resulta pertinente en el estudio de textos y discursos desde una perspectiva feminista y en esa línea han trabajado autores como Azpiazu (2014), López (2021), etc.

De acuerdo con los autores citados, uno de los objetivos del Análisis del discurso crítico es estudiar las interrelaciones entre discurso, poder e ideologías. En ese sentido, si entendemos que el género es en gran medida un fenómeno social y cultural (Bengoechea y Morales, 2000: 11), tiene sentido aplicar el ACD a los estudios de género, pues el lenguaje es una forma de adquirir la ideología imperante sobre el género, así como de transmitirla.

Es importante señalar que la dominación puede realizarse de forma abierta o encubierta. En el caso del sexismo, actualmente es más habitual que se manifieste de forma encubierta o sutil, siguiendo la distinción de Swim y Cohen (1997) entre sexismo evidente, encubierto y sutil.

El Análisis crítico del discurso posee herramientas de todo tipo (sintácticas, léxicas, pragmáticas, incluso no verbales, etcétera) para sacar a la luz las ideologías sexistas, que se han empleado en numerosos trabajos previos. En este trabajo nos vamos a referir fundamentalmente a cuestiones pragmáticas, léxicas, sintáctico-semánticas y ocasionalmente a la imagen, porque son las requeridas por los textos escogidos. En concreto se tratarán cuestiones como metáforas conceptuales[207], elecciones léxicas, actos de habla, inferencias, presuposiciones, polifonía.

207 Las metáforas conceptuales se tratarán siguiendo la línea clásica de autores como Lakoff, G. o Johnson, M. (1980), Köveckses (2002, 2003), etc.

Los análisis discursivos se han valorado críticamente para determinar si existe una presencia de los mitos y estereotipos señalados y, por tanto, si existe un tratamiento sexista de la mujer en ese sentido.

Para este trabajo se han seleccionado unos pocos casos representativos de los distintos mitos y estereotipos que se están trabajando, que muestran las diferentes actitudes que se pueden transmitir lingüísticamente con respecto a dichos mitos y estereotipos. A partir de dichos análisis nos vamos a preguntar si existe un sesgo sexista en las publicaciones analizadas.

4. ANÁLISIS

4.1. REVISIÓN DE MITOS Y ESTEREOTIPOS SEXISTAS CONTRA LA MUJER

El análisis planteado comprende dos partes, el rastreo bibliográfico de mitos y estereotipos contra la mujer y, por otro lado, la búsqueda y análisis de casos en que estos mitos puedan estar funcionando. Comenzaremos con la revisión bibliográfica, a fin de aplicar los resultados en la localización y análisis de casos concretos.

En primer lugar, nos referiremos al concepto de mito que tiene, como notas definitorias, el constituir una creencia que se halla formulada como verdad, su capacidad de organizar las significaciones dentro de una sociedad. Así se refleja en las citas siguientes, ambas referidas a mitos sexistas.

> Un mito es una creencia, aunque se halla formulada de manera que aparece como una verdad y es expresada de forma absoluta y poco flexible. Estas creencias suelen poseer una gran carga emotiva, concentran muchos sentimientos, y suelen contribuir a crear y mantener la ideología del grupo y, por ello, suelen ser resistentes al cambio y al razonamiento (Ferrer et al., 2010, p. 7).

> Entendemos por *mito* las cristalizaciones de significación que una sociedad instituye, que operan como organizadores de sentido en el accionar, pensar y sentir de los hombres y las mujeres que conforman esa sociedad, sustentando a su vez la orientación y legitimidad de sus instituciones (Fernández, 1994).

Para comprender la fuerza de los mitos sexistas en la actualidad es necesario introducir algunas consideraciones sociales e históricas sobre la situación de la mujer. En ese sentido y de acuerdo con Fernández (1994, p. 13), seguida por Gil (2011, p. 129), el siglo XX se caracteriza por la irrupción de la mujer en espacios tradicionalmente ocupados por hombres. Estas mujeres redefinen y amplían su lugar tradicional de esposa y madre, lo que conlleva importantes cambios y un cuestionamiento tanto de las categorías de lo masculino y lo femenino y de "los ordenamientos sociales basados en las diferencias *naturale*s entre los sexos" (Fernández, 1994, p. 13-14).

Para esta autora habría existido una inferiorización histórico-social de la mujer, centrada en el control ejercido sobre esta y basada en la existencia de mitos fuertemente arraigados, como son los mitos de la pasividad erótica femenina, la mujer madre y el amor romántico.

> Hasta ahora esto fue relativamente posible, en función de una forma particular de pacto sexual que legitimó las relaciones entre hombres y mujeres "naturalizando" o "afectivizando la subordinación de estas últimas. Esta inferiorización histórico-social, no natural, ha tenido dos ejes muy entrelazados, por donde se fue produciendo el entramado de la subordinación: la dependencia económica y la heteronomía erótica de las mujeres.
>
> Esta forma de pacto sexual ha sostenido y se ha sostenido desde diversos mitos sociales de gran eficacia consensual y "científica", -la pasividad erótica femenina, la mujer-madre, el amor romántico-, que si bien hoy presentan ya importantes puntos de fisura, mantienen aún su plena productividad (Fernández, 1994, p. 18)

Aunque "es este universo de significaciones que legitima las desigualdades entre los géneros lo que ha empezado a entrar en crisis" (Fernández, 1994, p. 18), lo cierto es que estos mitos siguen vigentes en gran medida en la actualidad y, de acuerdo con autores como Gil,

> constituyen los estereotipos de "ser mujer" en una sociedad patriarcal. Éstos son producidos y reproducidos en distintos ámbitos como la familia, el sistema escolar y […] en los medios de comunicación. (2011, p. 129)

Para esta autora, son estos mitos los que legitiman los discursos y las prácticas que discriminan a las mujeres en la sociedad. Centrándonos en ellos y siguiendo de nuevo a Fernández, existen dos mitos que se

entrelazan para conformar la imagen de *la mujer* cristalizada en el imaginario colectivo: el mito de la mujer-madre, y el mito del amor romántico. Según dicha autora, los mitos sociales vuelven equivalentes cuestiones muy diferentes ya que operan por deslizamiento de sentido. Es lo que ocurriría en el mito de la mujer = madre.

> Por ejemplo, en el mito Mujer = Madre, no es lo mismo decir que "para ser madre se necesita ser mujer", que "para ser mujer se necesita ser madre"; sin embargo, nuestra cultura logra equiparar los términos de la ecuación. (Fernández, 1994, p. 133-134)

Podemos ver a través de estas palabras que los mitos contra la mujer son variados y que se entrelazan en el imaginario colectivo, retroalimentándose. A partir de esta base se han rastreado en la bibliografía los principales mitos que actúan contra la mujer en nuestra sociedad. A continuación, expondremos tres tipos de mitos, de la máxima relevancia para este trabajo, y relacionados entre ellos, a saber, los mitos del amor romántico, de la mujer-madre y de la violencia de género.

4.1.1 Mitos del amor romántico

El amor romántico representa un modelo occidental que determina de una manera diferenciada la forma en que se relacionan los hombres y las mujeres. Se han establecido diversas etapas en la construcción del modelo del amor romántico, que consideramos relevantes para el presente trabajo, porque muchos de los mitos actuales tienen raíces antiguas que todavía aún perduran y porque, el considerar que los mitos no son atemporales les resta fuerza.

La primera etapa sería la del amor cortés, característica de le época medieval. En ella se daba una relación desigual e idealizada entre un caballero y una dama desconocida y de una condición más elevada socialmente. El caballero debía demostrar su amor con actos valientes, mientras que la dama se consideraba frágil y necesitada de protección.

Con la cultura burguesa aparecería un tipo de amor en el que las relaciones afectivas quedan supeditadas a un modelo de matrimonio en que la mujer se subordina al hombre.

La época victoriana supondría un paso más en ese sentido, pues se caracterizó por la abnegación y devoción de la mujer, así como por la ocultación de los afectos.

La época contemporánea se caracterizaría teóricamente por una renovación en los roles, pero, bajo una apariencia de igualdad, se continúan las formas tradicionales de amar.

Desde esta perspectiva, los ideales románticos se basan en construcciones sociales y se apoyan en mitos y estereotipos cuya validez no se ha cuestionado o racionalizado previamente.

> El concepto de ideal romántico, por lo tanto, gira en torno a una construcción social que se encarga de idealizar, con la finalidad de que las mujeres sueñen con la figura del príncipe azul, proyectan a una mujer potenciada por el amor, con una entrega incondicional, sumamente dependiente de la figura del hombre, necesitada de su protección y afecto. Estos comportamientos se integran con otros anhelos que construyen la subjetividad de las mujeres, haciendo surgir ideales específicos, como el matrimonio, ya que con la llegada del amor romántico, el matrimonio se convierte en una demostración de amor, en tanto que ahora es una elección de la pareja, o el ideal maternal que puede llegar a fundamentar la feminidad de las mujeres y que mantiene una estrecha relación con el amor. (Flores, 2019,)

Esta construcción de amar da lugar a una serie de mitos que constituyen creencias generalizadas, pero muchas veces alejadas de la realidad, como se refleja en la siguiente cita.

> Como señala Carlos Yela (2003), podemos considerar que los mitos románticos son el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta "verdadera naturaleza" del amor (p. 264) y, que, al igual que sucede en otros ámbitos, también los mitos románticos suelen ser ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir. (Ferrer et al., 2010, p. 7)

Los principales mitos del amor romántico, de acuerdo con autores como Yela (2003), Ferrer et al. (2010) o Gil (2011), serían los siguientes:

Mito de la media naranja: Creencia en que elegimos a la pareja que teníamos predestinada y que constituye la única o la mejor elección posible.

Mito del emparejamiento: Creencia en que la pareja (heterosexual) y la monogamia amorosa se dan de manera natural y universal.

Mitos de la exclusividad y la fidelidad: Creencia en que todos los deseos pasionales, románticos y eróticos deben satisfacerse únicamente con una persona, la propia pareja, si es que se ama de verdad. Esta creencia tiene el gran problema de haberse caracterizado por tener un doble rasero para hombres y para mujeres.

Mito de los celos: Creencia en que los celos son signo y requisito del verdadero amor.

Mito de la equivalencia: Creencia en la equivalencia de amor y enamoramiento, por lo que continuar apasionadamente enamorada es un requisito para continuar en una relación.

Mito de la omnipotencia: Creencia en que el amor lo puede todo.

Mito del libre albedrío: Creencia en que nuestros sentimientos amorosos son absolutamente íntimos, pertenecen al individuo y no están influidos por factores sociobiológico-culturales ajenos.

Mito del matrimonio o de la convivencia: Creencia en que el amor romántico-pasional debe conducir a la unión estable.

Mito de la pasión eterna o de la perdurabilidad: Creencia en que el amor romántico y pasional inicial debe perdurar.

A esta nómina algunos autores han añadido algunas falacias y falsas creencias, en parte porque se aúnan mitos del amor romántico y mitos de la violencia de género. Por ejemplo, en Luzón (2011, p. 51) y en la síntesis realizada por Ruiz (2016, p. 56) se consideran también varias falacias y falsas creencias, algunas de las cuales enfatizan las ideas del amor como entrega total, con pérdida de la identidad y llegando al sacrificio e incluso a la tolerancia a los malos tratos. A continuación, se reproducen estas falacias y falsas creencias:

- Falacia del cambio por amor;
- Normalización del conflicto;
- Creencia de que los polos opuestos se atraen y se entienden;
- Compatibilizar el amor con el maltrato;

- Considerar que el amor verdadero lo perdona/aguanta todo;
- Razonamiento emocional;
- Conversión del amor en lo fundamental de la existencia;
- Atribución de la capacidad de dar la felicidad al otro/a;
- Falacia de la entrega total;
- Entender el amor como despersonalización;
- Creencia de que si amas debes renuncia a la intimidad.

Luzón (2011, p. 52) agrupa estas cuestiones en los siguientes cuatro grandes grupos:

- El amor todo lo puede;
- El amor verdadero está predestinado;
- El amor es lo más importante y requiere entrega total;
- El amor es posesión y exclusividad.

Por su parte, Ferrer y Bosch (2013, p. 237) proponen los siguientes grupos:

- Mitos sobre el amor romántico como única fuente de felicidad;
- Mitos sobre la negación de la realidad;
- Mitos sobre el amor omnipresente;
- Mitos sobre la exclusividad;
- Mitos sobre el control.

Estos mitos del amor romántico todavía perduran actualmente y tienen una gran fuerza. Alimentan a otras series de mitos que se tratarán a continuación. Por un lado, estarían los mitos de la mujer-madre, que establecen unos supuestos requisitos para ser una mujer adecuada y cumplir con las expectativas sociales existentes al respecto, que muchas veces llevan a entender la maternidad de forma extrema, justificando cualquier sacrificio. Por otro lado, también los mitos de la violencia de género pueden encontrar suministro en estos mitos románticos entendidos de una forma extrema.

4.1.2 Mitos de la mujer-madre

La idea de que la función principal de la mujer es la maternidad y de que la esencia de ser mujer es ser madre sigue vigente hoy día y

organiza las acciones, proyectos de vida de las mujeres, así como los discursos sobre las mismas, de acuerdo con Fernández (1992, p. 101). Según esta autora, los mitos sociales de la maternidad intervienen en el hecho de que una mujer sea vista o no como buena madre, e incluso en la valoración de lo femenino.

En los discursos sociales se puede rastrear la presencia del mito que equipara mujer y madre. Este mito no sería real y su uso, por un deslizamiento de sentido característico del discurso ideológico, ha hecho equivalentes la necesidad de ser mujer para ser madre a la necesidad de ser madre para ser mujer (Fernández, 1994, p. 165).

Fernández considera que este mito se ha mantenido por una ilusión de naturalidad, de atemporalidad y que incluso ha crecido con la menor descendencia que tienen las mujeres modernamente.

Varios autores, como Giallorenzi (2017) o Knibielher (2021), entre otros, han tratado el hecho de que, históricamente, el valor atribuido a la maternidad en la sociedad actual no haya sido siempre el mismo, sino que ha dependido de las épocas históricas. De acuerdo con Leguen (2010), el mito de la buena madre ha tenido una importante presencia a lo largo de los siglos en la cultura occidental, pero es en el siglo XVIII cuando se conforma el mito, con una mujer alienada, relegada al cuidado del hogar y los hijos. Desde esta época, la buena madre sigue un protocolo cada vez mejor acotado y simbolizado: es la que no entrega su hijo a una nodriza para amamantarle, la que se ocupa directamente de su hijo y le prodiga sus cuidados y su amor con una entrega sin límites de tiempo y de esfuerzos.

Cuando Simone de Beauvoir publica en 1949 *El Segundo Sexo*, desacraliza la maternidad tradicional y replantea el papel de la mujer en la sociedad. Su lema "On ne nait pas femme, on le devient" posibilita "una nueva visibilidad de la mujer que marcará también todas sus actuaciones, incluyendo su papel de madre" (Leguen, 2010, p. 113).

4.1.3 Mitos sobre la violencia de género

El tercer grupo de mitos que vamos a tratar es el de los mitos de la violencia de género. Estos tienen como consecuencia minimizar o

justificar las agresiones a las mujeres, incluso los asesinatos, por lo que son especialmente peligrosos socialmente. Resulta clarificadora la definición de Peters al respecto.

> Los mitos sobre la diferencia de género son definidos conceptualmente como creencias estereotípicas sobre esta violencia que son generalmente falsas pero que son sostenidas amplia y persistentemente y sirven para minimizar, negar o justificar la agresión a la pareja. (Peters, 2008)

La casuística de este tipo de mitos es variada. De acuerdo con la aproximación a la vigencia actual de los mitos de violencia de género llevada a cabo por Bosch y Ferrer (2012) se pueden rastrear los siguientes mitos:

Mitos negacionistas.

- Muchas/la mayoría de las denuncias son falsas;
- Los hombres son tan víctimas como las mujeres;
- Otros neomitos.

Mitos sobre la marginalidad. Estos mitos se refieren a que la violencia de género solo ocurre en países subdesarrollados o en familias o personas con problemas.

Mitos sobre los maltratadores. Según estos mitos los hombres que maltratan a su pareja han sido a la vez personas maltratadas, son enfermos mentales, consumen/abusan del alcohol/drogas. La violencia de género se debe a los celos.

Mitos sobre las mujeres maltratadas.

- Las mujeres con unas ciertas características tienen más posibilidad de ser maltratadas.
- Si las mujeres que padecen violencia de género no abandonan esa relación por algo será, quizá les gusta.
- Si las mujeres padecen violencia de género algo habrán hecho para provocarla.

Mitos que minimizan la importancia de la violencia de género.

- La violencia de género es un fenómeno puntual, muy localizado.

– La violencia psicológica no es tan grave como la física.
– Los hombres y las mujeres son violentos/as por igual en la pareja. Es, en realidad, un combate mutuo.

Especial importancia tienen los llamados *neomitos* (Lorente, 2009) porque mantienen mitos antiguos, pero con una apariencia neutra. A continuación, se reproduce su definición de acuerdo con Lorente y algunos ejemplos de estos nuevos mitos.

> Nuevos mitos, evolucionados, desde los tradicionales con objeto de lanzar un nuevo mensaje, con un formato externo que parece rupturista con las posiciones tradicionales y que tiene la apariencia de neutralidad y defensa del bien común, pero que, en realidad, crea una referencia más compleja y/o mantiene las posiciones patriarcales tradicionales. (Lorente, 2009, p. 3)

> Entre los ejemplos de estos nuevos mitos sobre la violencia de género estarían el llamado síndrome de alienación parental (SAP); la consideración de que las leyes criminalizan (considerando violencia de género) lo que son conflictos normales en las relaciones entre hombres y mujeres; la supuesta proliferación de denuncias falsas; o la consideración de los hombres como verdaderas víctimas del sistema (Lorente, 2009; Méndez, 2010). (Bosch y Ferrer, 2012, p. 550)

El gran peligro de estos mitos es que podrían dar la vuelta a la situación logrando que las mujeres aparezcan como agresoras, en vez de como víctimas, porque serían mitos que

> no solo niegan la existencia de la violencia de género, sino que dan un paso más hasta considerar que ésta es una exageración creada y utilizada por determinadas mujeres para perjudicar a los hombres, especialmente en los litigios de separación y divorcio y por la custodia de los/as hijos/as. (Bosch y Ferrer, 2012, p. 552)

4.2. ESTUDIO DE CASOS

Tras esta introducción teórica a los principales mitos contra la mujer, pasamos a realizar el estudio de casos. Se ha procurado que la selección recoja ejemplos de los tres tipos de mitos vistos y también que se aporten ejemplos no solo de la presencia de los mitos transmitidos a través de los discursos, sino de la posibilidad de deconstruir dichos mitos también mediante el lenguaje.

4.2.1. Caso 1. Mitos del amor romántico

Para ejemplificar estos mitos y estereotipos se ha escogido una portada de la revista *Cosmopolita*n, 158, publicada en Argentina, en agosto de 2010[208]. La portada representa a la cantante Shakira vestida con un top lencero y cuatro titulares, que son los siguientes:

- El sexo que lo enamora. Movidas eróticas para conquistar el corazón de un hombre. Aprendelas y ponelas en práctica.
- ¡Invierno muy sexy! Ítems claves de la moda que tenés que adoptar
- PLUS DIETA. Guerra con los antojos. Tips para comer sano…y estar divina.
- Cómo lograr un make-up hot y dark al estilo de Crepúsculo.

Consideramos que estos cuatro titulares son ejemplos de una actitud sexista frente a la mujer, pues implican el mito del amor romántico como necesidad para esta. Así, el primer titular encierra el mito del amor romántico, la idea de que la mujer necesita depender del hombre y que debe realizar acciones, incluso aprendizajes, para conseguir su amor. En este caso, el mito está escondido detrás de la metáfora conceptual "el amor es una guerra", que a su vez está implícita en la expresión "conquistar el corazón de un hombre". En este ejemplo la mujer aparece como la conquistadora y el hombre como el conquistado, lo que implica que es la mujer la que necesita una relación afectiva con un hombre. Además, el que haya una manera de conseguir el amor de un hombre y esta sea el sexo implica una desvalorización de la mujer.

Los titulares segundo y cuarto implican los mismos mitos. Según ellos, la mujer debe realizar acciones para resultar atractiva. Esto queda reforzado por el léxico (*sexy*, *hot*). Resulta interesante que para definir el invierno (en función de la ropa que usa la mujer en esa época) se seleccione la palabra *sexy* en vez de *sexual*, porque según la RAE *sexi* se define como "que tiene atractivo físico y sexual", luego es un término cuya definición se centra en el efecto que se produce sobre otros. Así

[208] La portada se puede consultar en la siguiente dirección digital: http://shakira-argentina.blogspot.com/2010/08/shakira-en-la-revista-cosmopolitan.html.

pues, la elección de la ropa no se centra en el disfrute propio, sino en la capacidad de atraer sexualmente.

El tercer titular equipara salud y belleza en la mujer y otorga una mayor importancia a la belleza, pues la construcción bimembre "tips para comer sano y…estar divina" se refiere en último lugar y tras una pausa a "estar divina", lo que implica un realce formal de esta parte del sintagma (*estar divina*), por encima de la primera parte (*comer sano*). De nuevo, de manera oculta se nos muestra que lo importante para una mujer es su apariencia física, incluso por encima de la salud.

4.2.2. Caso 2. Autocorrección por un comentario sexista

Este caso presenta una noticia sobre la autodisculpa de la periodista Ana Rosa Quintana por el comentario sexista "las mujeres le hemos echado muchos huevos", que fue realizado en "El Programa de Ana Rosa" de Telecinco y posteriormente recogido publicado por la redacción de HuffPost, el 11/01/2019. A continuación, se recoge la noticia.

> Ana Rosa Quintana, periodista y presentadora de El Programa de AR de Telecinco, se ha disculpado en directo por un comentario realizado durante una charla con el corresponsal de Libération en España, François Musseau, sobre la violencia de género en España y la llegada de la ultraderecha de Vox.
>
> Musseau aseguró que "lo más bonito de España" es "la gran capacidad de aceptación" de los españoles porque, afirma, "hay mucho consenso con el tema de la mujer".
>
> Según el periodista galo, Vox ha querido "poner en cuestión" dicho consenso pero "se ha demostrado que ese consenso existía" y eso, dice Musseau, "hace sociedad".
>
> "Claro, es que las mujeres le hemos echado muchos huevos", ha reaccionado Quintana. "Eso", ha contestado Musseau sonriendo sin saber lo que iba a agregar la presentadora.
>
> "Perdón", ha dicho, "¿ves? Eso es muy machista lo que acabo de decir, pero es que el lenguaje lo tenemos... que le hemos echado mucho valor".

Este ejemplo es interesante porque en él se ve la autocorrección de la presentadora, que se da cuenta del machismo que implica usar una

expresión popularizada, "echarle huevos a algo" para referirse a las mujeres y se disculpa y se autocorrige.

Efectivamente, la expresión encierra el mito inconsciente de que la valentía es propia de hombres, pues al hablar de mujeres usa la expresión vulgar "echarle huevos", refiriéndose a los testículos y, por tanto, a las hormonas masculinas, como símbolo de valentía, algo que inconscientemente perpetúa no solo el mito de que la valentía es propia de hombres, sino el de que la debilidad es propia de las mujeres. Estas ideas no fundamentadas refuerzan la creencia en la dependencia de la mujer con respecto al hombre.

Sin embargo, el acto de habla de autocorrección permite que mediante el lenguaje se haga consciente el mito que el propio lenguaje transmite y se cambie la expresión, cambiándose también así las percepciones que encierra.

4.2.3. Caso 3. Mitos de la mujer-madre

Este caso recoge un artículo de opinión sobre el caso de Rocío Carrasco, publicado el 13/05/2021 por *El Mundo* y escrito por Esther Mucientes con el título "Rocío Carrasco y la perversión más absoluta: ¿qué ocurrió con David Flores?"[209].

El caso de Rocío Carrasco, de gran actualidad en España, ha sido esgrimido como ejemplo paradigmático de cómo una sociedad puede estigmatizar durante años a una mujer con la etiqueta de mala madre sin siquiera haber escuchado su versión. En 2021 la propia Rocío Carrasco realizó una docuserie en la que exponía su versión. A raíz de esta, se han escrito numerosos artículos sobre su situación y sobre la facilidad con que se le había impuesto la etiqueta de mala madre, pero de forma acrítica.

A continuación, se reproducen los aspectos más importantes del artículo:

[209] La versión digital completa de este artículo se puede consultar en https://www.elmundo.es/television/momentvs/2021/05/13/609cc251fc6c8313058b4613.html.

Anoche, en el capítulo que cerraba la última de las heridas de Rocío Carrasco, el porqué no tiene relación con su hijo pequeño, David Flores, Rocío Carrasco también mostraba uno de los momentos más felices de su vida, su boda con Fidel Albiac. Una boda que fue duramente criticada en los debates del corazón, una boda por la que se la volvió a señalar como la peor de las madres, una boda que intentó disfrutar pese a que también quisieron amargársela, una boda que llenó páginas de revistas, que provocó decenas de reacciones y que, sobre todo, le volvió a colocar en el peor de los papeles.

Que mala madre que se casa y no invita a sus hijos; que mala madre que mientras ella se casaba y protagonizaba la portada de una revista, sus hijos lloraban desconsoladamente con su padre, también en una revista; que mala madre que ni estuvo su hijo pequeño; que mala madre que con lo que estaba ocurriendo hasta se dio el lujo de disfrutar. "Mi hijo no necesitaba invitación y a mi hija no la invité por lo que ocurrió". No es difícil de entender […].

La guerra mediática mientras tanto continuaba. Fueron los años en los que Rocío Carrasco volvió al medio como copresentadora de *Hable con ellas*, años en los que Rocío Carrasco volvió a sonreír, volvió a disfrutar, pero en los que de nuevo siguió guardando silencio, ese silencio que le ha servido de sentencia y condena. Las acusaciones de Antonio David Flores tachándola de mala madre continuaron en aquella época, acusaciones como "cuando unos niños no quieren estar en un hogar materno por algo será" o declaraciones en las que Antonio David Flores desvelaba que David Flores había estado ingresado 14 horas en el hospital, que Rocío Carrasco lo sabía y que no sólo no fue a ver a su hijo sino que la misma noche de aquel ingreso, Rocío Carrasco se iba a un acto de Mila Ximénez y se hacía fotos sonriente.

De nuevo, el relato de Antonio David Flores dista mucho de la realidad de Rocío Carrasco. Sí, Rocío Carrasco sabía del ingreso de su hijo, pero lo supo cuando el niño ya había sido dado de alta porque le llamaron de Administración del hospital […]

David Flores le había pedido a su madre pasar todo el verano con su padre porque echaba mucho de menos a sus hermanas. Rocío Carrasco acepta, el niño se va, Rocío Carrasco y Fidel Albiac retrasan la boda a septiembre para asegurarse que el niño ya estaría en Madrid porque comenzaba su curso de FP, pero el niño nunca vuelve a casa de su madre, Rocío Carrasco nunca vuelve a ver a su hijo.

Antonio David Flores no entrega al niño en la fecha en la que le correspondía, según el convenio. [...] No acude a la boda de su madre, y el mismo día de la boda, Antonio David Flores protagoniza la portada de la revista *Lecturas* con sus hijos llorando. Mientras ella se casa, sus hijos lloran, rezaba el titular. "Es otro pactado, robado y cobrado. Y ahí vuelve a utilizar a sus hijos y a ponerlos como escudo para que la gente

> sienta pena y siga pensando que soy mala persona y una mala madre […].

Es de gran interés comentar este ejemplo, en el que se recogen varios de los comentarios previamente realizados contra Rocío Carrasco y que, de forma unilateral y sin contrastar, la tildan de mala madre. Como se ve en el artículo, Rocío Carrasco fue acusada en diversas ocasiones de mala madre, pero sin pruebas. Sin embargo, estas acusaciones fueron creídas mayoritariamente, a pesar de su debilidad. En realidad, el hecho de que ella se case y los hijos sean fotografiados llorando con su padre no presupone que ella no haya querido invitarlos o, si así fuera el caso, no explica las causas. Lo mismo sucede con la estancia del hijo en el hospital y el hecho de que la madre esté en un acto en esos momentos. Tampoco se puede culpar a una madre a partir de una frase como "cuando unos niños no quieren estar en un hogar materno por algo será", que, de nuevo, se basa en una presuposición pragmática no contrastada y en una supuesta causa de una acusación que no se explicita. Lo mismo puede decirse de la frase “mientras ella se casa, sus hijos lloran”, que, en realidad se limita a yuxtaponer dos actos sin explicitar una relación sintáctica de causa/consecuencia. Sin embargo, ese matiz causal se sobreentiende pragmáticamente.

La pregunta sería por qué resulta tan fácil creer que una mujer pueda ser una mala madre. Entre otras razones, tras estas acusaciones se esconde también la creencia de que el ser una buena madre implica sacrificios extremos y una dedicación absoluta. Por ello, la simple coincidencia de que la madre se muestre feliz mientras supuestamente los hijos sufren bastaría para activar los mitos de la mujer-madre en el imaginario colectivo.

4.2.4. Caso 4. Corrección de mitos machistas

La corrección de mitos machistas constituye un ejemplo muy importante de cómo cada miembro de la sociedad puede actuar en contra de una presunta violencia de género.

El siguiente ejemplo es un artículo que hace referencia a las reacciones de corrección por parte del público de un comentario de Ana Rosa Quintana en “El Programa de Ana Rosa”. El artículo fue escrito por

Pedro Jiménez Martínez y se publicó el 29 de marzo de 2021 en Huffpost (El televisero). Va encabezado por la frase "Avalancha de críticas a Ana Rosa Quintana por la frase que ha usado para definir a Rocío Carrasco y Antonio David".

> Ana Rosa Quintana ha intervenido desde casa este lunes para comentar el segundo y tercer episodio de la docuserie de Rocío Carrasco en Telecinco.
>
> Este domingo, Rocío Carrasco volvía a poner los pelos de punta a la audiencia con la emisión de los dos nuevos episodios de la serie documental 'Rocío, contar la verdad para seguir viva'. Unos capítulos que se enmarcan cronológicamente en el año 1998 y 1999 con el embarazo de Rocío Flores y David Flores y que se han comentado en el programa de Ana Rosa Quintana […].
>
> Ana Rosa visualizaba atentamente las imágenes en las que Rocío confiesa que Antonio David la intentó tirar por la ventana, con medio cuerpo fuera. Las lágrimas, voz rota y más detalles de los capítulos llevaban a la periodista a decir: «Bueno, es la historia de un matrimonio con muchos problemas». El público ha reaccionado al instante:
>
> «No normalicen los malos tratos».

Es este un ejemplo muy interesante, en él se selecciona léxicamente el término *matrimonio* dentro del sintagma *matrimonio con muchos problemas*, con lo que los dos cónyuges son percibidos como coagentes de dichos problemas, en términos semánticos[210]. En ese sentido, el comentario de la presentadora es corregido por el público con la frase "no normalicen los malos tratos". La intervención del público implicaría que ha percibido un posible funcionamiento de los mitos normalizadores de este tipo de situaciones a los que nos hemos referido anteriormente.

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se han recogido tres tipos de mitos contra la mujer, los del amor romántico, los de la mujer-madre y los de la violencia de género. Contra las voces que propugnan que el machismo ya no existe o está muy debilitado, sostenemos que dichos mitos siguen vigentes y,

[210] Nos referimos al término coagentes en el sentido empleado por Fillmore (1982).

además, en varias sociedades hispanohablantes, como demuestran los casos que hemos aportado, de España y de países de América.

Como prueba de la vigencia de estos mitos se han aportado ejemplos actuales de su presencia, a través del análisis de varias publicaciones y programas televisivos referidos al corazón.

Consideramos importante realizar comparaciones más profundas sobre la presencia de estos mitos en los medios en diferentes países y en diferentes épocas, para evaluar cuantitativa y cualitativamente el grado de presencia de estos mitos.

Hemos comprobado la importancia del papel del lenguaje para perpetuar y transmitir estos mitos, pero en algunos casos, también para hacerlos conscientes y erradicarlos.

El análisis de los ejemplos aportados ha mostrado que los mitos se transmiten desde las diferentes áreas del lenguaje. Hemos comprobado el uso de medios semánticos, por ejemplo, la selección de lexemas enfocados en el observador para referirse a la mujer, como *sexy*. Las metáforas conceptuales constituyen también un mecanismo importante para transmitir mitos de manera oculta.

Hemos comprobado también el uso de mecanismos pragmáticos, como los actos de habla, las inferencias o las presuposiciones. Por ejemplo, las presuposiciones se han usado en los ejemplos vistos de acusaciones no fundamentadas de mala madre. Hemos visto también el uso de un acto de habla de autocorrección para deshacer los efectos de un comentario machista, concienciándolo y reformulándolo. También se ha aportado un acto de habla de corrección externa.

La presencia de la polifonía es importante y, así, vemos que los comentarios o correcciones ajenas son un mecanismo muy útil en la lucha contra el machismo y los mitos y estereotipos que acarrea.

6. CONCLUSIONES

Como consecuencia de lo dicho anteriormente se puede extraer las siguientes conclusiones:

– Los mitos sexistas contra la mujer que se han analizado (amor romántico, mujer madre y violencia de género) siguen vigentes en los medios analizados.

– La presencia de estos mitos se da en varias sociedades hispanohablantes y en diferentes épocas, por lo que resultaría interesante continuar esta línea de investigación con una perspectiva comparada.

– Resulta fundamental el papel del lenguaje para perpetuar y transmitir estos mitos, pero también para hacerlos conscientes y erradicarlos, por lo que conviene realizar acciones en este sentido.

– El análisis de los ejemplos aportados ha mostrado que los mitos se transmiten desde las diferentes áreas del lenguaje, como la semántica, la pragmática y la gramática.

– Las metáforas conceptuales también ayudan a la perpetuación inconsciente de estos mitos.

– La pragmática se revela importante para realizar ataques contra la mujer (por ejemplo, acusaciones no fundamentadas), pero también para realizar actos de autocorrección o corrección externa.

– La polifonía constituye un mecanismo importante de concienciación y rechazo de mitos.

7. REFERENCIAS

Azpiazu Carballo, J. (2014): Análisis crítico del discurso con perspectiva feminista. En M. Mendia Azkue et ál. (eds.). Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Hegoa. http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/329

Beauvoir, S. (1987 [1949]). El segundo sexo. Siglo XX

Bengoechea, M. y Morales, M. (2000). Mosaicos y taraceas: Deconstrucción feminista de los estudios de género. Nuevo Siglo

Bosch, E. y Ferrer, V.A. (2002). La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata. Cátedra

Bosch, E. y Ferrer, V.A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI, Psicothema, 24 (4), 548-554

Fernández, A. (1994). La mujer de la ilusión. Paidós

Ferrer et ál. (2010). Los mitos románticos en España. Boletín de Psicología, 7-31

Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género: Para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 17(1), 107- 122. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART7.pdf

Fillmore, Ch. J. (1982). Frame Semantics, en The Linguistic Society of Korea (ed.) Linguistics in the Morning Calm. Hanshin, 111-137

Flores, V. (2019). Mecanismos en la construcción del amor romántico. La ventana. Revista de estudios de género, 6 (50), 282-305 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140594362019000200282&lng=es&tlng=es

Giallorenzi, M. (2017): Crítica feminista sobre la noción de la buena madre. Reflexiones, 96 (1), 87-95. http://dx.doi.org/10.15517/IT.V.9611.30634

Gil, A. (2011). Sobre mujeres, mitos, estereotipos y medios de comunicación. DiáLogos. 2 (1),127-156

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/95112/CONICET_Digital_Nro.7e10c7b7-2ec3-4f6f-a1e9-6fb1010ae67d_A.pdf?sequence=2

Jiménez, P. (2021, 20 de marzo). Avalancha de críticas a Ana Rosa Quintana por la frase que ha usado para definir a Rocío Carrasco y Antonio David. Huffpost

http://www.eltelevisero.com/2021/03/avalancha-de-criticas-a-ana-rosa-quintana-por-la-frase-que-ha-usado-para-definir-a-rocio-carrasco-y-antonio-david/

Knibielher, Y. (2001). Historia de las madres y de la maternidad en occidente. Nueva Visión.

Kövecses, Z. (2002). Metaphor: A practical introduction. Oxford University Press

Kövecses, Z. (2003). Metaphor and emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling. Cambridge

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. The University of Chicago Press

Leguen, B. (2010). El mito de la buena madre, en M. Almela et al. (coord.) Tejiendo el mito. UNED, 111-128

López, M. (2021). Canciones, sexismo y violencia de género: un análisis crítico del discurso con perspectiva feminista. Pragmalingüística, 29, 280-304. https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.15-

Lorente, M. (2009). Los nuevos hombres nuevos. Destino

Luzón, J. (2011). Proyecto Detecta. Instituto andaluz de la mujer

Mucientes, E. (2021, 13 de mayo). Rocío Carrasco y la perversión más absoluta: ¿qué ocurrió con David Flores? El Mundo. https://www.elmundo.es/television/momentvs/2021/05/13/609cc251fc6c8313058b4613.html

Peters, J. (2008). Measuring myths about domestic violence: Development and initial validation of the domestic violence myth acceptance scale. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 16(1), 1-21

RAE/ASALE (2014), Diccionario de la Lengua Española. Ed. 23. http://dle.rae.es

Redacción ElHuffpost (2019, 11 de enero). Ana Rosa Quintana se disculpa en 'El Programa de AR': "Es muy machista lo que acabo de decir". Huffpost. https://www.huffingtonpost.es/2019/01/11/ana-rosa-quintana-machista_a_23640339/

Ruiz, C. (2016). Los mitos del amor romántico: S.O.S celos. Instituto Andaluz de la Mujer. http://hdl.handle.net/11441/51824

Swim, J. K. y Cohen, L. L. (1997). Overt, covert and subtle sexism. A comparison between the attitudes toward women and modern sexism scales. Psychology of Women Quarterly, 21 (1), 103-118

Van Dijk, T.A. (1991). Editorial: discourse analysis without a cause, The Semiotic Review of Books, 2 (1), pp. 1-2

Van Dijk, T.A. (1999). El análisis crítico del discurso. Anthropos, 186, 23-36

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. Encuentros en Psicología Social, 1(2), 263-267

LA AUTORREPRESENTACIÓN DE LA COMUNIDAD EVANGÉLICA EN EL DISCURSO DIGITAL EN ESPAÑA

MANUEL ALCÁNTARA-PLÁ
Wor(l)ds Lab - Universidad Autónoma de Madrid

ANA RUIZ SÁNCHEZ
Wor(l)ds Lab - Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto "Narrar la diversidad: Análisis del discurso digital sobre la comunidad evangélica en España en prensa y redes" realizado por el equipo de investigación *Wor(l)ds Lab* de la Universidad Autónoma de Madrid. Fue financiado por la Fundación Pluralismo y Convivencia a través de la Convocatoria de Ayudas Línea 3, fundación del sector público estatal adscrita en la actualidad al Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática del Gobierno de España. El objetivo de esta convocatoria para la entidad financiadora es contribuir a la promoción del conocimiento y el acomodo de la diversidad religiosa en un marco de diálogo, fomento de la convivencia, y lucha contra la intolerancia y el discurso de odio en España. Este fin se cumple en el presente estudio puesto que la comunidad analizada es una de las confesiones religiosas históricamente discriminadas hasta el final de la dictadura del nacional-catolicismo franquista con el establecimiento de la libertad religiosa propio de la democracia en 1980. Desde el punto de vista estrictamente investigador, el interés del estudio no solo radica en la actualización de los datos que realiza, sino en varios aspectos metodológicos que expondremos con detalle a lo largo del capítulo. Estos aspectos son, entre otros, el enfoque dialógico integral de la comunicación que contempla tanto lo emitido por la propia minoría como lo emitido sobre ella en otros medios; el carácter digital y el tamaño de los corpus analizados,

suficiente para aportar una base empírica a las conclusiones extraídas; y el valor de la transferencia de dichas conclusiones para la comunidad estudiada sobre todo desde la perspectiva del fortalecimiento de la cohesión social a través de la prevención de sesgos digitales. Todo ello cobra mayor relevancia si cabe en el contexto actual con una obvia aceleración de la transformación digital y un fuerte desarrollo de la Inteligencia Artificial.

Para entender la condición de minoría histórica del colectivo protestante en España es necesario señalar que constituye una minoría histórica documentada ya desde el siglo XVI. La estrecha vinculación secular que tanto la monarquía como los diferentes gobiernos establecieron entre la nación española y la confesión católica produjo a lo largo de los siglos situaciones de persecución de la minoría y la percepción social generalizada de que esta parte de la ciudadanía no pertenecía de pleno derecho a la nación. Esta condición facilitó la discriminación. De especial incidencia en este sentido fue el periodo franquista con su política del nacionalcatolicismo. Tras el fin de la dictadura en 1975, se produjo la llegada de la democracia y la aprobación de la Constitución de 1978 que articulaba España como estado aconfesional. Se reguló entonces la libertad religiosa a través de la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa (LOLR). En el artículo 7 de dicha ley se define el estatuto jurídico de notorio arraigo, que le es reconocido a la minoría protestante en 1984. Esta minoría cuenta además desde 1992 con un Acuerdo de Cooperación que regula su relación con el Estado Español y establece de hecho las diferencias de trato con la confesión mayoritaria, la Iglesia Católica. En la actualidad y según los datos de Centro de Investigaciones Sociológicas de 2018, aproximadamente el 1,96% de la población en España se identifica como protestante o evangélico.

Estas circunstancias históricas revelan el especial interés de un estudio como el que hemos realizado, tanto para la propia minoría como para la opinión pública en general. Han servido a su vez para reformular hipótesis antiguas y confirmar otras nuevas, como es, por ejemplo, el hecho de que la imagen de la minoría en España se está consolidando a través de marcos ajenos a su propia realidad nacional.

2. OBJETIVOS

El propósito principal de este estudio es analizar el discurso existente sobre la minoría evangélica en los medios de comunicación (prensa, internet y redes sociales) y la imagen que los medios evangélicos dan de su propia comunidad a través de su narrativa digital. Se busca con ello aportar evidencias y recomendaciones que sirvan para la mejora de la comunicación efectiva, de la imagen de la comunidad, de su participación civil y de la transformación de posibles conflictos. Se formularon como objetivos específicos la recopilación de corpus digitales, su etiquetado, la extracción automática de palabras clave y coocurrencias, y su posterior análisis cualitativo que permitiera detectar las narrativas, contra-narrativas y narrativas alternativas en caso de haberlas.

Los resultados que se exponen en este artículo se corresponden con la investigación sobre la imagen de la comunidad en los medios propios. Dicho objetivo se realizó analizando un corpus de discurso emitido por las dos publicaciones principales de la minoría en España: *Actualidad Evangélica* y *Protestante Digital*. De manera conjunta conforman un único corpus que denominamos Medios Propios (MP), para distinguirlo de otros dos utilizados en otras partes del proyecto: Prensa (P) y redes digitales (RD).

Para la formación del corpus MP se ha discriminado entre todas las publicaciones digitales protestantes conforme a las categorías indicadas por Pou (2008), quien diferencia entre medios de comunicación religiosos (en nuestro caso digitales) cuyo funcionamiento responde a la llamada "apología de la fe" y aquellos que priorizan la noticia, clasificados por Pou como de "apología de la noticia". Los primeros priorizan la divulgación y defensa de sus convicciones religiosas frente a la sociedad. Los segundos aplican los criterios habituales en el periodismo, donde manda el llamado acontecimiento periodístico o noticiable, aunque su clave de interpretación trate de responder a criterios religiosos. Este segundo tipo de medios, que son los realmente interesantes para analizar la comunicación desde una perspectiva dialógica integral, son infrecuentes dentro del mundo de la minoría evangélica en España. Solo existen dos que destaquen por su regularidad, y por la cantidad y el

alcance de sus publicaciones. Se trata de los ya citados *Actualidad Evangélica* y *Protestante Digital*. Ambos constituyen también los principales medios digitales de referencia para la propia comunidad.

El corpus global MP está formado por 22.809.554 tóquenes[211] tomadas de 2001 documentos, que suponen la producción total de ambos medios hasta la fecha del estudio. Discriminando los datos según el medio, las cifras resultantes son las siguientes: el subcorpus de *Actualidad Evangélica* (AE) está compuesto por 1.440.175 tóquenes y constituye por tanto el 6.323 % del discurso de la comunidad dentro del estudio, y el subcorpus de *Protestante Digital* (PD) tiene 21.367.379 tóquenes y constituye el 93, 6% del discurso global. Es interesante acompañar este dato con el perfil de las entidades detrás de ambos medios. *Actualidad Evangélica* es el medio digital de la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE), que agrupa a la práctica totalidad de entidades evangélicas del país y fue constituida a petición del Estado en el marco de los Acuerdos de Cooperación de 1992 con el fin de constituir un organismo único de interlocución ante la diversidad característica y fáctica de la comunidad protestante. Por su parte, *Protestante Digital* es una parte de la estructura de comunicación de la Alianza Evangélica Española, a su vez perteneciente a la Alianza Evangélica Europea y Alianza Evangélica Mundial. Como tal, es una asociación de teólogos y, por tanto, su capacidad de representación real alcanza solo a los individuos que la conforman. En esta configuración, cabría esperar que el mayor peso del discurso emitido por la minoría correspondiera a la FEREDE por su capacidad representativa. Los datos, sin embargo, indican lo contrario, aunque este dato se precisará más adelante.

Con el fin de contextualizar correctamente los corpus citados con anterioridad e integrar la doble perspectiva – cómo comunica la minoría y cómo se habla de ella-, se constituyó un corpus (P) de prensa digital española. Este corpus es en realidad un subcorpus extraído del corpus EsTenTen18. El corpus EsTenTen es una gran colección de textos que pretende ser representativa del español de Internet. El "18" se

[211] Un "toquen" (del inglés "token") es un elemento individual en un texto. El caso más frecuente es el de las palabras, pero también existen otros como los signos de puntuación.

corresponde con el año 2018, ya que fue recopilado entre los meses de febrero y abril de ese año[212]. Para nuestro estudio se han analizado todos los documentos digitales contenidos en dicho corpus de los diarios ABC, El Correo, El Mundo, El País, El Periódico, El Faro de Vigo, El Heraldo de Aragón, La Razón, La Vanguardia, La Voz de Galicia y La Nueva España y el diario digital eldiario.es. La extracción automática de los doce medios elegidos, los más leídos según el EGM, nos garantiza también una visión general y no sesgada del panorama periodístico. Este subcorpus contiene aproximadamente 213 millones de tóquenes. Esta cantidad es posible porque, aunque los documentos han sido extraídos en un momento concreto, como hemos citado, la búsqueda no los limitaba cronológicamente. De esta manera, aunque la mayoría de los documentos digitales son de fechas cercanas a la actualidad, se recogen artículos publicados entre 1881 y 2018. La exposición de los resultados del análisis de este corpus P se discuten en otras publicaciones[213].

La descarga y el análisis de los corpus fueron llevados a cabo a lo largo del año 2020.

3. METODOLOGÍA

Como se ha indicado en la introducción, además de la relevancia en la actualidad del análisis de corpus de discurso digital, la investigación implementa varias novedades metodológicas. Por un parte, aplica un enfoque de la comunicación dialógico integral, que pone en relación cuatro fuentes de comunicación: la prensa digital y digitalizada en España, la Red, y las redes sociales, en concreto Twitter, todo junto con la colaboración de interlocutores de la propia comunidad afectada. Por otra, se analiza la comunicación desde una doble perspectiva que tiene en cuenta tanto de la comunicación que se hace sobre la comunidad, en este caso en prensa, redes y Red, como también el discurso que emite

[212] Esta es la última versión del EsTenTEn, corpus de referencia en los estudios sobre discurso digital.

[213] Se pueden consultar todas las publicaciones resultantes en la web del equipo de investigación: https://www.worldslab.eu/projects/

la propia comunidad sobre sí misma a través del análisis de los medios digitales propios del colectivo evangélico en España.

El proyecto utiliza métodos de análisis de la lingüística de corpus para realizar el estudio de las estrategias de enmarcado y articulación. Todos los corpus han sido analizados con una metodología híbrida cuantitativo-cualitativa de tipo CADS (Partington et al. 2013, Alcántara-Plá 2020). En primer lugar, se ha realizado un estudio cuantitativo con el software de Sketch Engine porque nos facilitaba un acceso sencillo a los textos y a datos básicos de este. El programa anota automáticamente las palabras con información lingüística (análisis morfosintáctico, véase Carreras et al 2004), desambigua las formas que pueden corresponderse con distintas palabras, y nos da un acceso relativamente sencillo a algoritmos para extraer información. Los cálculos estadísticos que hemos utilizado para nuestro análisis son las frecuencias de aparición de los términos, su relevancia relativa con respecto a la que suelen tener en castellano, y su co-ocurrencia con otros términos.

En segundo lugar, se ha realizado un estudio cualitativo detallado de los corpus. Se parte de los hallazgos cuantitativos para seleccionar ejemplos que nos permitan profundizar en el análisis. La temática de la investigación requiere de conocimientos sobre la Historia y la sociología de la comunidad evangélica en España para lograr una lectura correcta de los mensajes. Esta interpretación en profundidad fue el objetivo de la parte cualitativa del estudio.

4. RESULTADOS

Presentamos los aspectos más significativos encontrados en el análisis del corpus de medios propios (MP). En primer lugar y como se ha señalado con anterioridad, es destacable que la mayor parte del discurso no se corresponde con la portavocía oficial de la comunidad, según los Acuerdos ostentada en exclusividad por la Federación de Iglesias Evangélicas de España (FEREDE), sino a una asociación teológica protestante concreta: la Alianza Evangélica Española, entidad patrocinadora de *Protestante Digital*. El discurso de FEREDE es solo el 6.3% del discurso emitido frente al 93, 6% del discurso de dicha asociación. Sin

embargo, es importante también reseñar que, según los datos de la memoria de la Alianza Evangélica Española de 2019, solo un 16,19% de los tres millones y medio de usuarios de la web de *Protestante Digital* se conecta desde España (600.824 usuarios/as). De ello se colige que es este medio de facto el que con mayor amplitud difunde en el ámbito internacional la imagen de la minoría y no la propia Federación protestante.

Los corpus de ambos medios analizados coinciden en la falta de actualidad en relación con **los referentes histórico-culturales** sobre los que construyen su presencia social. Los referentes históricos citados con mayor frecuencia son, en orden de frecuencia: Francisco de Enzinas, burgalés del siglo XVI conocido como autor de la primera traducción hecha directamente del griego al español del Nuevo Testamento completo, profesor de la Universidad de Cambridge y compañero de muchos de los reformadores europeos; el propio reformador Martín Lutero; Casiodoro de Reina, conocido por ser el autor de la traducción llamada Biblia del Oso (1569); y Cipriano Valera, que publica una corrección con notas de la traducción realizada por de Reina conocida como la Biblia del Cántaro (1602). La llamada Reina-Valera es la traducción más utilizada tanto en España como en Hispanoamérica por la comunidad protestante. Las siguientes referencias frecuentes en el corpus son: Federico Fliedner, misionero alemán que llega a España a finales del siglo XIX gracias a la apertura a la libertad de culto del llamado Sexenio Democrático; realizó una destacada labor de innovación educativa cuyas huellas continúan hasta la actualidad a través de la fundación que lleva su nombre y el centro educativo El Porvenir situado en el centro de Madrid. Al siglo XIX pertenece también el escritor británico y políglota extraordinario George Borrow, conocido en España por ser *colportor* y por su traducción del Evangelio de Lucas al caló.

Entre las referencias pertenecientes al siglo XX encontramos a Dietrich Bonhoeffer, un teólogo alemán que simbolizó la resistencia antinazi; el pastor bautista Martin Luther King; y al escritor Miguel de Unamuno. Solo uno de los nombres que aparecen en las frecuencias más altas forma parte del siglo XXI: el pastor bautista Billy Graham, conocido divulgador del cristianismo protestante que falleció en 2018.

En relación con los referentes vivos que representan y dan visibilidad a la comunidad, los que encontramos comparten dos características: responden a un único ámbito de actividad, el eclesiástico, y son hombres. Las personalidades más citadas son: Luis Palau (predicador de reconocido prestigio internacional), José Luis Andavert (director de Sociedades Bíblicas en España, organismo encargado de la traducción y difusión de la Biblia), Mariano Blázquez (Secretario Ejecutivo de FEREDE), los pastores Juan Antonio Monroy y Manuel Sarrias; el escritor, teólogo y pastor Emmanuel Buch; el comunicador José Pablo Sánchez y el teólogo José Moreno Berrocal, presidente de diferentes consejos de instituciones protestantes, entre otros. Como es natural, también son frecuentes las firmas colaboradoras de los medios estudiados.

Por lo tanto, desde una perspectiva de género, destaca en este apartado la ausencia de mujeres en el listado de mayores frecuencias. Las que aparecen lo hacen en su calidad de colaboradoras habituales de la redacción: Jaqueline Alencart y Yolanda Tamayo, no como protagonistas del relato.

Resulta también interesante el análisis en relación con **el discurso teológico**, el ámbito más específico de la minoría. *Actualidad evangélica* presenta a Dios a través de verbos fundamentalmente volitivos: Dios *quiere, llama, ama*; y, en segundo término: *hace, existe, pone, puede* y *da*. *La Palabra, el reino, el amor, la gloria, la gracia, la revelación, la voluntad* y *el Espíritu*, términos que contribuyen a la presentación de Dios, tienen altas frecuencias en el análisis cuantitativo. La iglesia es *comunidad, iglesia, cuerpo* y *lugar*. Se presenta una imagen activa de las iglesias: *celebran, crecen, viven* y *se organizan*. Las iglesias también *se reforman, persiguen, fundan, pastorean, visitan, establecen, abandonan, unen, construyen, edifican* y *plantan*. La más citada entre las iglesias es la iglesia *católica*, seguida de la *evangélica*, la *anglicana*, la *bautista*, la *protestante* y la *cristiana*. *Protestante Digital* amplía la diversidad religiosa citando más familias doctrinales. En ambos casos predomina también una visión normativa: *la iglesia debe, la iglesia no puede* y *la iglesia tiene que*. En relación con sus responsables, la figura del pastor está asociada a verbos de edad (*jubilar, fallecer*) y, como era de esperar, verbos de lengua. La imagen predominante es por tanto la

de un liderazgo envejecido cuya acción fundamental es hablar. Por último, resalta la frecuencia del adjetivo *encarcelado* que, por un lado, hace referencia al pasado histórico y, por otro, aparece en el marco de noticias de persecución religiosa en otros países.

La interrelación con el resto de la población (sociedad o mundo) se formula de manera proactiva e implica un deseo de cambio: *cambiar, conquistar, construir, transformar, lograr, crear*. Esta necesidad de cambio se concentra casi exclusivamente en la actuación en el ámbito jurídico. El adjetivo *mejorable* y los verbos *revitalizar, consolidar, fortalecer, reclamar* y *defender* son los acompañantes más frecuentes del término *democracia*. En relación con la legislación, se confirma esta necesidad de cambio puesto que se ha de *adaptar, aplicar, pactar, ajustar, modificar* e *introducir la normativa*. A pesar del tiempo transcurrido desde la llegada de la democracia en España, según este medio, la *libertad* amerita todavía mucho trabajo: *garantizar, pedir, respetar, defender, proteger* y *reivindicar* tienen las frecuencias más altas. Dentro de los ámbitos de *libertad religiosa*, el citado con mayor frecuencia es el de la *educación*. El uso del discurso confirma, por lo tanto, las circunstancias históricas de una comunidad inquieta, cuya acción política fundamental persigue el cumplimiento y mejora del Acuerdo de Cooperación firmado en 1992. Es este Acuerdo el que determina la interacción jurídico-institucional de dicha minoría y el desarrollo efectivo del ejercicio de su libertad religiosa y, por extensión, de los condicionantes como minoría.

En relación con **los temas** que mayor reflexión suscitan, hemos analizado las 500 palabras clave más frecuentes en el corpus[214]. En *Actualidad Evangélica* las primeras son *la laicidad, la convivencia, la persecución* (como vulneración de la libertad religiosa), *la (a)confesionalidad* y *la radicalización*. Ocupan también una parte sustancial del discurso la cuestión interreligiosa y el ecumenismo, la cuestión LGTBI, el negacionismo (del Holocausto) y el antisemitismo, la aporofobia, la prostitución, la trata, la blasfemia, la cuestión migratoria en sus

[214] Para una descripción de cómo se obtienen las palabras clave, con una frecuencia relativa elevada, véase Kilgarriff (2009).

diferentes dimensiones y la xenofobia, las prisiones, y la apostasía. Por su parte, en *Protestante Digital* encontramos el ecumenismo, la laicidad y laicismo, la espiritualidad, el proselitismo, la intolerancia, el secularismo, la misericordia, el arrepentimiento, la homosexualidad, la blasfemia, la esclavitud, la eternidad, el paganismo, el evolucionismo, la salvación, el creacionismo, la aconfesionalidad, la idolatría, la pederastia, el legalismo, la insolidaridad, la depresión, Satán y la injusticia. Si se pregunta por los modificadores del sustantivo *problema* en este corpus, los que se señalan como más frecuentes son problemas *de salud, de conciencia, de convivencia, de identidad* y *de violencia*, por ese orden.

En cuanto al marco de la **cultura** en *Protestante Digital,* la acción prioritaria en relación con ella refleja un deseo de transformación transversal. La cultura *se debe evangelizar*. El resto de las acciones, por orden de frecuencia, son *promoverla*, *fomentarla* y *entenderla*.

Desde el punto de vista del análisis del **contenido político**, el término *España* se usa en el discurso sin connotación específica. Su uso prioritario es puramente especificativo como complemento de entidades, sociedad y comunidades. Aparece también como parte de la denominación oficial de algunas de las federaciones de miembros de la organización. En *Protestante Digital,* la referencia temporal más frecuente es *la España de Franco/España franquista*, seguidas por orden de frecuencia por *la España democrática*, *medieval* y *contemporánea*. *España* es objeto de verbos de movimiento (*visitar*, *recorrer*, *atravesar*), y solo dos acciones agentivas: *evangelizar* y *cambiar*. Como sujeto destaca la expresión *España ora*. A la pregunta "España es", la base de datos de Protestante Digital responde con *pagana* o *católica*.

Lo mismo sucede con el término *gobierno*, al que se le atribuyen por orden las siguientes acciones: *aprobar, reconocer, pedir* y *querer*, entre otras. Sus modificadores más frecuentes están asociados a nacionalidades: *nigeriano, regional, turco, vasco*, etc.

El discurso de la comunidad evangélica refleja con nitidez la pluralidad política de España. En *Actualidad Evangélica* no se aprecian sesgos o tendencias específicas. En su corpus se citan la mayoría de los partidos

que forman parte del arco parlamentario nacional (PSOE, PP, IU, Vox)[215] y nacionalista-autonómico (PNV, ERC, CIU)[216], o incluso el desaparecido partido UPyD[217]. En todos los casos, el análisis de los términos asociados no presenta un marco calificativo específico, sino que su marco denota el uso del léxico político habitual: El PP *emplaza, retoma, recurre, resalta* y *gana*. La conversación sobre el PP está asociada a los ámbitos vasco y catalán. El PSOE *prescinde, reafirma, reivindica* y *registra*, entre otros. Las referencias territoriales asociadas son Andalucía y Madrid. IU no genera apenas conversación y, cuando aparece, está asociada también al campo léxico político habitual (*proponer, diputado, propuesta*). En este mismo marco aparecen también los partidos nacionalistas PNV y ERC. Vox está asociado con la polémica del llamado pin parental. El resto de los partidos no presentan frecuencias relevantes para el análisis.

Muy diferente es el panorama político en *Protestante Digital* aunque ambos corpus comparten la pluralidad política citada, que en PD es incluso más amplia. Aparecen partidos tanto de ámbito nacional (por orden de frecuencia PSOE, PP, IU), como autonómico (PSC) y municipal; del ámbito nacionalista (CiU, PNV, ERC, UPN, Ciutadans, Junts per Catalunya, Nafarroa Bai, Geroa Bai, Bildu y BNG) o ecologista (ICV - Iniciativa per Catalunya Verds). Como se aprecia en este listado, el arco político catalán tiene una representación muy amplia en el corpus. Si en el caso de AE señalábamos la ausencia de sesgos específicos, en PD algunos de los partidos presentan asociaciones específicas: a IU se le atribuye un valor específico de antirreligiosidad. Se define a PNV como nacionalista, a ERC como minoritario, independentista y republicano. Se relaciona PP e Iglesia Católica, Vox y evangélicos, PSOE y cristiano (causado por la alusión a la corriente interna llamada Cristianos Socialistas). El resto de los partidos citados no tienen un modificador específico asociado.

[215] Partido Socialista Obrero Español, Partido Popular, Izquierda Unida y Vox.

[216] Partido Nacionalista Vasco, Esquerra Republicana de Catalunya y Convergencia i Unió.

[217] Unión, Progreso y Democracia.

Se ha estudiado también la narrativa presente en el discurso de la minoría en relación con **la libertad religiosa**, con especial atención al tratamiento en el corpus del resto de las otras comunidades religiosas de referencia, teniendo en cuenta el binomio mayoría-minoría y aquellas minorías que disfrutan también de la categoría de notorio arraigo que explicamos en la introducción a este capítulo. A pesar de la amplia diversidad religiosa presente en España, en el caso de las minorías se ha limitado el estudio solo a las comunidades musulmana, judía y al colectivo que la comunidad identifica como atea.

La relación con la confesión mayoritaria, la Iglesia Católica, se percibe prioritariamente en términos económicos[218]. La principal acción atribuida a la comunidad católica es *(no) pagar*, seguida de *asistir*, *celebrar* y *defender*. Los modificadores más frecuentes por orden son *practicante* y *propagandístico*. En *Protestante Digital*, por su parte, los modificadores más frecuentes por orden son *tradicionalista*, *practicante*, *romano* y *nominal*. La confesión religiosa mayoritaria del país de referencia se percibe como limitante. La principal acción atribuida a la Iglesia Católica es *impedir*, seguida de *advertir*, *considerar* y *perder*.

En relación con la imagen de la comunidad musulmana se han apreciado mayores diferencias entre los dos medios estudiados. En el discurso correspondiente a la FEREDE se utiliza un tratamiento fundamentalmente descriptivo y no se detecta sesgo específico. Los modificadores más frecuentes en relación con dicha comunidad hacen referencia a diferentes ramas musulmanas (*chiíes*, *ahmadíes*) o colectivos (*hispanoparlantes*, *bosnios*). Las principales acciones atribuidas a dicho colectivo, si buscamos verbos con musulmán como sujeto, son: *impugnar, rezar, adorar* y *habitar*. Sin embargo, en el discurso correspondiente a *Protestante Digital* se ha detectado un sesgo

[218] Una reivindicación histórica de las minorías de notorio arraigo en España reclama que el Estado implemente las medidas necesarias para el ejercicio efectivo de la aconfesionalidad recogida en artículo 16 de la Constitución Española. Esto afectaría, entre otros asuntos, a varias prácticas económicas y tributarias recogidas en el IV Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede firmado en 1979. Su mantenimiento en una democracia constitucionalmente aconfesional supone una vulneración de derechos. De ahí el uso recurrente del marco (no) pagar.

estigmatizante. En el discurso de este medio, los modificadores más frecuentes en relación con dicha comunidad son *extremistas*, seguido de *residente*, *practicante*, *converso, radical*, *egipcio*, *fanático* y *fundamentalista*. La principal acción atribuida a dicho colectivo (verbos con musulmán como sujeto) es *atacar*. El medio alimentaría así el sesgo islamófobo presente de manera generalizada tanto en internet como en redes sociales y prensa en España ya señalado por este mismo grupo de investigación en estudios anteriores (Alcántara-Plá y Ruiz-Sánchez 2017)

No se observa un marco o sesgo específico para el colectivo identificado con el término *ateo*. Los modificadores más frecuentes son *acérrimo, influyente, relevante, publicitario, feliz, creyente* y *madrileño*. Las acciones atribuidas son también generalistas: *creer, existir, hablar, decir, organizar* y *dar*.

El discurso sobre la comunidad judía es fundamentalmente descriptivo. Los modificadores más frecuentes se refieren a las diferentes familias históricas o doctrinales judías: *sefardí, ultraortodoxo, converso* y *mesiánico*, seguido de nacionalidades (*húngaro-estadounidense, macedonio, centroeuropeo*, etc.). La acción atribuida con mayor frecuencia es *emigrar*, seguida de *volver, llevar, creer* y *querer*. Los verbos *emigrar* y *volver* se enmarcan en el contexto de la diáspora judía, con lo que el discurso cobra una dimensión histórica que también aparece cuando el término judío es objeto verbal. La imagen que surge es la de una comunidad judía en calidad de víctima en su dimensión histórica como reflejan los participios asociados: *exterminada, expulsada, asesinada, perseguida, masacrado, tachado* y *fracasado*.

En relación con otros posibles sesgos del discurso, resulta muy relevante el análisis desde la **perspectiva de género**, que detecta un claro sesgo en ambos corpus. En *Actualidad Evangélica*, la imagen de la mujer está asociada de forma reiterada con la vulnerabilidad, en especial aquella relacionada con la sexualidad (*embarazada, asesinada, prostituida, violada, sufre*). Como sujeto activo, la mujer *ora*. Las noticias asociadas tratan sobre la ordenación de las mujeres, la reivindicación de derechos y la explotación sexual. Por su parte, la figura del hombre apenas se tematiza. Presenta una frecuencia mucho menor (721 frente a

1,116). *Valiente, inocente, honesto, capaz* y *libre* son los adjetivos que predominan para el hombre. Mucho más acentuado es este sesgo de género en *Protestante digital*. En este medio, el hombre se presenta asociado con los siguientes términos: *viejo, sabio, libre, joven, moderno, rico, sufriente, pobre, culto, bueno* y poderoso. La mujer, sin embargo, es *inmigrante, joven, musulmana, pobre, samaritana, virtuosa, adúltera, trabajadora, cananea, pecadora, extranjera* y *soltera*. Si se descartan los términos que implican una relación intertextual bíblica (*samaritana, virtuosa, adúltera, cananea*), prevalece la imagen de mujer asociada con grupos vulnerables. En relación con los verbos, los asociados con mayor frecuencia a los hombres son habituales de la acción humana - *ser, casar, crear, vestir, hacer, llamar, nacer, considerar* – con solo dos excepciones: *armar* (*hombres armados*) y *circuncidar* (del léxico bíblico). Sin embargo, en el caso de la mujer, los términos asociados con mayor frecuencia a la mujer son *embarazar, maltratar, casar, asesinar, prostituir, traficar, ordenar, ser, violar* y *haber*; la imagen que se trasmite está asociada a la condición de víctima pasiva, objeto de diferentes formas de violencia. Esto se confirma de manera reiterada en otras estructuras. La mujer es, por encima de todo, *vulnerable*, mientras que el hombre es *pecador*, *malo*, *capaz* o *incapaz*. Mientras el hombre se conceptualiza como *el centro*, la misma búsqueda sobre el término mujer arroja solo un resultado: la mujer se conceptualiza como víctima. Las cuatro mayores frecuencias en la expresión de "hombre de" es *hombre de negocios, de ciencia, de edad* y *de fe*. Por su parte, la misma estructura referida a la mujer da las siguientes frecuencias: *de Potifar, de Lot, de la etnia, de edad*.

Finalmente, se analizó el discurso en relación con su uso como **herramienta de comunicación corporativa**. Para ello se analizaron en ambos corpus 100 noticias publicadas de manera consecutiva en el periodo de un mes seleccionado de manera aleatoria. Los resultados fueron muy diferentes en ambos corpus. En el corpus de la FEREDE, un 93% de lo publicado tenía relación estrecha con contenidos dirigidos a la propia comunidad protestante, mientras que solo un 7% se dedicaron a temas

que podríamos calificar de interés general[219]. Este dato debería hacer reflexionar a dicha entidad sobre la pertinencia de la utilización de un medio digital abierto al público en general para un uso correspondiente en un muy alto porcentaje a la comunicación corporativa interna. *Protestante Digital*, por su parte, presenta un enfoque muy diferente: un 52% de las noticias publicadas en ese periodo tenían relación estrecha con contenidos o participaciones protestantes mientras que el 48% restante se dedicaron a asuntos relacionados con otros temas, entre ellos, asuntos sobre libertad religiosa, bioética (aborto, eutanasia, transgénero, LGTBQI), relaciones internacionales (Israel, Nagorno-Karabaj, Azerbayán, y otros), terrorismo, pobreza y prevención de la pornografía. Estos datos sugieren un uso parejo del medio como herramienta de comunicación corporativa interna y externa.

5. DISCUSIÓN

En este capítulo hemos presentado una investigación sobre la imagen de una minoría social centrándonos en los resultados obtenidos al estudiar la que esta transmite a través de sus propios medios de comunicación. Aunque son ya comunes los estudios de análisis del discurso sobre minorías que trazan el retrato digital de estas realizado por diferentes agentes (especialmente la prensa general y la clase política), no son tan frecuentes los estudios que incluyen también en el discurso digital el camino inverso, es decir, la manera en que la comunidad minoritaria articula su identidad frente al resto de la sociedad. Desde este punto de vista, se trata de una investigación novedosa que saca a la luz algunos aspectos que han resultado de interés para la propia comunidad evangélica.

El primer dato significativo que revela el estudio es la presencia en la red de un corpus de discurso de la minoría evangélica con densidad y dimensión diacrónica suficiente para su análisis

[219] Véase por ejemplo: Un incendio arrasa el campamento de refugidos de Moria, el mayor de Europa, dejando a 13.000 personas a la intemperie (09/09/2020), Cataluña implanta un plan piloto para impartir religión islámica este curso (03/09/2020), FRANCIA: Macron defiende el derecho a blasfemar (02/09/2020), entre otras.

cuantitativo/cualitativo. Ello permite concluir que la minoría estudiada tiene ya una presencia discursiva en la sociedad española y adopta así una posición activa como agente relevante de la sociedad y, por tanto, generadora de discurso ya sea de forma propositiva o reactiva. La minoría deja de ser solo objeto paciente de los discursos que se generan sobre ella. El discurso digital confirma una evolución societal encaminada hacia la diversidad ya señalada por Rozemberg (1996) pero todavía invisibilizada en el discurso político (Alcántara-Plá y Ruiz-Sánchez 2019). Resultará muy interesante en el futuro profundizar a través del estudio cualitativo de ambos medios el parámetro que McCombs y Stroud (2014) definen como "need for orientation", es decir, el componente psicológico subyacente en los medios de la minoría que impulsa su propia *agenda setting*. Si bien este estudio pertenecería a un ámbito de conocimiento que excede nuestro ámbito lingüístico, el estudio de los marcos que hemos realizado sí permite apreciar una clara voluntad de participación en la sociedad desde un deseo de mejora de esta, de lo que se colige a la vez un cierto grado de descontento. La escasa presencia en el discurso propio de interlocutores externos a la comunidad, sin embargo, denota una participación que todavía se enuncia desde una perspectiva mayoritariamente unilateral. Esto se refleja sobre todo en la fundamentación de la identidad, que se construye, salvo escasas excepciones, sobre un breve abanico de referentes de los siglos XVI, XIX y primera mitad del XX, y deja fuera el ingente volumen de personalidades y aportaciones científicas que, sin pertenecer a la minoría, han puesto de manifiesto su realidad y valor.

Desarrollar una agenda informativa propia, no sesgada y no reactiva relacionada con la aspiración de, si no transformar la sociedad en su conjunto, sí hacerla más plural, contribuiría a un mayor y más efectivo conocimiento de la minoría. Lo reactivo invita a la contra-narrativa y, como demuestran varios estudios, resultan a menudo de escaso éxito dada la condición de minoría sin acceso a medios informativos potentes. Narrativas alternativas a largo plazo permitirían consolidar un pensamiento propio incardinado en la sociedad española, que tiene como referencia orgánica la tradición europea.

Como se ha expuesto en apartados anteriores, el estudio ha detectado varios sesgos, especialmente con respecto a la mujer y a la comunidad musulmana. Resulta imprescindible que los medios analizados corrijan estos sesgos para evitar la paradoja de que también discrimine a otros una minoría minorizada de facto en la que además pervive el sentimiento de minorización.

6. CONCLUSIONES

Los estudios sobre análisis del discurso digital demuestran la prevalencia de este en el desarrollo de las dinámicas sociales y de los relatos que las impulsa, así como su potencial en la génesis y difusión de la polarización y los discursos de odio. España no es ajena al fenómeno, que amerita una especial vigilancia en relación con el discurso en las redes sobre las minorías susceptibles de discriminación (Alcántara y Ruiz 2019). Es importante además en este sentido poner en valor que en la era de la Inteligencia Artificial y del Big Data, los discursos sobre minorías forman parte de un corpus global que es utilizado para obtener patrones y tomar decisiones.

Toda comunidad, sea minoritaria o no, debe ser consciente de la huella digital que traza con su discurso en un mundo de gestión global automatizada de datos y de la forma en la que se presenta en interacción con el resto de la sociedad. En el caso de la comunidad evangélica en España, su discurso determina la imagen de una comunidad viva y activa, aunque de liderazgo envejecido y que, si bien hunde sus raíces en la historia de España y Europa, carece de referentes atractivos para el resto de la sociedad en la actualidad. Desde el punto de vista sociopolítico, se aprecia en el discurso un deseo de transformación de un país que se describe como plural tanto desde el punto de vista político como religioso.

En el estudio se detectan también, sin embargo, dos vías de mejora de la comunicación: en primer lugar, una mayor definición en el uso de los medios propios dentro del ámbito de la comunicación corporativa interna y externa; en segundo lugar, la necesaria corrección de los dos

sesgos detectados: el sesgo de género en todos los medios analizados y el sesgo islamófobo específico de la publicación *Protestante Digital*.

7. REFERENCIAS

Alcántara Plá, M.(2020). Metodología híbrida para el análisis del discurso digital. Cuadernos AISPI 16, págs. 24-44.

Alcántara Plá, M. y A. Ruiz Sánchez (2017). The framing of Muslims on the Spanish Internet. Lodz Papers in Pragmatics, 13 (2), págs. 261–283.

Alcántara Plá, M. y A. Ruiz Sánchez (2019). ¿Quién es el pueblo? La exclusión de las minorías en la campaña electoral 2015 en España. En Françoise Sullet-Nylander; María Bernal; Christophe Premat (eds.). Political discourses at the extremes. Expressions of populism in the Romance-speaking countries. Estocolmo: Stockholm University Press, págs.105-124.

Carreras, X., I. Chao, LL. Padró, M. Padró (2004). Freeling: An Open-Source Suite of Language Analyzers. Proceedings of the 4th International Conference on Language Resources and Evaluation, págs. 239-244.

Kilgarriff, A. (2009). Simple maths for keywords. Proceedings of Corpus Linguistics Conference CL2009.

McCombs, M. y N. Stroud (2014). Psychology of Agenda-Setting Effects. Mapping the Paths of Information Processing. Review of Communication Research, 2 (1), 68-93.

Partington, A., A. Duguid, Ch. Taylor (2013). Patterns and Meanings in Discourse. Amsterdam. John Benjamins.

Pou, M. (2008). El hecho religioso y su tratamiento periodístico: limitaciones y dificultades. En Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 14, 561-573.

Rozemberg, D. (1996). Minorías religiosas y construcción democrática en España. Del monopolio de la Iglesia a la gestión pluralismo. Reis, 74, 245-265.

DEÍXIS SOCIAL Y CREENCIAS DE USO: PERSPECTIVAS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA

MARÍA SAMPEDRO MELLA
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La deíxis social constituye un subtipo de deíxis que permite situar dentro y fuera del discurso a los participantes. En la comunicación, la deíxis social identifica a través del uso de ciertas variantes lingüísticas la relación entre los participantes, el grado de respeto, intimidad o posible distanciamiento que existe entre ellos; sus roles, características sociales, etc. (Fillmore, 1975, p. 40). Un claro ejemplo de los indicadores formales de este tipo de deíxis son los llamados "deícticos sociales" (Escandell, 2006, p. 137 [1996]) o "formas de tratamiento"[220], que se definen como "words and phrases used for addressing. They refer to the collocutor(s) and thus contain a strong element of deixis. Often they designate the collocutor(s), but not necessarily so, since their lexical meaning can differ from or even contradict the addressee's characteristics" (Braun, 1988, pp. 7-8).

La bibliografía sobre la deíxis social en diferentes lenguas se ha interesado sobre todo por el análisis y la descripción de las variables sociolingüísticas que influyen en la selección de las formas de tratamiento, y el examen de los contextos en los que se emplean dichas formas. El método más empleado en la investigación empírica ha sido el experimental, a través del cuestionario de usos (cf. Blas Arroyo, 1998, p. 167; Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 15). Además del empleo de este

[220] Si bien el término formas de tratamiento, en sentido laxo, comprende todas aquellas expresiones de naturaleza deíctica dirigidas a un interlocutor concreto, en este trabajo nos referimos exclusivamente a las formas pronominales de segunda persona, tú y usted, y a los deícticos asociados, como pronombres clíticos o desinencias verbales.

método, la mayoría de los trabajos sobre las formas de tratamiento (por ejemplo, en español, Alba de Diego y Sánchez Lobato, 1980; Borrego et al., 1978; Aguado Candanedo, 1981; Molina Martos, 1993; 2002; Sampedro Mella, 2016) se fundamenta en la denominada *teoría de la variación* o *sociolingüística variacionista* (*vid.* Labov, 1972a, 1972b, 1996 [1994]). Los resultados obtenidos mediante esta aproximación permiten establecer correlaciones entre la forma deíctica empleada y las características sociales de los participantes o de la situación comunicativa. En palabras de Kerbrat-Orecchioni (2010, pp. 15-16):

> la plupart des études antérieures sur les formes de adresse adoptent une approche sociolinguistique : il s'agit surtout d'établir des corrélations (représentables à l'aide de diagrammes, ente les formes observées et les facteurs externes qui déterminent leur choix (âge, statut, sexe des interlocuteurs, etc.).

En el caso del español, como se ha expuesto en investigaciones anteriores (Sampedro Mella, 2015, 2016), no existe consenso en los estudios especializados sobre los factores que influyen en la elección de las formas de tratamiento. Esto es debido a la gran variabilidad que presentan los deícticos sociales en el nivel formal (*i.e.*, las variaciones en la hispanofonía) y en el del uso de la lengua. Ahora bien, en lo relativo a la variedad castellana, la mayoría de las investigaciones empíricas coinciden en señalar que las variables más importantes en la elección de *tú* y *usted* son la edad del receptor, seguida de su nivel sociocultural (Borrego et al., 1978; Alba de Diego y Sánchez Lobato, 1980; Aguado Candanedo, 1981; Moreno Fernández, 1986; Molina Martos, 1993; 2002; Sampedro Mella, 2016).

Junto con la edad y el nivel sociocultural (en adelante NSC) del receptor, otro factor sociolingüístico relevante es el sexo de este interlocutor. No obstante, esta variable presenta diferencias destacables en los distintos estudios en los que se ha analizado. Así, algunos autores (Fox, 1969; Delgado Rodríguez, 2002; Sampedro Mella, 2016) observan que las mujeres son más tuteadas que los varones, mientras que, en algunas investigaciones de los años 70, 80 y 90, parece que esta variable no produce tal variación (Borrego *et al*., 1978; Aguado Candanedo, 1981; Moreno Fernández, 1986; Blas Arroyo, 1994).

En cuanto a los factores relativos a la situación comunicativa, diferentes trabajos han mostrado la influencia de la proximidad entre los actuantes –fruto de las relaciones familiares, en su mayoría– en el uso del tuteo, y de la jerarquía y la formalidad en el uso del ustedeo (Blas Arroyo, 1994, 1998; Molina Martos, 1993, 2002; Sanromán, 2006; Montero Curiel, 2011; Osváth, 2015). Por último, en la bibliografía especializada no se ha prestado suficiente atención a los factores relativos al hablante, como su edad, NSC o sexo. Los escasos trabajos que han acometido un análisis específico de estas variables muestran la relevancia de la edad y el NSC del emisor. Así, parece existir una correlación directa entre un mayor empleo del tuteo en los hablantes más jóvenes y pertenecientes a las capas altas de la sociedad (Fox, 1969; Moreno Fernández, 1986; Rossomondo, 2002). Con todo, los factores relacionados con el perfil sociolingüístico del interlocutor, como su edad o su NSC, imperan más en el empleo de *usted* que las variables relativas al contexto o al hablante (cf. Sampedro Mella, 2016).

Además de las distintas variables que influyen en la selección de las formas de tratamiento, conviene tener en cuenta que, en todas las variedades estudiadas del idioma, se ha constatado un aumento de uso de las formas deícticas de proximidad (*tú* o *vos*) en detrimento de la forma de distancia *usted*. Este cambio se ha relacionado con una propensión al igualitarismo, a la modernización y a desdibujar barreras y diferencias sociales en las sociedades contemporáneas (Blas Arroyo, 1994 p. 21; Molina Martos, 2002). No se trata de un hecho reciente o novedoso, sino que se viene advirtiendo desde las primeras investigaciones sobre la deíxis social de los años 70 del pasado siglo y, de hecho, así aparece reflejado en el *Esbozo* (RAE, 1973): "El tratamiento con *usted*, una pieza importante todavía en la vida de relación española, ha sufrido algunos retrocesos en lo que va de siglo" (RAE, 1973, p. 344).

En una línea similar, Vigara Tauste (1980, p. 32) señalaba en 1980 cómo el tuteo se había generalizado en numerosos contextos: entre entrevistadores y entrevistados en televisión, en las relaciones entre profesores y alumnos, entre abogado y obrero o entre absolutos desconocidos. Para esta investigadora (Vigara Tauste, 1980), y años

después para Blas Arroyo (1994, p. 21), esta tendencia "ha contribuido a una valoración crecientemente positiva del tuteo como forma de tratamiento adecuada". No obstante, este cambio también se ha puesto en tela de juicio; así, algunos célebres académicos, vinculados a la Real Academia Española (Alonso, 1968 [1947]); Lázaro Carreter, 1997; Marías, 2017), han cuestionado públicamente en muy distintas épocas el aumento de las formas de proximidad en el uso, así como la mayor cercanía que se produce entre hablantes en ciertos contextos, como en situaciones transaccionales o entre desconocidos[221]:

> Me escribe un señor de setenta y cinco años, desesperado porque las instituciones financieras recurran invariablemente al tuteo para dirigirse a sus clientes. Cuenta que las cartas de su banco empiezan con "un desenfadado 'Hola'" y siguen con "un irrespetuoso tuteo". Cuando el contacto es telefónico, ocurre lo mismo, y si el señor les afea las excesivas confianzas, los empleados le responden que ellos "sólo obedecen instrucciones". De poco le sirve a Don Ezequiel advertirles de que, si persisten en lo que para él es una grosería, retirará sus fondos. Y se pregunta: "¿Cuál será el siguiente paso, tratarme de 'tronco', 'tío' o 'colega'?" (Marías, 2017, en línea).

Esta tendencia hacia el uso de las formas de proximidad no corresponde, por tanto, a un fenómeno reciente o novedoso en el idioma, sino que se ha identificado, insistimos, desde los primeros estudios sobre este tema (cf. Borrego et al., 1978; Alba de Diego y Sánchez Lobato, 1980; Aguado Candanedo, 1981).

A diferencia de las investigaciones citadas hasta el momento sobre la deíxis social del español, en este trabajo no se analiza el uso de las formas de tratamiento en diferentes situaciones, sino las *creencias* de uso de los hablantes sobre estas formas. A este respecto, las creencias se definen como

> juicios de probabilidad de una persona respecto de un determinado aspecto de su mundo, su identidad y su contexto; o sea, el individuo asocia el objeto de creencia a varios atributos para formar o aprender

[221] Muestra de ello son los artículos en prensa publicados por Dámaso Alonso, con un título más que explícito: "La muerte de usted" (1968 [1947]); Fernando Lázaro Carreter (1997), "El tuteo", o, más recientemente Javier Marías (2017), "La nueva burguesía biempensante".

> creencias sobre sí mismo, otras personas, instituciones, acciones, etc. (Espinosa Taset, 2009, p. 77).

Las creencias forman parte de las denominadas *actitudes sociolingüísticas*; Rojas (2012, p. 140) define la *actitud sociolingüística* como "la valoración positiva o negativa que un individuo o grupo muestra hacia un rasgo lingüístico, una variedad lingüística completa o los usuarios de dicho rasgo o variedad". Las creencias conectan, de este modo, la sociolingüística con la psicología y, aunque no condicionan de manera absoluta la conducta de los hablantes, sí pueden ejercer una cierta influencia en el habla y provocar un cambio en el comportamiento lingüístico (López Morales, 1989): "one knows or believes something, has some emotional reaction to it and, therefore, may be assumed to act on this basis" (Edwards 2009, p. 83). El análisis de las creencias ofrece, por consiguiente, la posibilidad de indagar en posibles cambios que se estén produciendo en la lengua, pues permite poner en relación los usos lingüísticos efectivos de una comunidad de habla determinada con las evaluaciones de sus miembros.

En el caso concreto de la deíxis social, el estudio de las creencias nos puede mostrar algunas de las perspectivas de los hablantes acerca del uso de las formas de tratamiento, como la forma que prefieren emplear o los criterios que consideran relevantes en la distinción entre el tuteo y el ustedeo. Para ello, en este trabajo se presentan los resultados de una encuesta de uso realizada en la ciudad de Salamanca por una muestra de 414 hablantes vinculados al español centro-norte peninsular o "español castellano" (Moreno Fernández, 2000, 2010). A partir de los resultados obtenidos, podremos disponer de información desde el punto de vista de la *percepción* de los hablantes (Caravedo, 2014) y comprobar si sus creencias y perspectivas coinciden con los datos que proporciona la bibliografía especializada sobre el uso efectivo de las formas de tratamiento.

2. OBJETIVOS

Como se ha expuesto en 1., los estudios sobre la deíxis social del español se han centrado en la descripción y el análisis de las variables

sociolingüísticas que influyen en la selección de las formas de tratamiento *tú* y *usted*, y los contextos de uso de cada una de ellas. En esta investigación se estudian estas formas desde la perspectiva de las creencias de uso de los hablantes; los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Identificar y clasificar las variables que los hablantes consideran relevantes para diferenciar las formas de tratamiento y compararlas con las que aparecen en la bibliografía especializada.
- Indagar en las preferencias de uso de los encuestados y comprobar si coinciden con las tendencias mostradas en los estudios empíricos, a saber, con el aumento del tuteo.
- Averiguar si la diferencia entre las formas de tratamiento resulta clara para estos hablantes y/o si tienen dificultades en el empleo de estas formas.

Este tipo de análisis nos permite aproximarnos a las autopercepciones de uso de los encuestados y a sus consideraciones sobre empleo de las formas de tratamiento. Gracias a esta información, podremos poner su visión y sus perspectivas sobre los deícticos sociales en relación con la utilización efectiva de estas formas que se documenta en las investigaciones que se han llevado a cabo.

3. METODOLOGÍA

Los datos sobre los que se fundamenta esta investigación, que se presentan en 4, son los resultados de una encuesta realizada en Salamanca (Castilla y León) a 414 hablantes con edades entre los 18 y los 24 años, de los cuales, 170 son varones (44,3 %) y 253 mujeres (55,7 %). En el momento en el que se realizaron las encuestas, todos ellos eran estudiantes de ciclos formativos o de grado universitario en esta ciudad, por lo que las encuestas se aplicaron en las propias aulas donde cursaban sus estudios habituales.

La encuesta utilizada está dividida en tres partes: en la primera se solicitan algunos datos sociolingüísticos de los participantes, como la edad, el sexo, el lugar de residencia habitual o la(s) lengua(s) nativa(s), entre otros; en la segunda, se incluye un cuestionario de usos sobre las formas de tratamiento y, finalmente, en la tercera parte se encuentra el cuestionario de creencias[222]:

- ¿Cuál es la diferencia entre *tú* y *usted*?
- ¿Qué forma de tratamiento prefieres utilizar: *tú, usted* o ambas?
- ¿Crees que en español está clara la diferencia entre tutear y tratar de *usted*?
- ¿Alguna vez has dudado entre tratar de *usted* o tutear a alguien?

La primera pregunta tiene como fin comprobar los criterios sociolingüísticos y situacionales que los hablantes mencionan acerca del uso de los deícticos sociales en su variedad de español; esto nos permitirá, en la discusión, compararlos con las variables citadas por la bibliografía especializada. La pregunta 2 persigue conocer si, en una lengua con un sistema deíctico constituido por dos formas de tratamiento diferentes, los encuestados manifiestan alguna preferencia por el empleo de una de ellas; esto podría darnos pistas acerca de la influencia que pueden ejercer las creencias en el uso efectivo y confirmarnos la tendencia hacia la utilización del tuteo. Por último, las preguntas 3 y 4 pretenden indagar en las dificultades conscientes para los encuestados en la selección y empleo de las formas de tratamiento, por la variabilidad que presentan en la lengua en uso.

Las respuestas a este cuestionario se recopilaron por escrito y fueron digitalizadas y procesadas de forma manual, para su posterior análisis cuantitativo en los programas informáticos de Excel y SPSS. Los datos

[222] Por razones de espacio, en esta investigación nos centramos únicamente en el estudio de las respuestas a cuatro ítems del cuestionario de creencias. Los resultados de la encuesta de usos pueden consultarse en Sampedro Mella (2016).

obtenidos se presentan en los distintos subapartados de la siguiente sección de este trabajo.

4. RESULTADOS

4.1. VARIABLES PARA DIFERENCIAR *TÚ* Y *USTED*

En este apartado examinamos los criterios citados por los encuestados para la distinción de uso de los deícticos pronominales *tú* y *usted*. Como respuesta al ítem *¿Cuál es la diferencia entre* tú *y* usted*?*, se recopiló un total de 960 factores, ya que la formulación de esta pregunta era abierta y, por ello, de respuesta libre. Los hablantes mencionaron, en este caso, entre un mínimo de un factor y un máximo de cinco como respuesta.

La agrupación de dichos factores se muestra en la Tabla 1, que contiene el número de respuestas totales y los porcentajes que estas representan, según su incidencia sobre el total de factores enunciados y sobre el total de participantes en el estudio:

TABLA 1. Criterios mencionados para diferenciar entre tú y usted.

Factores mencionados		Número de respuestas	% sobre el total de respuestas	% sobre el total de encuestados
Relativos al interlocutor	Edad	191	19,9	46,1
	NSC	53	5,5	12,8
Relativos a la relación entre participantes	Proximidad	170	17,7	41
	Conocimiento	130	13,6	31,4
Relativos a la situación	Formalidad	150	15,6	36,2
	Jerarquía	76	7,9	18,3
Otros factores	Cortesía	173	18	41,8
	Otros	17	1,8	4,1

Fuente: elaboración propia

Los factores enunciados por los informantes para establecer una diferenciación de uso operativa entre ambas formas de tratamiento se concentran en torno a tres ejes: en primer lugar, variables sociolingüísticas del interlocutor, en concreto su edad y su NSC; segundo, variables relativas al tipo de relación social que existe entre el

emisor y el receptor, específicamente, la proximidad y el conocimiento; por último, variables contextuales referentes a los roles de los participantes, como son la formalidad y la jerarquía.

Aparece también nombrada la "cortesía", que, tal y como advierte Blas Arroyo (1998, p. 186), no se refiere al concepto de *cortesía verbal* manejado en los estudios especializados de pragmática, sino a la 'demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona' (RAE, en línea, *s.v. cortesía*). Aunque se trata del término más extendido en la muestra analizada, numerosos encuestados lo utilizan con otras expresiones sinónimas como *respeto*, *educación, buenos modales* o *buenas maneras* para referirse al empleo de la forma *usted*, comúnmente conocido como la forma o el "trato de respeto" (cf. RAE y ASALE, 2009). Finalmente, en la categoría "otros" se ha recogido una minoría de factores mencionados por algunos informantes, que están relacionados, en su mayoría, con la percepción emocional del hablante sobre el interlocutor, como el carácter de este o su personalidad, *i.e.*, el hecho de que una persona sea seria o más jovial, más cercana o distante; o, incluso la vestimenta que lleve.

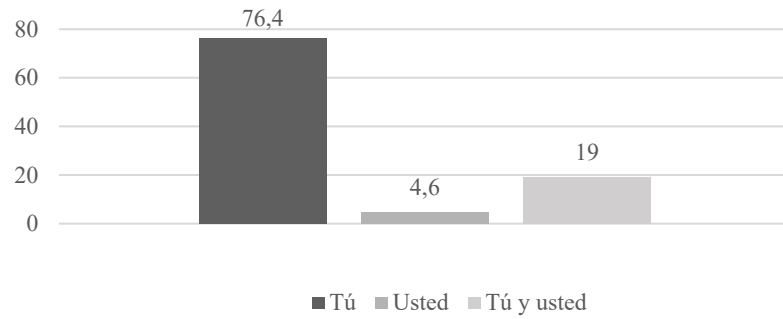
En cuanto al orden de las variables citadas, destaca, en primer lugar, la edad (19,9 %), seguida de inmediato por la cortesía (18 %) y por la proximidad entre los hablantes (17,7 %), que constituyen conjuntamente el 55,6 % del total de respuestas registradas. A continuación, se sitúa la formalidad de la situación (15,6 %), junto con el conocimiento previo (13,6 %) y, con porcentajes muy inferiores con respecto al total de los factores, la jerarquía (7,9 %) y el NSC del interlocutor (5,5 %). Las variables más significativas para los hablantes de esta variedad del español son, pues, la edad, la cortesía y la proximidad, y los menos influyentes, la jerarquía y el NSC.

A la vista de estos datos, cabe recordar que los factores más destacados para la elección de las formas de tratamiento son la edad y el NSC. En esta muestra, casi la mitad de los encuestados (46,1 %) identifica la edad del receptor como variable significativa en la selección de *tú*, pero tan solo un 12,8 % menciona el NSC.

4.2. Preferencias de uso

En este apartado se examinan las preferencias de uso de las formas de tratamiento por parte de los encuestados, a partir de las respuestas recopiladas a la pregunta *¿Qué forma de tratamiento prefieres utilizar:* tú, usted *o ambas?* Los resultados aparecen representados en la gráfica 1:

GRÁFICA 1. Preferencias de uso de las formas de tratamiento de los hablantes.



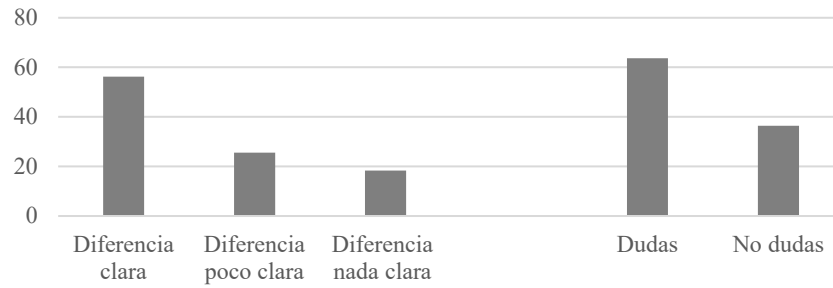
Fuente: elaboración propia

Los datos de la gráfica 1 reflejan una clara inclinación hacia las formas de proximidad. Así, una amplia mayoría del 76,4 % afirma preferir emplear el tuteo, frente a un escaso 4,6 % que se decanta por el uso de *usted.* Sorprende, por tanto, que, en una lengua con un sistema deíctico constituido por dos formas con usos bien diferenciados, tan solo un 19 % de la muestra indique preferir utilizar las dos formas de tratamiento. Estos resultados revelan una propensión hacia el uso del tuteo en las creencias de los encuestados, frente al mantenimiento de los usos tradicionales, basados en la diferenciación entre las formas de proximidad y las de distanciamiento.

5.3. USO DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO

Por último, en esta sección se incluyen los porcentajes de respuesta a las preguntas *¿crees que en español está clara la diferencia entre tutear y tratar de* usted*?, ¿cuál es la diferencia entre* tú *y* usted? En la gráfica 2 se presentan los datos obtenidos:

GRÁFICA 2. Estimación de los hablantes sobre la diferencia de uso de tú y usted y si han tenido dudas en la elección de estas formas (datos expresados en %)



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los datos de la gráfica 2, para un 56,2 % del total de encuestados la diferencia entre *tú* y *usted* está clara, para un 25,5 % es poco clara y para un 18,3 % nada clara. Si cotejamos el número de encuestados que valora que la distinción entre *tú* y *usted* es clara frente al resto, la proporción está bastante igualada: un 56,2 % afirma que sí está clara frente al 43,8 % que considera que no.

Por otro lado, a pesar de que para el 56,2 % de la muestra la diferencia entre las dos formas de tratamiento esté clara, un 63,6 % de los encuestados afirma haber dudado al escoger la forma de tratamiento, frente al 36,4 % que no. Estos datos se oponen entre sí, ya que, si la diferenciación entre *tú* y *usted* estuviera clara para más de la mayoría de los hablantes, no habría un porcentaje de dudas tan elevado (63,6 %).

La seguridad de los hablantes en la delimitación de *tú* y *usted* se enfrenta, por consiguiente, a la dificultad que también señalan. Esta complejidad podría ser también la razón por la que un 76,4 % afirma preferir el tuteo, la forma no marcada del español (cf. 4.2). En todo caso, estos datos ponen de relieve que la elección de las formas de

tratamiento en el español es un asunto complejo para los hablantes, aunque su percepción inicial indique que la diferencia de usos entre ambas formas está clara en la lengua.

5. DISCUSIÓN

Los resultados expuestos en 4. arrojan interesantes conclusiones: por un lado, se confirma que la selección de las formas de las formas de tratamiento en el español castellano puede presentar dificultades para los hablantes en algunos contextos. Así, aunque para más de la mitad los encuestados la elección entre *tú* y *usted* parece estar clara (56,2 %), las dudas que reconoce haber tenido un 63,6 % revelan que estamos ante un asunto complejo del que los propios hablantes parecen ser conscientes. El estudio de creencias pone, así, de manifiesto una contradicción entre la seguridad de los hablantes con respecto a la elección de las formas de tratamiento y las dudas a las que hacen alusión. El castellano presenta, efectivamente, una gran variabilidad en el uso de los dos pronombres deícticos frente a otras lenguas próximas, como el portugués o el francés, en las que se tiende a un mayor empleo de las formas vinculadas a la tercera persona.

Por otro lado, la utilización de la edad del receptor como principal factor para escoger entre *tú* y *usted* diferencia también al español de otras lenguas, en las que se tienen más en cuenta otras variables como la formalidad de la situación o la falta de conocimiento entre los hablantes. Establecer la diferenciación de usos entre *tú* y *usted* a partir de la edad del receptor puede dificultar la elección y el empleo de estos deícticos, ya que algunas personas podrían sentirse molestas o incómodas al ser tratadas de *usted*, por ejemplo, si se asocia este pronombre con una marca de edad avanzada. La Real Academia Española advierte de este hecho que puede conllevar que algunos hablantes eviten el uso del pronombre *usted*: "también el uso de *usted* puede hacer sentir incómodo al interlocutor si, en lugar de como forma de respeto, se interpreta como medio para marcar distancia o como señal de que se considera persona de edad" (RAE y ASALE 2011, p. 322). Esta podría ser una de las causas por la que los participantes de

esta investigación manifiestan dudas en algunos contextos, ya que son conscientes de que la edad del receptor determina la diferencia entre las formas *tú* y *usted*.

La bibliografía especializada del español castellano (Borrego et al., 1978; Alba de Diego y Sánchez Lobato, 1980; Aguado Candanedo, 1981; Moreno Fernández, 1986; Molina Martos, 1993; 2002; Sampedro Mella, 2016) señala también la importancia del NSC del interlocutor en la selección de las formas de tratamiento. A diferencia del factor edad, que menciona un 46,1 % del total de encuestados, tan solo un 12,8 % alude al NSC, que aparece casi en el último lugar. Tampoco aparecen referencias al sexo del interlocutor que ha mostrado, en algunas investigaciones (Fox, 1969; Delgado Rodríguez, 2002; Sampedro Mella, 2016), ejercer influencia en la selección de las formas deícticas. En el caso de las variables relativas a la situación, si bien un 36,2 % de los encuestados menciona la formalidad, tan solo un 18,3 % de la muestra alude a la jerarquía.

Las razones por las que los encuestados evitan mencionar algunos de estos factores pueden obedecer a la falta de consciencia sobre su influencia o al recelo de hacer referencia a variables cuya consideración como tales presenta connotaciones socialmente negativas. En efecto, Mayntz, Holm y Hübner (1993: 8 [1969]) advierten de que las preguntas que incluyen actitudes u opiniones con una sanción social negativa suelen conllevar respuestas insinceras. El reconocimiento de una diferenciación basada en la jerarquía, en el NSC o en sexo del interlocutor supone admitir la existencia de una sociedad jerárquica o de una diferencia de clases sociales y de género, lo que atentaría contra los valores sociales dominantes en la actualidad, las políticas de igualdad social, las actitudes generales de la población, etc.

Sorprende, igualmente, que, entre las 960 respuestas, tampoco haya ninguna referencia a las variables sociales del emisor, como su edad, procedencia o NSC, que también han mostrado incidir en la selección de las formas de tratamiento (cf. Fox, 1969; Moreno Fernández, 1986; Rossomondo, 2002). La ausencia de referencias a este tipo de factores puede deberse igualmente a la falta de consciencia acerca de la influencia que ejerce en la selección de *tú* y *usted* la propia naturaleza

del hablante. Frente a la omisión de estas variables, destaca la referencia a los dos principales factores relativos a la relación entre los participantes: la proximidad, citado por el 41, % de la muestra, y el conocimiento previo, mencionado por el 31,4 %.

Cabe señalar, asimismo, la mención a la variable *cortesía* (en el sentido de *buena educación* o *buenas maneras*), un concepto de carácter difuso que no constituye *per se* un factor concreto para la elección de los tratamientos, como los restantes. La vinculación de los deícticos sociales con la buena educación implica que el empleo de *usted* corresponde a los buenos modales y, en consecuencia, por oposición, el tuteo supondría lo contrario. Aunque en algunas situaciones el uso inadecuado de un pronombre de tratamiento pueda ser objeto de esas connotaciones y del rechazo social, el hecho de establecer esta asociación de manera indiscriminada es un craso error. Esto es debido a que empleo del tuteo, por ejemplo, entre personas jóvenes o en las relaciones de proximidad (*v.g.* entre padres e hijos, entre amigos, etc.), no es un síntoma de descortesía, pese a que las denominaciones habituales sigan siendo "trato de respeto" frente a "trato de confianza" (cf. RAE y ASALE, 2009).

A pesar de valoración del uso de *usted* como manifestación de la "buena educación" o los "buenos modales", los encuestado se muestran seguros de su inclinación hacia el *tú*, pues la gran mayoría (76,4 %) señala preferir el tuteo, frente a solo un 4,6 % que prefiere la forma *usted* o el 19 % que se decanta por ambas formas de tratamiento. Esta manifiesta preferencia por el tuteo, aun considerado como "descortés", y no por las dos formas de las que consta el sistema podría influir en la conducta de los hablantes hacia la utilización del *tú* en detrimento de *usted.* Como se comentó en 1., aunque las creencias no condicionen los usos lingüísticos, sí pueden ejercer una cierta influencia sobre ellos, y este podría ser un buen ejemplo. Así, la preferencia por el tuteo podría manifestarse a través de un mayor uso de esta forma, lo que confirmaría el avance de las formas de proximidad sobre las de distanciamiento con el consecuente cambio lingüístico, en concreto del *usted* al *tú*.

Ahora bien, conviene recordar que el aumento del tuteo sobre el ustedeo no puede ser considerado un fenómeno reciente o novedoso, o

vinculado únicamente al lenguaje de los jóvenes, ya que hace más de 50 años que se empezó a documentar en la bibliografía especializada del español. La tendencia a la cercanía y la *coloquialidad* de la sociedad española (Briz, 2006, 2013), frente a otras como la francesa, la portuguesa o la anglosajona, han influido en la preferencia por la utilización de estrategias de cortesía de proximidad. Esta *coloquialización* y cercanía interfieren indudablemente en el empleo de las formas de tratamiento y en la elección de formas vinculadas al tuteo, que acorta la distancia que conlleva el *usted.* Con todo, medio siglo después de las primeras advertencias sobre la desaparición de *usted* en el español peninsular, los datos de las investigaciones empíricas disponibles (Alba de Diego y Sánchez Lobato, 1980; Molina Martos, 1993, 2002; Sanromán, 2006; Sampedro Mella, 2016) indican que el empleo de las formas de distanciamiento por parte de hablantes jóvenes sigue siendo mayoritario en contextos de uso marcado, como con personas de edad avanzada, de NSC alto o en situaciones de jerarquía o de gran formalidad.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo nos ha permitido indagar en las percepciones y valoraciones de los hablantes jóvenes sobre las formas de tratamiento, y poner en relación dichas creencias con los usos documentados en la bibliografía especializada del español. Los resultados del estudio de creencias revelan que para la mayoría de los encuestados la diferencia entre *tú* y *usted* está clara (56,2 %) frente al 25,5 % y al 18,3 % que reconoce que la distinción es poco o nada clara, respectivamente. Por tanto, aunque consideran que dicha selección está clara en la lengua, son también conscientes de los problemas que puede llegar a entrañar.

Los factores citados para establecer una diferenciación de uso efectiva entre ambos tratamientos son, en primer lugar, la edad, seguida de la cortesía y la proximidad entre hablantes. A continuación, se encuentran la formalidad de la situación comunicativa y el conocimiento previo y, finalmente, con cifras muy reducidas se sitúan la jerarquía, el NSC del interlocutor y otros factores. Estos resultados concuerdan parcialmente

con la bibliografía especializada, que señala que las variables más significativas en la elección de los tratamientos son la edad y el NSC del interlocutor. Por consiguiente, si bien los resultados de las creencias identifican la variable edad como la más influyente del conjunto, sitúan en niveles mínimos el NSC del interlocutor o la jerarquía. Esto podría obedecer a la falta de consciencia sobre su influencia o al interés por evitar factores que conllevan connotaciones socialmente negativas.

Por otro lado, los informantes parecen estar también seguros de su inclinación por las formas de tuteo, pues el 76,4 % afirma preferir utilizar esta forma frente al 4,6 % que prefiere el ustedeo o el 19 % que señala las dos formas. Al mismo tiempo, mencionan como factor relevante la "cortesía", en el sentido de las "buenas maneras", para la elección de *tú* y *usted*. De este modo, aun cuando consideran que el empleo de las formas de distanciamiento corresponde a un uso más "educado", afirman preferir las formas de proximidad. Este hecho revela una valoración positiva hacia el tuteo, que podría seguir condicionando la evolución de los tratamientos en esta variedad del español. En todo caso, la forma *usted* sigue siendo actualmente la más utilizada en esta variedad del español en contextos de uso marcado, incluso por parte de los hablantes jóvenes (Sampedro Mella, 2016).

En definitiva, el análisis de las creencias permite establecer comparaciones entre los usos lingüísticos efectivos de una comunidad de habla determinada y las evaluaciones de sus miembros. Este trabajo nos ha permitido conocer las percepciones de los hablantes acerca del manejo de una cuestión ligada al uso de la lengua y caracterizada por su variabilidad, como es el empleo de los deícticos sociales en el español castellano. Por tanto, a pesar de que, como señalan Cestero y Paredes (2013), el examen de las creencias no ha sido un tema de estudio priorizado en el marco de la sociolingüística, las investigaciones de este tipo resultan cruciales para conocer los usos considerados prestigiosos por los hablantes e indagar en posibles cambios que se estén produciendo en el idioma.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo forma parte del proyecto "Comunicación y adecuación pragmalingüística: cortesía, actos de habla y deíxis social.", para el que cuento con una beca posdoctoral de la Xunta de Galicia (referencia ED481B 2018/036).

8. REFERENCIAS

Alba de Diego, V. y Sánchez Lobato, J. (1980). Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos. Boletín de la Real Academia Española, 21, 165-184

Alonso, D. (1968 [1947]). La muerte del usted. En Del Siglo de oro al siglo de las siglas. Gredos

Blas Arroyo, J. L. (1994). Los pronombres de tratamiento y la cortesía. Revista de Filología de la Universidad de La Laguna, 10, 7-36

Blas Arroyo, J. L. (1998). Una variable sociopragmática: la alternancia tú/usted. En J. L. Blas Arroyo (Ed.), Las comunidades de habla bilingües. Temas de sociolingüística española (pp. 167-189). Libros Pórtico

Borrego, J., Gómez Asencio, J. J. y Pérez Bowie, J. A. (1978). Sobre el tú y el usted. Studia Philologia Salamanticensia, 2, 53-67

Briz, A. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. En Actas del programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006 (pp. 227-255). Instituto Cervantes.

Briz, A. (2013). Variación pragmática y coloquialización estratégica. El caso de algunos géneros televisivos españoles (la tertulia). En C. Fuentes Rodríguez (Coord.), (Des)cortesía para el espectáculo: estudios de pragmática variacionista (pp. 89-126). Arco Libros

Braun, F. (1988). Terms of address: problems of patterns and usage in various languages and cultures. Mouton de Gruyer

Caravedo, R. (2014). Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo. Iberoamericana/Vervuert

Cestero Mancera, A. M. y F. Paredes García (2013). Metodología PRECAVESXXI. Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI. http://www.variedadesdelespanol.es/Content/Metodolog%C3%ADa%20proyect o%20PRECAVES-XXI.pdf

Delgado Rodríguez, C. (2002). Fórmulas de tratamiento en Ávila: estudio sociolingüístico. Cuadernos abulenses, 30, 293-319

Edwards, J. (2009). Language and Identity: An Introduction. Cambridge University Press

Escandell Vidal, V. (2006 [1996]). Introducción a la pragmática. Ariel

Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, 6, 74-89

Fillmore, C. (1975). Santa Cruz Lectures on Deixis.

Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.) (2010). S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse en français. Université de Savoie

Labov, W. (1972a). Sociolinguistic Patterns. University of Pennsylvania Press

Labov, W. (1972b). Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular. University of Pennsylvania

Labov, W. (1996 [1994]). Principios del cambio lingüístico. Factores internos. Gredos

Lázaro Carreter, Fernando (1997). El tuteo. En F. Lázaro Carreter, El dardo en la palabra (pp. 549-551). Galaxia Gutenberg

López Morales, H. (1989). Sociolingüística. Gredos

Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1993 [1969]). Introducción a los métodos de la sociología empírica. Alianza Editorial

Marías, J. (2017). La nueva burguesía biempensante. El País, 28 de mayo. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2017/05/28/eps/1495922713_149592.html

Molina Martos, I. (1993). Fórmulas de tratamiento de los jóvenes madrileños. Estudio sociolingüístico. Lingüística Española Actual, 15(2), 249-263

Molina Martos, I. (2002). Evolución de las fórmulas de tratamiento en la juventud madrileña a lo largo del siglo XX: un estudio en tiempo real. En F. Rodríguez González (Coord.), El lenguaje de los jóvenes (pp. 97-121). Ariel

Montero Curiel, P. (2011). Aproximación sociolingüística a las fórmulas pronominales de tratamiento en el habla juvenil. Revista de estudios de juventud, 93, 105-116

Moreno Fernández, F. (1986). Sociolingüística de los tratamientos: estudio sobre la comunidad rural. Anuario de Letras: Lingüística y Filología, 24, 87-120

Moreno Fernández, F. (2000). ¿Qué español enseñar? Arco Libros

Moreno Fernández, F. (2010). Las variedades del español y su enseñanza. Arco Libros

Osváth, A. K. (2015). A comparison of pronominal forms of address in the Spanish and Catalan spoken by students in Barcelona. Revista de llengua i dret, 64, 127-155

Real Academia Española (1973). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Espasa Calpe

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). Nueva gramática de la lengua española. Espasa Libros

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). Nueva gramática básica de la lengua española. Espasa Libros

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. 23ª ed. Disponible en: http://dle.rae.es/

Rojas, D. (2012). Percepción y valoración de variedades geográficas del español de Chile entre hispanohablantes santiaguinos. Boletín de Filología, 47 (1), 137-163

Rossomondo, A. (2002). Pronominal Address Forms in Madrid. En J. F. Lee, K. L. Geeslin y J. C. Clements (Eds.), Structure, Meaning, and Acquisition in Spanish: Papers from the 4th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 115-129). Cascadilla Press

Sampedro Mella, M. (2015). Las formas de tratamiento en un corpus de entrevistas de español de Galicia. Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA), 29, 205-230

Sampedro Mella, M. (2016). Las formas de tratamiento en el español centro-norte peninsular. Estudio sociolingüístico. Universidad de Salamanca

Sanromán Vilas, B. (2006). Las formas de tratamiento en el español peninsular actual: los estudiantes de dos poblaciones gallegas. En XVI congreso de romanistas escandinavos. Roskilde Universitet. Disponible en: http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/SMO/SMO05-Sanroman

Vigara Tauste, A. M. (1980). Aspectos del español hablado: aportaciones al estudio del español coloquial. SGEL: Sociedad General Española de Librería

VARIANTES LÉXICAS EN EL HABLA DE LOS PERUANOS COMO APORTE AL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN CULTURAL PARA LA MODERNIDAD

Israel Barrutia Barreto
Innova Scientific

Lucila Rubio Campos
Universidad Privada del Norte

Luis Caceres Barrutia
Innova Scientific

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los estudios relacionados con las variaciones léxicas en el Perú se han convertido en un tema frecuentemente explorado, debido a la diversidad lingüística y de culturalidades que desde antaño ha caracterizado al país. Al respecto, las investigaciones sobre variedad léxica en el modo de hablar de los peruanos han sido abordadas diacrónicamente a través del contraste de etapas históricas, y sincrónicamente, al centrarse en evaluar los cambios léxicos desde un enfoque diafásico, diastrático o diatópico.

En este contexto, es importante considerar que, si bien la comprobación de las fuentes históricas que relatan la conquista del reino de España, brinda un acercamiento a la llegada del castellano y los problemas sobre la cuestión de la lengua (Ugarte, 1961), este a su vez esclarece cuestionamientos de otros conflictos lingüísticos. De esta manera, en el texto se aborda el análisis de los conflictos surgidos por motivo del asentamiento de los grupos étnicos que empleaban otros idiomas en el Tahuantinsuyo, distintos del quechua, impuesto en el Cusco luego de que hubiera sido elegido por los incas en un régimen de complementa-

riedad lingüística entre los pueblos sometidos a su imperio (Torero, 1974). A pesar de ello, se coincide en que no existe reticencia de que la información ni el acontecer de la llegada de los europeos son suficientes para dar entendimiento al proceso que transformó el multilingüismo prehispánico en la recomposición que se desencadenó *a posteriori* de la instauración del castellano (Escobar, 1972).

En otras palabras, el acontecimiento de la conquista española explica la aparición de su lengua en el siglo XVI, pero no su uso actual ni las singularidades que diferencian al castellano en el Perú moderno (Escobar, 1978). En ese sentido, Meillet (1919) refiere que el cambio lingüístico no le debe su razón de ser exclusivamente a las evoluciones internas, dado que a estas se añaden las particularidades y los cambios sociales y culturales.

Es así que, al estudiar el desarrollo del género gramatical en las lenguas indoeuropeas, se destaca la forma en la que la mentalidad del hablante y los hechos de la civilización congenian con las dinámicas y resistencias internas de los sistemas lingüísticos de estas lenguas en particular; esto aparentemente es cierto en el caso del cambio lingüístico inducido por contacto, en el cual las estructuras lingüísticas tanto como las representaciones culturales y las categorías sociales están exponencialmente desestabilizadas.

Este panorama puede generar necesidades comunicativas individuales que no fueron previstas en los sistemas socioculturales y lingüísticos que estaban aislados, además, puede contribuir a flexibilizar las resistencias internas en los sistemas lingüísticos individuales y dar pase a novedosas posibilidades expresivas. Con respecto a sus trayectorias biográficas individuales, los hablantes pueden tomar beneficio de esta situación desarrollando herramientas lingüísticas y discursivas innovadoras (Pfänder y Palacios, 2013).

De esta manera, en el mundo contemporáneo y globalizado, el contacto lingüístico entre idiomas y culturas es un factor irrefutable, por ello, en el continente americano, los problemas relacionados con las mezclas e influencias interculturales e interlingüísticas no resultan novedosos, dado que estos constituyen un rasgo importante y crucial para el buen

entendimiento de su historia y de sus particularidades sociolingüístico-culturales (Brzozowska-Zburzyńska, 2021).

Asimismo, la lengua histórica atañe a la totalidad pancrónica de las variaciones geográficas, sociales y situacionales de una lengua, el punto de inicio que da la posibilidad de concebir la variación como "variedades" de una lengua común (dialectos, niveles y registros lingüísticos) como aquella forma de la lengua a la que sus locutores toman como ejemplar, es decir, como su norma prescriptiva (Lebsanft, 2006). Por ello, se manifiesta que la lengua histórica no se puede concebir sin el concepto de normatividad lingüística, el cual es un fenómeno simbólico y un principio de identidad que se fundamenta en los valores sociales (Lara, 2004, p. 38).

En este marco, el cambio semántico y el cambio gramatical van de la mano e interactúan con el nivel discursivo (Palacios et al., 2018), la motivación fundamental del cambio es el individuo y su intento de darle sentido a sus experiencias (Traugott y Dasher, 2001). Por consiguiente, una variación lingüística puede explicarse a través de los tres mecanismos principales de la evolución de las formas gramaticales: el intento de reproducir analogías semánticas entre los dos sistemas lingüísticos que contactan, el reanálisis de una forma gramatical que ya existe y la integración de elementos (gramaticales o semánticos) externos.

De esta manera, para Palacios et al. (2018), la presión normativa y del sistema lingüístico dan una explicación sobre la predominancia de la estrategia asimilativa en los discursos. La variación dentro de los usos, por otro lado, demuestra los obstáculos de los hablantes para traducir sus experiencias como migrantes, con las herramientas simbólicas hegemónicas. Por lo que, en gran variedad de casos, la constante presión normativa y asimiladora ha dado como resultado estrategias más subversivas y/o reflexivas, que generan estrategias lingüísticas innovadoras.

En esta línea, Pfänder y Palacios (2013) realizan la misma observación en el caso del español ecuatoriano de hablantes bilingües, a través del cual explican la variación lingüística por la flexibilización de las

estructuras gramaticales en el contacto y las oportunidades que ofrece a los hablantes para expresar su subjetividad.

1.1. Competencia lingüística, norma y variación lingüística

La concepción de una frase utilizada en cierta situación con propósitos comunicativos es un proceso de mucha complejidad que exige el manejo de varios tipos de competencia por parte del hablante (Renwick, 2007). Al respecto, el concepto de competencia lingüística comprende la diversidad de competencias específicas que los hablantes deben dominar en distintos aspectos del lenguaje, y que puedan organizarse, según Coseriu (1992), básicamente en tres tipos:

- Competencia lingüística general (que puede llamarse también saber elocutivo) que se relaciona con el conocimiento de los principios del pensamiento y el conocimiento general de las cosas, junto con rasgos connaturales a la diversidad de situaciones comunicativas, que trata de determinaciones de índole universal, que supeditan la conducta lingüística de los hablantes de manera independiente de su pertenencia a una comunidad lingüística particular.

- Competencia lingüística particular (también saber idiomático), que hace referencia al conocimiento que el hablante tiene de una lengua histórica (su lengua materna, en otras palabras, una técnica singular para comunicarse lingüísticamente) y se deslía, por esa razón, en el plano histórico de las lenguas.

- Por último, la competencia lingüística textual (saber expresivo), relacionada con las estrategias individuales que el hablante utiliza en el momento de entablar un acto comunicativo, con vistas a la estructuración de textos que vayan con la situación comunicativa concreta. Esta competencia constituiría el aspecto plenamente individual de la realización de una lengua.

En referencia, el concepto de norma introduce habitualmente dos perspectivas: la norma en el sentido prescriptivo o norma propiamente dicha, entendida como un modelo que se debe seguir; y la norma entendida como realización, como el producto lingüístico de utilidad al momento de comunicarse en un contexto sociolingüístico determinado (Fajardo, 2011). Es así que, un gran número de lingüistas ha tomado en cuenta esta ambivalencia del término y ha tratado de referirse a este utilizando diversas denominaciones. Sin embargo, aunque la diferencia puede resultar sencilla de discernir teóricamente, no se deja trasladar a la práctica lexicográfica. En este sentido, Bosque (2011) expresa que:

> Lo cierto es que está sumamente extendida, incluso entre las personas cultas, la idea de que en la Real Academia Española (RAE) se legisla en el mismo sentido en que se legisla en el Congreso. Es evidente, sin embargo, que las cosas no son, ni pueden ser, así. La RAE no puede decidir qué han de significar las palabras contenidas en el diccionario. Trata, por el contrario, de dilucidar qué significan, y no lo debe de hacer tan mal cuando la mayor parte de los demás diccionarios se inspiran tanto en sus definiciones. La RAE, y en general las Academias de la lengua, no dictaminan si en esta o aquella construcción se ha de emplear el indicativo o el subjuntivo, un pronombre átono u otro, el singular o el plural. No prescriben, pues, cómo ha de ser la lengua, sino que intentan —ante todo, aunque no solo— mostrar cómo la usan los hablantes.

En consecuencia, en el contexto lingüístico hispánico se hace necesario empezar con una precisión: la utilización de una lengua por parte de sus hablantes es un hecho que atañe a la esfera del ser, a la constatación de que la lengua se habla de una manera o de varias; la norma en una lengua, contrariamente, atañe a la esfera del debe ser, a la forma en que se juzga si el uso es correcto o incorrecto, propio o impropio (Lara, 2004, p. 47).

Asimismo, dentro de la literatura lingüística, el concepto de la norma puede tener dos significados diferentes, aunque relacionados:

1. Norma como una regla interna del funcionamiento de la lengua: los hablantes nativos consiguen el conocimiento de esta norma aprendiendo la lengua de niños y, salvo en casos excepcionales (problemas mentales, etc.), nunca la infringen.

2. Norma como prescripción: es el resultado de la codificación, en otras palabras, no es una cualidad intrínseca de la lengua.

De esta manera, la norma codificada debe salir de las reglas internas de la lengua, pero como es convencional, los hablantes nativos pueden infringirla y, de hecho, la infringen (Čermák, 2013).

Por otro lado, la variación lingüística exige detenerse a explicar qué es lo que concebimos por ella, pues esta disciplina nacida de la unión de otras diversas mantuvo, por su irregularidad y su carácter externo, creencias erróneas por parte de los lingüistas, los cuales, poniendo en tela de juicio su existencia, llegaron a considerarla de manera inadecuada al explicar el funcionamiento de las lenguas. En este sentido, muy pocos han sido los que se han tomado el tiempo de definir la variación lingüística, aunque sí han existido una gran cantidad de lingüistas que la han estudiado, trabajado y descrito (Moroño, 2011).

La variación lingüística fue parte de estudios rigurosos hasta el nacimiento de la sociolingüística, concretamente del modelo probabilístico laboviano. Con Labov, en la década de los sesenta, los análisis de probabilidad colocaron a la variación en el punto central (López, 2009). El estudio de la variación procura analizar fenómenos lingüísticos delimitados en su contexto real de producción, de este modo, en lugar de una diferenciación diatópica, existe una repartición vertical observable en el comportamiento lingüístico de las comunidades de habla, el cual no implica aislamiento entre los diversos estratos; por el contrario, los distintos grupos sociales, aun presentando divergencias, comparten un conjunto sistemático y único de reglas lingüísticas que suelen acentuar la diversidad entre los grupos de la comunidad (Etxebarria, 2002). Estos fenómenos, desde la fonología hasta la sintaxis, comenzaron a apreciarse como parte de conjuntos de equivalencias que tenían la posibilidad de ser libremente intercambiables en cierto contexto, sin que se alterara el significado semántico en cuestión, produciéndose la variación lingüística (López, 2009).

Por lo anterior, es posible entender que esta variación no es una desviación o un accidente, sino que es inherente al sistema; no es una

excepción, sino una regla. La variación le da estructuración a la lengua si se considera que se trata de la lengua real, de la lengua en uso; por ello, para Álvarez (2006), la variación lingüística tiene reglas de funcionamiento; que se aplican de modo variable, con un índice de aplicación dependiente de factores sociales, situacionales y contextuales.

De esta manera, los estudios cuantitativos de variación que se encargan de alternancias morfológicas, sintácticas y léxicas son víctimas de la falta de una teoría correctamente organizada de sus respectivos significados. Por lo que resulta conveniente resaltar que el cambio lingüístico es la expresión de la variación y que los dialectos fluctúan de forma permanente, dado que aparecen nuevas formas que cambian las existentes y, paulatinamente, las reemplazan (Lavandera, 2014). De esta manera, es posible identificar la contribución de la variación léxica a la comunicación cultural para la modernidad, el/la? cual encuentra su trascendencia en la fluidez con la que se adaptan los lenguajes en escenarios multiculturales, puesto que estos no se encuentran atados a un espacio ni fijados en el tiempo (Bauman, 2000).

Finalmente, con base a lo mencionado, la presente investigación tiene como finalidad desarrollar una revisión sistemática de la literatura enfocada en las variaciones léxicas en el contexto peruano, cuya síntesis permita contribuir a la evidencia científica ya existente respecto a la temática, aperture la inserción del estado de transitoriedad definido por factores educativos, culturales y económicos que representa la modernidad, e incorpore a través de esta visión nuevos conocimientos acerca de la influencia de estas variaciones en el fortalecimiento de la comunicación cultural en la sociedad actual.

2. OBJETIVOS

Empleando la ingente producción literaria sobre el tópico, el presente estudio se planteó como objetivos, la identificación del causal y modo en que las variaciones léxicas de los hablantes peruanos permiten construir dinámicas de comunicación que fortalecen la naturaleza multicultural del país; asimismo, determinó el causal y modo en que las

variaciones léxicas de los hablantes peruanos permiten contribuir acortando las barreras y dificultades de comunicación.

3. METODOLOGÍA

Basado en la estructura del trabajo de investigación, y dentro de los parámetros para lograr sus objetivos y brindar respuestas a las cuestiones planteadas, se estableció realizar una síntesis de la evidencia disponible a través de una revisión sistemática de literatura (Systematic Literature Review – SLR), dado que es una forma de estudio que selecciona y facilita una síntesis acerca de un tema en especial (Aguilera, 2014). Esta tiene como finalidad incorporar de forma objetiva y sistemática los resultados de las investigaciones empíricas sobre una determinada variable (Sánchez-Meca, 2010).

Esta investigación fue realizada en siete pasos, tal como lo recomienda la Cochrane Colaboration, con el fin de ratificar la rigurosidad del estudio; así, se inició con la formulación de la pregunta de investigación, para localizar los estudios que permitieron, a través de una evaluación crítica de los mismos, recolectar los datos más relevantes y sus características para realizar un análisis y presentación de datos obtenidos para, finalmente, interpretarlos considerando un perfeccionamiento y actualización de la revisión a través de su publicación (Rother, 2007). Asimismo, se utilizó la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), puesto que permite una mayor transparencia y precisión (Page et al., 2021).

De esta manera, el estudio propone la revisión de trabajos que hayan abordado de manera teórica la variación lingüística en el habla de los peruanos como aporte al fortalecimiento de la comunicación cultural. La búsqueda se realizó durante el periodo de tiempo octubre del 2021 y enero del 2022.

3.1. BASE DE DATOS Y ECUACIONES DE BÚSQUEDA

Con base en los parámetros establecidos, se prosiguió con la búsqueda de los estudios almacenados en bases de datos y repositorios científicos

como Scopus, Redalyc, Scielo, ScienceDirect y Dialnet, así como el empleo de los motores de búsqueda Google Scholar, CORE y BASE. Adicionalmente, se consideró adoptar como fuentes de datos las referencias de los documentos recolectados y se contempló la búsqueda de documentos completos de algunas menciones de estudios relacionados con el contexto de la variable en cuestión; de esta forma, si estos estudios estaban relacionados con el contexto, se procedía a la búsqueda del documento completo para su revisión.

Posteriormente, con el objetivo de afianzar el método de búsqueda utilizado en las bases de datos, se seleccionaron palabras clave que facilitaron el acceso a la literatura y brindaron apoyo en la configuración de las ecuaciones de búsqueda que se presentaron, como lo estableció Merino-Trujillo (2011), en busca de mantener la eficacia del proceso. De esta manera, se conformaron diferentes ecuaciones de búsqueda que fueron traducidas del español al inglés y estuvieron compuestas por un conjunto de términos que individualmente definían la variable de estudio A* = variación léxica en el Perú como aporte al fortalecimiento de la comunicación cultural (Tabla 2).

A continuación, se presenta la forma en la que se estructuraron las ecuaciones de búsqueda finales y sus características:

- Los términos "AND", "Y" o "+" se utilizaron con el fin de agregar dos temas o más y realizar una conjunción entre ellos, tanto en las búsquedas en español como en inglés.

- El uso de comillas se realizó con el objetivo de definir términos concretos sobre la temática "variación lingüística", "variación léxica", "realidad lingüística", "Perú", "linguistic variation", "lexical variation", "linguistic reality".

- Los términos "OR" u "O" se emplearon con el fin de indicarle a los motores de búsqueda que se seleccione un término específico.

Tabla 1. Ecuaciones de búsqueda

A*	
Español	Inglés
"variación lingüística" o “variación léxica” y “Perú”	“Linguistic variation” OR “Lexical variation” AND “Perú”
“realidad lingüística” y “habla”	"Linguistic reality” AND “speak”
“variación sociolingüística” + “variación léxica” + “peruanos” o “limeños”	“Sociolinguistic variation” + “lexical variation” + “Peruvians” OR “Limeños”

Fuente: elaboración propia

En la fase de selección, se establecieron criterios de inclusión y exclusión por tipología y estado del acceso a la consulta de los documentos, en los que las principales características dentro de la clasificación de estas publicaciones son que hayan sido revisados por pares y se encontraran dentro de un espacio de tiempo establecido entre el 2001 y el 2022.

3.2. CRITERIOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Después de concretar la primera fase de la revisión, se procede a determinar los criterios de inclusión y exclusión considerados en el presente estudio, en concordancia con la línea de la pregunta de investigación y los objetivos planteados, incluyéndose fechas, idiomas y otras fuentes de información (Fernández-Sánchez et al., 2020). En la tabla 2 se exponen los criterios que se tomaron en cuenta para la presente revisión.

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Tiempo de publicación entre los años 2001 y 2022 Estudios que contengan al menos dos de las palabras claves en el título o resumen Tipo de estudios: artículos científicos y tesis doctorales internacionales Estudios en Open Access
Criterios de exclusión	Estudios publicados antes del 2001 Estudios duplicados Investigaciones sobre variantes léxicas en un contexto diferente al peruano

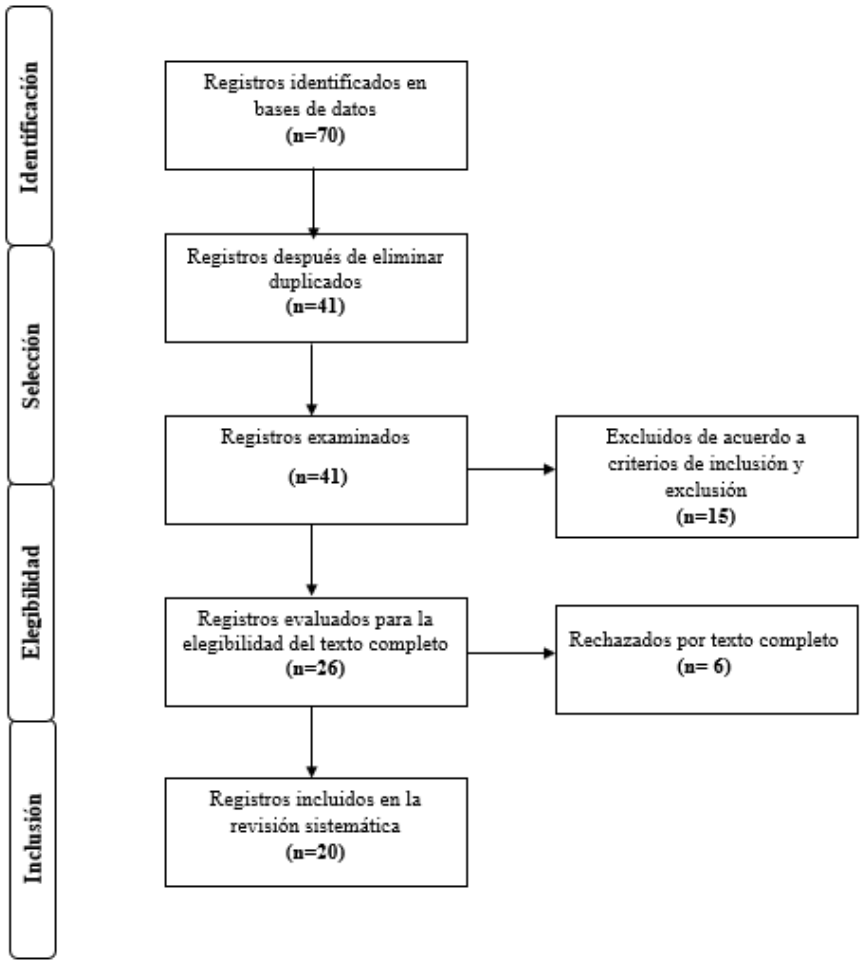
Fuente: elaboración propia

3.3. GESTIÓN DE LOS RESULTADOS DE BÚSQUEDA

En continuidad con lo mencionado previamente, la etapa de elegibilidad dio paso a la elección de estudios revisados a través de la lectura de los resúmenes (*abstracts*) y texto completo, de los cuales se excluyeron los artículos que, a pesar de tener acceso abierto, su contenido no se encontraba dentro de los objetivos de la presente investigación.

Finalmente, en la última etapa, se sistematizó y analizó detalladamente el corpus de los estudios incluidos después del proceso de selección y elegibilidad. La figura 1 muestra un resumen del procedimiento realizado bajo la metodología PRISMA.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA utilizado en la revisión sistemática de la bibliografía e inclusión de los artículos.



Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS

En el presente apartado, se brindará detalles de los resultados obtenidos en la revisión sistemática considerando el tema principal de los artículos analizados: variación lingüística en el contexto peruano como un aporte al fortalecimiento de la comunicación cultural.

Inicialmente, la búsqueda en las bases de datos seleccionadas (Scopus, Redalyc, Scielo, ScienceDirect y Dialnet), así como de los motores de búsqueda Google Scholar, CORE y BASE arrojaron un total de 70 estudios, de los cuales fueron excluidos por medio del criterio de duplicación 29 artículos, por lo que se consideraron en el proceso de selección un total de 41 investigaciones. Posterior al análisis bajo criterios de inclusión y exclusión, se restaron 15 y quedaron un total de 26 artículos contemplados en el proceso de elegibilidad. Finalmente, en la última fase, se excluyeron 6 estudios por análisis completo; de esa manera, se plantearon 20 artículos para la presente revisión sistemática.

Basado en la totalidad de estudios analizados, en la tabla 3 se presenta la matriz de síntesis de los artículos considerados para la revisión, los cuales brindan un panorama actualizado de las investigaciones que dieron enfoque a las variaciones lingüísticas como aporte al fortalecimiento de la comunicación cultural para la modernidad en los últimos 21 años.

Tabla 3. Matriz de síntesis de la revisión sistemática

N.°	Año	Título	Autor	País	Región de estudio
1	2005	La (r) asibilada en el español andino: un estudio sociolingüístico	Alvord, Echavez-Solano y Klee	Perú	Cusco
2	2009	Linguistic pluralism or prescriptivism? A CDA of language ideologies in Talento, Peru's official textbook for the first-year of high school	De los Heros	Estados Unidos	Todo el Perú
3	2009	Sociolinguistic Survey Report of the Deaf Community of Peru	Parks y Parks	Estados Unidos	Lima, Arequipa, Cusco, Trujillo, Chiclayo e Iquitos
4	2010	Variaciones léxicas de las frases y locuciones	Meza	Perú	Lima
5	2013	Las variedades del español de Perú: un estudio desde la dialectología	Fallas y Sancho	Perú	Todo el Perú

6	2014	Actitudes lingüísticas en el Perú. Predominancia del castellano de la costa central y norte	Arias	Perú	Lima
7	2014	El español andino en el Perú: Adquisición, variación y cambio en el habla de Huancayo	Cortez	Perú	Junín
8	2014	Morphosyntactic variation and gender agreement in three Afro-Andean dialects	Gutiérrez-Rexach y Sessarego	Estados Unidos	Ica
9	2014	Ser más PRO o menos PRO: Variación en la expresión de sujeto pronominal en el castellano limeño	Cerrón-Palomino	Perú	Lima
10	2015	Translingual context zones: Critical reconceptualizing of teachers' work within the context of globalism	Gebhard y Willett	Estados Unidos	Puno
11	2016	Caravedo, Rocío. Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2014. 343 pp.	Cerrón-Palomino	Perú	Lima
12	2017	Formas del presente actualizado en el español de la ciudad de Puno: Variación y contacto lingüístico	Godenzzi	Perú	Puno
13	2017	Lenguas y dialectos pano del Purús: una aproximación filogenética	Zariquiey, Vásquez y Tello	Perú	Ucayali
14	2018	Acquiring Cuzco: Marginalized language, ideology and study abroad in Perú	Keith	Estados Unidos	Cusco
15	2018	Castellano de Tupe: Norma regional y variación lingüística	Kyounglai	Perú	Lima
16	2018	Identidades y preferencias lingüísticas en comunidades de la Selva Central del Perú	Falcón	Perú	Omagua
17	2019	Variación y creación léxica: Estudio sociolingüístico de la metátesis en la creación de jergas de los universitarios limeños	Nieto y Paco	Perú	Lima

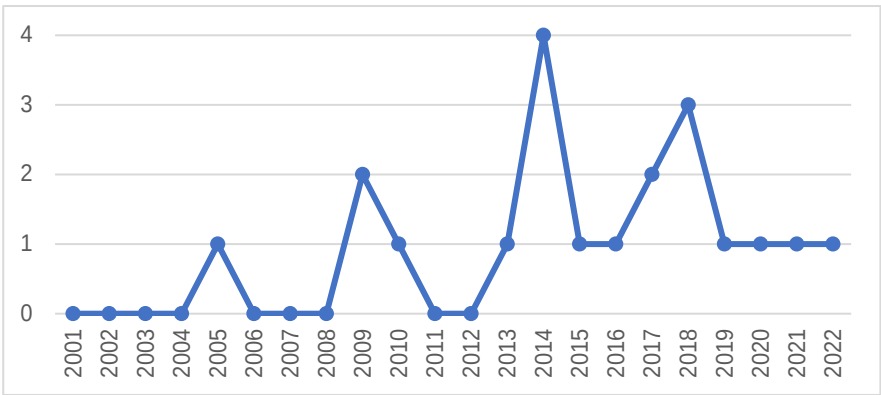
18	2020	Análisis del castellano andino de aimarahablantes del distrito de Vilquechico (Puno)	Gonza	Perú	Puno
19	2021	Risco, R. (ed.) (2018). Estudios de variación y contacto lingüístico en el español peruano. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 203 páginas	Brzozowska-Zburzyńska	Argentina	Todo el Perú
20	2022	Identidades y actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto	Falcón	Perú	Lima

Fuente: elaboración propia

Así, los estudios considerados en este trabajo de revisión reflejaron un elemento clave; la búsqueda y entendimiento de los procesos a través de los cuales se ha generado la variabilidad léxica en distintos puntos del territorio peruano, así como su utilidad presente y futura en el fortalecimiento de la comunicación cultural para la modernidad.

Entonces, para lograr el conjunto de trabajos que constituyeron las contribuciones para el presente estudio, se estableció una temporalidad que permitió ampliar la literatura a considerar; por ello, se determinó una epocalidad entre los años 2001-2022, en el cual se registraron artículos que datan del 2005 (el más cercano al comienzo de esta escala de tiempo) y se extienden hasta el 2022.

Figura 2. Estudios por año considerados



Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura 2, los estudios registrados dentro del periodo de tiempo considerado para esta investigación no mostraron una tendencia definida, puesto que se observaron picos altos de frecuencia de estudios durante los años 2014 y 2018, con un total de siete artículos, así como en los años 2009 y 2017 con un registro de dos investigaciones por año, entre los cuales, los años mencionados han evidenciado mayor cantidad de publicaciones en el contexto, con un total de 11 artículos, conformando un considerable 55 % de trabajos revisados en este estudio.

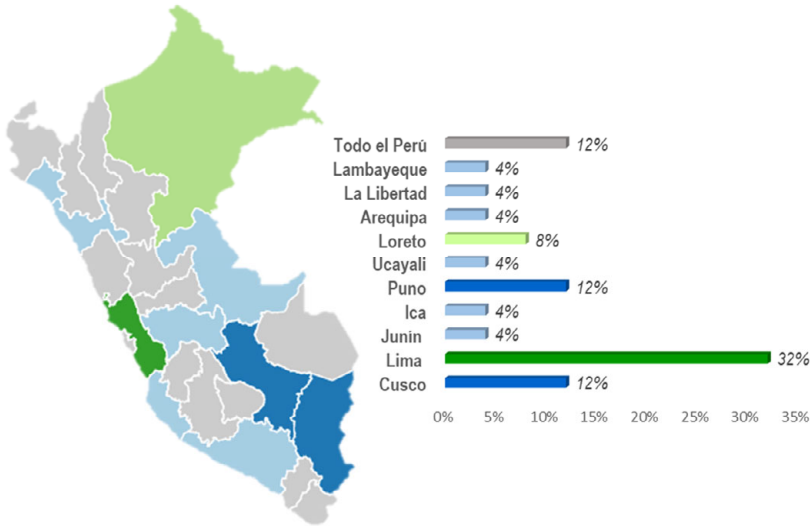
A partir de este punto toma importancia resaltar que esta revisión, como parte de sus objetivos principales, se enfocó en estudios recientes; no obstante, los trabajos con mayor antigüedad sirvieron como base teórica para entender con más precisión las diversas apreciaciones que diferentes especialistas dieron al concepto de variabilidad dentro del contexto peruano y cómo el enfoque de investigación que se le ha otorgado a este concepto ha evolucionado con los años.

De esta manera, se pudo evidenciar que la variabilidad lingüística y su apreciación por parte de los pobladores de las distintas zonas del Perú han sido estudiadas con mayor rigurosidad durante el último decenio, en el cual el año con mayor cantidad de estudios fue el 2014.

Por otro lado, a través de la búsqueda y selección del material revisado, se pudo establecer una tendencia de estudios de la temática divida por regiones dentro del país, donde se evidenció que Lima es la región con mayores investigaciones realizadas respecto a la temática (32 %), seguida por las regiones de Cusco (12 %) y Puno (12 %).

Mientras tanto, las regiones de Huancayo, Ucayali, Ica, Trujillo, Omagua, Chiclayo, Arequipa e Iquitos registraron al menos un trabajo acerca de las variaciones léxicas.

***Figura 3**. Estudios por región*



Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, se puede evidenciar que la realidad de las variaciones lingüísticas en el Perú se ubica en diferentes regiones, en las cuales se han desarrollado los estudios. Esto brinda un panorama a nivel nacional de cómo los cambios léxicos representan un papel importante en el uso del lenguaje empleado por los habitantes de estas ciudades, así como también de cómo estas variaciones se consideran parte de la riqueza regional y del intercambio cultural generado por la migración interna del país. Por otra parte, se ha identificado una cronología de los estudios realizados que ha permitido reflejar una evolución de la variabilidad lingüística peruana.

5. DISCUSIÓN

A partir de la revisión sistemática, se han podido identificar las distintas realidades que se vivencian en el desarrollo cultural peruano y la influencia de los diferentes dialectos y variedades de comunicación que estuvieron y están presentes, y los que han tenido un rol importante en la multiculturalidad que rige actualmente en las regiones, con especial

énfasis en la capital, donde en un momento dado se evidenció la mayor cantidad de migrantes provenientes del interior del país y en donde aún en la actualidad se pueden encontrar zonas con poblaciones bilingües que comparten las tradiciones y los lenguajes heredados de sus ancestros. Por ello, se resalta la necesidad de identificar el causal y modo en que las variaciones léxicas de los hablantes peruanos permiten construir dinámicas de comunicación que fortalecen la naturaleza multicultural del país y contribuyen acortando las barreras y dificultades de comunicación.

De este modo, se comprende que en un plano rural la asibilación no cuenta con la misma valoración negativa que se le otorga en contextos urbanos; a pesar de que los campesinos son quienes favorecen mayoritariamente esta asibilación, no se hallan distinciones a nivel social tan notorias como las que se dan en la ciudad del Cusco o Lima. También se ha identificado la existencia de cierto grado de influencia que acarrea el haber pasado un tiempo prolongado en Lima, por ejemplo, en la disminución de la asibilación de los migrantes andinos en la ciudad, como aquellos que regresan a su pueblo natal (Alvord et al., 2005).

El castellano en Lima es en ciertos aspectos mucho más conservador que el de otros países hispanohablantes, en los cuales su conducta respecto a algunas variables fonéticas y morfosintácticas es muy similar a la de España y México. Un posible motivo de esta semejanza podría ser la cercana relación que mantenía el imperio español con sus más importantes colonias en América (Cerrón-Palomino, 2014).

La población limeña es hipersensible a los cambios que no se adhieren en su espacio de variabilidad, puesto que asocian las variedades léxicas andinas de forma negativa (Cerrón-Palomino, 2016). Por esa razón, es importante recalcar que las variantes en las frases o locuciones, a pesar de modificar alguna palabra, constituyen una estabilidad semántica en sus mensajes, que se superponen a los cambios que puedan sufrir, por lo que estas variantes son usadas en territorios diferentes, sin perder su significado (Meza, 2010).

De esta manera, es posible evidenciar como ejemplo el uso de jergas generadas por metátesis, las cuales son condicionadas por características sociales compartidas por los hablantes. Asimismo, se puede identificar que el género es un factor importante al momento de inducir una creación léxica en ámbitos de cercanía y una alta informalidad. En ese sentido, se establece que el uso de jergas puede generar un sentimiento de cohesión en los grupos sociales (Nieto y Paco, 2019).

Por otro lado, se observan las dimensiones afectivas dentro de poblaciones bilingües que residen en zonas limeñas, donde es posible destacar la promoción y valoración hacia sus lenguas maternas, como es el caso del quechua. A pesar de esto, no escapan situaciones de desdén hacia esta lengua, las cuales son originadas por el estigma social que representa; esto indica que el contacto de lenguas en la capital desenvuelve condiciones sociolingüísticas de desigualdad entre las lenguas originarias y el castellano, lo que refuerza las actitudes negativas hacia estas (Falcón, 2022).

Incluso dentro de los grupos de personas con necesidades educativas especiales, como es el caso de las personas con sordera, existe una identidad etnolingüística que difiere de aquellos con capacidad de escuchar, lo cual genera incomodidad al momento de intentar comunicarse de forma hablada. A su vez, siendo el lenguaje de señas peruana una forma de comunicación no estandarizada, ha sido la variación limeña aquella con más aceptación entre esta comunidad, la cual seguirá tomando medidas de protección (Parks y Parks, 2009).

En otro aspecto, los estudios realizados en otros puntos del país, posibilitan hallar otro tipo de variaciones fonológicas como la presente en la comunidad de Tupe, cuya norma difiere de la utilizada en la costa peruana. Aquí se conservan rasgos característicos del castellano andino, al mismo tiempo que se emplean algunas variantes de la norma costeña (Kyounglai, 2018). Asimismo, a través de un estudio realizado a diferentes comunidades afrohispanas, se pudo confirmar que la variación léxica forma parte de los componentes del lenguaje humano y es resultado de la interacción de los hablantes con las restricciones o

derivaciones acerca de los objetos sintácticos y las dinámicas evolutivas (Gutiérrez-Rexach y Sessarego, 2014).

Por otra parte, el análisis realizado en otras regiones, como la zona de Puno, pudo constatar que a mayor tradición quechua y/o aimara de los habitantes, mayor frecuencia de formas perifrásticas; esto, eventualmente, podría marcar distinciones y activar mecanismos de discriminación dentro del plano étnico-cultural y económico-escolar (Godenzzi, 2017). De esta manera, en las zonas con contexto translingüístico es importante recalcar el valor e importancia de la docencia y su influencia en el desarrollo y conservación de las variedades sociolingüísticas que existen.

En esa línea, en la exploración de las diversas regiones del país, Falcón (2018) comprobó que grupos de hablantes de las lenguas ashaninka, yanesha y nomatsigenga muestran una valoración cognoscitiva, sociocultural y afectiva hacia el castellano, especialmente, en la población más joven, con una pequeña predominancia en el género masculino. Asimismo, se reflejó cierta tendencia al abandono de las prácticas tradicionales y una actitud desfavorable de este grupo etario hacia su lenguaje materno, sobre todo, dentro de los grupos ashaninka y yanesha, lo que evidenció que los hablantes valoran una lengua como más atractiva que otra y las relacionan con un mayor prestigio o poder.

De igual forma, como parte del análisis al castellano andino, los aimarahablantes pertenecientes al distrito de Vilquechico muestran una influencia de la lengua aimara dentro del castellano estándar; esta situación se desenvolvió del mismo contacto lingüístico y tuvo un gran impacto en la pronunciación de las vocales (Gonza, 2020). Asimismo, la posición del iskonahua, que cuenta con una base gramatical purusina, a pesar de tener un léxico más divergente, no descarta que las diferencias entre los dialectos del purus se deriven al contacto con otras lenguas, tales como la del shipibo-konibo (Zariquiey et al., 2017).

Por ello, Keith (2018) investigó el trato que se le da a las variedades lingüísticas dentro de los salones de clase de estudiantes extranjeros en programas de SA(*study abroad*) en Cusco, donde se reflejó que los docentes, a pesar de tener varias perspectivas de cómo se debe instruir

en el lenguaje, enseñaban bajo la creencia de que los estudiantes extranjeros debían adquirir un castellano puro y estandarizado percibiendo las características del lenguaje local como un resultado del contacto con el quechua en representación de los "incompetentes indios". En otras palabras, se brindó una noción local racializada de competencia lingüística.

En este sentido, es importante hacer hincapié en que el Perú tiene una gran variedad de diferencias sociales, culturales y geográficas, por ende, posee diversos rasgos lingüísticos que brindan singularidad en el uso del habla de sus habitantes. A esto se debe sumar la intensa y prolongada exposición del castellano a las lenguas indígenas como el quechua y el aimara, las cuales influyeron en el léxico del español peruano, sobre todo, en términos de flora y fauna (Fallas y Sancho, 2013).

La gran variedad lingüística presente en el país adquirió significancia a nivel social relacionada con grupos específicos, en los que, a pesar de compartir estas variantes como parte de su inventario fonológico —el cual pertenece al español andino—, marcan elecciones con base en ciertas preferencias, mientras que las variantes andinas con una estigmatización más notoria son restringidas a grupos etarios más longevos y de origen rural, y otras se mantuvieron considerándose propias del habla cotidiana (Cortez, 2014).

Adicionalmente, al nivel sociolingüístico, Caravedo (1990) realizó un estudio de los procesos migratorios de la capital, en el cual concluyó que estos fenómenos léxicos extendidos a todos los grupos sociales no generaban necesariamente una valoración negativa, aunque, a pesar de esto, existían y siguen existiendo formas estigmatizadas; por lo que el patrón más empleado en Lima es considerado una variedad del castellano neutra, que no cuenta con acentos marcados, y tiene una pronunciación clara y pausada a diferencia de las variedades pertenecientes a las zonas de la Sierra y la Selva, en donde se encuentran sonidos más graves, un ritmo acelerado y diferente orden sintáctico (Arias, 2014).

Es así que, en un estudio realizado por la lingüista De los Heros (2009) en uno de los libros que formaban parte del plan curricular para el primer año de media en ese entonces, llamado *Talento*, se verificó que el texto no brindaba un soporte a la diversidad lingüística del país y, en varias ocasiones, los escritos eran contradictorios, lo cual era un reflejo de las inconsistencias legales y políticas en torno al multiculturalismo que el país había experimentado en los últimos 40 años. Por lo tanto, se hace necesario que el sistema educativo incluya un componente lingüístico que no denigre a las variedades no estandarizadas o regionales del español; de esta forma, los estudiantes de las variedades regionales no sentirán que carecen de la habilidad para hablar adecuadamente.

Finalmente, se puede considerar que el español del Perú es objeto de estudio partiendo desde diversas directrices y perspectivas. Se concluye que el contacto interlingüístico e intercultural es de suma importancia para el desarrollo de un país multicultural (Brzozowska-Zburzyńska, 2021).

En ese sentido, se ha evidenciado, por medio de la revisión realizada, que, a pesar de existir estudios relacionados con la variabilidad léxica en ciertas partes del territorio peruano, aún resulta necesario ampliar los horizontes de investigación a nivel nacional que permitan consolidar la información respecto a las variaciones lingüísticas en todas las regiones, para apoyar los posteriores análisis cuantitativos y cualitativos que se generen con el objetivo de incrementar la evidencia científica existente, en favor de continuar explorando este campo, hasta el día de hoy escasamente explorado.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que las variaciones léxicas en el habla de los peruanos obedecen a una necesidad colectiva no intencional de emplear términos que simplifiquen la forma de transmitir un significado, como una forma de diferenciarse entre grupos según la condición social, el rubro laboral, el ámbito profesional y el lugar de procedencia. En este sentido, las variaciones léxicas que mayor

atención han merecido son las de tipo sociolingüístico, con especial énfasis en el argot y los regionalismos.

Por lo tanto, se afirma que la diversidad de variaciones léxicas en el Perú es resultado de la multiculturalidad que exige generar formas variadas, simples e ingeniosas de comunicación respetando la diversidad lingüística de cada región. Sin embargo, aún existen panoramas en la realidad nacional, a nivel educativo y social, en los que la valoración de estas diversidades y su influencia en el lenguaje aún es estigmatizada. Por ello, se espera que el presente estudio pueda impulsar nuevas investigaciones que sirvan como aporte al fortalecimiento de la comunicación cultural, con el fin de promover una modernidad más inclusiva, en la cual las diferencias léxicas no se discriminen, sino se aprecien como parte de las culturas y los orígenes a los que pertenecen como país.

7. REFERENCIAS

Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? Revista de La Sociedad Española Del Dolor, 21(6), 359–360. https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010

Alvarez, A. (2006). La variación lingüística y el léxico: Conceptos fundamentales y problemas metodologicos. Editorial Universidad de Sonora

Alvord, S., Echavez-Solano, N. y Klee, C. (2005). La (r) asibilada en el español andino: un estudio sociolingüístico. Lexis, XXIX(1), 27-45

Arias, A. (2014). Actitudes lingüísticas en el Perú. Predominancia del castellano de la costa central y norte. Bergen Language and Linguistics Studies, 5, 1185-1248. https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.692

Bauman, Z. (2000). Modernidad Liquida. Fondo de cultura económica

Bosque, I. (2011). El concepto de "norma lingüística" y la tarea de las Academias. Actualidad Jurídica Uría Menéndez, 28, 7-12

Brzozowska-Zburzyńska, B. D. (2021). Risco, R. (ed.) (2018). Estudios de variación y contacto lingüístico en el español peruano. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. *ELUA*, 35, 327. https://doi.org/10.14198/ELUA2021.35.16

Caravedo, R. (1990). Sociolingüística del español de Lima. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Čermák, P. (2013). Norma lingüística: La tradición española frente a la tradición checa. En M. Valeš y Slavomír (Eds.), Diversidad lingüística del español (1ª ed., pp. 21-32). Universidad Técnica de Liberec

Cerrón-Palomino, Á. (2014). Ser más PRO o menos PRO: Variación en la expresión de sujeto pronominal en el castellano limeño. Lingüística, 30(1), 61–83

Cerrón-Palomino, Á. (2016). Caravedo, Rocío. Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo. Iberoamericana/Vervuert, 2014. 343 pp. Lexis, 40(2), 449-458

Cortez, E. (2014). El español andino en el Perú: Adquisición, variación y cambio en el habla de Huancayo

Coseriu, E. (1992). Competencia lingüística. Gredos

de los Heros, S. (2009). Linguistic pluralism or prescriptivism? A CDA of language ideologies in Talento, Peru's official textbook for the first-year of high school. Linguistics and Education, 20(2), 172-199. https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.007

Escobar, A. (1972). El reto del multilingüismo en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos

Escobar, A. (1978). Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú (1ª ed.). IEP ediciones

Etxebarria, M. (2002). Sobre variación lingüística. Anuario Del Seminario De Filología Vasca "Julio De Urquijo" 44, 199-230

Fajardo, A. (2011). La norma lingüística del español desde una perspectiva lexicográfica: Norma nacional vs Norma Panhispánica. Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos, 1, 53-70

Falcón, P. (2018). Identidades y preferencias lingüísticas en comunidades de la Selva Central del Perú. Letras (Lima), 89(129), 128-153. https://doi.org/10.30920/letras.89.129.6

Falcón, P. (2022). Identidades y actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto. Forma y Función, 35(1). https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.87371

Fallas, J. y Sancho, M. (2013). Las variedades del español de Perú: un estudio desde la dialectología. Revista Nuevo Humanismo, 1(1), 49-71

Fernández-Sánchez, H., King, K. y Enríquez-Hernández, C. (2020). Revisiones Sistemáticas Exploratorias como metodología para la síntesis del conocimiento científico. Enfermería Universitaria, 17(1), 87–94. https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.697

Godenzzi, J. (2017). Formas del presente actualizado en el español de la ciudad de Puno: Variación y contacto lingüístico. Lexis, 41(1), 231-240. https://doi.org/10.18800/lexis.201701.008

Gonza, M. (2020). Análisis del castellano andino de aimarahablantes del distrito de Vilquechico (Puno). Boletín de La Academia Peruana de La Lengua, 68, 239-257. https://doi.org/10.46744/bapl.202002.010

Gutiérrez-Rexach, J. y Sessarego, S. (2014). Morphosyntactic variation and gender agreement in three Afro-Andean dialects. Lingua, 151, 142-161. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.04.011

Keith, D. (2018). Acquiring Cuzco: Marginalized language, ideology and study abroad in Perú

Kyounglai, K. (2018). Castellano de Tupe: Norma regional y variación lingüística

Lara, L. F. (2004). Lengua histórica y normatividad. El Colegio de México

Lavandera, B. (2014). Variación y significado. Y discurso. Paidós

Lebsanft, F. (2006). Luis Fernando Lara, Lengua histórica y normatividad. El Colegio de México, México, 2004; 162 pp. (Jornadas, 142). Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH), 54(2), 619-622. https://doi.org/10.24201/nrfh.v54i2.2334

López, H. (2009). El estudio de la variación lingüística. En M. Camacho, J. Rodríguez y J. Santana (Eds.), Estudios de lengua española (pp. 9-34). Vervuert. https://doi.org/10.31819/9783964566126-002

Meillet, A. (1919). Le genre grammatical et l'élimination de la flexion. Scientia, 25(6), 199-210

Merino-Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (Parte 3). Artículo de revisión. Salud En Tabasco, 17(1–2), 36-40

Meza, C. (2010). Variaciones léxicas de las frases y locuciones. Boletín de La Academia Peruana de La Lengua, 49(49), 99-113

Moroño, B. (2011). Variación lingüística y traducción. Análisis del modelo publicitario de Red Bull: Gigi e la mamma. ENTRECULTURAS, 3, 59-81

Nieto, C. y Paco, J. (2019). Variación y creación léxica: Estudio sociolingüístico de la metátesis en la creación de jergas de los universitarios limeños. Boletín de La Academia Peruana de La Lengua, 37-63. https://doi.org/10.46744/bapl.201902.002

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. Revista Española de Cardiología, 74(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Palacios, A., Mick, C. y Deprez, C. (2018). Creatividad lingüística y función del autor en el contacto de lenguas. Uso de tiempos del pasado en hablantes migrantes peruanas en Lima. En R. Risco (Ed.), Estudio de variación y contacto lingüístico en el español peruano (pp. 139-168). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Parks, E. y Parks, J. (2009). Encuesta sociolingüística de la comunidad sorda en Perú. Journal of Language Survey Reports, 2009(019)

Pfänder, S. y Palacios, A. (2013). Evidencialidad en los tiempos verbales de pasado en el español andino ecuatoriano. Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación, *54*.https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v54.42373

Renwick, R. (2007). Norma, variación y enseñanza de la lengua.Una aproximación al tema desde la lingüística de la variación. Lexis, XXXI(1 y 2), 305-329

Rother, E. (2007). Revisión sistemática X Revisión narrativa. Acta Paulista de Enfermagem, 20, V-VI

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. Aula Abierta, 38(2), 53-64

Torero, A. (1974). El quechua y la historia social andina. Universidad Ricardo Palma. Dirección Universitaria de Investigación.

Traugott, E. C. y Dasher, R. B. (2001). Regularity in Semantic Change. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511486500

Ugarte, M. (1961). Lucha en torno a la oficialización del castellano en el Perú. Sphinx, 4, 101-125

Zariquiey, R., Vásquez, A. y Tello, G. (2017). Lenguas y dialectos pano del Purús: una aproximación filogenética. Lexis, 41(1), 83-120. https://doi.org/10.18800/lexis.201701.003

LA INTEGRACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE JÓVENES HISPANOS EN ITALIA

ANA SAGI-VELA GONZÁLEZ
Università degli Studi di Milano-Bicocca

1. INTRODUCCIÓN

En estas páginas presentaré los resultados más relevantes del proyecto de investigación que he desarrollado en los últimos cuatro años sobre los procesos de integración y construcción identitaria de jóvenes de origen hispanoamericano en Italia[223].

La presencia consistente de la comunidad hispanoamericana en Italia desde finales de los años noventa[224] se hace visible en las instituciones educativas, que han visto cómo el alumnado procedente de algunos países de la América hispana ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas. Este hecho es indicador de un movimiento migratorio constante, cuya estabilidad queda definida por la reunificación familiar, principal mecanismo que permite a las familias migrantes establecerse en el país de acogida de manera permanente.

[223] Este trabajo da continuidad al proyecto de investigación realizado entre 2015 y 2017 en el Departamento de Estadística y Métodos Cuantitativos de la Escuela de Economía y Estadística de la Universidad de Milán-Bicocca, junto a Laura Lisi y bajo la coordinación de Ana María González Luna, financiado con el fondo FAR. Los resultados relativos a esa primera fase de la investigación pueden consultarse en Lisi y Sagi-Vela González, 2017 y González Luna y Sagi-Vela González, 2019. Las publicaciones más recientes que derivan de las siguientes fases de la investigación son las siguientes: Arribas y Sagi-Vela González, 2020 y Sagi-Vela González, 2019, 2020, 2021.

[224] Los datos del Instituto Nacional de Estadística (ISTAT) de enero 2021 registran más de cuatrocientos mil inmigrantes latinoamericanos en Italia, de los cuales casi la mitad reside en Lombardía. El porcentaje más alto proviene de Perú (de los 96.546 peruanos residentes en Italia, 42.935 residen en Lombardía) y Ecuador (33.749 en Lombardía de un total de 72.193).

Asimismo, ha generado una literatura prolífica que, desde diferentes disciplinas y perspectivas, se ocupa de la realidad sociocultural, económica o lingüística de esta comunidad. Desde la antropología y la sociología se ha abordado el problema de la migración hispana considerando tanto el contexto social de partida como de llegada (Ambrosini y Queirolo Palmas, 2005; Boccagni, 2009). Por su parte, algunos trabajos de corte sociolingüístico se han centrado en el estudio de la variabilidad lingüística, de las prácticas lingüísticas y de su relación con la identidad (Bonomi, 2010, 2016, 2018; Calvi, 2010, 2014, 2015, 2016, 2018; Vietti, 2010); otros estudios se han preocupado del ámbito escolar, como los trabajos inherentes a un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Génova (Carpani *et al*., 2011; Ariolfo, 2012; Ariolfo y Viterbori, 2016).

Nuestro estudio, por su parte, se focaliza en un segmento de la población migrante en Italia procedente de Hispanoamérica, los estudiantes universitarios. La presencia cada vez mayor de estudiantes hispanoamericanos en las universidades italianas es muestra de un elevado grado de integración de los hijos de inmigrantes en la sociedad italiana.

En relación con la lengua, la diversidad de situaciones que derivan de factores como la edad de llegada, el contacto con otros hispanohablantes o los usos lingüísticos origina procesos de adquisición, mantenimiento y desarrollo de las destrezas lingüísticas muy heterogéneos. De forma que la variabilidad en los grados de competencia tanto en la lengua migrada como en la lengua adquirida se presenta como un elemento relevante en el estudio de la integración sociolingüística en contextos migratorios. Otro aspecto que interesa al estudio de los procesos de integración está relacionado con la percepción, la valoración y las actitudes que los individuos bilingües, sea cual sea el tipo de bilingüismo presente, se forman y actúan en su vida cotidiana.

Así pues, la investigación quiere contribuir, mediante el análisis de material empírico recogido en un contexto sociocultural específico, al campo de estudio sobre las migraciones hispánicas y el contacto de lenguas (García y Otheguy, 2014; Gugenberger, 2007; Moreno Fernández, 2009, 2013; Sancho Pascual, 2014; Silva-Corvalán, 1994; Zimmermann,

2006) y, con ello, a la comprensión de los fenómenos implicados en la integración sociolingüística de la población migrante.

2. OBJETIVOS

La investigación se coloca entre los estudios de migración de corte sociolingüístico sobre las llamadas "segundas generaciones"[225], puesto que comprende tanto a los hijos que han nacido en el país de acogida de uno o ambos padres migrantes como a los individuos que no cuentan con la mayoría de edad en el momento en el que abandonan el país de origen.

En particular, el estudio se centra en estudiantes universitarios de origen hispanoamericano, pues consideramos que el ámbito universitario es un espacio privilegiado para observar e indagar los factores que pueden ser indicativos del éxito en el proceso de integración de los migrantes en la sociedad de acogida. Sin embargo, este segmento de la población migrante, que completa con éxito los primeros ciclos de la educación formal y accede a la instrucción universitaria, en Italia no ha recibido la atención que merece, a pesar de su presencia significativa en la comunidad universitaria[226]. Esto es debido, por una parte, a la condición

[225] El término "segundas generaciones" —acuñado por la sociología para englobar un fenómeno demográfico más amplio que otros como "segunda generación", "hijos de migrantes" o "menores migrantes"— denota el carácter complejo y diversificado de este segmento de la población migrante. En el contexto italiano, la significativa presencia de las segundas generaciones de inmigrantes urge a las ciencias sociales a ocuparse de esta población (Ambrosini y Molina, 2004; Ambrosini y Bonizzoni, 2011; Ambrosini y Pozzi, 2019).

[226] No obstante el descenso del 2,6 % de las matrículas extranjeras en el año académico 2020-2021, frente a la tendencia creciente de la última década, la proporción de estudiantes extranjeros en las universidades italianas es del 15,6 % del total de matriculados (Fuente: Elaborazioni su banche dati Ministero dell'Università e della Ricerca – Servizio Statistico, http://ustat.miur.it/). En el caso de la Universidad de Milán-Bicocca, según los datos suministrados por la oficina de estadística, el número total de estudiantes de origen extranjero matriculado entre 2010 y 2020 es de 5.204 (lo que supone el 5,22 % del número total de alumnos matriculados), si bien este cálculo no incluye a los nuevos ciudadanos italianos con una trayectoria migratoria (en total, 2.734 estudiantes naturalizados, un 2,74 % del total de estudiantes matriculados). Las naciones más representadas por orden numérico son Albania, China y Rumanía (con 848, 775 y 534 alumnos, respectivamente), seguidas de Perú (511 matriculados) y Ecuador (355 matriculados), lo que representa el 9,83 % y el 6,83 % del total de estudiantes de origen extranjero matriculado. Los siguientes países hispanoamericanos

más reciente de Italia como país receptor de migración y, por otra, a la invisibilidad de estos jóvenes una vez que superan la formación obligatoria o adquieren la nacionalidad italiana (Bozzetti, 2018; Lagomarsino y Ravecca, 2014).

El estudio tiene por objeto el proceso de integración sociolingüística de jóvenes hispanos migrantes de primera y segunda generación, por ello presta especial atención al rol de la lengua en la construcción de la identidad en contextos migratorios, valorando en qué medida la lengua se reconoce como un factor determinante de la propia identidad. Las relaciones entre el lenguaje y la identidad se manifiestan en las actitudes de los hablantes hacia las lenguas y sus usuarios, por lo que las actitudes lingüísticas, entendidas como manifestaciones de la actitud social tanto hacia la lengua y sus variedades como al uso que de ellas se hace, expresan atributos que conforman la identidad social y que, a la vez, pueden originar cambios lingüísticos (Moreno Fernández, 2012; Blas Arroyo, 1999). De forma que este estudio trata de comprender las relaciones recíprocas que se establecen entre los usos, las actitudes y las representaciones que el sujeto tiene de sus lenguas y de su condición bilingüe. Asimismo, considerando la situación particular de los estudiantes hispanos que se confrontan con el estudio del español como lengua extranjera en la migración, nuestro estudio busca determinar las principales carencias y dificultades que niños y jóvenes encuentran con el fin de adecuar la didáctica del español a sus necesidades[227].

En relación con el marco teórico, en esta investigación nos hemos aproximado al objeto de estudio desde una perspectiva ecléctica e integradora, lo que nos parece indispensable para comprender la realidad social y lingüística tan compleja que se da en situaciones de contacto de lenguas en la migración (Zimmermann y Morgenthaler García, 2007, p. 16). Por esta razón, hemos recurrido a diferentes enfoques teóricos y

numéricamente más representados, aunque todos con un porcentaje menor al 1 %, son Bolivia (41 estudiantes), El Salvador (30), Colombia (27), Argentina (18) y República Dominicana (15).

[227] En EE. UU. existe una amplia literatura sobre los hablantes de herencia de la comunidad hispana y sobre las estrategias educativas dirigidas a esta población; véanse, por ejemplo, Potowski y Lynch, 2014; Silva-Corvalán, 1994; Valdés, 1995.

metodológicos, así como al respectivo aparato conceptual, desarrollados en torno al contacto lingüístico: desde las aportaciones de la sociología del lenguaje para el estudio de la elección, el mantenimiento o el desplazamiento de lenguas y de la lingüística del contacto al atender fenómenos como el empleo de préstamos, las interferencias, el cambio o la alternancia de código (Appel y Muysken, 1996), hasta paradigmas de la psicología social, pionera en el estudio de las actitudes lingüísticas y de la introducción de conceptos clave en el contexto que nos atañe, como el de acomodación lingüística (Giles *et al*., 1973). Al abordar la relación entre lengua e identidad, un tema de relevancia y ampliamente indagado en los estudios de migración desde los inicios de la sociolingüística hasta hoy (Gumperz, 1983; Bustos Tovar e Iglesias Recuero, 2009), hemos privilegiado los enfoques que subrayan la naturaleza discursiva de la identidad (Bamberg *et al*., 2006), pues consideramos que la función identitaria de la lengua se activa, precisamente, en el proceso de enunciación (Charaudeau, 2009).

3. METODOLOGÍA

La metodología comprende el análisis cuantitativo y cualitativo de datos primarios relativos a estudiantes de origen hispanoamericano de la Universidad Bicocca que eligen el español como lengua extranjera en su currículo académico, elección que consideramos en sí misma una actitud lingüística que va a repercutir en la percepción de la lengua migrada.

El corpus de datos, obtenidos mediante diferentes técnicas, incluye exámenes escritos y orales de lengua española, las respuestas a un cuestionario sociolingüístico, entrevistas personales y muestras de comunicación en medios digitales.

En primer lugar, el análisis de más de cuatrocientas pruebas escritas de lengua española producidos en los últimos diecisiete años académicos (2005-2021) y las observaciones recogidas durante las pruebas orales (desde el 2015), nos ha permitido tener un cuadro general sobre la competencia lingüística en español de estos estudiantes, así como de las

principales interferencias debidas al contacto con el italiano, con el fin de diseñar estrategias didácticas dirigidas a estos alumnos.

Una parte importante del corpus está representada por las respuestas de 89 estudiantes a un cuestionario online, que recoge información de forma anónima relacionada tanto con la experiencia migratoria como con el uso y la percepción de las lenguas que el estudiante habla, cuyo análisis ha hecho posible definir el perfil sociolingüístico de los encuestados[228].

La administración electrónica del cuestionario se ha llevado a cabo entre julio de 2015 y julio de 2021. De los más de doscientos estudiantes que hemos contactado, han participado en la encuesta 62 mujeres y 26 hombres[229] (más un individuo que no ha aportado esta información), lo que supone un porcentaje de respuesta algo superior al 40 %. Todos los participantes residen en el área metropolitana de Milán y tienen edades comprendidas entre los 19 y los 40 años, aunque la media de edad es de 24 años. Del total de participantes, 44 son de origen peruano y 30 ecuatoriano, dato acorde con el registro de la población extranjera en Italia en las últimas décadas, que coloca Perú y Ecuador como los principales países emisores de Hispanoamérica, pero están representados en la muestra otros ocho países hispanoamericanos (República Dominicana, con cinco encuestados; Bolivia y Argentina, con dos; y Chile, Colombia, Cuba, El Salvador y México, con un representante por cada país).

Además, diecinueve de los encuestados poseen nacionalidad italiana o doble nacionalidad, entre los cuales cuatro tienen padre italiano y madre hispanoamericana (colombiana, dominicana, peruana y argentina)

[228] Es posible consultar el cuestionario en el siguiente enlace: http://sagi-vela.com/archivos/cuestionario202107.pdf

[229] La presencia sustancialmente mayor de las mujeres respecto a los hombres en nuestro corpus se corresponde con los datos relativos a todos los estudiantes matriculados en la Universidad Bicocca, por lo que no parece reflejar una situación exclusiva de los estudiantes de origen extranjero: la proporción de mujeres, tanto entre estos últimos como entre los estudiantes italianos, es superior al 60 %. Sin embargo, sería interesante confrontar, desde una perspectiva de género y atendiendo a las variables que inciden en la movilidad social, esta superioridad numérica de las mujeres hispanas en la universidad con el rol pionero y primordial que tienen las mujeres procedentes de países hispanoamericanos en el proyecto de migración familiar.

y dos cuyo padre posee otra nacionalidad. También queda representada en el corpus la migración de "ida y vuelta" —familias de origen italiano que emigraron a América en el siglo pasado y la segunda o tercera generación regresa a Italia empujada, en general, por la crisis económica del país natal— en un joven argentino y una mujer ecuatoriana.

En cuanto a la edad de migración, en el corpus se encuentran representadas todas las generaciones propuestas en la clasificación decimal de Rumbaut (2004): veinticuatro de los encuestados han llegado a Italia en la adolescencia, entre los 13 y los 17 años (generación 1.25); veintinueve estudiantes llegaron entre los 6 y los 12 años y, por tanto, toda su escolarización ha sido en Italia (generación 1.50); dieciséis llegaron a Italia antes de los 6 años (generación 1.75); y once han nacido en Italia (generación 2.0). Además, el corpus incluye las respuestas de nueve estudiantes que llegaron siendo mayores de edad.

La mayoría de los encuestados cursan una de las licenciaturas de la Escuela de Economía y Estadística —que acoge la sección de Lenguas Extranjeras donde se imparten las diferentes asignaturas de Lengua española a cuyos exámenes se han presentado nuestros colaboradores—, excepto algún estudiante de Comunicación intercultural o Sociología. Un 38,6 % de los estudiantes que han participado en la encuesta también trabaja (en su mayoría, mujeres). Por lo general, en trabajos no cualificados, ocasionales o informales, aunque en algunos casos son empleos relacionados con los estudios realizados (asistente comercial o administrativo).

Por su parte, las entrevistas semiestructuradas realizadas a veintiún estudiantes, que representan todos los grupos de edad de migración, nos han permitido ahondar en los datos obtenidos a través del cuestionario, conocer más a fondo la trayectoria migratoria de estos jóvenes y recoger información más precisa sobre los usos y las actitudes lingüísticas. Hemos entrevistado a doce estudiantes peruanos (nueve mujeres y tres hombres), cinco ecuatorianos (tres mujeres y dos hombres), una mujer de origen salvadoreño, una de origen dominicano y otra cubana, más un hombre argentino. Cuatro de las personas entrevistadas se han involucrado más en el proyecto y han decido participar en ulteriores entrevistas, lo que ha hecho posible adoptar un enfoque metodológico basado

en las historias de vida, ya consolidado en los estudios de migración (Pujadas, 1992), y confrontar sus relatos sobre la experiencia migratoria con parientes que se han ofrecido a colaborar en la investigación. También han participado cuatro estudiantes de otras universidades en un grupo focal propuesto y organizado por uno de los estudiantes ecuatorianos que se ha implicado en mayor medida en la investigación.

Por último, puesto que la interacción a través de los medios digitales es la principal (si no la única) práctica comunicativa cotidiana en la que interviene la escritura en español para la mayoría de estos estudiantes, hemos recopilado un corpus de comunicación digital que saca a la luz diversos fenómenos derivados del contacto de lenguas en el registro escrito y deja ver cómo se manifiesta y construye la identidad en las prácticas discursivas en contextos digitales. Estas muestras de lengua evidencian, además, el empleo de una variedad lingüística que está determinada por el medio digital, la pertenencia generacional y la identidad bilingüe de los sujetos[230].

4. RESULTADOS

4.1. Perfil sociolingüístico

La información recogida a través del cuestionario representa, en una escala menor, la trayectoria migratoria y la condición sociocultural y económica de la comunidad hispanoamericana emigrada en Italia y en otros países europeos (Yépez del Castillo y Herrera, 2007). Así, la presencia en Italia de la mayor parte de los encuestados responde a un proyecto migratorio familiar, el cual se desarrolla en diversas fases, iniciando normalmente con la migración de la madre gracias al apoyo de redes sociales presentes en el país de acogida[231] y se concluye con la reagrupación familiar, que por lo general sucede diversos años después

[230] Un primer trabajo que recoge los avances en el análisis de este material ha sido publicado en González Luna et al., 2016. Los resultados más recientes serán publicados en un próximo trabajo en preparación.

[231] Redes que con frecuencia motivan la elección del país de destino en la migración. En varias de las entrevistas se menciona la presencia estable en Italia de algún familiar o conocido para descartar otras opciones, como los Estados Unidos.

y, a su vez, en diversas fases. Este modelo migratorio propicia el establecimiento de vínculos y prácticas transnacionales.

Los datos del cuestionario indican que todos los participantes que no han nacido en Italia tenían algún contacto en este país antes de venir, generalmente un familiar, y en casi un 77 % de los casos se trataba de un miembro de la familia nuclear, que llevaba en Italia de uno a dieciocho años (para la mayoría, cuatro o cinco años). Este hecho, como veremos, implica un mayor contacto con el país de origen después de establecerse en Italia y, por tanto, el necesario mantenimiento del español para hacer posible la comunicación.

En relación con los usos y comportamientos lingüísticos, los datos analizados aportan información sobre el proceso de adquisición de la segunda lengua, sobre el mantenimiento o desplazamiento de la lengua materna y sobre los dominios de cada una de las lenguas y las prácticas bilingües. De los ochenta y nueve estudiantes encuestados, solo cuatro indican que el español no es su lengua materna, sino el italiano: todos ellos nacidos en Italia, tres de matrimonios mixtos y una joven cuyos padres, ambos salvadoreños, migraron cinco años antes de que ella naciera. Aparte del español, veintiún encuestados consideran también el italiano su lengua materna, ocho de los cuales lo colocan en primer lugar, antes del español. Solo en un caso la lengua materna del padre no es ni español ni italiano; se trata de una mujer nacida en Italia, con doble nacionalidad peruana e italiana, cuyo padre habla árabe.

En cuanto a los dominios lingüísticos, se evidencia el uso del español en ciertos ámbitos y con funciones restringidas, señal de que la integración en la sociedad italiana no presupone la asimilación y la sustitución lingüística. Las prácticas bilingües se ven favorecidas por el contacto permanente con el país de origen y por la consistencia numérica de la comunidad de habla en el lugar de residencia. Por último, el cuestionario recoge información sobre la percepción y valoración de la lengua materna y la lengua adquirida en la migración, así como de la condición bilingüe del hablante. Veamos ahora con más detalle algunos de los resultados.

4.1.1. El contacto con el país de origen

Prácticamente todos los encuestados mantienen contacto con el país de origen, excepto alguno de los nacidos en Italia o que llegó muy pequeño. En general, la comunicación se mantiene con miembros de la familia extensa (más del 87 %) y con amigos (58,8 %), si bien un 40% declara mantener contacto con otros miembros de la familia nuclear que permanecen en el país de origen, lo que indica, bien un proceso de reunificación familiar interrumpido o inacabado, bien la rotura de lazos familiares. Asimismo, todas las personas entrevistadas que emigraron varios años después de la partida de uno o ambos progenitores subrayan la estrecha relación que mantienen, a pesar del tiempo transcurrido, con las personas que se encargaron de su cuidado, por lo general miembros de la familia extensa. De manera que el mantenimiento de la lengua materna en la migración se ve favorecido por la necesidad o el deseo de comunicar con las personas a las que les une un fuerte vínculo afectivo, lo cual fortalece los sentimientos de pertenencia y retrasa o evita la sustitución lingüística.

Por otra parte, los datos indican la relevancia de las nuevas tecnologías de la comunicación en el mantenimiento del español, tanto en el contacto con el país de origen como en las relaciones interpersonales en el país de residencia. Es por ello que hemos considerado relevante recopilar una muestra de este tipo de comunicación. La comunicación con las personas que viven en el país de origen se realiza principalmente a través de las redes sociales (casi el 90 % de los encuestados hacen uso de este medio) y por mensajería instantánea (83,5 %), y en menor medida por teléfono (59 %) o videoconferencia (menos del 30 %). El correo electrónico tiene pocos usuarios para este fin (un 17,6 %) y solo dos personas, una mujer y un hombre ecuatorianos afirman usar el correo postal. La frecuencia del contacto, por su parte, es cotidiana para el 15 % de los encuestados, semanal para el 38,4 % y el resto de las respuestas se reparten entre los valores menos frecuentes: “de vez en cuando” (más del 37 %) y “poco o casi nunca” (menos del 10 %).

En definitiva, la comunicación con otros hispanohablantes, facilitada hoy por los medios digitales, representa uno de los factores clave en el

mantenimiento o abandono de la lengua materna y, en consecuencia, en la conformación de su identidad lingüística.

En cuanto a las visitas al país de origen, aunque solo el 14 % nunca ha regresado (dato que coincide casi en todos los casos con la generación 1,25, esto es, que migraron con más de 12 años y es indicador de la estabilidad económica alcanzada con el paso de los años), los que lo han hecho ha sido de forma ocasional, excepto trece de ellos que han estado más de cinco veces. En las entrevistas, además, algunos de los jóvenes que vinieron a Italia siendo muy pequeños reconocen no conocer bien su país de origen y sentirse muy alejados de su cultura. Por el contrario, los que han tenido la oportunidad de visitar con mayor frecuencia su país natal, o el de sus padres, muestran más apego a su lengua y cultura.

4.1.2. Usos y dominios lingüísticos

Con relación a los dominios de cada lengua, es evidente que el uso exclusivo del español queda relegado a espacios y registros informales, mientras el italiano prevalece en todos los ámbitos sociales en sus diferentes registros.

Más del 80 % de los encuestados afirma que usa el español en contextos cotidianos y casi el 60 % en contextos de ocio o festivo. En el país de residencia es la lengua de comunicación con parientes (92 %), amigos (55,7 %) y paisanos (45,5 %) y es una lengua de uso cotidiano para más del 64 % de los estudiantes que han respondido al cuestionario. En el ámbito doméstico hay una clara prevalencia del uso de ambas lenguas (46 estudiantes hablan italiano y español en casa) o del español (35 estudiantes), y solo 8 estudiantes afirman hablar únicamente italiano en casa.

La lengua hablada en el hogar puede ser un indicador del grado de desplazamiento de la lengua migrada. A este respecto, hemos identificado tres situaciones diferentes: en la primera predomina el uso del español, lo que normalmente coincide con una migración más reciente o un mayor contacto con el país de origen. La segunda, en la que se manejan las dos lenguas indistintamente, posibilita prácticas bilingües y con frecuencia origina una variedad híbrida que, por la información recogida

en las entrevistas, perciben sobre todo en el habla de los padres y de forma negativa. Una tercera situación, en la que se privilegia el uso del italiano (en nuestro caso representada solo por ocho estudiantes), está relacionada con una migración en edades muy tempranas, cuando ellos mismos o sus hermanos nacieron ya en Italia o en familias de matrimonios mixtos. En este último caso, la nueva lengua cobra peso en ámbitos hasta entonces reservados a la lengua materna, como es el espacio doméstico, y acelera el proceso de sustitución lingüística. En consecuencia, para estos jóvenes el español se convierte en una segunda lengua estudiada en la escuela o en la universidad (casi el 27 % lo ha estudiado en la escuela secundaria o en el bachillerato), por lo general en la variedad peninsular, lo que genera nuevas actitudes hacia la variedad familiar.

La consistencia de la comunidad hispana en Italia extiende el uso del español fuera del ámbito doméstico: más de un 40 % de los alumnos encuestados usa el español también en lugares públicos, casi un 30 % para hablar con compañeros de la universidad y conocidos e, incluso, seis estudiantes lo usan en el trabajo. Así, además del uso predominante del italiano, como lengua mayoritaria del país de residencia, los hablantes se confrontan con otras variedades de la lengua migrada, con la consiguiente repercusión en la percepción y valoración de la propia variedad lingüística.

De cualquier forma, en la mayor parte de los casos, queda de manifiesto un bilingüismo funcional, que permite hacer uso de una u otra lengua en las prácticas comunicativas en las que se participa dependiendo de los interlocutores, la intención de la comunicación y los contextos en que se producen[232]. Este comportamiento bilingüe evidencia el desarrollo de destrezas lingüísticas de gran versatilidad que de forma inevitable inciden en la identidad.

[232] Por ejemplo, la comunicación con amigos y conocidos hispanohablantes en el país de residencia se desarrolla principalmente en las dos lenguas (54 % de los encuestados) o en español (35,1 %), mientras que el italiano lo usa menos del 10 %. Un porcentaje bajo, pero significativo, como demuestran varios testimonios sobre las actitudes que provoca dicho comportamiento lingüístico, relacionado con una postura engreída. Una cuestión esta interesante a la hora de examinar las variedades de prestigio en comunidades bilingües.

4.1.3. La percepción de las destrezas lingüísticas

En cuanto a la autopercepción de las destrezas lingüísticas, los resultados del cuestionario apuntan en mayor proporción a un bilingüismo equilibrado: 46 encuestados consideran que consiguen expresarse de forma oral por igual en ambas lenguas (tanto el español como el italiano son parte de su identidad lingüística); 27, mejor en italiano y un porcentaje menor siente un mayor dominio del español (17 estudiantes), que se corresponde con los individuos que llegaron a mayor edad y han estudiado menos años en Italia.

De igual modo, es clara la función de la escolarización en el desarrollo de las destrezas escritas, como indica la prevalencia del italiano en este registro (44 estudiantes), frente a los 30 que afirman expresarse igual de bien en las dos lenguas y los 15 que declaran hacerlo mejor en español. La duración y el lugar donde se frecuenta la escuela obligatoria influye no solo en la competencia en cada una de las lenguas, sino también en la percepción que se tiene de las destrezas lingüísticas y, en consecuencia, en las actitudes hacia las mismas. Los jóvenes que han recibido una primera formación reglada básica en español sienten mayor confianza en su uso: no es solo la lengua materna en la que se ha aprendido a hablar y a relacionarse con los demás, sino también la lengua en la que se ha aprendido a leer y a escribir. Los que han sido escolarizados solo en Italia (generaciones 1.75 y 2.0) concentran las peores valoraciones respecto a su nivel del español escrito.

Los datos relativos a la preferencia de uso de una u otra lengua están equilibrados entre los que prefieren expresarse en italiano o en ambas lenguas por igual (39,3 % para cada opción), mientras que para el español el porcentaje desciende hasta un 21,3%, en correspondencia con lo apuntado sobre la percepción de las destrezas lingüísticas; es decir, que prefieren usar la lengua en la que creen expresarse mejor. La predilección por el italiano se debe, también aquí, no solo a la frecuencia de uso cotidiano, sino también a la escolarización (en parte o completa) de la mayor parte de los encuestados en Italia.

A la cuestión sobre la necesidad de recurrir a la otra lengua para expresarse mejor, es más común cuando el discurso se desarrolla en español:

la mayoría de los estudiantes encuestados considera que "raramente" (35,6 %) o "nunca" (33,3 %) siente la necesidad de usar el español cuando habla italiano; mientras que en la situación contraria, la necesidad de recurrir al italiano cuando se expresa en español, los porcentajes de respuesta más representados se corresponden con los valores de mayor frecuencia: "a veces" (39,3 %) y "con mucha frecuencia" (22,5 %).

De la misma manera, en relación con la percepción de las interferencias lingüísticas, son más conscientes cuando hablan en español, mientras que en el discurso en italiano raramente las perciben. Esto es índice de que el italiano es la lengua más empleada en su vida social, la que usan de manera "natural", aseguran algunos de los entrevistados. A esta sensación se añade la actitud de otros familiares o amigos hacia la variedad manejada por aquellos que no han vivido las primeras etapas del desarrollo del lenguaje en su país de origen: la burla por la propia manera de hablar en ocasiones inhibe su empleo. En cualquier caso, tanto cuando hablan en italiano como en español, identifican como interferencias sobre todo los marcadores del discurso y préstamos léxicos asociados a campos semánticos específicos. Las entrevistas confirman este dato; sin embargo, el análisis de las pruebas escritas de lengua española muestran otras interferencias del italiano de las que no parecen ser conscientes, las cuales se manifiestan principalmente en el uso y la morfología verbal —como la confusión en el uso de los verbos "ser" y "estar", por una parte, y "tener" y "haber", por otra, así como los calcos de formas verbales italianas—, en las preposiciones (prevalentemente en el uso de "a", "de" y "en") y en los pronombres indefinidos e interrogativos.

Las preguntas que se interesan por la valoración del bilingüismo son siempre positivas: todos los encuestados (excepto tres que no saben) consideran que ser bilingüe es más ventajoso que dominar una sola lengua. Por supuesto, dan importancia al conocimiento de lenguas para incorporarse al mundo laboral y la mayoría valora el español como lengua internacional y cree que le puede servir en el futuro profesional en mayor medida que el italiano, aunque consideran que el inglés será la lengua que les será más útil. Sin embargo, veintiún estudiantes no saben si el español les puede ayudar a encontrar trabajo en Italia y nueve están

seguros de que no, datos que traslucen el poco prestigio que, en su opinión, tiene su lengua materna en su país de residencia, por lo que puede desencadenar falta de interés por practicarla y abandono.

Para terminar, respecto al valor simbólico de las lenguas que manejan, la respuesta abierta en la que deben asociar cinco palabras al español y cinco palabras al italiano muestra, desde un plano subjetivo, la experiencia vivida con cada una de las lenguas: el italiano es la lengua de la instrucción, del estudio y del trabajo; el español, de la cotidianeidad, del hogar y de los afectos.

4.2. Factores determinantes en el proceso de integración

A continuación, comentaré algunos aspectos relevantes que han salido a la luz en las entrevistas personales sobre los procesos de integración y la conformación de la identidad. La narración de la experiencia migratoria, las observaciones sobre el uso que hacen de las lenguas en la vida social y la reflexión identitaria reflejan las representaciones que los hablantes se forman de su condición bilingüe y de su posicionamiento entre dos culturas.

Son diversos los factores que inciden en el proceso de adaptación del menor migrante en la nueva sociedad: la edad a la que se vive la migración es importante en cuanto a la forma en que se enfrenta este acontecimiento, en especial cuando a este evento lo precede la separación de uno o ambos progenitores; el contexto de acogida también repercute en el proceso de integración: en una localidad pequeña hay menor presencia de extranjeros, lo que puede influir en la percepción del migrante por sus habitantes; así como también influyen las cualidades personales: la timidez o la rebeldía, por ejemplo, pueden resultar un freno a la socialización; en definitiva, la vivencia personal al afrontar la migración.

4.2.1. La integración lingüística

Respecto a la adquisición del italiano, sin duda la escolarización es determinante en el aprendizaje de la nueva lengua entre los menores migrantes (casi el 90 % de los encuestados considera la escuela el principal

medio para aprender italiano, algo más del 72 % señala también las relaciones con los compañeros); es más, la experiencia escolar resulta crucial en el proceso adaptativo: contribuye a la integración lingüística del migrante y posibilita de esta manera la sucesiva integración en todos los niveles, social e identitario (Moreno Fernández, 2009).

Por el contexto migratorio en el que tiene lugar el aprendizaje, el italiano es necesario para desenvolverse cotidianamente e integrarse en la vida social (es una cuestión de "sobrevivencia" social). Cuando la migración aviene en edad escolar, adaptarse al nuevo contexto supone desempeñar satisfactoriamente la función social que la sociedad atribuye a los recién llegados —en este caso, ser estudiante—, y esto implica dominar la lengua. Entre las personas entrevistadas, encontramos varios casos en los que la necesidad de aprender el italiano cuando se incorporan a la escuela les empuja incluso a abandonar el español de forma consciente, forzándose ellos mismos a no hablar español en casa, por ejemplo. Además, teniendo en cuenta que la decisión de migrar normalmente no compete a estos jóvenes, sino que es una decisión familiar en la que muchas veces ni siquiera intervienen, está lejos de ser una lengua a la que se aproximan de forma voluntaria por el deseo de conocerla. Estas condiciones de aprendizaje, si bien no resultan favorables y en ocasiones pueden llevar al abandono escolar, han sido superadas con éxito por todos los sujetos que han participado en nuestro estudio (prueba de ello es que han logrado iniciar o concluir un ciclo de educación superior).

En cualquier caso, la cercanía entre las dos lenguas facilita el aprendizaje del italiano en una primera fase, sobre todo a nivel receptivo. Del mismo modo que el consumo televisivo, como queda de manifiesto en los datos recabados, constituye un medio eficaz en la adquisición de la nueva lengua por los niños y jóvenes migrantes en su proceso de adaptación a la sociedad de acogida: el 66,7 % de las personas encuestadas indica la televisión como uno de los medios por los que ha aprendido la lengua.

La escuela puede ser el medio ideal para la integración, pero también puede convertirse en centro de marginación y exclusión. Es evidente, como apunta Bozzetti (2018, p. 95), la importancia de los procesos de

acogida e inserción (por ejemplo, la inclusión en clases de un nivel inferior al que corresponde por edad), pues pueden repercutir en todo el itinerario educativo de los alumnos, como demuestra el retraso en la edad de matriculación de los jóvenes de origen inmigrante en comparación con la de los jóvenes italianos. La experiencia vivida durante la etapa del aprendizaje formal de la nueva lengua es fundamental para establecer una buena relación con la misma. En el caso de los estudiantes entrevistados que se incorporaron al segundo ciclo de la escuela obligatoria, tanto las actitudes de maestros y compañeros como los servicios que instituciones u organizaciones ofrecen a estos niños y jóvenes para que puedan afrontar, a nivel lingüístico, el proceso de inserción en el ámbito escolar, aparecen como factores que animan o desalientan el aprendizaje. Afortunadamente, a excepción de algún caso, todos los testimonios recogidos revelan buena disposición de los docentes y del centro escolar —proporcionando profesores de apoyo, por ejemplo (a casi el 30 % de los encuestados)—, además de actitudes favorables hacia el bilingüismo (solo algún joven refiere cómo algún docente le impelaba a dejar de hablar su lengua materna para aprender bien el italiano).

4.2.2. La integración social

La necesidad de integrarse en la sociedad italiana explica el afán por aprender bien la lengua, e incluso la preferencia por adoptar el italiano, en perjuicio del español, al considerar el prestigio y las ventajas que esto conlleva. Varios de los entrevistados consideran que los que no están dispuestos a aprender bien el italiano, y solo se relacionan con miembros de su comunidad (menos del 13 % del corpus), no se integran ni se adaptan a la nueva sociedad y acaban por marginarse o volver a su tierra. De igual modo, perciben las deficiencias del italiano que manejan los padres y demás hispanos que llegaron a Italia en la edad adulta: la instrucción formal, y no el tiempo transcurrido en el país, es lo que determina el dominio de la lengua, según la información recogida en las entrevistas. En este sentido, quedan manifiestas las connotaciones negativas asociadas a las variedades híbridas (Kabatek, 2011).

La reelaboración de la propia identidad forma parte de los cambios a los que las segundas generaciones de migrantes se enfrentan en su proceso de integración. El sentimiento de pertenencia, la percepción del migrante en la sociedad italiana o los lazos sociales que aquí se crean inciden en la forma en que el individuo se ve y es visto.

Los clichés y estereotipos, con frecuencia alimentados por los medios de comunicación, crean una percepción del otro deformada, en la que suelen predominar los aspectos negativos: alcohol, ruido, bandas[233] son algunas de las imágenes que, según los entrevistados, los italianos tienen de la comunidad latina. No obstante, las mujeres tienen mayor aceptación, puede que interesada, puesto que cubren funciones esenciales en el cuidado de personas en la sociedad de acogida.

Todos los estudiantes entrevistados se sienten plenamente integrados en la sociedad italiana, aunque los sentimientos de pertenencia varían: los que hacen un uso cotidiano del español y mantienen vínculos afectivos con miembros de la propia comunidad se identifican en mayor medida con sus orígenes, incluso habiendo nacido en Italia; otros, por el contrario, hacen un uso muy limitado del español (casi exclusivamente con los padres, aunque no con los hermanos) y reconocen la dificultad de relacionarse con otros migrantes hispanoamericanos, los cuales, consideran, llevan un estilo de vida muy diferente al propio.

Por todo ello, la función identitaria de la lengua se activa en las prácticas discursivas y la preferencia lingüística es un reflejo de la misma. La elección de una lengua u otra en las interacciones con otras personas bilingües responde a una actitud lingüística que expresa la propia identidad.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, el segmento de la población migrante de la que se ocupa nuestro estudio muestra un alto grado de integración en la sociedad de acogida: la mayoría participa de manera plena en la vida social y tiene

[233] Para un acercamiento al fenómeno de las bandas latinas en el contexto italiano, véase Queirolo Palmas y Torre, 2005.

expectativas de sumarse al mundo laboral con trabajos cualificados, lo que raramente han conseguido los padres.

Entre los resultados obtenidos relativos a la integración sociolingüística, se han identificado algunos factores que condicionan las actitudes favorables hacia la lengua migrada, como la frecuencia y la cualidad de las relaciones afectivas con otros hispanohablantes —tanto con los que permanecen en el país de origen como con miembros de la comunidad hispana en el país de acogida— o la mayor exposición a las diversas variedades del español, en interacciones personales o a través de los medios de comunicación. De este modo, el mantenimiento del español en las prácticas comunicativas cotidianas, junto al pleno desarrollo de las destrezas lingüísticas en la lengua italiana, gracias sobre todo a la escolarización, conducen a un bilingüismo equilibrado que activa estrategias discursivas muy versátiles, a la vez que genera un doble sentido de pertenencia.

Por el contrario, otros fenómenos, como la valoración negativa de la variedad híbrida originada por el contacto entre el español y el italiano o las imágenes y estereotipos negativos de la comunidad hispana migrante arraigados en la sociedad italiana, en ocasiones derivan en desapego hacia la lengua materna y el grupo de pertenencia, una mayor identificación con la lengua y cultura italianas y, en consecuencia, en la sustitución lingüística.

En este texto he tratado de ofrecer una descripción sucinta de la investigación desarrollada y de los principales resultados obtenidos, así como de la metodología empleada para tal fin. El análisis de los datos presentados no pretende ser exhaustivo, sino, más bien, indicador de la situación sociolingüística de este grupo de población. El estudio arroja luz sobre el proceso de integración de jóvenes migrantes en un país europeo, lo que puede contribuir al análisis comparativo de este fenómeno en otros contextos socioculturales. Las conclusiones aportan también una base sólida para confrontar las diferentes experiencias del proceso migratorio entre las segundas generaciones de origen diverso con el fin de mejorar los sistemas de acogida y los mecanismos de integración en las sociedades del siglo XXI, definidas por su carácter pluricultural y su diversidad.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto de investigación con título "Studenti ispanoamericani nell'Università degli Studi di Milano-Bicocca: identità e integrazione in un contesto migratorio" lo he podido desarrollar gracias a una beca del Departamento de Estadística y Métodos Cuantitativos de la Escuela de Economía y Estadística de la Universidad de Milán-Bicocca. Agradezco el apoyo y el estímulo que Ana María González Luna Corvera me ha brindado durante los cuatro años que ha supervisado mi trabajo. Estoy igualmente agradecida a todos los estudiantes que han participado en el estudio, sin cuya colaboración nunca se podría haber llevado a cabo.

7. REFERENCIAS

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.

Ambrosini, M. y Molina, S. (eds.) (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Fondazione Giovanni Agnelli.

Ambrosini, M. y Queirolo Palmas, L. (2005). *I Latinos alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi della cittadinanza*. FrancoAngeli.

Ambrosini, M. y Bonizzoni, P. (eds.) (2011). *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio*. Fondazione Ismu.

Ambrosini, M. y Pozzi, S. (eds.) (2019). *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*. Centro Studi Medì.

Ariolfo, R. (2012). *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Libellula Edizioni.

Ariolfo, R. y Viterbori, P. (2016). Bilingüismo e inmigración: actitudes lingüísticas y dificultades de aprendizaje en alumnos hispanohablantes, *Cuadernos AISPI*, 8, 51-73.

Arribas, N. y Sagi-Vela González, A. (2020). Latinos a Milano. En P. Bocale, D. Brigadoi Cologna y L. Panzeri (eds.), *Le nuove minoranze in Lombardia* (pp. 21-30). Colección "Quaderni del CERM". Editore Ledizioni.

Bamberg, M., De Fina, A. y Schiffrin, D. (eds.) (2006). *Discourse and identity*. Cambridge University Press.

Blas Arroyo, J. L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica, *Estudios filológicos*, 34, 47-72.

Boccagni, P. (2009). *Tracce transnazionali. Vite in Italia e proiezioni verso casa tra i migranti ecuadoriani*. FrancoAngeli.

Bonomi, M. (2010), Hablamos mitá y mitá. Varietà linguistiche di immigrati ispanofoni in Italia. En M.V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (eds.), *Lingua, identità e immigrazione* (pp. 53-69). FrancoAngeli.

Bonomi, M. (2016). Percepción, ideologías lingüísticas y prácticas bilingües en las familias hispánicas en Milán, *Cuadernos AISPI*, 8, 35-50.

Bonomi, M. (2018). *Mestizos globales. Transnacionalismo y prácticas discursivas en la población hispana en Italia*. FrancoAngeli.

Bozzetti, A. (2018). Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa, *Sociologia Italiana*, 11, 77-99.

Bustos Tovar, J. e Iglesias Recuero, S. (eds.) (2009). *Identidades sociales e identidades lingüísticas*. Editorial Complutense.

Charaudeau, P. (2009). Identidad lingüística, identidad cultural: una relación paradójica. En J. J. de Bustos Tovar y S. Iglesias Recuero (eds.), *Identidades sociales e identidades lingüísticas* (pp. 51-67). Editorial Complutense.

Calvi, M. V. (2010). Interviste a migranti ispanofoni. Repertori linguistici e racconto orale. En M.V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (eds.), *Lingua, identità e immigrazione* (pp. 87-104). FrancoAngeli.

Calvi, M. V. (2014). Lingua, memoria e identità nei racconti di migranti ispanoamericani. *Altre Modernità*, Numero speciale, 124-39.

Calvi, M. V. (2015). Cambio de código y conciencia bilingüe en entrevistas a inmigrantes hispanoamericanos en Italia. *Revista Iberoamericana Lingüística*, 10, 5-31.

Calvi, M. V. (2016). Spagnolo e italiano nelle seconde generazioni di migranti ispanofoni in Italia. *Quaderns d'Italià*, 21, 45-62.

Calvi, M. V. (2018). Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán. *Lingue e linguaggi*, 25, 145-172.

Carpani, D., Sanfelici, L. y Ariolfo, R. (2011). La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés. *Lengua y Migración*, 3(1), 53-72.

García, O. y Otheguy, R. (2014). Spanish and Hispanic bilingualism. En M. Lacorte (ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 639-658). Routledge.

Giles, H., Taylor, D. M. y Bourhis, R. (1973). Towards a Theory of Interpersonal Accommodation through Language: Some Canadian Data, *Language in Society*, 2(2), 177-192.

González Luna, A. M., Lisi, L. y Sagi-Vela González, A. (2016). El contacto lingüístico entre el español y el italiano en la comunicación digital, *Cuadernos AISPI*, 8, 17-34.

González Luna, A. M. y Sagi-Vela González A. (2019). Percepción y actitudes lingüísticas en un contexto de migración: estudiantes hispanoamericanos en la Universidad de Milán-Bicocca. En E. Paltrinieri, F. Bermejo Calleja y S. Bani (eds.), *Nuevas coordenadas del español: bilingüismo, variaciones y traducción* (pp. 53-69). Aispi Edizioni.

Gugenberger, Eva (2007). Aculturación e hibridad lingüística en la migración: propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 10, 21-45.

Gumperz, J. (ed.) (1983). *Language and Social Identity*. Cambridge University Press.

Kabatek, J. (2011). Algunos apuntes acerca de la cuestión de la 'hibridez' y de la 'dignidad' de las lenguas iberorrománicas. En Y. Congosto Martín y E. Méndez García de Paredes (eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico. In memoriam Manuel Alvar* (pp. 271-89). Iberoamericana.

Lagomarsino, F. y Ravecca, A. (2014). *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*. FrancoAngeli.

Lisi, L. y Sagi-Vela González, A. (2017). Estudiantes de español hispanohablantes: representaciones de una lengua migrada. En M. V. Calvi, B. Hernán-Gómez Prieto y E. Landone (eds.), *El español y su dinamismo: redes, irradiaciones y confluencias* (pp. 71-89). AISPI Edizioni.

Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y Migración*, 1(1), 121-156.

Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva*. Iberoamericana, Vervuert.

Moreno Fernández, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración*, 5(2), 67-89.

Potowski, K. y Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos, *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154-170.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de historias de vida en ciencias sociales*. CIS.

Queirolo Palmas, L. y Torre, A. T. (eds.) (2005). *Il fantasma delle bande. Genova e i giovani latinos*. F.lli Frilli.

Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States, *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.

Sagi-Vela González, A. (2019). Viaje a Italia: reencuentros y desencuentros de jóvenes migrantes. En S. Nanni y S.Vellucci (eds.), *Circolazione di persone e di idee: integrazione ed esclusione tra Europa e Americhe* (pp. 218-235). Bordighera Press.

Sagi-Vela González, A. (2020). Lengua e identidad de una generación intermedia: migrantes hispanohablantes en la universidad italiana, *Altre Modernità*, 23, 137-54.

Sagi-Vela González, A. (2021). Hispanos en Italia: experiencia migratoria de las segundas generaciones. En A. Victoria Parra González (ed.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III: Migraciones y derechos humanos* (pp. 267-279). Ediciones Universidad de Salamanca.

Sancho Pascual, M. (2014). *Integración sociolingüística de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid*. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon.

Valdés, G. (1995). The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges, *Modern Language Journal*, 79, 299–328.

Vietti, A. (2005). *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano dei peruviane come varietà etnica*. FrancoAngeli.

Yépez del Castillo, I. y Herrera, G. (eds.) (2007). *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa: balances y desafíos*. OBREAL, FLACSO.

Zimmermann, K. y Morgenthaler García, L. (2007). Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 5, 2(10), 7-19.

UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN DE MIGRANTES RECIENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO: CONSTRUCCIÓN MULTIMODAL CRÍTICA DE SIGNIFICADOS DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

PATRICIA BAEZA DUFFY
Pontificia Universidad Católica de Chile

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En la última década Chile ha experimentado un notable incremento de extranjeros que han hecho de este nuevo país, su propio hogar (INE, 2018; Mineduc, 2017; Stefoni & Corvalán, 2019; Aninat & Vergara, 2019). Sin embargo, Chile no estaba preparado para este *boom* migratorio por las razones que se explican en los párrafos siguientes.

El presente capítulo es parte de en una investigación mayor enfocada en la inclusión de los recientes migrantes en el contexto escolar chileno. Este estudio se enmarca en dos leyes recientes vinculadas con las políticas públicas chilenas: la Ley de Inclusión Escolar (2015) y la nueva Ley de Migraciones (2021). Por un lado, en reemplazo de la antigua Ley de 1975 (creada en plena dictadura de Pinochet), surge la nueva **Ley de Migraciones,** que visualiza a los migrantes como una amenaza (Vásquez *et al.,* 2021). El problema de la norma estaría en el enfoque basado en la seguridad nacional, en la judicialización y en el reglar el estatus legal de las personas migrantes. No obstante, la ley no explicita las políticas educativas necesarias para favorecer la inclusión con una mirada intercultural dialogante con la diversidad (Jiménez, 2014); no garantiza

la igualdad entre locales y migrantes (Catalán, 2017) por lo que es debatido por la oposición y las instituciones de derechos humanos.

Por otro lado, la implementación gradual de la **Ley de Inclusión Escolar chilena (Ley N°20.845),** actualmente congelada, ha generado diferentes significados que compiten en discursos y contra-discursos respecto de los tres aspectos principales planteados en dicho documento: la no selección de estudiantes, el fin al lucro y la gratuidad. Sin embargo, esta ley sólo garantiza el acceso a la educación, pero no existen políticas públicas que favorezcan una verdadera inclusión y un diálogo intercultural (Mora, 2018). Aún hoy en Chile se aplica un curriculum monocultural, segregador (Riedemann & Stefoni, 2015; Salas *et al.,* 2017; Stefoni & Corvalán, 2019; Beniscelli *et al.,* 2019) que no tiene en cuenta los fondos de conocimientos de los estudiantes migrantes.

También en el ámbito escolar propiamente tal, se observan contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica (Lamas & Lalueza, 2012); además las visiones, discursos o actitudes racistas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa han generado alineamientos y desalineamientos con respecto a la inclusión de los estudiantes migrantes recientes (Riedemann & Stefoni, 2015).

Por ende, se requiere problematizar el curriculum oficial hegemónico que tiende a borrar razas y etnias (Carvalho, 2018); se necesita buscar una perspectiva de educación intercultural descolonizadora (Steffen, 2020), explorar una pedagogía que visibilice y ponga el foco en el protagonismo y el empoderamiento de niños y jóvenes como ciudadanos responsables (Pérez & Ochoa, 2017) y agentes de transformación social que compartan el valor de ciertos símbolos insertos dentro de una didáctica intercultural (Baeza, en evaluación).

1.2. Perspectiva de estudio del problema

Teniendo en consideración la problemática planteada en los párrafos anteriores y enmarcada en la Semiótica Social, la perspectiva teórica integrada adoptada en este estudio y explicada en la sección siguiente (*Modelo de la valoración* y *Análisis crítico multimodal del discurso*) ofrece herramientas para describir variadas prácticas semióticas en torno a la

inclusión de los migrantes en el ámbito escolar chileno. Los diferentes actores sociales construyen discursivamente significados a través de la combinación de distintos modos semióticos y de esta manera instancian sus posicionamientos ideológicos de *alineamiento* o *desalineamiento* con respecto al tema planteado (Martin & White, 2005; Zappavigna & Martin, 2018; Oteíza & Pinuer, 2019). Este artículo se enfoca específicamente en las voces de los alumnos migrantes llegados a Chile desde el 2016, año en que comenzó a implementarse la Ley de Inclusión Escolar.

2. OBJETIVOS

A partir del problema en los términos planteados en los párrafos anteriores, emerge la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo construyen discursivamente sus perspectivas con respecto a la propia inclusión en el contexto escolar chileno los estudiantes migrantes y sus compañeros de Chile?* En concordancia con esta interrogante, el objetivo general del estudio presentado en este capítulo consiste en analizar la construcción discursiva de significados desde las voces de los estudiantes en torno a la inclusión de migrantes recientes en el contexto escolar chileno.

De este objetivo general se desprenden dos específicos: (a) Analizar los recursos semióticos que utilizan los estudiantes migrantes y chilenos para construir discursivamente los significados en torno a la inclusión en el contexto escolar de Chile; (b) Identificar las estrategias de legitimación y deslegitimación utilizadas por los estudiantes en su construcción discursiva.

3. PERSPECTIVA TEÓRICA INTEGRADA

La creación de significados en los discursos y contra-discursos de los distintos actores sociales da cuenta del alineamiento o desalineamiento (Zappavigna & Martin, 2018) con determinadas prácticas vinculadas con la inclusión de los migrantes recientes en el contexto escolar chileno. El análisis de los significados en torno a este tema es

informado desde una perspectiva que integra el *modelo de la valoración* (Martin & White, 2005; Oteíza, 2015; Oteíza & Pinuer, 2012, 2016, 2019) y la aproximación intersemiótica propuesta inicialmente por Kress & van Leeuwen (2021), enriquecida por Painter, Martin & Unsworth (2013) y, en el marco latinoamericano, por Oteíza & Pinuer (2012, 2016).

Los paradigmas epistémicos mencionados se enmarcan en la mirada semiótico-social de la realidad tal como la concibe la Lingüística Sistémica Funcional. Esta define el lenguaje como sistema semiótico social que los hablantes emplean para construir significados en contexto, a través de opciones en diferentes niveles.

Para Halliday (1994, 2014) las elecciones de significados están organizadas en tres componentes principales. La *metafunción ideacional* se relaciona con la representación del mundo que nos rodea. La *metafunción interpersonal* se asocia con el uso del lenguaje para el intercambio de significados con las personas con las que se interactúa. La *metafunción textual* tiene que ver con la organización de los significados ideativos e interpersonales en textos que sean coherentes y relevantes.

A partir de este paradigma funcionalista, en los términos planteados por Halliday y explicados en los párrafos anteriores, surge otro paradigma epistémico: el *modelo de la valoración* que corresponde a un desarrollo posterior y complementario de la metafunción interpersonal. Esta perspectiva teórico-metodológica provee una descripción y explicación de los caminos en que el lenguaje es usado para evaluar la experiencia social (Martin & White, 2005), para dar cuenta de la representación de actores sociales y eventos y procesos históricos (Oteíza & Pinuer, 2016, 2019).

El *modelo de la valoración* se divide en tres grandes sistemas semánticos: la *actitud*, el *compromiso*, también denominado *involucramiento*, y la *gradación* (Martin & White, 2005), los que permiten respectivamente el análisis de los posicionamientos, la identificación de las fuentes en las valoraciones instanciadas en el discurso y la gradación de la actitud.

En este trabajo la aproximación a estas regiones semánticas es realizada desde una perspectiva intermodal (imágenes y palabras), a fin de analizar, por un lado, la construcción de significados inspirados en fuentes primarias en torno al tema de la investigación; por otro lado, el sistema de *actitud* y su adaptación al análisis de las imágenes ofrece la posibilidad de sistematizar los significados interpersonales que apoyan ciertos valores sociales y posicionamientos ideológicos (Oteíza & Pinuer, 2016).

También para el análisis visual se tienen en consideración las categorías establecidas por Kress & van Leeuwen (2021). Estos dos investigadores extienden el uso de las herramientas de la Gramática Sistémica Funcional, las metafunciones, al análisis de las imágenes. En primer lugar, la metafunción *representacional* permite la representación de participantes, eventos y circunstancias en el caso de imágenes *narrativas*; estas se diferencian de las imágenes *conceptuales* que pueden ser clasificatorias, analíticas o simbólicas. En segundo lugar, la metafunción *interactiva* muestra la relación entre imagen y observador y la expresión de perspectivas ideológicas diversas. Finalmente, la metafunción *composicional* está vinculada con la disposición y el diseño visual.

Estas macrofunciones están conectadas con los intereses de las instituciones sociales en las que han sido producidas y puestas en circulación. Los significados son producidos, distribuidos y consumidos cultural y socialmente y, por esa razón, requieren de ser analizados en las prácticas sociales en las que circulan (Fairclough, 2010). Por ende, la organización visual tiene una dimensión semántica e ideológica (Kress & van Leeuwen, 2021).

También en este estudio se postula que el *modelo de la valoración* y el *análisis multimodal crítico del discurso* permiten explorar las posibilidades de legitimación y deslegitimación de ciertos posicionamientos sobre el tema central de la investigación que se informa. Su evaluación en las distintas prácticas sociales discursivas es realizada desde determinados puntos de vista, desde ciertas evaluaciones de *juicio, afecto* y *apreciación* con diferentes niveles de *compromiso.*

La presente investigación se focaliza además en la acumulación de recursos para la construcción de significados en torno al tema central de la misma. Dichos patrones conforman *prosodias valorativas* (Martin & White, 2005; Oteíza & Pinuer, 2019). Estas pueden funcionar como *estrategias de legitimación y deslegitimación* de los actores, procesos y eventos sociales (van Leeuwen, 2008; Benke & Wodak, 2003; Baeza, 2017) que configuran *macro-estrategias de perpetuación o transformación* (Wodak, 2009; Benke & Wodak, 2003; Baeza, 2017) de posicionamientos ideológicos en relación con la inclusión de los migrantes recientes en el ámbito escolar chileno.

4. METODOLOGÍA

4.1. MÉTODO Y RECOLECCIÓN DE DATOS

Este estudio es cualitativo (Angouri, 2010; Denzin & Lincoln, 2012). El corpus de la investigación total en la que se enmarca el presente capítulo comprende el posicionamiento discursivo de 90 voces tanto en los medios y redes sociales como en las escuelas donde se entrevistaron adultos representativos de los distintos estamentos y se hicieron grupos focales en 5 establecimientos educacionales (con alto número de estudiantes migrantes) de diferentes regiones de Chile (Iquique en el norte, Quintero en el centro, Temuco en el sur y la capital, Santiago), a fin de que la muestra fuera más representantiva. Como se dijo en la introducción, en este capítulo el foco está centrado en los estudiantes de los grupos focales, en los cuales participan niños chilenos, migrantes cuya primera lengua es el español (argentinos, peruanos, bolivianos, venezolanos, dominicanos) y también haitianos, chinos, estadounidenses, cuya primera lengua no es el español.

Los grupos focales constan de 4 actividades lúdicas a través de las cuales los participantes expresan distintas evaluaciones sobre la condición de ser migrante desde sus respectivas experiencias personales. En primer lugar, ellos completan este formulario con forma de pasaporte (Imagen 1) que luego comparten con los demás a modo de presentación personal,

explicando sus datos y respondiendo a las preguntas: ¿A qué lugar te gustaría viajar? ¿A quién o quiénes llevarías? ¿Por qué?

IMAGEN 1. Pasaporte



Fuente: Elaboración de profesoras de educación primaria y secundaria, participantes del proyecto. Foto de la investigadora principal y autora de este capítulo

En segundo lugar, se coloca una maleta al centro del grupo con tarjetas que contienen distintas palabras: familia, amigo, escuela, viaje, Chile, mi país, migrante. Las tarjetas pasan de una a otra persona quienes van expresando su sentir y haciendo sus evaluaciones de acuerdo con su propia experiencia.

IMAGEN 2. Maleta



Fuente: Elaboración de profesoras de educación primaria y secundaria, participantes del proyecto. Foto de la investigadora principal y autora de este capítulo

En tercer lugar, se les muestran imágenes de dos libros álbum: *Eloísa y los bichos* (de Jairo Buitrago y Rafal Yockteng) y *¡Vamos a ver a papá!* (de Lawrence Schimel y Alba Marina Rivera). Los participantes de los grupos focales evalúan el posible sentir de las protagonistas de ambos libros y su propio sentir como migrantes (en el caso de los extranjeros) o como posibles migrantes (en el caso de los chilenos).

IMAGEN 3. Eloísa en su primer día de clases en un país nuevo



Fuente: *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

IMAGEN 4. La llamada más importante del papá a la protagonista



Fuente: *¡Vamos a ver a papá!* de Lawrence Schimel y Alba Marina Riveros

Finalmente, en la cuarta parte, los estudiantes deben plasmar qué es para ellos ser migrante; lo hacen con palabras y también a través de dibujos. Con los mismos recursos semióticos deben expresar sus miedos ante la posibilidad de un cambio de país.

4.2. Las unidades de análisis

La unidad de análisis visual está conformada por imagen (foto o dibujo). En cuanto a lo verbal, es el complejo de cláusula,[234] compuesto por fragmentos que incluyen los datos más significativos en cuanto a información detallada y en términos de evaluaciones respecto de la inclusión del estudiante migrante en los colegios chilenos.

4.3. Las fases analíticas

El análisis sigue dos fases. La primera fase es descriptiva para identificar qué y quiénes son evaluados (actores sociales, procesos o eventos);

[234] "El complejo de cláusulas se forma a partir de una secuencia lineal de nexos de cláusulas; cada nexo consta de un par de cláusulas relacionadas. Muchos complejos de cláusulas son secuencias lineales de este tipo pero también a menudo se agrupan o anidan" (Halliday & Matthiessen, 2004: 376).

cómo se evalúan (sistemas semánticos de *actitud* y *gradación*), con qué recursos visuales y verbales y las fuentes de evaluación (sistema de *compromiso*). En una segunda fase interpretativa se analiza la conformación de las *prosodias valorativas* (Martin & White, 2005) que funcionan como *estrategias de legitimación o deslegitimación y macroestrategias de perpetuación o transformación* del *status quo* (Wodak, 2009; Benke & Wodak, 2003; Baeza, 2017).

5. RESULTADOS

5.1. ACTIVIDAD LÚDICA 1

Por una parte, algunos estudiantes manifiestan deseos de conocer otros países diferentes (Corea, Japón, Egipto, Francia, Inglaterra, España, Italia, México, Panamá, Estados Unidos). Las motivaciones del viaje expresadas son variadas: conocer otros lugares, ver hermosos paisajes distintos, aprender nuevos idiomas, descubrir nuevas culturas, probar sabores diversos. Los estudiantes evalúan los lugares que desean conocer positivamente como se ve en los dos casos mostrados en el ejemplo 1.

EJEMPLO 1

> Quisiera viajar a Roma porque desde chico siempre me **gustó** mucho la mitología. Además me **gustaría** conocer el Coliseo (Estudiante 5, Escuela 1, Santiago).
>
> Me gustaría ir a México. Me **encantan** sus tradiciones y quiero probar los tacos (Estudiante 2, Temuco).
>
> Más que un lugar específico, elegiría Europa. Me **encanta** su **diversidad cultural** (Estudiante 3, Escuela 2, Santiago)

Los alumnos evalúan los diferentes lugares elegidos a través de *afectos* positivos, inscritos ("gustó", "gustaría", "encantan"), algunos graduados por *Fuerza, Cuantificación* ("mucho"). En el caso del estudiante 3, la evaluación es realizada mediante un *coupling* o combinación de un *afecto* positivo inscrito ("encanta") y una *apreciación* positiva inscrita ("diversidad cultural").

Por otra parte, varios alumnos de diferentes colegios expresan su deseo de regresar a su país natal para conocer otras zonas desconocidas y, especialmente, para ver a la familia que dejaron lejos y a los amigos a los que extrañan mucho.

Todos los participantes de los grupos focales de los diferentes colegios chilenos coinciden en la mención de los familiares más cercanos para que los acompañen en los viajes (padres, hermanos). Sólo en dos casos hacen mención a amigos y profesores muy queridos.

5.2. Actividad lúdica 2

En la actividad 2 los estudiantes manifiestan sus evaluaciones respecto de familia, amigo, escuela, viaje, Chile, mi país, migrante.
Ellos legitiman:

a. **El viaje:** como una posibilidad de conocer lugares distintos, aprender nuevas lenguas y conocer personas.
b. **Chile:** como un lugar de oportunidades, destacado por sus paisajes bellos.
c. **La familia:** como un lugar de apoyo afectivo.
d. **Los amigos:** como apoyo y signo de confianza.
e. **Las tías y tíos del colegio** (profesores y mediadores socio-culturales) por su apoyo y por ser fuente de aprendizaje.
f. **La escuela**: como lugar de aprendizaje y de encuentro con amigos.

Sin embargo, por razones de espacio, en este capítulo el foco está en dos aspectos (mi país y migrante) como se percibe en los ejemplos siguientes.

EJEMPLO 2 (MI PAÍS)

> **Amor**, es COMO mi todo, sin mi país **no** soy **nada.** (Estudiante 6, Temuco)
>
> Para mí, mi país es mi ***casa***, mi **amor** y lo que me **gusta** de mi país son las playas, las comidas, el baile, la música. (Estudiante 4, Escuela 2, Santiago)
>
> Mi país es muy **importante** para mí porque está mi familia y los paisajes son super **bonitos**. (Estudiante 2, Iquique).

Los estudiantes evalúan su país a través de: *afectos* positivos inscritos ("amor", "gusta") y evocados ("casa") y de *apreciaciones* positivas inscritas ("importante", "bonitos"), graduados por *Fuerza, Intensificación* ("muy", "super"). En el ejemplo del estudiante 6 de Temuco se observa también una evaluación marcada por la oposición entre el cuantificador "todo" y la doble negación "no", "nada", para intensificar el valor de su país que le da un sentido a su vida.

EJEMPLO 3 (MIGRANTE)

> Chile es un país de **oportunidades**. (Estudiante 3, Quinteros)
>
> Acá todos somos **diferentes** y debemos incluir a todos porque cada uno tiene su forma de pensar y hay que respetarla. (Estudiante 5, Iquique).

Chile es evaluado por medio de una *apreciación* positiva, inscrita ("oportunidades"). Esta opinión es compartida por los participantes migrantes de todos los grupos focales que expresan la visión de sus familias de trasladarse a Chile en busca de mejores condiciones económicas.

También todos coinciden con la evaluación que el estudiante de Iquique realiza con respecto a la inclusión de los migrantes a través de una *apreciación* positiva, inscrita ("diferentes"), graduada por Fuerza, *Cuantificación* ("todos") y la expresión deóntica ("hay que respetarla") como un imperativo ético.

Además de expresar sus evaluaciones con palabras, los estudiantes también responden a la pregunta "¿Cómo veo a mi país?" a través de dibujos, como el que se muestra en la imagen siguiente.

IMAGEN 5. ¿Cómo veo a mi país?



Fuente: Creación de Estudiante 5, Temuco

Desde la perspectiva *representacional,* la estudiante representa su país, Venezuela, a través de una imagen simbólica: en un primer plano aparece un rostro de mujer, cuyo cabello tiene los colores de la bandera venezolana. Su tacto y olfato se combinan con la visión de la flor de mayo, la flor nacional de Venezuela. *Composicionalmente,* los colores primarios a la izquierda, representan la bandera y la flor de mayo constituye un **elemento nuevo** para los estudiantes que comparten la clase con la alumna creadora de la imagen. Es la orquídea que adorna la Cruz de Mayo, durante una fiesta tradicional religiosa que lleva el mismo nombre.

5.3. ACTIVIDAD LÚDICA 3

En primer lugar, los estudiantes evalúan el posible sentir de Eloísa en su primer día de clases en la escuela nueva del país al que migró con su papá (imagen 3), como se advierte en los siguientes ejemplos.

EJEMPLO 4

> Tal vez le hacen **bullying** en el colegio y ella se está imaginando puros **bichos** de compañeros. (Estudiante 1, Iquique)
>
> Quizás se siente **nerviosa** porque todos la miran y ella **no** sabe cómo son los compañeros. (Estudiante 6, Temuco)

Todos los participantes de los grupos focales coinciden en la evaluación de Eloísa, valoración que es instanciada a través de la combinación de tres recursos: (a) un *juicio* inscrito de Sanción Social, *integridad* negativa ("bullying", "bichos"); (b) un *afecto* negativo inscrito ("nerviosa"); (c) un recurso de *compromiso*, una polaridad negativa "no" para expresar la inseguridad que le produce el desconocimiento de sus compañeros de clase.

En segundo lugar, ante la pregunta "¿Se han sentido como bichos alguna vez?", los estudiantes migrantes evalúan su propio sentir al llegar a Chile, como se percibe en el siguiente ejemplo que es representativo de lo que todos valoraron.

EJEMPLO 5

> Cuando recién llegué al colegio yo me sentía **bicho** porque me **molestaban**, me decían **garabatos** y me gritaban ***negra*** **pero** ya **no** **me molestan** porque yo tengo **amigos** a mi lado ahora. Ellos juegan con mi pelo con rulos y se **divierten**. Aprendieron a ver lo **distinto** como algo **positivo**. (Estudiante 2, Escuela 1, Santiago)

En primer lugar, la estudiante evalúa su sentir al inicio del proceso de adaptación en Chile a través de los siguientes recursos semióticos: (a) un *afecto* negativo inscrito ("bicho"); (b) dos *juicios* inscritos de *Sanción Social, Integridad negativa* ("molestaban", "garabatos") y uno evocado ("negra"). En segundo lugar, la misma alumna hace uso de la conjunción contraargumentativa "pero", como recurso de *compromiso* para oponer el primer período de su adaptación al momento presente,

en el que el sentir es evaluado mediante *afectos* positivos inscritos ("amigos", "divierten") y *apreciaciones* positivas inscritas ("distinto", "positivo").

A continuación, se muestra a los participantes del grupo focal la imagen de la protagonista de ¡*Vamos a ver a papá!* en primer plano hablando con su papá en la llamada telefónica más importante del libro álbum: el padre le comunica que tienen la posibilidad del reencuentro familiar. Después de explicar el contexto de la imagen, se plantean dos preguntas. La primera va dirigida a los migrantes: "¿Qué sentiste cuando te dijeron que vendrían a Chile?" y la segunda a los chilenos:"¿Qué crees que sentirías si te dijeran que debes trasladarte a otro país?" Por razones de espacio, se mostrará un ejemplo de cada respuesta (ejemplos 6 y 7), ya que estos sintetizan lo expresado por todos los demás estudiantes.

EJEMPLO 6 (ESTUDIANTE MIGRANTE)

> Primero me sentí **triste** porque **no** quería separarme de mi familia, de mis amigos. Sentí un poquito de **susto, miedo** a la escuela y a las personas desconocidas, **pero**, a la vez, me sentía **emocionado** porque iba a conocer otra gente, otra cultura, otro país. (Estudiante 4, Temuco).

EJEMPLO 7 (ESTUDIANTE CHILENO)

> Yo me sentiría muy **feliz** porque conocería otro lugar y también me sentiría muy **triste** porque dejaría a mis familiares. A la vez, me sentiría muy **nervioso** por conocer otros compañeros, un nuevo colegio, otro idioma desconocido para mí. (Estudiante 1, Escuela 2, Santiago)

Pese a tratarse de dos estudiantes con experiencias de vida totalmente diferentes, sin embargo, ambos coinciden en sus evaluaciones respecto del traslado a otro país. Las valoraciones son instanciadas a través de *afectos* negativos inscritos de *infelicidad* ("triste") e *inseguridad* ("susto", "miedo", "nerviosa"), los que se combinan con *afectos* positivos, inscritos ("emocionado", "feliz"). Dichas evaluaciones aparecen graduadas por *Fuerza, Cuantificación* ("poquito", "muy") para reforzar los afectos que muestran sentimientos encontrados frente a lo nuevo, lo desconocido. Estas evaluaciones se vinculan con lo expresado en la actividad lúdica 4.

5.4. ACTIVIDAD LÚDICA 4

Por un lado, en esta actividad los estudiantes expresan sus miedos, coincidentes también en los migrantes y chilenos, como se observa en los siguientes ejemplos que son representativos de la construcción discursiva de los demás; son patrones repetidos en los participantes de los grupos focales.

EJEMPLO 8

> Que algo salga **mal** en el viaje, que se caiga el avión. (Estudiante 5, Escuela 1, Santiago)
>
> Que sienta **vergüenza** y **no** logre hablar el idioma. (Estudiante 6, Quintero)
>
> Que **no** me acepten en el colegio, que se **rían** de mí, que me hagan **bullying.** (Estudiante 5, Temuco)
>
> Que me hagan **bullying**, que me **discriminen**. (Estudiante 2, Iquique)

Los estudiantes evalúan sus miedos a través de la combinación de los siguientes recursos semióticos: (a) una *apreciación* negativa, inscrita del viaje ("mal"); (b) un *juicio* inscrito de *Estima Social de Capacidad negativa* ("no logre hablar el idioma"); (c) *afectos* negativos, inscritos ("vergüenza"); (d) *juicios* inscritos de *Sanción Social, Integridad negativa* ("bullying", "discriminen"); (e) *polaridades negativas* ("no") vinculadas con la posible incapacidad de adaptación y relacionadas también con la probable reacción de los demás al inicio.

Por otro lado, también visualmente los estudiantes instancian sus legitimaciones y deslegitimaciones a través de dibujos, como se percibe en las imágenes 6 y 7.

IMAGEN 6. Desarraigo



Fuente: Creación de estudiante 5, Temuco

La estudiante crea *composicionalmente* el significado representando al niño migrante en medio de dos planos: uno superior y otro inferior. Arriba, la imagen elíptica de una mano simboliza a la persona responsable que conduce al niño hacia otro país, arrancándolo de sus raíces, representadas debajo de sus zapatos. La mirada del pequeño refleja preocupación (*afecto* negativo) y en su mano derecha presenta un elemento simbólico: una pequeña maleta que encierra los recuerdos más preciados que porta hacia el país de acogida.

IMAGEN 7. Diálogo intercultural



Fuente: Creación de estudiante 3, Escuela 2, Santiago

Desde una *perspectiva representacional,* se trata de una imagen **conceptual** en la que la bandera y el escudo simbolizan a Chile, como país que acoge a los pueblos originarios como así también a migrantes provenientes de distintos lugares de América. *Composicionalmente,* las banderas de estos, ubicadas en posiciones simétricas a la derecha e izquierda (Perú, Venezuela, Bolivia, Haití, Colombia) enmarcan los personajes típicos de los mencionados países. Por ende, los migrantes de dicha procedencia son representados visualmente, como acogidos por Chile, cuyo escudo y bandera ocupan una posición central de **alta prominencia.**

6. DISCUSIÓN

Los estudiantes construyen su discurso en torno de la inclusión de los recientes migrantes en el contexto escolar chileno; lo hacen intersemióticamente con palabras e imágenes.

En la construcción discursiva de los estudiantes de los cinco grupos focales predominan los *afectos* positivos (ej. “feliz”) y negativos (ej.

"triste", "miedo") en relación con los distintos períodos desde la salida de sus respectivos países hasta la adaptación en el lugar meta. En menor medida están presentes los *juicios* negativos vinculados con la posible incapacidad de adaptación de los nuevos y la probable discriminación o rechazo de parte de los nativos que los reciben (ej. "bullying", "discriminen", "garabatos"). En proporción similar a los *juicios,* también están presentes algunas *apreciaciones* positivas relacionadas con la importancia dada a las nuevas oportunidades, los paisajes bonitos y la diversidad cultural. Muchas evaluaciones aparecen graduadas por *Fuerza,* especialmente por *Intensificación* ("muy") o por *Cuantificación* ("mucho", "todos").

La tabla 1 sintetiza los ítems evaluativos en las distintas regiones semánticas.

TABLA 1. Prosodias valorativas

ÍTEMS VALUATIVOS	AFECTO	JUICIO	APRECIACIÓN	GRADACIÓN
Gustó	+			Mucho
Gustaría	+			muy
Encantan	+			
Amor	+			
Amigos	+			
Divierten	+			
Feliz	+			
Nerviosa/o	-			Muy
Bicho	-			Muy
Triste	-			Poquito
Susto	-			
Miedo	-			
Vergüenza	-			
Bullying		-		
Molestaban		-		
Garabatos		-		
Discriminen		-		
Diversidad	+		+	
Importante	+		+	Super
Bonitos	+		+	
Oportunidad	+		+	

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los dibujos de los estudiantes predominan las imágenes simbólicas vinculadas con el amor al país, el desarraigo al salir de este y la nostalgia al estar ya en el país meta. Por ende, los recursos semióticos visuales instancian en general distintos tipos de *afectos.*

De esta manera, las evaluaciones son construidas intersemióticamente con recursos que se acumulan (como se observa en los ejemplos y en la tabla). Al acumularse estos recursos funcionan como *prosodias valorativas* (Martin & White, 2005). Estas funcionan como *estrategias de legitimación o deslegitimación* (Benke & Wodak, 2003; Baeza, 2017).

Por un lado, los estudiantes deslegitiman la barrera idiomática, la discriminación, las inseguridades ante el nuevo país receptor, el sentimiento de tristeza y/o nostalgia por el país natal.

Por otro lado, los estudiantes legitiman el círculo cercano (familia, profesores, mediadores), el viaje como oportunidad para mejorar la vida, para conocer personas, descubrir nuevos lugares y aprender acerca de nuevas culturas; también legitiman su propio país, el respeto hacia la diversidad cultural; el diálogo intercultural que ellos mantienen en espacios simbólicos como el huerto, el rincón de arte, la biblioteca o la entrada del colegio, como es posible observar en las siguientes fotos (imágenes 8 y 9) de la entrada de la escuela de Temuco, donde se llevó a cabo parte del trabajo con los estudiantes participantes del grupo focal. Allí ellos saltaban apoyando sus pies en el país de procedencia, en Chile y en el país al que les gustaría ir. En entrevista al Profesor de Didáctica intercultural de ese mismo establecimiento, él manifiesta su evaluación a través de una *apreciación* positiva ("importancia") graduada por *Fuerza, Intensificación* ("gran"), como se visualiza en el ejemplo siguiente.

EJEMPLO 9:

> A la entrada de nuestra escuela hay banderas de los países de los niños migrantes y además un mapa, acción concreta que permite al niño decir 'yo soy de acá, no me olvido que soy de acá y estoy acá'. Para mí, esa es la gran **importancia** de la simbología en la escuela".

IMAGEN 8: Entrada de la escuela de Temuco



Fuente: Foto tomada por la investigadora principal, autora de este capítulo

IMAGEN 9: Entrada de la escuela de Temuco



Fuente: Foto tomada por la investigadora principal, autora de este capítulo

Finalmente, es posible concluir que los participantes de los grupos focales de las cinco escuelas hacen uso de *macroestrategias de transformación* del *status quo*, al realizar propuestas en dos sentidos. Por un

lado, valoran las iniciativas de profesores y mediadores socio-culturales en apoyo de ellos y de sus familias para transformar la situación educativa de sus colegios. Por otro lado, realizan nuevas propuestas tendientes a un mayor diálogo intercultural como una forma de extender y modificar los contenidos curriculares también y evitar las conductas discriminadoras y racistas (Riedemann & Stefoni, 2015) para terminar con un sistema segregador propio de un curriculum monocultural (Riedemann & Stefoni, 2015; Salas *et al.,* 2017; Stefoni, 2019).

7. CONCLUSIONES

La relevancia socio-educacional de este estudio radica en tener en consideración las voces de los estudiantes quienes, frente a la posibilidad de participar en la reflexión del grupo focal, asumen su propio empoderamiento, cuestionando la realidad vivida y, a la vez, adoptando una actitud propositiva (Baeza, 2021). Esta investigación podría abrir un camino hacia una educación no adulto céntrica en la que se visibilizaría a las minorías y, en general, a los estudiantes, cuyas propuestas transformadoras podrían favorecer el mejoramiento de las prácticas pedagógicas hacia una educación descolonizadora (Steffen, 2020) en la que compartieran el valor de ciertos símbolos insertos dentro de una didáctica intercultural (Baeza, en evaluación).

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio se enmarca en el Proyecto FONDECYT 11181159, patrocinado por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo). La autora de este capítulo agradece el patrocinio de ANID y el apoyo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde se lleva a cabo la investigación.

9. REFERENCIAS

Angouri, J. (2010). Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research. In Nigel Edley y Lia Litosseliti (Eds.), *Contemplating interviews and focus groups,* pp. 29-48. Continuum.

Ayala, L. & Bazán, I. (2017). El nuevo trato que Bachelet propone a los inmigrantes. *La Tercera.* Recuperado de https://www.latercera.com/noticia/nuevo -trato-bachelet-propone-los-inmigrantes/

Aninat, I. y Vergara, R. (Eds.) (2019). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Fondo de Cultura Económica.

Baeza-Duffy, P. y Melo-Letelier, G. (2021). Construcción discursiva de significados en torno a las posibilidades del currículo escolar desde las voces de los estudiantes. *D.E.L.T.A.,* 37-1: 1-27.

Baeza, P. (en evaluación). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos.

Baeza, P. (2017). Construcción de memorias que compiten sobre el pasado chileno reciente por adultos que vivieron ese período en Chile o en el exilio. *Discurso & Sociedad,* 11 (3): 433-457.

Benke, G. y Wodak, R. (2003). Remembering and forgetting: The discursive construction of generational memories. In M. Dedaic & D. Nelson (Eds.), *At War with Words,* pp. 215-243. Mouton de Gruyter.

Beniscelli, L.; Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas en el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad de la Educación,* 50, 2019: 393-423.

Carvalho, F.; Maddox, D.; Maio, E. (2021). Cartografias para descolonizar nossos sentidos sobre os corpos minoritários. Revista *Diversidade e Educação,* v. 9, n. Especial: 532-551.

Carvalho, F. (2018). *Os discursos biológicos na educação para os gêneros - as sexualidades - e as diferenças: aproximações e distanciamentos.* 227 f. Tese (Doutorado em Educação para as Ciências e a Matemática). Centro de Ciências Exatas (UEM). Maringá.

Catalán, R. (2017). Ley de Migraciones y Educación Inclusiva. El Dínamo. https://www.eldinamo.cl/blog/ley-de-migraciones-y-educacion-inclusiva-2/

Denzin, N. e Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación Cualitativa: Manual de Investigación Cualitativa.* Gedisa.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* Routledge.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar.* Routledge.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (1994). *An Introduction to Functional Grammar.* Edward Arnold.

Instituto Nacional de Estadística, INE. (2018). Características de la Inmigración Internacional en Chile. https://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf

Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización del alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos,* XL, Nº 2, 409-426.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006/2021). *Reading images: A grammar of visual design*. Routledge.

Lamas, M. y Lalueza, J.L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales en situación de exclusión social. *Cultura y Educación 24*(2), 177-191.

Martin, J. & Peter White. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English.* Palgrave.

Ministerio de Educación. (2015). *Ley de inclusión escolar 20. 845.* MINEDUC. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2021). *Ley de Migración y Extranjería 21.325.* https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1158549

Mora, M.. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis (Santiago)*, *17*(49): 231-257.

Oteíza, T. y Pinuer, C. (2016) Appraisal framework and critical discourse studies: a joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies*, 10(2): 5-32.

Oteíza, T. y Pinuer, C. (2012). Prosodia Valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad* 6, 2: 418-446.

Painter, C.; Martin, J. y Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books.* Equinox Publishing Ltd.

Pérez Galván, L.; Ochoa Cervantes, A. (2017). El aprendizaje servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad,* 12(2): 175-187.

Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana* 14, 42: 191-216.

Salas, N.; Kong, F. y Gazmuri, R. (2017). La Investigación Socio Territorial: Una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva* (11): 73-91.

Steffen, J.; Ferreira, G. y Fuchs, H. (2020). Educação como (re) existência: uma proposta pedagógica na perspectiva da descolonização. *Educação como (re) existência: mudanças, consciência e conhecimentos.* VII Congreso Nacional de Educação.

Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos* XLV, N° 3: 201-215.

Tijoux, M.E. y Córdova, M.G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis, Revista Latinoamericana* 14(42): 7-13.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New Tools for critical discourse Analysis*. Oxford, University Press.

Vásquez, J.; Finn, V. y Umpierrez de Reguero, S. (2021). Cambiando la cerradura. Intenciones legislativas del proyecto de ley de migraciones en Chile. *Colombia Internacional* 106: 57-87.

Wodak, R. (2009). Critical discourse analysis: history, agenda, theroy, and methodology. En R.Wodak and M. Meyer. (Eds.). *Methods for Critical Discourse Analysis* (pp. 1-33). London: Sage.

Zappavigna, M. y Martin, J. (2018). Communing affiliation: Social tagging as a resource for aligning around values in social media. *Discourse, Context & Media,* Volume 22: 4-12.

PRIMERAS OBSERVACIONES SOBRE EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE HUELVA CAPITAL[235]

MARÍA VICTORIA GALLOSO CAMACHO
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

El contenido de esta propuesta tiene la premisa de que el paisaje lingüístico se merece más estudios desde la lengua y la lingüística, especialmente el lenguaje de Andalucía. Dicho lenguaje profundiza en la norma lingüística que se viene reiterando desde hace siglos, lo descompone y lo argumenta con una carga informativa que es fundamental para el dinamismo del lenguaje. Esta propuesta presenta unas primeras observaciones del fértil y valioso paisaje lingüístico de Huelva capital, caracterizado por su carácter multicultural y multilingüístico, así como las manifestaciones de los mismos onubenses que definen y confirman una identidad propia. En ella intentaremos describir brevemente qué es el paisaje lingüístico de una ciudad y para qué sirve. Hemos elegido la ciudad de Huelva como ejemplo, ya que en ella se dan diferentes tipos de fenómenos que alteran su paisaje lingüístico, tradicionalmente monolingüe, como el español de Huelva (identidad lingüística), la migración o las reivindicaciones político-sociales.

> Pensar en la ciudad como algo estático carece de valor porque está cambiando siempre. Todo lo que la rodea es parte de su historia: su fisionomía de ladrillo, de cristal, de piedra y de acero; sus voces y ruidos de coches, música de bares y sirenas; sus imágenes en las fachadas, en carteles publicitarios y en balcones, todo pertenece a los ciudadanos que la habitan. (Galloso, 2021b: 3)

[235] Este trabajo se inscribe dentro del proyecto "Paisaje lingüístico andaluz: planificación y observación cartográfica" PLANEO (PY20-00640; Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación).

Este trabajo pretende ahondar en las voces de la ciudad. Los habitantes pasean adquiriendo todo tipo de información y mucha de ella creada por sus conciudadanos que no son agentes pasivos y pretenden manifestar sus sentimientos. Cada ciudad es un claro reflejo de quienes viven en ella, y es aquí donde desempeña un papel importante el paisaje lingüístico como soporte fundamental para la difusión de estos mensajes.

Para llevar a cabo esta investigación se debe entender primero la imagen, por eso se hará un breve recorrido por el análisis fotográfico, la comunicación de las imágenes, por qué es tan importante la imagen en la actualidad y por qué ejerce un peso en el conocimiento que adquirimos de forma pasiva. El poder de las imágenes y el lenguaje en la ciudad. "Aprender a leer imágenes nos capacita tanto para disfrutarlas más profundamente como para controlar su potencia modeladora" (Domínguez, 1996: 123).

A partir de una toma de imágenes de manera extensiva de parte de Huelva capital analizaremos diferencias y semejanzas sobre qué comunican los ciudadanos y cómo lo hacen para alzar la voz y ser oídos en la ciudad. Con todo ello se entenderá mejor el objeto de estudio: la voz ciudadana en el paisaje lingüístico de Huelva.

1.1. La imagen

Esta investigación tiene sus antecedentes en una investigación que realizo desde el año 2019 sobre el lenguaje de los balcones (Galloso, 2019, 2021b) y sobre el paisaje lingüístico en el cuerpo de la mujer (Galloso, 2021a). En ellas he tratado de definir el concepto de imagen, lo que parece sencillo, pero no es así. Se podría decir que toda imagen es un modelo de la realidad, pero comprende muchos ámbitos que lo complican. La imagen nunca es la realidad misma, aunque posee nexos de unión con la realidad que representa. El origen de la palabra imagen, según diccionario de la Real Academia Española, es el latín: 'imago, reproducción, figura, semejanza y apariencia de algo'. Se puede interpretar como esa representación de la realidad en el espejo o en un retrato.

A lo largo de toda la historia, el hombre ha representado la realidad a través de los medios de que disponía. Desde las pinturas rupestres hasta las imágenes digitales de nuestros días, pasando por todo el arte (pintura, escultura o cine), hay claros ejemplos que imitan el entorno. Ahora bien, hablar de las funciones que poseen las imágenes es algo más complicado ya que encontramos diferentes objetivos que no son solo comunicativos. En un ejemplo que se hacía del análisis de la imagen de la época Paleolítica (Hauser, 1978: 16) de decía que:

> Todos los indicios aluden a que este arte servía de medio a una técnica mágica y, como tal, tenía una función por entero pragmática, dirigida totalmente a inmediatos objetivos económicos.

En la Antigüedad, por ejemplo, se colocaba una imagen o icono religioso en la parte más alta de la pared para dirigir la mirada hacia el cielo, siempre como atalayas. La contemplación de la imagen implica un carácter de culto (Aparici et al., 2006: 31). Cada imagen posee diferentes significados; por eso, el correcto aprendizaje de los lenguajes visuales es importante cuando analizamos una imagen. Como señala Díaz (2009: 151):

> El lenguaje visual ayuda al individuo al desarrollo cognitivo y al aprendizaje, tanto de su lenguaje, como de otras disciplinas. Interpretar imágenes fijas implica desarrollar habilidades para encontrar herramientas en la identificación y predicción de supuestos o hipótesis aplicables en el estudio de otros tipos de textos. No hay que desconocer que las imágenes están cargadas de ideologías, valores y formas de pensar características del individuo. lingüístico como soporte fundamental para la difusión de estos mensajes.

La mayoría de los estudios de esta vía investigativa centran su trabajo en ofrecer diferentes propuestas metodológicas para el análisis de estos mecanismos y para conseguir dar respuesta a lo que se ha venido a llamar el análisis del discurso multimodal (ADM). Como cita Cárcamo (2018), el ADM se está abordando en la actualidad desde variadas miradas, de modo que existen autores como Parodi (2010) que se interesan en el análisis de corpus de comunidades discursivas específicas intentado identificar qué mecanismos multimodales usan mientras que otros, como Kress y Van Leeuwen (2006) u O'Halloran y Lim (2014), estudian el sentido y efecto de la elección de dichos mecanismos. Sin embargo,

el ADM es un campo novedoso abierto a continuas nuevas líneas de investigación.

La importancia de la comunicación a través de la imagen es cada vez más reconocida en la actualidad y es importante la recuperación del concepto de iconosfera para reseñar que, aunque el mundo de la imagen ha conquistado la vida del hombre moderno, la mirada que este lanza suele ser pasiva, ausente de una mirada crítica que somete posicionamientos libres y, por tanto, divergentes ante el mundo. Por ello, es necesaria una formación específica que ayude a leer la imagen de forma crítica, evitando manipulaciones: la imagen domina nuestro entorno, determina nuestro desenvolvimiento diario y no lo hace inocentemente. Nos llega cargada de intenciones. El desarrollo de la competencia lectora como forma de alfabetización de las sociedades contemporáneas debe ser, por tanto, un objetivo del educador; así ha sido expuesto en las investigaciones de Prensky (2001) y, más recientemente, en los estudios de Hug (2013).

Y no es fácil el análisis del paisaje lingüístico-imagen, puesto que se trata en gran parte de las ocasiones de signos lingüísticos efímeros y móviles que exigen un esfuerzo interpretativo por parte de las personas que los ven o los leen. Por ello, siguiendo a Morant y Marco (2021: 110):

> El lector, para averiguar el sentido de estos mensajes, ha de seguir un proceso interpretativo basado en dos lecturas. Mediante la primera, fundada en el texto sin más, tratará de deducir el significado literal. Mediante la segunda lectura, basada en el uso, en la interpretación del texto en un contexto concreto, intentará inferir el sentido del enunciado, teniendo en cuenta el emisor, el destinatario, la situación espacio-temporal, la información pragmática, la intención y la relación social entre el emisor y el destinatario.

Como en otras de nuestras investigaciones sobre paisaje lingüístico, defendemos que el argumento de esta línea de investigación está dirigido a partir de que, en un sentido general, para activar el proceso de producción de comunicación, en este caso de las fotografías realizadas en Huelva capital, siempre será necesario "resemantizar los mensajes entre los seres humanos" (Navarro, 2011: 171). Es lo que se conoce como semántica del enunciado (o del discurso), que trasciende la semántica léxica u oracional para averiguar, no ya el significado literal, sino el

significado implícito del mismo. Es en este escenario en el que se entiende la ciudad como un texto dispuesto a ser leído e interpretado a través sus signos y códigos.

1.2. Análisis de la imagen

Aprender a leer y comprender las imágenes nos capacita tanto para disfrutarlas más profundamente y apreciar qué nos quieren decir, como para controlar su potencia modeladora (Domínguez, 1996: 123). Primero se debe entender la imagen como un proceso de comunicación. Partiendo del modelo clásico de Shannon y Weaver (1949): el emisor envía la señal, se transmite por un canal, pero a lo largo de su viaje puede ser interferida por algún ruido. La señal llega al receptor que codifica la información para convertirla en mensaje que finalmente pasa al destinatario.

La imagen se compone de varios elementos importantes para analizarla en su estructura más básica. Se habla de la luz o el color como elementos primordiales, pero existen otros como el punto, la línea y la forma. Cada uno de ellos puede ser utilizado para un fin u otro. Señalan Aparici et al. (2006: 93):

> El color transmite estados emocionales. Hay colores alegres y sombríos, vivos o apagados, tristes y brillantes. Cada individuo tiene su escala cromática favorita y con los colores expresa sus sentimientos, su humor, su estado de ánimo.

Pero algo que se debe tener en cuenta cuando se observa una imagen, aparte de los elementos básicos, es lo que nos evoca y, para ello, hay que pensar. Tras la decodificación de la señal para convertirla en mensaje se necesita interpretar qué es lo que el ojo está observando. Decir esto es importante puesto que detrás de una imagen hay todo un discurso que puede ser explicado desde diferentes formas y por múltiples destinatarios (Díaz, 2009: 145). El valor del significado crece y debe ser el receptor el que interprete con juicio crítico el mensaje. Zunzunegui comentaba que sería necesario reflexionar sin analizar y cuestionarse el discurso que nos llega a través de la imagen o de la palabra, porque los discursos son también formas de acción y de concienciación (El País, 20/06/99).

> De forma general, se considera desde estos enfoques que la similitud entre el significado que propone el emisor y el significado interpretado por el receptor es el factor clave que determina la eficacia del mensaje. Ha de tenerse en cuenta al valorar esta idea la importancia de la significación otorgada a un mensaje por el receptor, independientemente de la significación dada por su emisor; es, por tanto, el receptor, el que da verdaderamente sentido a la comunicación, lo que obliga al emisor a intentar controlar al máximo el proceso y todos los factores que en él intervienen para asegurar la eficacia. (Prendes, 1995: 204)

Las diferencias culturales también serán un factor importante cuando se procese el mensaje, no será lo mismo lo que un europeo entienda por el símbolo del Metro que un africano. Pero no solo existe el factor de decodificación del mensaje a la hora de una comunicación eficaz. El ruido es un factor muy importante que hay que tener en cuenta. Se podría decir que no afecta en el caso de una comunicación visual porque puede ser analizada con mayor detenimiento por su factor estático, pero se deben tener en cuenta otras cuestiones en lo que se refiere a colectivos con patologías específicas que afectan a la vista. En este sentido, vuelve a afirmar Prendes (1995: 201) que:

> Entre las intenciones del emisor y las interpretaciones del receptor aparecen los ruidos que pueden distorsionar e, incluso, anular el mensaje. A nuestro juicio, el mayor interés de este esquema radica en los filtros del receptor, concebidos como mecanismos de índole individual que provocan una recepción personal y diferenciada de los mensajes. Son de tres tipos: filtros sensoriales (por ejemplo, el daltonismo), operativos (características constitucionales del receptor) y culturales (universo cultural del receptor).

Se tiende a la objetividad del mensaje para una mayor legibilidad por parte del receptor. Munari (1990) dice que si la imagen carece de objetividad pierde muchas posibilidades de comunicación visual, ya que en otro caso no existiría esta comunicación, sino que se hablaría de confusión visual. Aparece el papel del grafista o diseñador en la comunicación visual como comenta Prendes (1995: 200), que será el que construya el mensaje según un código que el receptor debe conocer bien para ser capaz de descodificarlo.

La persuasión en la imagen es algo sencillo puesto que diseccionar un lugar concreto acotando la realidad es una característica de la fotografía. No podemos contar toda la realidad, lo que se queda fuera de

nuestra cámara o de nuestro marco sigue existiendo. Tenemos un espacio limitado para decir lo que queremos. El análisis retórico visual como propone Cao (1988: 61) es muy interesante porque al intentar transmitir una idea o un conjunto de ellas por medio de la imagen podremos, desde la óptica del espectador, interpretar los mecanismos para la recepción de ideas y contenidos.

Por todo ello, se entiende la imagen como un proceso de creación e interpretación. Se aprecian dos problemas, el primero, como dice Díaz (2009: 146), sería que los jóvenes se dejan influir fácilmente por la televisión, internet, la publicidad, en definitiva, por la imagen, y los obliga a seguir a una determinada ideología o a consumir un determinado producto siguiendo los cánones culturales como la belleza o el sexo. El otro problema surge cuando este proceso viene influido por la globalización y la cantidad de imágenes que inundan las vidas de los ciudadanos desvirtuando el verdadero significado por el exceso. En este sentido, Flores y Quiroz (2011: 128) se pronuncian afirmando lo siguiente:

> Se produce una desvalorización de las imágenes a causa de un desapego entre ésta con sus símbolos, acción que hace infructuosa la necesidad de contar con más y más imágenes para causar el efecto de lo concreto, lo cual da paso a una descontrolada reproductibilidad con significaciones que están desgastándose, desmoronándose y que "pueden abrir caminos hacia salidas falsas.

En este periodo de sobre-información visual nos encontramos rodeados de representaciones visuales por todas partes, incluso los balcones que llenan la ciudad. Y es que, como dice Morant (2013: 515):

> Los balcones, aparte de actuar de espejo de doble superficie (la del inquilino y la del vía-andante), actúan como pantallas desde las que se lanzan mensajes implícitos y explícitos, verbales y no verbales, fijos y efímeros, que muestran información de cualquier tipo: de carácter religioso, deportivo, amoroso, festivo, cívico, de protesta, comercial o publicitario.

Pero, ¿qué pasa con la palabra? Según Díaz (2001: 271), la palabra habla más al intelecto, mientras que la imagen nos crea una ilusión de participar emotivamente en los acontecimientos. Lo que se tiene que llevar a cabo en la información es dar el peso justo a las palabras y a las

imágenes para que el espectador pueda comprender el mundo en el que vive.

Definido ya el planteamiento del estudio de investigación, es momento de adentrar el objetivo de este estudio, aunque a veces "la formulación del problema, su planteamiento, es a menudo la más difícil de todas…" (Bunge, 1985: 175-176).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Demostrar que el paisaje lingüístico en sus diferentes formas es un recurso comunicativo fundamental para el conocimiento de la historia y la identidad de las personas que lo utilizan.
- Conocer la participación ciudadana para expresar sus inquietudes en señales públicas o privadas (de tráfico, de abierto y cerrado en una tienda…); publicidad, letreros, nombres de negocios; grafitis, expresiones urbanas, etc. Las pintadas son comunes en nuestras calles y prácticamente todas ofrecen un mensaje lingüístico.

2.2. Objetivos específicos

- Agrupar las diferentes fotografías y el uso de las mismas para llamar la atención del viandante.
- Estudiar el lenguaje utilizado en el paisaje de Huelva.
- Conocer el diálogo que proporcionan las imágenes con la ciudad.

3. METODOLOGÍA

Partiendo de la muestra que explicaremos a continuación con más detalle, se pretende describir, clasificar y explicar la forma, función, significación e importancia de este tradicional canal de comunicación que pasa desapercibido a los ojos del viandante. Sin olvidar el objetivo

principal de la investigación donde la participación ciudadana es imprescindible. Mediante un análisis de contenido fotográfico se estudia de manera cualitativa lo que subyace en los carteles. Como comenta Albert (2007: 231):

> En el enfoque cualitativo, la recolección de datos tiene como objetivo obtener información de sujetos, comunidades, contextos o situaciones. El investigador adopta una postura reflexiva y trata de minimizar sus creencias o experiencias de vida asociadas con el tema.

El diseño de la muestra se ha centrado en la recogida del paisaje lingüístico de los ciudadanos de Huelva mediante fotografías. En lo referente al nivel temporal de la recogida de fotografías, fueron tomadas entre el 15 y el 27 de noviembre del año 2021. Se han tomado un total de 50 fotografías divididas en grupos según la temática: Quejas/reclamaciones, Violencia de género (micromachismos y microrracismos), Migración, Identidad histórica onubense, Identidad lingüística y fraseológica onubense, Heteroglosia, mensajes de amor y política. En esta publicación, se incluye la mitad del corpus fotografíado. No obstante, todas las imágenes, las referenciadas y las no referenciadas, se pueden consultar a la autora de este trabajo a través de los datos personales que figuran en el Panel del Congreso. Para hacerlo más visual, se ha establecido un cuadro temático donde aparecen los grupos citados (véase Figura 1). No se han podido incluir subgrupos por las restricciones de espacio que plantean las normas de publicación. A partir de estas imágenes, y partiendo de un análisis crítico de los textos, en el artículo se han intentado mostrar dos maneras diferentes en que los objetos diseñados para adornar el paisaje de las ciudades.

FIGURA 1. Clasificación temática de las fotografías del paisaje lingüístico de Huelva



4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los resultados de esta pequeña muestra de fotos ponen de manifiesto la importancia que tiene el análisis de los contenidos que aparecen en los signos paisajístico-lingüísticos y cómo se relacionan entre sí, es decir, el poder de las imágenes y el lenguaje en la ciudad: dialectalismos, migración, reivindicaciones políticas, folklore, etc. y todo aquello que va unido a la identidad onubense y a su idiosincrasia. En tanto que las lenguas son parte esencial del patrimonio cultural de las comunidades o grupos, constituyen en sí mismas hechos culturales e históricos. Así, abordamos las conclusiones con los resultados de la relación entre lengua y cultura desde un cada vez mayor acercamiento al hecho lingüístico, a partir del tamiz de un concepto moderno: lenguaje y patrimonio cultural inmaterial, en concreto, el paisaje lingüístico en la provincia de Huelva.

Llevadas a cabo la realización de las fotografías, se han obtenido unos resultados que ofrecen una visión más precisa en lo referente a cómo los ciudadanos participan activamente con su ciudad por medio de los

carteles que cuelgan en sus balcones. A continuación, se hará un repaso analizando las imágenes de los diferentes que hemos considerado en este trabajo a partir de la selección de nuestra muestra, quedando organizado en 8 bloques.

4.1. Quejas y/o reclamaciones

– Piensa globalmente, actúa localmente, es una frase usada tanto en ámbitos políticos, como sociales, ambientales o de negocios. Pensar en cambiar el mundo es algo muy ambicioso y complicado de llevar a cabo, de ahí que plantearse los problemas generales como problemas locales es la mejor manera de cambiar las cosas. Para sentirte parte del mundo, tienes que sentirte parte de tu ciudad y, a su vez, de tu barrio que, al fin y al cabo, es donde pasas más tiempo, donde vives. Las imágenes seleccionadas revelan las reclamaciones o protestas de orden social que proclaman los mensajes anónimos escritos, por ejemplo, el de las Figura 2, 3 y 4:

FIGURA 2. Queja del propietario de un bar de Huelva (Barrio de Isla Chica)

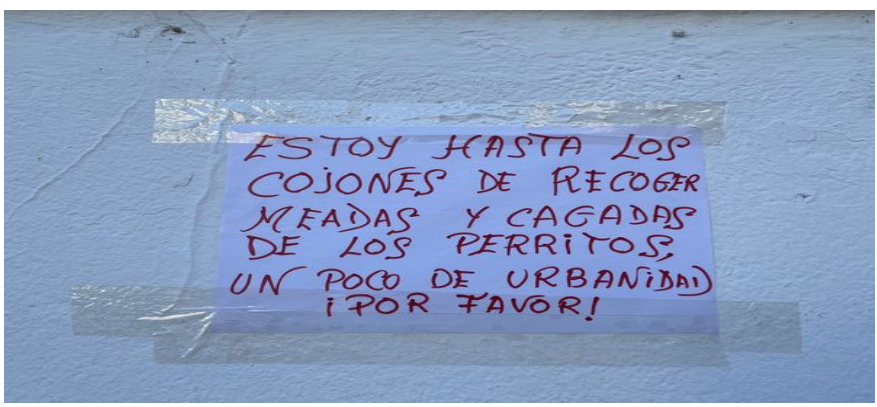


FIGURA 3. Queja vecinal para que se quite el cartel en esta plaza (Barrio El Matadero)

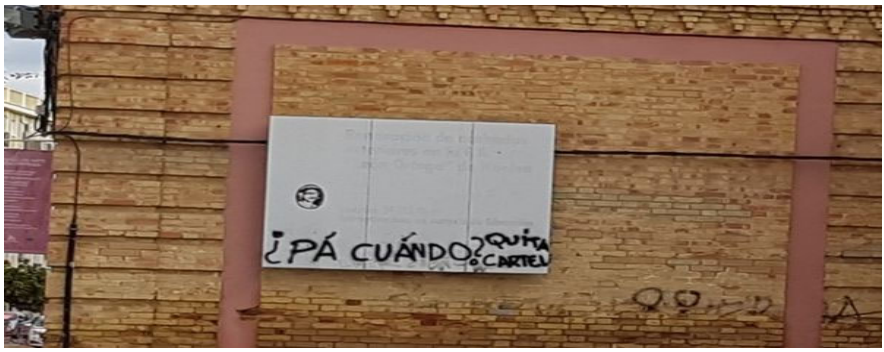


FIGURA 4. Reclamación urbanística para no arrojar basuras (Barrio El Matadero)



4.2. Micromachismos y microrracismos

Para el estudio de los micromachismos y microrracismos partimos del supuesto de que las señales en el espacio urbano -pintadas con prejuicios, estereotipos e insultos o, por el contrario, resistencia ante tales prácticas- crean representaciones de los distintos grupos sociales: géneros, etnias, clases y permiten descubrir el tipo de relaciones que existen entre ellos -dominación, inclusión, conflicto...-., caso de las Figuras 5, 6, 7, 8 y 9:

FIGURA 5. Pintada de micromachismo (Barrio El Polvorín)



FIGURA 6. Pintada de resistencia ante la violencia de género (Puerto de Huelva)



FIGURA 7. Pintada de resistencia ante la violencia de género (Puerto de Huelva)



FIGURA 8. Pintada de solidaridad con los inmigrantes (Polígono Industrial Marismas del Polvorín)



FIGURA 9. Pintada contra el racismo (Polígono Industrial Marismas del Polvorín)



4.3. Identidad histórica onubense

El paisaje lingüístico muestra la historia de la ciudad con el inmenso grafiti que adorna una hermosa pared en el centro de la ciudad, antes ocupada por el Mercado de Abastos. En él se puede ver la estatua que representa a la ciudad con la imagen de Cristóbal Colón (el Monumento a la Fe Descubridodra); así como el cartel que recuerda un espacio de memoria histórica que es la antigua cárcel de Huelva. De hecho, el artista plástico Andrés Espuela ha sido el encargado de ilustrar la zona del antiguo Mercado del Carmen, que deja de ser un espacio degradado para convertirse en un lugar a visitar con ilustraciones de grandes

dimensiones con los edificios y el patrimonio más característico de la ciudad.[236] Es el caso de las Figuras 10, y 11:

FIGURA 10. Grafiti de la estatua de Cristóbal Colón de Huelva (antiguo Mercado del Carmen)



FIGURA 11. Mapa andaluz del recuerdo de la antigua cárcel de Huelva (Barrio Isla Chica)



4.4. Identidad lingüística y fraseológica de Huelva

En Huelva, nos interesa además ver cómo se produce la conservación y, a su vez, la renovación idiomática: como en los ejemplos, la omisión

[236] Recuperado de https://www.huelvahoy.es/el-entorno-del-antiguo-mercado-cobra-vida-y-color-con-ilustraciones-gigantes-de-andres-espuelas/ [7 de enero de 2021].

de la –d- intervocálica en Mataero (nombre de la Asociación de Vecinos), o la apócope en "para": "pa". Hay que destacar cómo se unen nombre de barrio y escudo y equipo de fútbol local. Asimismo, se utilizan los colores blanco y azul de la bandera de Huelva, como en la figura 12.

Igualmente, se produce una recombinación de materiales preexistentes para la formación de neologismos (como el verbo "amojamar" en "amojámate en el Atlántico" decorando el centro de Huelva cuando ha sido recientemente capital gastronómica nacional) o la creación de un neologismo fraseológico procedente de una modificación de "al mal tiempo buena cara, por al mal tiempo buenas tapas". Véanse las Figuras 12, 13 y 14:

FIGURA 12. Rótulo del nombre de la Peña Cultural Recreatista (Barrio El Matadero)



FIGURA 13. Pintada con plantilla publicitando la mojama de la gastronomía onubense (Casa Colón)



FIGURA 14. Pintada con plantilla animando a mantener las costumbres gastronómicas onubenese (acera del barrio El Punto)



4.5. Heteroglosia

Abundantemente estudiado, una de las investigadoras más reconocidas en este campo en la actualidad afirma al respecto: (Pons, 2012: 78):

> En efecto, la heteroglosia que es para estos teóricos connatural a los enunciados lingüísticos se plasma de forma manifiesta en buena parte de los signos públicos del paisaje lingüístico, señaladamente en los de tipo institucional y los comerciales más elaborados, ya que en ellos el productor que efectivamente acuña el mensaje no suele coincidir con quien lo asume como parte de su marca corporativa o de su mensaje a la sociedad.

El fenómeno de la migración hace que estos escritos sean más complejos por medio de la contribución de otros idiomas y culturas en las ciudades de destino consideradas en abstracto como monolingües, pero que tienen en realidad una heteroglosia compuesta por una multitud de idiomas. Como resultado, se ha despertado el interés por la relación entre el lenguaje visual y la sociedad. La expresión de este paisaje lingüístico se convierte particularmente interesante puesto que es el símbolo de una cohabitación entre varias culturas.

Esta investigación se verá desarrollada ampliamente en el Proyecto "Paisaje lingüístico andaluz: planificación y observación cartográfica" PLANEO (PY20-00640; Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación), cuya investigadora principal es la Catedrática de

Universidad Lola Pons, equipo del que soy investigadora en la provincia de Huelva.

En esta propuesta, presentamos una pequeña representación de fotografías que muestran distintos casos de heteroglosia: español-inglés, francés, países del Este, o un caso de spanglish. Véanse las Figuras 15, 16, 17, 18 y 19:

FIGURA 15. Rótulo de subordinación del español al inglés (Polígono El Polvorín)



FIGURA 16. Pizarra de productos. Subordinación del inglés al español (Huelva Centro, frente a la Nueva Estación de Tren. Paraje Las Metas)



FIGURA 17. Rótulo de un restaurante en francés, pero de propietarios marroquíes (Barrio de Zafra)



***FIGURA 18.** Pintada en igualdad inglés-español (Barrio Verdeluz)*



FIGURA 19. *Pintada en spanglish (Barrio El Polvorín)*



4.5. Mensajes amorosos

De todas las muestras lingüísticas, los mensajes escritos a través de pintadas, especialmente los de carácter amoroso, que los ciudadanos anónimos plasman fundamentalmente en las paredes, son especialmente productivos. Aunque no solo se encuentran en paredes, sino que son múltiples las formas de expresión lingüística en este entorno: rocas cerca del agua, las marcas en la arena o los candados colocados en los puentes (como los del Muelle del Tinto). Los enamorados dejan innumerables testimonios de sus historias de amor que forman parte de la vida cotidiana de pueblos y ciudades. Por otro lado, como bien demuestran Sampietro y Morant (2022), la imagen del corazón –como la que hemos visto en el apartado temático anterior en la Figura 19–, la imagen del corazón aparece constantemente en nuestro día a día: la encontramos en la decoración de multitud de objetos cotidianos, en la ropa o en las pintadas callejeras, es una imagen omnipresente en el paisaje urbano. Véanse las Figuras 20, 21 y 22:

FIGURA 20. Mensaje de amor (Barrio El Polvorín)



FIGURA 21. Mensaje de amor (Barrio El Polvorín)

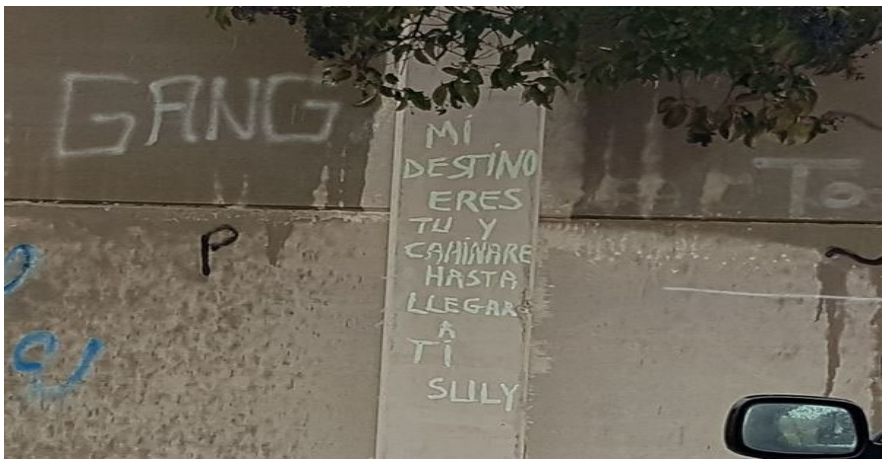


FIGURA 22. Mensaje de amor (Barrio El Polvorín)



4.6. Mensajes políticos

La expresión pública en el paisaje de opiniones y/o mensajes políticos puede derivarse de la falta de voz que posee el ciudadano de a pie, las personas corrientes del día a día. Los medios oficiales son difíciles de alcanzar en ocasiones por las presiones políticas, ideológicas y monetarias de los responsables de los medios de comunicación. El pavimento exterior reúne características que lo hacen muy atractivo para quienes desean transmitir con éxito un mensaje: accesibilidad, gratuidad, originalidad, visibilidad e impacto. Sin olvidar que los ciudadanos que recurren a esta superficie para expresarse dejan, además, constancia de su atrevimiento, puede que suele darse en un lugar vetado para realizar inscripciones en él. (Morant, 2014: 142). Así lo muestran las Figuras 23, 24 y 25:

FIGURA 23. Opinión política (Barrio El Matadero)



FIGURA 24. Opinión política (Zona Centro)



FIGURA 25. Opinión política (Polígono industrial Marismas del Polvorín)



5. CONCLUSIONES

En los últimos 20 años, el paisaje lingüístico (linguistic landscape en inglés) se ha transformado en una línea de investigación sociolingüística cuyo objeto de estudio es el empleo cada vez más común de las lenguas en el espacio. Se trata de un método de análisis de datos que da respuesta a una serie de retos para el análisis de la multimodalidad, que da cuenta de cómo, en la comunicación, frecuentemente empleamos distintos modos o medios de significación de forma orquestada, lo que da lugar a un ensemble (Kress y Van Leeuwen, 2006) en el que se combinan una pluralidad de signos. Hay al menos 5 modos generales de significar: lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial, cada uno de los cuales constituye un sistema semiótico con su propia gramática. En realidad, toda comunicación es, en principio, de naturaleza multimodal.

El desarrollo de la comunicación en relación con el espacio en las últimas décadas ha contribuido a su consolidación como una línea de investigación sobre el uso de la lengua en la construcción del espacio y, por tanto, como objeto de estudio potencialmente atractivo para la lingüística aplicada y la sociología de la lengua y del espacio. Como afirma Moustaoui (2019, 22):

> La complejidad cada vez más en aumento de los modelos y sistemas semióticos de interacción humana requiere incorporar de forma más inmediata nuevos conceptos y herramientas de análisis sociolingüístico y

> multimodal del signo. Los estudios de paisaje lingüístico pueden ser un principal foco de investigación capaz de explorar nuevos abordajes metodológicos interdisciplinarios sobre el signo, (..), que nos permiten describir y comprender realidades sociolingüísticas cada vez más complejas en una moderna tardía impregnada cada vez más de las lógicas neoliberales.

Estas fotografías analizadas cumplen con un modelo funcional simplificado que consta de tres funciones: la función referencial, que está orientada hacia la configuración de los actores del discurso; la función de provocación, que se dirige al lector/receptor del paisaje lingüístico; y la función estilística, que responde a las necesidades estructurales de los textos. En el marco de esta investigación, nos fijamos en las primeras dos funciones, que remiten al aspecto sociopragmático del lenguaje, mientras que, en la última, el mensaje se enfoca sobre sí mismo y sobre el código empleado.

Como canal de comunicación que es tiene peculiaridades lingüísticas concretas. No tenemos mucho tiempo para caminar y leer a la vez, por eso encontramos mensajes cortos, directos y con la información necesaria. Tipografías diferentes para expresar una u otra cosa, incluidos los mensajes expresivos, escritos a mano, alterarán la forma de la letra para expresar distintas reacciones en las personas que leen el contenido del cartel. Los juegos de palabras también son una ayuda que significarán nuestros carteles frente a los que no los usan (silencios explícitos). El uso de los colores como reclamo.

Crear expectativas e inferencias ayuda a motivar esa curiosidad por parte del espectador de todos los carteles que lee mientras paseamos por las calles de la ciudad. Adaptar el mensaje al espectador y a la ciudad proporciona mayor cercanía y una mejor recepción de la información que se quiere transmitir. Ser parte de la ciudad y conocer los problemas que padece el barrio une a sus vecinos por causas concretas: publicitar la gastronomía, mantener limpio el barrio, reivindicar o denunciar políticas, etc. Este canal se convierte en una solución sencilla, barata y cómoda para decir lo que queramos, para vender lo que pensemos a cualquier público ya que todos paseamos por las calles de nuestra ciudad.

Evidentemente, el análisis de estos elementos públicos constituye una perspectiva subjetiva de cómo son realmente las intenciones comunicativas de las personas al exterior. Pero son una muestra indiscutible de que nuestra tesis de que la elección lingüística de los espacios públicos refleja unas ciertas actitudes sociales y son símbolos de poder, estatus o posturas que adoptan los miembros de una sociedad queda suficientemente justificada. Resultan relevantes las diferencias entre los diferentes tipos de paisaje lingüístico que hemos estudiado, con notables contrastes en cuanto a fisonomía y tipo de reivindicación y forma.

El trabajo demuestra, por ejemplo, cómo el uso de determinados mensajes define al tipo ciudadano que habita un barrio o una zona de la ciudad. Las zonas de los polígonos son propias de obreros, de inmigrantes, de protesta, en contraposición a lo que encontramos en otras zonas del centro. Sin embargo, y más allá de las cuestiones concretas que estas páginas ponen de manifiesto sobre cómo y qué comunica una representación del paisaje lingüístico de Huelva, la evidencia de que estudios de este tipo contribuyen a llevar a cabo consideraciones adecuadas sobre la identidad de los pueblos y sus variedades lingüísticas se erige en acicate de futuras investigaciones que ahonden en la cuestión fundamental de mejorar la competencia mediática de los ciudadanos.

6. REFERENCIAS

Albert, Mª J. (2007). La investigación educativa: Claves teóricas. McGraw-Hill.

Aparici, R., García Matilla, A., Fernández Baena, J. y Osuna Acedo, S. (2006). La imagen: análisis y representación de la realidad. Editorial Gedisa.

Bunge, M. (1985). La investigación científica. Barcelona. Ariel.

Cao L. F., M. (1998). Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen, Arte, Individuo y Sociedad, 10, 39-62.

Cárcamo Morales, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. Forma y Función, 31(2), 145-174.

Díaz, R. (2001). Palabra e imagen en la información internacional. Documentación de las ciencias de la Información, 25, 269-281.

Díaz, Á. Mª. (2009). Imagen y pedagogía. Pedagogía de las ciencias del Lenguaje, Maestría en Lingüística, UPTC, 144-154.

Domínguez, P. Mª. (1996). El trasfondo de la imagen, Comunicar, 6, 123-128.

Flores, P. y Quiroz, P. (2011). El poder de la imagen en la sociedad de control. Revista F@ro, 13, 118-130.

Hug, T. (2013). Competencia mediática y alfabetización visual. Hacia consideraciones más allá de las alfabetizaciones, Razón y palabra, 82.

Hauser, A. (1978). Historia social de la literatura y el arte. Guadarrama/Punto Omega.

Galloso, Mª. V. (2019). El balcón: aprendiendo a leer la imagen. Discurso & Sociedad, Vol. 13(2), 225-239.

Galloso, Mª. V. (2021a). La lectura de la joya en el cuerpo de la mujer: La ajorca de oro de Bécquer y de Ilangô Adigal. Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, Nº. 23, (enero-junio 2021).

Galloso, Mª. V. (2021b). El discurso de los balcones en tiempos del confinamiento COVID. RALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. 21(1), 168-189.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). Reading Images: The Grammar of Visual Design. London/ New York: Routledge. Morant, R. y Martín López, A. (2013). El Lenguaje de los balcones. Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, 22, 497-519.

Morant, R. y Marco, A. (2014). Mensajes amorosos en el pavimento. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac), 58, 134-162.

Morant, R. y Marco, A. (2021). Semántica del enunciado: lo que la interpretación de un dorsal esconde. Bulletine Hispanique, Tomo 123, nº 2, 95-112.

Moustaoui, A. (2019). Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teóricos-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. Signo y Seña /35 (enero-junio, 2019), 7-26.

Munari, B. (1990). Diseño y comunicación visual. Editorial Gustavo Gili SA.

Navarro, L. 2011. ¿Para qué sirve la semiótica? Una propuesta de resignificación de la Mujer a través de la comunicación para el cambio social. Revista de Investigación y desarrollo 19, 1, 166-195.

O'Halloran, K. y Lim, V. (2014). Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis, En S. Norris and C. Maier (eds), Texts, Images and Interactions: A Reader in Multimodality. Berlin: Mouton de Gruyter, 137-154.

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus pucv-2010. RLA, 48(2), 33-70.

Pons, L. (2012). El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense. Diputación de Sevilla.

Prendes, Mª P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen? Enseñanza, 13, 199-220.

Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, On the Horizon, 9: 1-6.

Sampietro, A. y Morant, R. (2022). "Love is in the air": la expansión de la imagen del corazón en el paisaje urbano y digital contemporáneo. Tonos Digital, 42.

Shannon, C. y Weaver, W. (1949). The Mathematical Theory of Communication. Urbana, Il: Illinois.

SECCIÓN 3

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EMPÍRICA

LA MACROESTRUCTURA DE LA DUODÉCIMA EDICIÓN DEL DICCIONARIO ACADÉMICO (*DRAE* 1884) A LA LUZ DE *LEMATECA DEL DRAE*

Gloria Clavería Nadal
Universitat Autònoma de Barcelona

Natalia Terrón Vinagre
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

"Historia interna del Diccionario de la lengua castellana de la Real Academia Española en el siglo XIX (1817-1899)" es un proyecto de investigación financiado por el Gobierno de España y la Generalitat de Cataluña que pretende estudiar y reconstruir la evolución del diccionario académico a través de su análisis interno, es decir, es una indagación basada fundamentalmente en el propio texto de las 9 ediciones que se publicaron de la obra en el siglo XIX, desde la quinta hasta la decimotercera (*DRAE* 1817, 1822, 1832, 1837, 1843, 1852, 1869, 1884, 1899), aparte de la que sirve de punto de partida (4.ª ed., *DRAE* 1803), cuya ejecución corresponde en gran medida al siglo XVIII.

Dentro de los resultados del proyecto de investigación mencionado, *Lemateca del DRAE* es un recurso informático que hemos creado y que recoge y sistematiza la evolución de la macroestructura del diccionario en el siglo XIX (Blanco *et al.* 2019). Se trata de una base de datos que permite recuperar la historia de cada uno de los lemas del diccionario, además de las actuaciones en la macroestructura que se han producido en cada una de las ediciones enumeradas anteriormente. La automatización de estas informaciones posibilita la explotación de todos los datos desde distintos puntos de vista. Una de las múltiples posibilidades de estudio que ofrece esta herramienta es el examen pormenorizado de las reformas en la nomenclatura de una edición en particular, lo que

descubre el puesto que ocupa cada una de ellas dentro de la historia de la lexicografía académica.

Sin ninguna duda, la duodécima edición representa, dentro del siglo XIX y también dentro de toda la historia de la lexicografía española, un avance notabilísimo en la concepción del diccionario como instrumento lexicográfico y como instrumento de codificación lingüística. Es una de las ediciones más novedosas de toda la lexicografía académica, en la que se constata una verdadera y profunda revisión y reestructuración de la obra, tanto en la macroestructura como en la microestructura. Su relevancia no solo reside en las reformas introducidas, sino también en la trascendencia de estas reformas, ya que muchas de ellas se consolidaron en las ediciones posteriores y han llegado hasta la actualidad (Garriga 2001: 308), como se evidencia en muchos de los estudios reunidos en Blanco y Clavería (2021).

2. OBJETIVOS

La meta fundamental de nuestro estudio se centra en el examen de la macroestructura de la duodécima edición del diccionario académico (*DRAE* 1884) y los cambios que se incluyen en ella con respecto a las ediciones anteriores. Se pretende averiguar el significado de las modificaciones verificadas en la macroestructura de la duodécima edición, tanto desde el punto de vista lexicográfico, por el avance que pueden representar en la codificación de la información lingüística, como desde el punto de vista lexicológico, por la apertura del diccionario a acoger distintos componentes léxicos y la reforma en los contenidos del vocabulario a los que da cabida.

3. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en el proyecto de investigación se basa en el cotejo entre ediciones. Cualquier edición que se constituye en objeto de estudio es contrastada con la inmediatamente anterior y, de esta manera, se identifican los cambios verificados en el proceso de enmienda de la nueva edición. En el caso de la duodécima edición, se han comparado las nomenclaturas del *DRAE* 1869 y del *DRAE* 1884, ambas extraídas

del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* (*NTLLE*) de la Real Academia Española.

La tipología de diferencias entre los dos lemarios incluye distintos tipos de actuaciones:

- Adición de lemas y formas[237] con respecto a la edición de 1869: voces que no se hallan en el lemario de 1869 y que se incluyen en el de 1884.
- Supresión de lemas y formas con respecto a la edición de 1869: voces que se encuentran en el lemario de 1869 y que no aparecen en el de 1884.
- Cambios con respecto a la edición de 1869:
    - Cambios en el lema: lemas que, aun permaneciendo en la macroestructura del diccionario, presentan transformaciones de diverso tipo que pueden afectar tanto a la forma de la voz como a su lematización. Por un lado, las alteraciones en la forma del lema pueden deberse a cambios fonéticos y ortográficos y están relacionados con las reglas de escritura de cada época. Por otro lado, las modificaciones en la lematización afectan a la forma canónica del lema y están relacionados con aspectos morfosintácticos, como la flexión nominal y la flexión verbal.

[237] Cabe observar que el NTLLE no proporciona como resultado de las búsquedas los lemas tal como figuran en la entrada sino cada una de las formas que aparece en el encabezamiento. Las entradas pueden estar compuestas por una única forma o por más de una. Cuando los lemas son simples, es decir, están constituidos por una única forma, por ejemplo, comer, hombre o pero; incluyen también los lemas simples la variación de género (cocinero, ra; gallo, llina; tigre, gresa). En cambio, lo que llamamos lemas múltiples están compuestos por varias formas que figuran como encabezamiento de un artículo lexicográfico (cercador ó recercador en DRAE 1817-1869; pelotica, lla, ta en DRAE 1822-1869). El NTLLE contabiliza como dos formas la entrada con lema múltiple cercador ó recercador y como tres formas independientes la entrada pelotica, lla, ta. De esta forma de proceder resulta, por tanto, que hay más formas que lemas en el diccionario. Por todo ello, mantenemos la diferenciación entre forma y lema para recoger adecuadamente los casos de los lemas múltiples.

- Cambios en la estructuración del contenido del diccionario en entradas homógrafas.

A partir de la identificación de las variaciones entre las nomenclaturas del *DRAE* 1869 y el *DRAE* 1884 y su registro sistemático en *Lemateca del DRAE* se procede al estudio de su significación con el objetivo de reconstruir las directrices que guiaron la elaboración de la duodécima edición.

4. RESULTADOS

Los datos numéricos de las transformaciones introducidas en la macroestructura constituyen ya un primer indicio de la valía de esta edición desde los dos puntos de vista señalados.

Proporcionamos, como primera aproximación, las cifras de estas modificaciones agrupadas por adiciones (4.1), supresiones (4.2) y cambios (4.3).

4.1. Adiciones

Un total de 5055[238] entradas son completamente nuevas, lo cual representa un 8,7 % de la nomenclatura de la duodécima edición que está compuesta por 56 801 entradas. En una primera valoración general, se trata de palabras que pertenecen al léxico común (67,1 %) porque son voces que ingresan en el diccionario desprovistas de indicaciones de restricción en su uso.

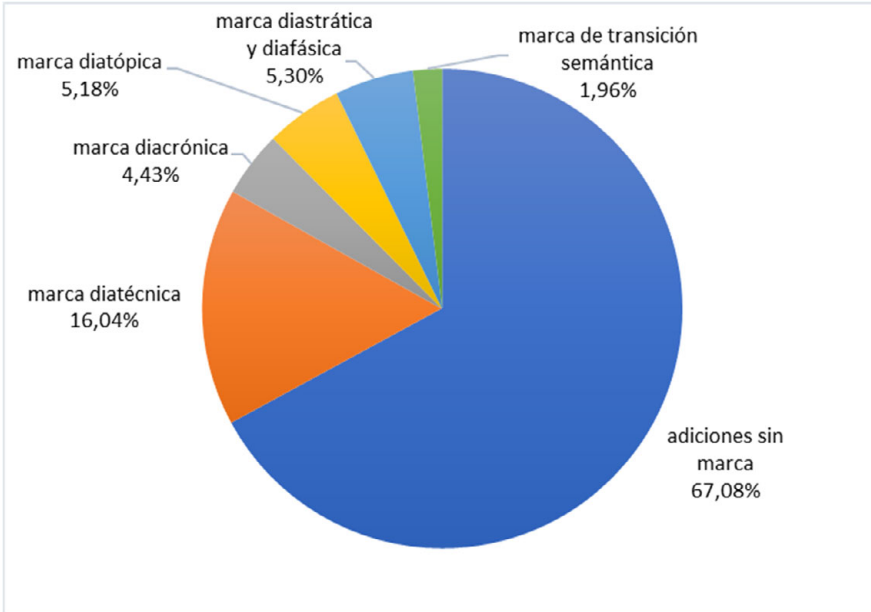
Dentro de las entradas que presentan algún tipo de marca (32,9 %), destaca el léxico científico y técnico (16 %), uno de los intereses prioritarios de la duodécima edición.

- Adiciones sin marca: 3391 (67,1 %)
- Adiciones con marca: 1664 (32,9 %)
    - Marca diatécnica: 811
    - Marca diacrónica: 224

[238] En 13 casos se trata de entradas homógrafas: amonita; bombón; cu; galilea; granular; membrado, da; panca; peri; racha; rupia; salio, lia; tolla; tusa.

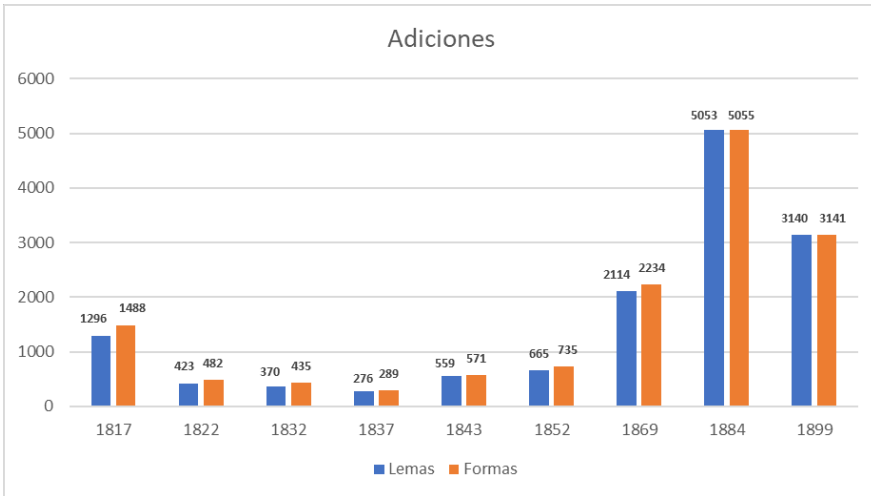
– Marca diatópica: 262
– Marca diastrática y diafásica: 268
– Marca de transición semántica: 99

GRÁFICO 1. Adiciones de lemas (DRAE 1884)



La relevancia del aumento de lemas del *DRAE* 1884 se hace evidente al comparar los datos con el resto de las ediciones del siglo XIX. Como puede observarse en el gráfico 2, la duodécima edición es la que mayor aumento de lemas registra desde la quinta edición del diccionario.

GRÁFICO 2. Adiciones de lemas (DRAE 1817-1884)[239]



4.2. Supresiones

En la reforma de la nomenclatura, tan importante es la adición de lemas como su supresión y en esta edición es un rasgo definitorio la eliminación de ciertos tipos de lemas. El número de supresiones de la edición estudiada es muy elevado (2063)[240] y consiste en lo fundamental en la omisión de las entradas destinadas a los derivados apreciativos y superlativos (57 %).

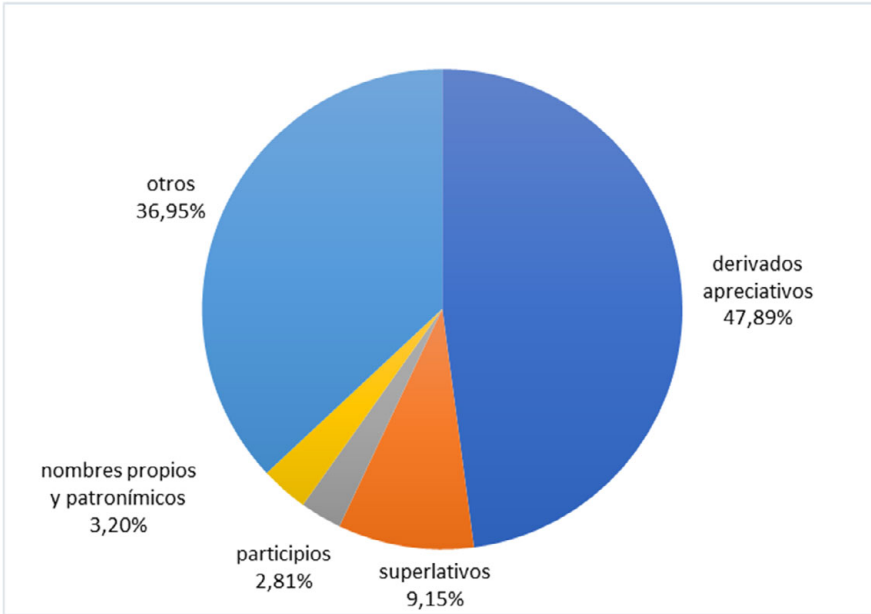
- Derivados apreciativos: 989 (47,9 %)
  - *-illo*: 363
  - *-ito*: 330
  - *-ico*: 210
  - *-azo*: 70
  - *-ón*: 14
  - *-uela*: 2

[239] Los datos numéricos se corresponden con la última actualización de Lemateca del DRAE realizada en enero de 2022. Los datos pueden variar a medida que se va actualizando la herramienta.

[240] Las supresiones están en curso de identificación por lo que la cifra que se proporciona no es la cifra total. Hay que considerar, además, que muchas de las eliminaciones de lemas involucran varias formas por lo que el número de formas eliminadas es muy superior al número de entradas.

– Superlativos: 189 (9,15 %)
– Participios: 58 (2,8 %)
– Nombres propios y patronímicos: 66 (3,2 %)
– Otros: 763 (37 %)

GRÁFICO 3. Supresiones de formas (DRAE 1884)



4.3. Cambios

Las modificaciones en la unidad lemática se manifiestan de dos modos diferentes: con variación en la propia forma del lema (4.3.1) o bien con reestructuración del contenido de los artículos del *DRAE* 1869 en entradas homógrafas en el *DRAE* 1884 (4.3.2).

4.3.1. Cambios en el lema

Además de las adiciones y las supresiones, otra de las actuaciones que tiene lugar en la reforma de la macroestructura se corresponde con las alteraciones que se producen en los lemas, ya sea en su lematización o en su forma.

- Cambios en la configuración del lema: 263
    - Cambios en la moción de género: 198
    - Cambios en el número: 37
    - Cambios en los verbos pronominales: 28
- Cambios formales
    - Cambios ortográficos: 167

4.3.2. Introducción de entradas homógrafas

- Separación de entradas homógrafas: 1150

5. DISCUSIÓN

Se intentará en este epígrafe dilucidar el verdadero sentido de las cuestiones presentadas en el epígrafe anterior con datos cuantitativos y las consecuencias que estas transformaciones pueden suponer en la concepción del diccionario como obra de codificación lingüística.

5.1. Adiciones

El conjunto de adiciones de lemas refleja las directrices básicas de la ampliación del léxico en el español moderno con la incorporación de palabras más o menos novedosas en la sociedad del último tercio de siglo XIX, como *adscripción*, *agenda*, *dinamita*, *glicerina*, etc. Además, en el siglo del diccionario enciclopédico, muchas de las adiciones denotan un fuerte componente enciclopédico (*brumario*, *drusa*, *falisco*, *ondina*).

La duodécima edición manifiesta predilección por el "aumento de palabras técnicas", manifestada claramente en las palabras del prólogo. Destaca, dentro de las voces especializadas, el gran número de vocablos vinculados a las especialidades médicas (anatomía, cirugía, farmacia, fisiología, medicina), explicable por la colaboración continuada de la Academia de Medicina. No faltan en la nómina de incorporaciones tecnicismos pertenecientes a los más diversos campos de especialidad (arquitectura, botánica, química, etc.).

También la ampliación de las voces americanas es destacable (*coyote*, *pacana*, *totoloque*, etc.) y se sustenta en los materiales remitidos desde el otro lado del Atlántico por las recién fundadas Academias correspondientes (Clavería y Hernández, 2021).

Existen, asimismo, ciertas ampliaciones que tienen otro signo, así ocurre con la inclusión en el diccionario de las preposiciones inseparables, las partículas prepositivas (*abs*, *epi*) y algunos elementos gramaticales (*ellos/ellas*, *ese/esa/eso/esos/esas*). Todos estos ejemplos denotan una mayor integración de la gramática en el diccionario tal como demuestran los estudios de Carriet (2021), Quilis (2021) y de Terrón (2021b).

Es importante destacar un grupo de palabras (374, 7,4 %) que ya habían formado parte del diccionario en alguna edición anterior, por lo que se trata de reingresos de lemas que previamente se habían suprimido por alguna razón. Algunas de estas voces son portadoras de la abreviatura ant. (anticuado): por ejemplo, *barahustar* se omitió a partir del *DRAE* 1803 en favor de *baraustar* y en el *DRAE* 1884 vuelve a formar parte de la nomenclatura del diccionario; *abastante* o *beudo, da* son variantes antiguas de *bastante* y *beodo*, las cuales fueron eliminadas en el *DRAE* 1822 cuando las formas anticuadas fueron sometidas a una purga y muchas de ellas dejaron de formar parte del diccionario. Estos casos son un buen reflejo de los vaivenes que experimenta la consideración de los arcaísmos en la tradición lexicográfica académica, una cuestión muy compleja que precisa de un estudio profundo (véase, por ejemplo, Jiménez Ríos, 2001 y 2021).

El aumento de lemas es amplio y variado por lo que requeriría de un análisis detallado (*cfr.* Clavería, 2016: 199 y ss.).

5.2. Supresiones

No menos importante resulta en la caracterización de la macroestructura del *DRAE* 1884 el gran número de supresiones de lemas y formas que se produce con respecto a la nomenclatura de la edición inmediatamente anterior.

La ampliación de las formas con sufijo apreciativo o superlativo había estado presente, en mayor o menor medida, en todas las ediciones

anteriores desde el *Diccionario de autoridades*. Los sufijos apreciativos (especialmente, los formados con los sufijos *-illo*, *-ito*, *-ico*) solían conformar entradas con un lema múltiple (*nietecico, ca, llo, lla, to, ta*), una forma de proceder que desaparece en la duodécima edición a la par que se produce la supresión de todos los derivados apreciativos regulares, aunque se mantienen las formas que presentan un uso lexicalizado (*cuadernillo, to* > *cuadernillo*; *fondito, llo* > *fondillos*) o forman parte de una estructura compleja (*ladroncillo, lla*; *cantarillo*). Estas supresiones denotan, pues, una ruptura con toda la tradición lexicográfica académica anterior. La propia Academia, en el prólogo, expone las razones de la eliminación de estos lemas: "porque las reglas de su formación, que pueden y deben estudiarse en la Gramática, irán, á mayor abundamiento, como apéndice del Diccionario" y, efectivamente, son sustituidos por un apéndice en el que figuran las "Reglas para la formación de los diminutivos en *ico, illo, ito*; de los aumentativos en *on* y *azo*, y de los superlativos en *ísimo*" (*DRAE* 1884: 1119).

Además de las formas con sufijos apreciativos y superlativos, también se elimina un pequeño grupo de nombres propios y patronímicos que aún permanecía en el diccionario desde sus primeras ediciones (3,1 %, *cfr.* Carriet 2019). La misma suerte corren algunos participios (2,9%) que se habían mantenido en los diccionarios precedentes pese a la supresión masiva practicada en la séptima edición (*DRAE* 1832).

El resto de las formas omitidas (37 %) son de muy variado tipo y entre ellas se encuentran tanto variantes antiguas (*abeitar*, *abiltar*, *adegañas*, *adelantación*, etc.) como préstamos que presentaban una forma no acorde con las características estructurales del español. Así, en la edición de 1884 se eliminaron algunos extranjerismos crudos que se habían incluido en 1869 sin adaptación a las reglas ortográficas del español. Principalmente, se trata de formas escritas con *w* como *wagon*, *walí*, *wals*, *wándalo*, etc. (*cfr.* Clavería, 2019a; Terrón, 2021a). Muchas de ellas aparecían en la undécima edición con doble forma (*vagon/wagon*, *valí/walí*, *vals/wals*, *vándalo/wándalo*) y la duodécima edición prefiere las variantes escritas con la grafía *v* y elimina las que tenían *w*. Cabe destacar que también fue omitido un abundante número de variantes gráficas con *z* (*zeca*, *zelo*, *zenit*, *zenzalo*, *zizaña*, etc.) y se mantuvieron

las formas escritas con *c*, lo que demuestra la generalización del uso de la grafía *c* delante de las vocales palatales.

En el capítulo de las supresiones, el *DRAE* 1884 se alinea con otras ediciones decimonónicas que introdujeron una reducción drástica de la nomenclatura, en concreto, la sexta edición (*DRAE* 1822) conllevó la supresión de más de 2000 formas, fundamentalmente antiguas, y la edición siguiente también eliminó más de 6000 formas, en su mayoría participios (*cfr.* Clavería, 2019 y 2020; Jiménez Ríos, 2018 y 2019; Terrón y Torruella, 2019).

5.3. Cambios

Como se ha señalado anteriormente, las transformaciones que afectan a la macroestructura o bien pueden suponer variaciones en la forma de la entrada (5.3.1), o bien entrañan una redistribución de la información lexicográfica en varias entradas homógrafas (5.3.2).

5.3.1. Cambios en el lema

Las modificaciones en el lema que se registran en la duodécima edición del diccionario denotan, por un lado, la voluntad de homogeneizar los criterios de lematización con respecto a la variación nominal y verbal y, por el otro, de adecuación de la escritura de los lemas a las reglas propuestas en los tratados de ortografía y, especialmente, al criterio etimológico por el cual las voces debían escribirse con la misma grafía que el étimo.

Por un lado, los cambios en la configuración del lema identificados denotan que a partir del *DRAE* 1884 la macroestructura evolucionó hacia un mayor grado de normalización debido a la sistematicidad aplicada en los principios de lematización. Estas directrices se reflejan en las actuaciones siguientes:

1. Se añadió la moción de género en los adjetivos de doble terminación (*amerengado, da*; *vibratorio, ria*, etc.) y en los sustantivos animados (*destajero, ra*; *escultor, ra*, etc.). Además, se intentó reunir en una única entrada los sustantivos femeninos y masculinos de género motivado que se

encontraban en dos registros en el *DRAE* 1869; así las entradas *búfalo* y *búfala* (*DRAE* 1869) pasan a una sola entrada *búfalo, la* (*DRAE* 1884) y lo mismo ocurre con *hurón* y *hurona* (*DRAE* 1869) que se unen en *hurón, na* (*DRAE* 1884), etc. El proceso de homogeneización continuó en el *DRAE* 1899 y, en algunos fenómenos, especialmente en los sustantivos que designan animales y profesiones, ha tenido continuidad en las ediciones de los siglos XX y XXI.

2. Se priorizó la lematización en singular en los lemas, de esta forma *baratijas* (*DRAE* 1869) se transforma en *baratija* (*DRAE* 1884), *cachones*, en *cachón,* etc.; en estos casos se añade al final del artículo la posmarca "Ú. m. en pl." (úsase mayoritariamente en plural). A pesar de que en las ediciones anteriores del diccionario la tendencia mayoritaria era el registro en singular de los lemas, no existía regularidad en el tratamiento de los sustantivos de objetos dobles, es decir, "sustantivos que designan cosas constituidas por dos partes iguales, que forman conjuntamente un solo objeto" (*GTG* 2018: 247) y así aparecían estos sustantivos lematizados como *bizazas*, *carótidas*, *mementos*, etc. Las voces cuyo referente se presenta agrupado con otros de su especie, como *abeñulas*, *allegados*, *escamas*, *fibras*, etc., también podían presentar un lema enunciado en plural. Hasta el *DRAE* 1884 no se produjo la regularización de la forma singular para estos lemas (*cfr.* Terrón, 2021b).
3. Se homogeneizó el registro de los verbos que tenían usos tanto pronominales como no pronominales y, en estos casos, se empleó como forma canónica del lema el verbo sin pronombre (*airearse* > *airear*; *espeluznarse* > *espeluznar*, etc.) (*cfr.* Terrón, 2017).

Por otro lado, la mayoría de las modificaciones ortográficas que se produjeron en los lemas estuvieron motivadas por la escritura del étimo, una información que se incluyó en el *DRAE* 1884. A este criterio

responden las sustituciones entre las grafías *b* y *v*: *balija* > *valija* (“del fr. *valise*” según la etimología del propio diccionario), *besque* > *vesque* (“del lat. *viscus*”), *bicenal* > *vicenal* (“del lat. *bicennalis*”), *bitola* > *vitola* (“del anglo sajón *wittol*”), *chichisveo* > *chichisbeo* (“del ital. *cicisbeo*”), etc.; y la presencia y ausencia de *h*: *ordio* > *hordio* (“del lat. *hordeum*”), *parilera* > *parhilera* (“de *par* é *hilera*”), etc. Del mismo modo, algunas de las permutaciones entre *g* y *j* responden al mismo motivo: *jilbo* > *gilvo* (“del lat. *gilvus*”), *jis* > *gis* (“del lat. *gypsum*”), etc. Los cambios gráficos en los lemas denotan la sólida ligazón entre etimología y ortografía (*cfr.* Terrón, 2020 y 2022a).

5.3.2. Entradas homógrafas

Una de las innovaciones macroestructurales más notables del *DRAE* 1884 se encuentra en la distinción de entradas homógrafas debido a la diferente categoría, de la etimología (una información lexicográfica que es añadida en esta edición) o de la semántica. Aunque este tipo de organización del material lexicográfico ya aparecía en el *Diccionario de autoridades*, en algunos casos, como en el ejemplo de *desplacer* de la tabla 1, fue eliminada en la lexicografía académica posterior (ya figura como una entrada en el *DRAE* 1780).

TABLA 1. Distinción de homógrafos en el Diccionario de autoridades.

Diccionario de autoridades	*DRAE* 1780
DESPLACER. ſ. m. Pena, deſſazón y diſguſto. Es voz compueſta de la prepoſicion Des, y del nombre Placér. Algunos dicen Diſplacér. Lat. *Diſplicentia. Pœna.* Bobad. Polit. lib. 2. cap. 7. num. 26. No ſirve al Rey el que hace todas las coſas à *deſplacér* de todos los ſabios del Pueblo. Ercill. Arauc. Cant. 33. Oct. 20. *Baxos los ojos, la color turbada,* *Moſtrando* deſplacér *con la embaxada.* **DESPLACER.** v. a. Diſguſtar, deſſazonar, deſagradar, cauſar ſinſabór. Es compueſto de la prepoſicion Des, y del verbo Placér. Tiene las anomalías de ſu ſimple. Lat. *Diſplicére.* Marian. Hiſt. Eſp. lib. 28. cap. 5. Cá à los Venecianos *deſplacía* la proſperidád de Francia: y no querian tener por vecino Príncipe tan poderóſo. Argens. Annal. lib. 1. cap. 5. *Deſplúgo* eſto á la muchedumbre ſedicioſa.	**DESPLACER.** s. m. Pena, desazon y disgusto. *Displicentia, pœna.* **DESPLACER.** v. a. Disgustar, desazonar, desagradar, causar sinsabor. *Displicere.*

Al iniciar el proceso de enmienda para la duodécima edición, se elaboraron unas *Reglas para la corrección y aumento del diccionario vulgar* que reunían las directrices que debían guiar la ejecución de la revisión (Rodríguez y Garriga, 2010; Clavería, 2021). En ellas ya se menciona la intención de destinar entradas diferentes para las "voces unívocas", una forma de proceder que había sido propuesta unos años antes por P. F. Monlau (Clavería, 2021: 37):

> (Voces unívocas.)—Formarán artículo separado las voces homónimas ó unívocas de significacion análoga, siempre que correspondan á diferente categoría gramatical ó parte de la oracion, v. gr. Pío, Placer, etc.; y con mayor razon las unívocas de diferente significado ó etimología, como Crema, nata de leche, y Crema, diéresis […], que hoy se incluyen en un mismo artículo. —En la insercion de los unívocos se seguirá el órden de las partes de la oracion, empezando por el artículo, y siguiendo por el sustantivo, el adjetivo, el pronombre, el verbo, etc. (Reglas 1869 y 1870: 4).

De este modo, en el *DRAE* 1884 el contenido de algunas entradas de la edición anterior pasó a conformar dos o más lemas. Esta forma de proceder implica, por un lado, la proyección de la etimología en la macroestructura del diccionario, puesto que esta información incide directamente en la estructuración de sus artículos, así, por ejemplo, la entrada *cantable* del *DRAE* 1869 se desdobla en dos en la duodécima edición debido a la etimología: la primera procede del latín, mientras que la segunda es un italianismo.

TABLA 2. Distinción de homógrafos etimológicos en el DRAE 1884.

DRAE 1869	*DRAE* 1884
CANTABLE. adj. Lo que se puede cantar. ‖ Entre músicos, PATÉTICO, ó lo que se canta despacio.	**Cantable.** (Del lat. *cantābĭlis.*) adj. Que se puede cantar. **Cantable.** (Del ital. *cantabile.*) adj. *Mús.* Que se canta despacio. ‖ m. *Mús.* Trozo de música majestuoso y sencillo.

En algunas ocasiones, como, por ejemplo, en la entrada *coco*, la información etimológica conduce, como puede observarse en la tabla 3, a la distinción de seis entradas homógrafas diferentes con redistribución de las estructuras fraseológicas que se agrupaban al final de la entrada de la undécima edición. A partir del establecimiento de relaciones de

carácter semántico, *coca de levante* se integra en la quinta entrada; *hacer cocos*, en la sexta; *ser ó parecer un coco*, en la tercera.

TABLA 3. Distinción de homógrafos etimológicos en el DRAE 1884.

DRAE 1869	*DRAE* 1884
COCO. m. Árbol de América, semejante á la palma, con las hojas compuestas de otras pequeñas de figura de espada y plegadas hácia atras. Produce regularmente dos ó tres veces al año el fruto llamado coco de Indias. ‖ El fruto del árbol del mismo nombre. Es del tamaño de un melon regular, cubierto de dos cáscaras, al modo que la nuez; la primera muy fibrosa y la segunda muy dura. Cuando está verde contiene un agua agradable y refrigerante, y despues de maduro una sustancia parecida en el color y gusto á la de la avellana. ‖ Se da indistintamente este nombre á diferentes especies de gusanillos que se crian en varias semillas y frutas. ‖ La segunda cáscara del fruto del coco, de la cual se suelen hacer tazas, vasos y otras cosas. ‖ Fantasma que se figura para meter miedo á los niños. ‖ *Prov. And.* PERCAL. ‖ pl. Cuentecillas que vienen de las Indias y son de color oscuro, con unos agujeritos, de las cuales se hacen rosarios. ‖ DE LEVANTE. COCA. ‖ HACER COCOS. fr. fam. Halagar á alguno con fiestas ó ademanes para persuadirle lo que se quiere. ‖ Hacer ciertas señas ó expresiones los que están enamorados para manifestar su cariño. ‖ SER Ó PARECER UN coco. fr. fam. con que se denota que alguna persona es muy fea.	**Coco.** (Del lat. *cuci;* del gr. κοῦκι, especie de palma.) m. Árbol de América, semejante á la palma, con las hojas compuestas de otras pequeñas de figura de espada y plegadas hacia atrás. Produce regularmente dos ó tres veces al año su fruto, que es del tamaño de un melón regular, cubierto de dos cáscaras, al modo que la nuez, la primera muy fibrosa y la segunda muy dura: cuando está verde contiene un agua agradable y refrigerante, y después de maduro una sustancia parecida en el color y gusto á la de la avellana. ‖ Fruto de este árbol. ‖ Segunda cáscara del fruto del **coco**, de la cual se suelen hacer tazas, vasos y otras cosas. ‖ **de Indias.** **Coco**, 1.ª, 2.ª y 3.ª aceps. **Coco.** (Del lat. *coccum;* del gr. κόκκος.) m. Se da indistintamente este nombre á diferentes especies de gusanillos que se crían en varias semillas y frutas. **Coco.** (Del gr. κάκος, feo, deforme.) m. Fantasma que se figura para meter miedo á los niños. ‖ **Parecer,** ó **ser,** uno **un coco.** fr. fig. y fam. Ser muy feo. **Coco.** m. *pr. And.* **Percal.** **Coco.** (De *coca,* 1.er art.) m. Cada una de las cuentecillas que vienen de las Indias, de color oscuro, con unos agujeritos, de las cuales se hacen rosarios. ‖ **de Levante. Coca de Levante.** **Coco.** (Del gr. κῆπος; del sanscr. कपि, *kapi,* mono.) m. fam. Gesto, mueca. ‖ **Hacer cocos.** fr. fam. Halagar á uno con fiestas ó ademanes para persuadirle lo que se quiere. ‖ fam. Hacer ciertas señas ó expresiones los que están enamorados, para manifestar su cariño.

Por otro lado, conlleva el reflejo de las distinciones categoriales en la propia macroestructura del diccionario por cuanto voces como *soler* o *haber* reunían bajo una misma entrada categorías tan dispares como el verbo y el sustantivo y, a partir de la duodécima edición, aparecen disociadas en dos entradas, una para el sustantivo y otra para el verbo.

Las categorías gramaticales, por tanto, también pueden determinar la configuración de la macroestructura.

TABLA 4. Distinción de homógrafos gramaticales en el DRAE 1884.

DRAE 1869	*DRAE* 1884
SOLER. a. y determinante de otro. ACOSTUMBRAR. Se usa con frecuencia como impersonal. ‖ m. *Mar.* Entablado que tienen las embarcaciones en lo bajo del plan.	**Soler.** m. *Mar.* Entablado que tienen las embarcaciones en lo bajo del plan. **Soler.** (Del lat. *solère.*) a. y determinante de otro. **Acostumbrar.** Ú. con frecuencia como impersonal.

Según los cómputos realizados en el proyecto de investigación, la introducción de estos criterios de organización de la nomenclatura generó 1150 entradas adicionales (2 %) con respecto a la undécima edición.

La distinción de homógrafos, sin embargo, es inestable y va cambiando en las ediciones siguientes, a menudo al compás de los cambios en la información etimológica[241]; pese a ello, lo primordial es que este tipo de jerarquización macroestructural se mantiene y forma parte del diccionario hasta la última edición.

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado ha permitido comprobar que la herramienta *Lemateca del DRAE* proporciona mecanismos adecuados para poder valorar de forma objetiva qué representa cada edición del diccionario de la Real Academia Española dentro de la historia que conforman las veintitrés ediciones publicadas desde 1780 hasta la última actualización de finales de 2021 (23.5). En este estudio, el objetivo ha sido el análisis de la duodécima edición y, en este sentido, hemos pretendido demostrar las cuestiones que se exponen a continuación:

a. Adiciones: las incorporaciones de nuevas entradas en el diccionario constituyen uno de los aspectos más característicos

[241] Por ejemplo, coco, una palabra de origen muy controvertido, ha cambiado ostensiblemente la organización de acepciones en entradas y su información etimológica a lo largo de las ediciones siguientes.

de la duodécima edición, puesto que los 5055 ingresos representan el 8,7 % de la nomenclatura y, en su contenido, los nuevos ingresos se distancian en cierta medida de las ediciones anteriores porque conceden atención a elementos lingüísticos léxicamente relevantes, muchos de ellos ligados, de una forma u otra, a la ciencia y a la técnica y a las informaciones enciclopédicas. Se reflejan así en el diccionario los intereses de su tiempo, unos intereses que ya habían hecho acto de presencia en la lexicografía no académica de mediados de siglo (Esparza, 1999; Quilis, 2016).

b. Supresiones: parece, además, que las eliminaciones de entradas y formas puede alcanzar una cota similar a las adiciones y son significativas tanto desde la perspectiva cuantitativa como desde la cualitativa. Se apean del diccionario elementos lingüísticos que no revisten demasiado interés lingüístico, aunque en todas las ediciones anteriores se habían constituido en una parte importante del aumento. En este punto se verifica una ruptura con respecto a la tradición lexicográfica anterior y también en este punto la lexicografía académica se distancia de la lexicografía no académica de mediados de siglo XIX, que en su afán acumulativo había mantenido estos elementos.

c. Cambios: las modificaciones introducidas en la nomenclatura hacen que la estructura del diccionario gane en sistematicidad y homogeneidad, aunque este es un camino que se va a prolongar durante todo el siglo XX y el XXI. La distinción de entradas homógrafas como criterio organizador del diccionario es una particularidad que tiene unos móviles lingüísticos bien claros y se consolida ampliamente en la lexicografía moderna.

El trasiego entre las adiciones de nuevos lemas y las supresiones de lemas existentes en la nomenclatura de 1869 hace que la duodécima edición del diccionario no crezca de forma significativa con respecto a

la edición precedente[242], pese a ello, la renovación de la nomenclatura es profunda, tal como se puede observar en los datos presentados en este estudio.

Los cambios registrados comportan también la desaparición casi por completo de los lemas múltiples; muchos de ellos agrupaban distintas formas apreciativas en una misma entrada, con lo que, a partir de la duodécima edición, se establece de forma altamente sistemática la correspondencia entre forma y lema. A pesar de ello, la distinción de entradas homógrafas, en esta edición no diferenciadas con un número, como ocurre a partir del *DRAE* 1970, genera cierta complejidad añadida a la nomenclatura[243].

En suma, al margen de los múltiples cambios y adiciones registrados en la microestructura a los que no hemos atendido en esta ocasión, la relevancia de la duodécima edición del *DRAE* dentro de la historia de la lexicografía académica se pone de manifiesto no solo en la ampliación de la nomenclatura, sino en su profunda reestructuración, una reestructuración que surge de la evolución del propio concepto del diccionario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda otorgada por el Gobierno de España para el proyecto «Historia interna del *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española en el siglo XIX (1869-1899)» (PGC2018-094768-B-I00) y al apoyo de la Generalitat de Cataluña (SGR2017-1251).

8. REFERENCIAS

Blanco, M.ª Á., Buenafuentes, C., Clavería, G., Jiménez Ríos, E., Terrón, N. y Torruella, J. (2019). Lemateca del DRAE: la vida de las palabras en la lexicografía académica. Revista de Lexicografía, 25, 131-146

[242] Cfr. los datos de Rodríguez y Garriga, 2017, quienes cifran en 54 117 las voces contenidas en la undécima edición y 55 862, las correspondientes al DRAE 1884, a partir de los datos almacenados en el NTLLE. Tal como se expone en la nota 1, estas cifras representan el conjunto de formas de cada edición y no el conjunto de entradas, y, además, no reflejan la existencia de adiciones y supresiones en una edición, como ocurre en la duodécima edición.

[243] Este tipo de entradas no pueden recuperarse a través del NTLLE.

Carriet, E. (2019). Los nombres patronímicos en la lexicografía académica. Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Anexo 5. El diccionario de la Academia y su tiempo: lexicografía, lengua y sociedad en la primera mitad del siglo XIX, 253-284

Carriet, E. (2021). Gramática y DRAE: las indicaciones gramaticales de la tabla de abreviaturas y su aplicación en la microestructura (DRAE 1869, 1884, 1899). En G. Clavería y M.ª Á. Blanco (Eds.), El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899 (pp. 159-188). Peter Lang

Clavería, G. (2016). De vacunar a dictaminar: la lexicografía académica decimonónica y el neologismo. Iberoamericana/Vervuert

Clavería, G. (2019a). Contribución a la historia de los procesos de adaptación en los préstamos del español moderno. En J. M.ª Enguita et al. (Eds.), Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, I (pp. 157-191). Institución Fernando el Católico

Clavería, G. (2019b). El diccionario de la Academia y su tiempo: DRAE 1817-DRAE 1852. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante. Anexo 5. El diccionario de la Academia y su tiempo: lexicografía, lengua y sociedad en la primera mitad del siglo XIX, 13-45

Clavería, G. (2020). El Diccionario de la lengua castellana (1817-1832) y la propuesta decimonónica de diccionario manual. Boletín de la Real Academia Española, 100, 15-52

Clavería, G. (2021). El léxico de especialidad en el DRAE 1884: de las Reglas a la tabla de abreviaturas. En E. Carpi y J. L. Ramírez (Coords.), Estudios sobre historia del léxico de especialidad (pp. 161-192). Editorial Universidad de Sevilla

Clavería, G. y Blanco, M.ª Á. (2021). El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899. Peter Lang

Clavería, G. y Hernández, E. (2021). América en el diccionario académico (DRAE 1869, DRAE 1884, DRAE 1899): primera aproximación. En G. Clavería y M.ª Á. Blanco (Eds.), El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899 (pp. 401-438). Peter Lang

DLE 23.5 = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Diccionario de la lengua española. [versión 23.5 en línea]. Consultado el 30 de enero de 2022. https://dle.rae.es/

DRAE 1780 = Real Academia Española (1780). Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su mas facil uso. Joaquín Ibarra. Consultado el 30 de enero de 2022. https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

DRAE 1822 = Real Academia Española (1822). Diccionario de la lengua castellana, sexta edicion. Imprenta Nacional. Consultado el 30 de enero de 2022. https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

DRAE 1832 = Real Academia Española (1832). Diccionario de la lengua castellana, séptima edicion. Imprenta Real. Consultado el 30 de enero de 2022. https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

DRAE 1869 = Real Academia Española (1869). Diccionario de la lengua castellana, undécima edicion. Imprenta de Don Manuel Rivadeneyra. Consultado el 30 de enero de 2022. https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

DRAE 1884 = Real Academia Española (1884). Diccionario de la lengua castellana, duodécima edición. Imprenta de D. Gregorio Hernando. Consultado el 30 de enero de 2022. https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

DRAE 1899 = Real Academia Española (1899). Diccionario de la lengua castellana, décimatercia edición. Imprenta de los Sres. Hernando y compañía. Consultado el 30 de enero de 2022. https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

DRAE 1970 = Real Academia Española (1970): Diccionario de la lengua española, decimonovena edición. Espasa-Calpe. Consultado el 30 de enero de 2022. https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

Esparza, M. Á. (1999). La lexicografía monolingüe española del siglo xix: un conflicto de paradigmas. Romanistik in Geschichte und Gegenwart 5, 49-65

Garriga, C. (2001). Sobre el Diccionario académico: la 12.ª ed. (1884). En A. M.ª Medina (Coord.), Estudios de lexicografía diacrónica del español (pp. 263-315), Universidad de Málaga

GTG = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2018). Glosario de términos gramaticales. Universidad de Salamanca

Jiménez Ríos, E. (2001). Variación léxica y diccionario: los arcaísmos en el Diccionario de la Academia. Iberoamericana/ Vervuert

Jiménez Ríos, E. (2018). El diccionario, fuente para la historia del léxico: la supresión de arcaísmos gráficos en la sexta edición del Diccionario de la lengua castellana de la Real Academia Española (1822). Boletín de Filología de la Universidad de Chile, 53(1), 131-168

Jiménez Ríos, E. (2018). Participio pasivo y arcaísmo en el DRAE (ediciones de 1822 y 1832). Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Anexo 5. El diccionario de la Academia y su tiempo: lexicografía, lengua y sociedad en la primera mitad del siglo XIX, 233-251

Jiménez Ríos, E. (2021). La eliminación de la marca arcaísmo en el DRAE (1852, 1869, 1884). En G. Clavería y M.ª Á. Blanco (Eds.), El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899 (pp. 291-320). Peter Lang

Lemateca del DRAE. [en línea]. Consultado el 30 de enero de 2022. http://lemateca.detede.cat/

NTLLE = Real Academia Española. (2001). Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española. Espasa. Consultado el 30 de enero de 2022. https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

Quilis, M. (2016). La lexicografía española del siglo XIX: una perspectiva historiográfica. En A. S. Plans et al. (Eds.), La historiografía lingüística como paradigma de investigación (pp. 45-78). Visor

Quilis, M. (2021). El tratamiento de las voces de significado gramatical en el DRAE (1869, 1884, 1899). En G. Clavería y M.ª Á. Blanco (Eds.), El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899 (pp. 255-287). Peter Lang

Reglas 1869 = Real Academia Española (1869): Reglas para la corrección y aumento del diccionario vulgar. [Sin pie de imprenta]

Reglas 1870 = Real Academia Española (1870): Reglas para la corrección y aumento del diccionario vulgar. [Sin pie de imprenta]

Rodríguez Ortiz, F. y Garriga, C. (2010). La teoría lexicográfica de la Academia en los siglos XVIII y XIX a través de las Reglas. Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics 15, 31-56

Terrón, N. (2017). Gramática y diccionario: aproximación al tratamiento de los usos pronominales de los verbos en la lexicografía académica. En I. Sariego, J. Gutiérrez Cuadrado y C. Garriga (Eds.), El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis y la cultura al desafío digital (pp. 917-935). Escuela Universitaria de Turismo de Altamira-Asociación Española de Lexicografía Hispánica

Terrón, N. (2020). Lexicografía académica del siglo XIX: macroestructura y ortografía. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Depósito Digital de Documentos de la UAB. https://ddd.uab.cat/record/243831?ln=ca

Terrón, N. (2021a). Ortografía y diccionario: la fijación lexicográfica de la ortografía académica en el DRAE (1869, 1884 y 1899). En G. Clavería y M.ª Á. Blanco (Eds.), El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899 (pp.59-89). Peter Lang

Terrón, N. (2021b). La gramática como motor de cambios en la nomenclatura del DRAE (1869, 1884 y 1899). En G. Clavería y M.ª Á. Blanco (Eds.), El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899 (pp.127-158). Peter Lang

Terrón, N. y Torruella, J. (2019). Estudio de la sexta edición del Diccionario de la lengua castellana de la Real Academia Española. Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Anexo 5. El diccionario de la Academia y su tiempo: lexicografía, lengua y sociedad en la primera mitad del siglo XIX, 109-142

ESTUDIO LEXICOGRÁFICO DEL LENGUAJE QUECHUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN HISPANOPARLANTE ANCESTRAL

ISRAEL BARRUTIA BARRETO
Innova Scientific

LOEL BEDON PAJUELO
Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

ELI CARRILLO VASQUEZ
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de los españoles al continente americano, su asentamiento, adecuación y las empresas posteriores de conquista y colonización fueron procesos arduos y conflictivos. En este sentido, la Conquista fue, sin duda alguna, un punto de inflexión en la historia, una compleja escisión que confrontó dos realidades con usos, costumbres, subjetividades y entendimientos de mundos opuestos. Hay autores como Liranzo (2020) que la consideran un trauma histórico-cultural, en la medida que irrumpe de forma abrupta en el trascurso normal de la sociedad andina, cuya repercusión es duradera, al punto de afectar el sentir de pertenencia en la colectividad originaria. De esta manera, la injerencia de los colonizadores en los territorios americanos trasciende la mera implementación e influencia en las estructuras jurídicas y en la gestión y manejo del gobierno, lo cual permeó en los ámbitos lingüísticos, religiosos, culturales (García, 2020); así como en la configuración de imaginarios que atañen a la construcción del *otro* —como fue el caso de buena parte de los cronistas peninsulares frente a los *otros* amerindios— (López, 2020). Este (des)encuentro repercutió en todos los ámbitos posibles y la confluencia del conquistar y el resistir de los

amerindios signó el derrotero del territorio latinoamericano (Polar, 1983; Mariátegui, 2007). Dentro de toda esta vasta gama de consecuencias, el interés del presente apartado se focalizará en las lingüísticas y su relación con la cosmovisión.

1.1. Choque cultural y diferencia idiomática

Para comprender la magnitud que significó, a nivel cultural e idiomático, la llegada de los españoles habría que remontarse hasta el momento inaugural: Colón en Guanahani. La reacción del genovés ante la lengua desconocida para él y su tripulación resulta sintomática y esclarecedora: en el hablar extraño de los amerindios identifica una diferencia, mas no la categoriza como lengua, al punto de forzar el entendimiento de la misma en función de sus preconceptos e intereses personales y convencerse de que capta lo que le dicen, cuando la situación era diametralmente opuesta (Todorov, 1998). En cierta medida, el proceder de Cristóbal Colón define la actitud hegemónica de los españoles en el encuentro de idiomas y marca el comienzo de la barrera o diferencia idiomática[244]. Como es de suponerse, el alivio y superación de esta problemática implicó un proceso que distó, en absoluto, de presentarse armónico.

De esta manera, la Conquista acarreó el develamiento de las diferencias idiomáticas y la imposición de barreras culturales; se construyó un espacio en donde tiene lugar el choque con la otredad, la cual es encarnada, evidentemente, por los indígenas. Así, inicia una desigual tipificación de lo desconocido e incomprensible, asimilado por los parámetros conocidos de los colonizadores en los términos de irracionalidad y barbarie. Luego, aquellos elementos no inscritos dentro de los límites de su horizonte cultural se trasladan, automáticamente, a dicha esfera, el espacio del otro (Vitar, 1996).

Por tanto, las manifestaciones y repercusiones de la diferencia idiomática pueden rastrearse en las producciones culturales de la tradición oral andina desarrolladas durante la Colonia; muchas perduraron en el

[244] Con esta frase se alude a las dificultades comunicativas e incomprensión experimentadas por determinados grupos que hablan lenguas o dialectos diferentes.

imaginario popular y la producción literaria nacional hasta bien entrada la República. Por ejemplo, el caso de *La Conquista de los españoles* —obra teatral de la Colonia— sigue una tradición que pone en escena la incapacidad comunicativa a raíz del desentendimiento de lenguas entre el español y el quechua[245]. De forma paralela, el sistema escritural se instaura como un signo hegemónico respecto de la ausencia de este en la lengua quechua (Parodi y Luján, 2014).

Estas son las directrices que enrumbaron el contacto y el proceso de colonización entre ambas culturas. Por ello, durante los primeros momentos comunicativos, poseyó gran relevancia el gesticular y propinar señas como mecanismos de diálogo efectivo, ya sea para guiar, notificar, declarar, proponer, concertar, etc. No obstante, ello también dio lugar a equívocos, más aún si se atiende a la característica de arbitrariedad del signo; señas y gestos (Jáimez, 2014).

Otra alternativa que surgió como una manera de hacer frente y disminuir la diferencia idiomática fue el servicio de intérpretes mediadores, a quienes se les denominó «lenguas» o «lenguaraces», los cuales, en su mayoría, eran nativos incorporados a las filas de los españoles de forma involuntaria —como el conocido caso de Felipillo—. Su labor podía incluir no solo la mediación idiomática, sino también el cometido proselitista o la subyugación de poblaciones pequeñas, razón por la cual estaban supeditados a pactos de fidelidad.

Ahora bien, resulta conveniente resaltar dos aspectos relevantes respecto a estos agentes mediadores: por un lado, su aprendizaje del idioma español se realizó, en un inicio, a partir de la vida en común con los españoles; sin embargo, esta situación fue cambiando con el tiempo (Plötz, 2016). Por otro lado, su actuación y participación, que en buena parte de los casos facilitó el triunfo de la empresa conquistadora en la medida que anulaba las barreras comunicativas, eran vistas como una intervención divina en favor de los españoles y su denodada lucha por la cristiandad, una obra milagrosa o un premio a la fidelidad que les

[245] Basta con recordar la conocida tradición de Ricardo Palma Carta Canta, en donde se ridiculiza a un personaje andino por su desconocimiento de la escritura. Dicho texto data de mediados del siglo XIX (Polar, 1994).

apertura el sendero y elimina obstáculos en el logro de la Conquista (De la Cuesta, 1992). Por lo tanto, es preciso recordar la cercanía temporal con una de las gestas más importantes para la cristiandad española de aquellos años: la Reconquista —denominada incluso como la Guerra Justa— o expulsión de los moros de la península ibérica, la cual poseyó matices de cruzada o guerra santa (García, 2021). Esta mentalidad que aunó belicismo, providencialismo a un imaginario señorial, estuvo presente en todo el proceso de la Conquista y hasta bien entrada la Colonia (Segundo, 2021).

Por otro lado, el interés que los españoles poseían respecto de la lengua quechua era, decididamente, de carácter instrumental. Ello puede observarse en los afanes y primeras motivaciones de los conquistadores, así como en los proyectos relacionados con el idioma quechua o español desplegados posteriormente. Una de las razones de esta instrumentalización puede rastrearse en la búsqueda de una determinada posición de poder respecto de las comunidades indígenas, el empeño en conseguir riquezas y el sometimiento de la población originaria (Cerrón-Palomino, 2017). Esta superioridad idiomática, si se puede denominar como tal, sentida por gran parte de los españoles en América, tuvo su correlato validador en la situación que atravesaba dicha lengua por aquellos años. Para 1492, el español experimentó un "ascenso" lingüístico: pasó a constituirse como el idioma formal y reglamentario en los ámbitos legales, logísticos, administrativos en la península; con lo que se afianza su estatus y posicionamiento en los territorios que al día de hoy se conoce como España. Sin duda, a ello contribuyó la publicación de la *Gramática castellana* (1492), de Nebrija, tres meses antes de la llegada de Colón a América, el primer estudio centrado en una lengua romance (Garatea, 2017).

En concordancia con ese pensamiento y las finalidades prácticas, como la homologación idiomática de las colonias para un mejor control y administración y, no menos importante, para facilitar la empresa evangelizadora; se procedió con proyectos de hispanización indígena. En ese sentido, nacieron opiniones divergentes: por un lado, la estrategia castellanizadora total —por ejemplo, la hispanización fue pronta y contundente en las zonas costeras, así como en las aledañas a Lima—; por

otro, el reconocimiento de la valía del quechua como un factor clave en las actividades proselitistas y, por ende, necesario su aprendizaje. Esta última posición fue defendida, principalmente, por los jesuitas (Cuervo, 2014).

En efecto, los jesuitas se opusieron a una castellanización a desmedro de las lenguas originarias y reconocieron su valía en la labor evangelizadora —no en vano buena parte de las lexicografías quechuas de esta época fueron realizadas por miembros de la Compañía de Jesús—. Incluso, un número de dirigentes administrativos mostraron preocupación hacia este proceso de imposición idiomática, el cual mostraba falencias, en especial, en las misiones de la Compañía, sobre todo, cuando lo que se buscaba era el impulso y fortalecimiento de un imperio lingüístico. En consecuencia, esta empresa se vio aplazada por el plurilingüismo presente en las diversas comunidades amerindias, principalmente en la Amazonía. De igual forma, los jesuitas fueron los primeros en advertir las distancias culturales en su manifestación lingüística: repararon en la ausencia de términos específicos para aludir a los preceptos de la doctrina católica y reconocieron en ellos un riesgo en su labor evangelizadora, lo cual es visible en sus producciones lexicográficas (Garatea, 2017).

No obstante, el aprendizaje del quechua durante la Colonia siguió pautas bien definidas, influenciadas por los circuitos de poder: por un lado, para el caso de los españoles, ellos se limitaron, en su mayoría, a un conocimiento y manejo que les permitiera la consecución de un fin práctico y específico —requerir a sus subordinados—; por otro, la totalidad de los amerindios estuvieron coaccionados a hablar el idioma oficial, el castellano (Cerrón-Palomino, 2010). Así también, lo mencionado anteriormente tuvo una réplica en el ámbito de la distribución social y étnica: durante este periodo se efectuó una desnivelada redistribución del grueso de la población, la recordada división República de Indios y República de Españoles, cuyas fronteras, en la práctica y el diario vivir, no eran del todo respetadas (Levaggi, 2001).

Como consecuencia, se perfiló, a nivel lingüístico, el aspecto quizá más relevante durante el periodo colonial: la configuración de una situación de diglosia. Este término refiere a la situación signada por la existencia

de una comunidad de habla que emplea dos lenguas distintas, siguiendo parámetros que privilegian a una por sobre la otra, tales como estatus cultural, laboral, literario, etc. (Ferguson, 1959). En ese sentido, la diglosia distribuye las diferencias lingüísticas en la medida que las funcionaliza e instrumentaliza dentro de una colectividad que atraviesa tal situación (Fishman, 1972). Por ello, entre el español y el quechua se desarrolló una convivencia desigual, en la cual el primero gozaba del reconocimiento oficial y el prestigio de su uso público y administrativo; mientras que el segundo, era visto con cierto desdén y relegado a la esfera de lo privado.

En ese contexto, el idioma español mantuvo un estatus hegemónico; mientras el quechua y demás lenguas originarias, se mantuvieron al margen de la oficialidad y las esferas de poder. Así, el quechua se remitía a su empleo en los ámbitos privados dentro de comunidades. Pese a ello, no fue un impedimento para que de la convivencia lingüística se dieran contactos que desarrollaron una recíproca influencia en ambas lenguas, lo cual puede apreciarse en los cronistas indígenas bilingües de los siglos XVI y XVII.

1.2. El quechua al momento de la conquista

La situación de las lenguas originarias antes de la llegada de los españoles se caracterizó por un rasgo que no resulta extraño incluso en la actualidad: la enorme diversidad[246]. No obstante, la información disponible se construye sobre la base de hipótesis generales y suposiciones elaboradas gracias a las contribuciones, acotaciones e impresiones de cronistas misioneros o miembros de congregaciones religiosas y administradores coloniales, quienes legaron información parcial, sin pretensiones ni rigurosidad científica o investigativa, salvo muy escasas excepciones. Además, a ello habría que sumarle la inexistencia de un

[246] Por ejemplo, el caso de Mesoamérica, el cual es un espacio geográfico básicamente reducido donde coexisten lenguas que forman parte de diferentes familias lingüísticas, posiblemente no emparentadas: mixteco, náhuatl y maya yucateco. Por otro lado, la región sudamericana de los Andes experimentó la extinción de lenguas durante las últimas dos centurias. En la Amazonía, el plurilingüismo es vasto y vigente hasta la actualidad (Durston, 2013).

sistema escritural desarrollado por el empleo de ideogramas o un basamento fonético (Torero, 1972; Adelaar, 2014; 2017).

Por lo tanto, para un correcto acercamiento a las condiciones que atravesaba el quechua al momento de la Conquista, podría iniciarse con la mención de que se clasificó como una de las lenguas generales (junto con el aimara, mochica y puquina), que fue una tipología lingüística empleada por los españoles para tener una mejor organización en su empresa lingüística. Así, denominaban a un idioma/lengua de gran difusión que servía como medio de comunicación entre usuarios de lenguas particulares (Solís, 2001; Maldavsky *et al*., 2013).

Por otro lado, la procedencia del quechua puede ubicarse en las zonas costeras o andinas del norte central de lo que en la actualidad es Perú. Luego, con el crecimiento de las sociedades andinas, la lengua quechua inicia un proceso de extensión con una duración de aproximadamente diez centurias, con respectivos y significativos procesos de dialectización, con especial relevancia en el sur de los Andes —actuales regiones de Puno, Cusco y parte de Apurímac—. Posteriormente, a inicios de 1500, el quechua ocupaba parte de la costa y casi la totalidad de las zonas andinas (Rivarola, 1995).

De esta manera, el quechua pudo adoptar una aparente hegemonía debido a la expansión en la zona sur de los Andes. Por ello, pese a detentar un posicionamiento privilegiado como lengua "oficial", atravesó un proceso de profunda fragmentación dialectal, de modo que coexistían diferentes dialectos y, evidentemente, el quechua actual dista mucho del que se hablaba en aquel entonces. No obstante, durante la existencia del Tahuantinsuyo pudo construirse una lengua o una variación normalizada gracias a inteligentes estrategias consistentes en el traslado de preceptores o élites dirigenciales a los territorios subyugados (Cerrón-Palomino, 1987) para una normalización que pueda facilitar labores administrativas. Esta situación antecedería al contexto diglósico característico de la Colonia.

Por ejemplo, la llegada del quechua a territorios más lejanos a los Andes —zonas aledañas a la Lima actual— propició el surgimiento de una variante de dicho idioma en ese espacio geográfico. Luego, a partir de

su llegada a las regiones sur y centro andinas con la expansión del imperio incaico, se determinó su consolidación al tiempo que se presentaron nuevas formas dialectales locales. En ese sentido, el quechua se muestra como una lengua fundamentalmente rica y expansiva en su momento de esplendor previo a la llegada de los españoles. De ese modo, es posible hablar de la existencia de una lengua franca —la variación normalizada— en el Tahuantinsuyo. Esta, presuntamente, habría sido un conglomerado de los quechuas tipo IIB y IIC, que conformó el panorama lingüístico que hallaron los españoles a su llegada (Itier, 2000; 2013).

1.3. Lengua quechua y cosmovisión andina

Es una afirmación recurrente e incontrovertible el aseverar que todo lenguaje implica una visión del mundo, es decir, una cosmovisión, cuya razón brinda un derrotero, un esbozo parcial e inconsciente del mundo circundante. Una cosmovisión permite responder a las inexorables preguntas que configuran y otorgan sentido a la presencia del individuo en el universo y su integración con este (Restrepo, 1998). Asimismo, esta visión del mundo comprende modelos cognitivos, emociones, estados de ánimo, estructuras mentales, así como consideraciones ético-culturales.

Todo este conjunto de saberes integradores se concretizan en determinadas estructuras de pensamiento que permiten a cada colectivo relacionarse con otros, con su entorno y con la existencia misma. En ese sentido, la forma tradicional tiene su expresión en mitos, los cuales son dispositivos discursivos íntimamente ligados a la configuración de una cultura entendida como actividad humana. En concordancia, podría decirse en torno a una determinada lengua que es un modo de ser del lenguaje; por lo tanto, todas las lenguas —habidas y por haber— forman el lenguaje. Aunado a ello, una comunidad de hablantes representa un modo de concebir el mundo, el cual encierra en sí un aspecto de la realidad; es decir, toda la realidad no podría conocerse, a menos que se conociesen todos los pequeños mundos que cada comunidad particular ha ido creando a partir de sus respectivas lenguas (Serra, 2002). De esta

manera, debe entenderse la relación entre la lengua quechua y la cosmovisión andina, así como el rol que desempeña en su configuración.

En la misma línea, Estermann, en su clásico libro *Filosofía andina*, brinda una caracterización puntual y certera de la cosmovisión andina[247], cuya base estaría en una constitución simbólica capaz de captar y asumir los saberes antes que de manera conceptual —como es el caso de la lógica occidental, por ejemplo—. A partir de ello, reconoce cuatro principios fundamentales en la cosmovisión andina (Estermann, 2009):

a. Principio de relacionalidad: da cuenta de su dimensión holística, cada elemento que conforma el cosmos está interconectado con los demás. De esta forma, no importa la existencia individual o de entes, sino la relacionalidad; es más, el individuo se constituye como tal en la medida que puede relacionarse. Este es el principio básico del cual se desprenden los demás.
b. Principio de correspondencia: todo lo existente en el cosmos se corresponde de forma armónica. Luego, el *hanaq pacha* —mundo celestial, cósmica de arriba— se corresponde con el *kay pacha* —el espacio terrenal— y el *ukhu pacha* —lo infraterrenal, mundo de abajo—; así como hay correspondencia entre todo lo que constituye estos mundos: cósmico, humano, animal, inorgánico, vida, muerte, bondad y maldad, etc.
c. Principio de complementariedad: alude a la necesaria existencia en conjunto con un complemento; esto es, no se da la existencia monádica —en el sentido filosófico del término—, sino en relación con su complemento. En ese sentido, los contrarios —masculino/femenino, por ejemplo— no se excluyen, sino se integran.
d. Principio de reciprocidad: es, de algún modo, la concreción práctica de los principios anteriores, refiere que a cada acción le sigue una reacción. Esto dirige y regula todo tipo de interrelación, ya sea humana, natural o cósmica.

[247] Como es de conocimiento, Estermann opta por el empleo del término filosofía o racionalidad.

Por lo tanto, para entender la cosmovisión andina a partir de los cuatro principios expuestos, es preciso enfatizar en una de sus formas de expresión: la dualidad complementaria. Esta recibe el nombre de yanantin. A partir de ella, se llega a la cuatripartición en pares complementarios, la cual es una característica fundamental de la cosmovisión andina: cielo-tierra/alto-bajo; masculino-femenino/sol-luna (Di Pietro, 2019). Asimismo, cabe resaltar como particularidad resultante de los principios estructuradores de esta visión andina del mundo a la estima de la naturaleza, la cual es considerada un ser vivo que existe en convivencia armónica, incluso sagrada, con el ser humano, quien, a diferencia de la visión occidental, no pretende dominarla. Además, tanto el tiempo como el espacio son sacros, ya que conforman la *pacha*, un cosmos viviente en donde la relación hombre-naturaleza, hombre-entorno, es de vital importancia (Ansión, 1987).

2. OBJETIVOS

En concordancia con lo mencionado previamente, se estableció al lenguaje quechua como un instrumento comunicativo, mediado por la catalogación lexicográfica. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo recopilar y sistematizar el estado de la cuestión en torno a la compilación lexicográfica del quechua-español durante los periodos de la Conquista y la Colonia, considerando a la cosmovisión cuántica energética comunicacional como una fuente inspiradora del lenguaje ancestral y su trascendencia.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio pretende consolidar un panorama general a través de la revisión de diversos estudios previos rastreados en las diferentes bases de datos disponibles en línea, mediante una lectura crítica derivada en una sistematización ordenada y fundamentada. La metodología con la que se procedió es un vaciado manual de las lexicografías para, de esta forma, conformar un corpus tentativo que atañe a la expresión lingüística de la cosmovisión andina y su contacto comunicacional con la cosmovisión occidental.

4. RESULTADOS

4.1. La lexicografía y la cosmovisión andina: una comunicación ancestral

La totalidad de los textos abordados, al ofrecer un muestrario de términos, vocablos y expresiones, permite comprender la visión del mundo andino y, para los hispanoparlantes de aquella época, significó un acceso al entendimiento de su forma de pensar y un incipiente acercamiento cultural. Por consiguiente, dentro los mencionados estudios lexicográficos, se ha podido seleccionar las siguientes entradas que atañen a la cosmovisión[248]:

Lexicon o Vocabulario de la lengua general del Perv (1560)

- Amor a todas las cosas: monapayaynic
- Ángel bueno: alliçupay
- Ángel malo: mana alliçupay
- Asoluer de peccado: hochanta pampachani
- Causa generalmente: raycoy
- Dar causa: rayconi
- Causador: raycococ
- Cristiano, dicho de Christo: viracocha
- Cristiano verdadero: checca viracocha
- Cuaresma, tiempo de ayuno, ccacimitta
- Dios viuo y verdadero dios: cauçac checca cac
- Fin de cada cosa: ticssin
- Inmortal cosa: managuañuypac
- Morador del cielo: Hanancpachapicac
- Principio: ticssin
- Real cosa: capac
- Resucitar a otro: cauçarichini
- Resucitarse a sí mismo: cauçarimuni
- Resucitado de muerto: cauçarisca
- Sierpe o serpiente: amaro
- Cachasca: apóstol enviado

[248] Se ha conservado y respetado la grafía de los originales.

– Camapayanc / camaquenc: anima por la qual viuimos
– Pachamantaviñasca: engendrado de la tierra

(Santo Tomás, 1560)

Arte de la lengva qvichva (1619)

– Abfoluer de pecado. Hochantan pafcani
– Dios. Capac Dios
– Immortal. Manahuañus
– Infierno. Ucupacha
– Peccado / peccar: hocha hochallicuni
– Pacha: tiempo, lugar
– Chani: precio
– Ayllu: linaje
– Checa: verdadero, verdad
– Hanacpacha: cielo
– Pachacuti: fin del mundo
– Viñay cac, eterno
– Yuyay: pensamiento

(Torres Rubio, 1619)

Arte y vocabulario en la lengva general del Perv llamada Quichua y en la lengua Española (1586)

– Acuya, fuyuya, fuyruya. Modo de inuocar a la tierra, o almayz, adorándolas.
– Amatac. No lo quiera Dios
– Amatacchu. Dios me guarde.
– Allpayani, allpatucuni. Conuertirfe en tierra.
– Ancochinchay. vna eftrella venerada d indios
– Anti oncoy: mal d los andes peftifero
– Cauçarichini. Refucitar a otro.
– Cauçay. Vida
– çcupay. Demonio / fantasma / la fombra dela perfona
– Churac Dios. Dios hazedor, criador
– Hacu Dios llahuan. Ve con Dios
– Hacu doctrinaman. Vamos ala doctrina

– Hahua hucha. Peccado venial
– Haacpacha, hanápacha. El Cielo
– Hatun hucha. Pecca mortal
– Huallpac. Atributo que fe da a Dios, hazedor, formador &c.
– Huañuni. Morir, efpirar, eclipfarfe el Sol, o la Luna, o apagarfe la lumbre, o entumecerfe algún miembro
– Huañuyhucha. Peccado Mortal
– Huaylluni. Amar tiernamente
– Huc Diofniiocllácanchic. Tenemos vn folo Dios.
– Hucha. Peccado
– Hucha Capa. Lleno de peccados
– Huachallini, huchallicuni. Peccar
– Huchallichini. Hacer peccar
– Hucha Pampachac. El q perdona los peccados
– Llallahua. Papas grandes, que facrificauan los indios
– Llacfa. Cierta Serpiente, como Bafilifco
– Mana huañuc. Inmortal
– Millay hucha. Peccado enorme
– Mucupucuni. Mafcar mayz para hazer chicha por paga.
– Munay. Libre albedrío
– Pacha. Tiempo, fuelo, lugar, ropa, veftidura
– Pachampuchucaffacñin. el mundo fe quiere acabar
– Pachacamac. Fe dezia vn ydolo muy celebre q adorauan los indios
– Pacha cuti, pacha ticra. Fin del mundo
– Pirhua. Troje, y cierta maçorca de mayz que tienen por ydolo.
– Raymi. Ciertas fieftas, con cantos y bayles en effe mes
– Raymicuni. Celebrar eftas fieftas
– Taripay punchau. Dia del juyzio
– Tucuy. Nombre, todo, o todos
– Vcupacha. infierno
– Viñay cac. Eterno
– Viñay cauCay. Vida eterna
– Viñay huayna. Que fiempre tiene vn mifmo fer.
– Yñini Dios manmi. Creer en Dios.

(Ricardo, 1586)

Doctrina cristiana y catecismo para la instrucción de los indios (1585)

- Alpallac, que fe buelve tierra.
- Apachita, montones de piedras en las pampas o encrucijadas, cumbreras de motes, o fepuleros o mocaderos
- Curuyac.i.allpatucuc fe buelve en gufanos
- Cufcachay viene de cufcachani por ygualar, emparejar, allanar, ajuftar, endereçar lo tuerto, y tomade propiamete por juftcia
- Hucha peccado, huañuy hucha, peccado mortal, hahua hucha, peccado venial, huchallicufcanchic hucha peccado actual, callaric vel parichifca hucha peccado original
- Villca, y huaca idem ydolo

(Ricardo, 1584)

*Vocabulario de la lengva general de todo el Perv llamada qquichua, o del Inca*Aà ñini, o, áà Dios ñini. Inuocar o exclamar a Dios.

- Aà Dios ñiycucuni. Inuocar interiormente dentro de sí.
- Acllacuna. Las mugeres religiosas que estauan en recogimiento escogidas para el seruicio de su Dios el Sol. Y agora se dira, Diospa acllancuna. Los religiosos o monjas que estan escogidos de Dios para su seruicio
- Acllasccapura, o acllasccamacipura. Los eligidos o escogidos.
- Acnanacuna. Las ceremonias, palabras, instrumentos y bestidos para sacrificar.
- Acnani. Hazer todo género de ceremonias.
- Accoyraqui, ttiuyraqui. Infortunio grande calamidad, aduersidad, desgracia particular de alguno, como Pachacuti, es infortunio general de muchos.
- Huchacta millay yuyayta akrurini Hacchuni actuni toccani. Echar de si los pecados, o malos pensamientos.
- Amachaqquey angel. El Angel de la guarda
- Hucha manta huatecaymanta amas haqquey. El remedio contra los peccados, o tentaciones
- Amaro. Dragon, Serpiente.

– Añay ñini, o, Munaylla ñini. Bendezir a Dios, o a los Santos, que es alabarlos.
– Anchayak huchaçapa. El que es mayor peccador que antes.
– Apapayak lluqquipayak, ttitupayak Dios. Dios que es prouedor de todos de lo necessario.
– Atauchani. Dar Dios ventura en guerras y honores y hazerle dichosso en honrra militar
– Atitapiya hucha. Pecado mortal grauissimo, o escandaloso.
– Atipac. Poderoso. Llapa atipak. El todo poderoso que es Dios.
– Cachic manacacta. Dios que da el ser. Cachcani. Suceder acontecer. Cachini cachcachini, hinachini. Causar ser causa. Cachic cach cachic hinachic. El autor y causa de algo.
– Callpaçapa. forçudo: hinantincallpayoc. Dios todopoderoso.
– Cai. El ser y el estar corporal, y espiritual. Diospamanari curik cayñin, o manaricurik cascaccaynin. El ser de Dios inuisible, o do los angeles. Runap yma haycappas ricurik cayñin, o cascancayñin. El ser visible del hombre y todas las demás cosas corporales.
– Cay. El ser esencial de naturaleza, o esencia. Diospacayñin. El ser de la diuinidad, o esencia diuina. Runap cayñin. El ser humano, o de hombre, y añadido casca na cay, se haze el ser de existencia, o el ser existente que es el modo de estar de cada cosa. Diospacascancayñin. La existencia de Dios. Runapcascancayñin el ser existente de hombre, que es el modo de estar el primer ser que es la essentia que en Dios y los Angeles y el hombre, es modo personal, y assi Diospacascan cayñin. La persona de Dios. Quinça Dios pacascancaynin. Las tres personas Diuinas: Yayapcascancayñin. La persona del Padre Angelpa cascan caynin. La persona del Angel. Runap cascancayñin. La persona del hombre. Iesu Christop cayñinca yscayui Dios cayñimpas runacayñinhuampascascan cayñin kana hucllam Dios pacascancayñillanmiari. El ser de naturaleza en Christo es doblado que es Dios y hombre, mas el ser de existencia es vno, que es vna persona Diuina del hijo de Dios.
– Canan, o cancan. Lo futuro, lo que ha de ser, o suceder, o tener electo, o auer, o estar.

– Cauçachiquey vyuhuachiquey. El que me sustenta, y Dios que me da vida.
– Cauçarini. Resucitar, o rebiuir.
– Cauçay. La vida. Tucuk cauçay. Vida temporal. Viñay cauçay. Vida eterna.
– Cay. El estar y el ser.
– Cutirini cutiricuni. Conuertirse a Dios o volverse con el cuerpo atras.
– Diosman cutiricuk. El conuertido a Dios.
– Çupaypa çamayninmi tucuni. Soy inspirado del demonio.
– Diospa çamayninmi tucuni. Soy inspirado de Dios.
– Hinant incakpa çapay apun. Dios, que es rey de todo lo que es o tiene ser.
– Çapay apum. Diospa suyun hanac pacha caypacha. El reyno de Dios exterior que es el cielo y tierra.
– Kapac caynin cussiqquelpo caynin el reyno espiritual que es la bienauenturança, o viñaypacsuyun, el reyno eterno.
– Viñay cussinchasacnispam Dios chaminchapuhuanchic alli rurasccanchicta. Dios aprecia para premiar y remunerar el valor de nuestras obras.
– Christianop chayaqquey. Mi obligación de Christiano.
– Kallaric pacha. El principio del tiempo o del mundo.
– Huañuy huarruytam Dios kallchapayanca taripaypacha. Dios mostra rara terrible ira el día del juyzio.
– Kauchu. Bruxo, ahojador.
– Hamutac. Adiuinador prudente.
– Hanacpacha, o nan pacha. El cielo.
– Hapuñuñu, o hapiyñuñu. Fantasma, o duende que solía aparecerse con dos tetas largas que podían asir dellas.
– Hatallini soncoypi Diospasimiutan. Conseruar las palabras de Dios en el alma. tener memoria de ellas.
– Hatun huateca. El demonio.
– Hinantin ticcimuyopacha. Toda la haz de la tierra que es el hemispherio, o vniuerso mondo visible.
– Hinantin muyo pacha. Todo el mundo, o hinantinpacha.

– Hinantin muyupachapcuchun, o tucuknin, o puchucayncuna. Los fines y extremidades del mundo.
– Hinantinpachap ticci muyucuchunmanta ticci muyucuchun cama. Desde vn extremo del mundo a otro de cabo a cabo
– Hiuicachini çupayta. Tengo ya rendido al demonio que no me osa tentar mas, como a Christo en las tres tentaciones.
– Hinantin atipac. Todo poderoso.
– Huacpirayani cayveqquepachapi diosmanta llactanchicmanta Sancto cuna manta. Biuimos acá desterrados de Dios, de nuestra patria de los Santos nuestros parientes.
– Huacayllicuni. Era inocuar a Dios llorando por agua cantando de noche por las calles vn cantar lloroso.
– Huacayllicuy. La procesión o qualquiera inuocacion que se haga por agua que assi lo vsan agora los indios en la falta de agua
– Huallpani. Formar Dios y hazer, o criar
– Huañuy hucha. Peccado mortal.
– Manam humaymanta hurcusccaychu Diospa simintam ari conay quichic. No os predico cosas mias, si no palabras de Dios.
– Manchana. El terrible que es de temer por su condicion ayrada, o el Iuez riguroso, o Dios castigador.
– Mauccamuchay. Idolatrías pasadas.
– Munana. La voluntad, que es potencia.
– Munay. Voluntad, el querer, el gusto apetito o amor, que es acto.
– Munaychani. Bendezir Dios, o hazer nos bien. Munay chani. Bendezir los hombres, es de palabra dessear bien a otros. Dios munay chassunqui. Dios te bendiga
– Nuna spiritu, yuyak nuna. El alma mana alli nuna. El demonio alli nuna. El angel bueno.
– Antay quiru nuna. Angeles inocentes como el niño, o puros
– Paccarimun. Es de Dios solo que vino a nacer, porque era antes de nacer.
– Paccarik pacha. El principio del mundo

– Paccarik macinchic cuna. Las cosas que nacen con nosotros, o nos son naturales, las passiones, las inclinaciones, las propriedades indiuiduales de cada vno.
– Sonccon cama cay paccarik macinchicmi. La libertad nos es natural.
– Pacha. Tiempo suelo lugar.
– Pachap huquin ppachapuchu caynin. Los fines del mundo
– Pacchapanta caynin. El fin de la tierra quanto alcança la vista y se pierde.
– Pacham ppuchucasacñin, o puchucanayan. El mundo se quiere acabar.
– Ppacha ppuchhucay. El fin del mundo.
– Pachappuchucanayaynin. Fin proximo o cercano.
– Pacha camak. El templo que el Inca dedico a Dios criador junto a lima, para hazer alto sus exercitos, y el Demonio de embidia se entro y se hizo poner vn idolo que porque hablaua en el mucho le llamaron rimak, que dize hablador y es ya el nombre de Lima corrompido de rimak
– Pacha cuti pacha ticra. El fin del mundo, o grande destruicion pestilencia, ruyna, o perdida, o daño común
– Nina pachacuti. El fin del mundo por fuego.
– Llocllavnu pachacuti. Por el diluuio
– Çupayca piñasca. El Demonio aborrecido.
– Pirani. Era vna cerimonia que del carnero, o cordero que auian de sacrificar con la sangre neua y fresca se embijauan con rayas en la cara, o cuerpo para tener parte en aquel sacrificio
– Rurapayapuni. Hazer mucho por otro. Dios nos haze bien por amor. Diosrurapayapu huanchic Rurapu Dios. hazedor de todo
– Taripayppunchao. Dia del iuyzio, o dia de la aueriguacion o quentas
– Ttituquenchik. Dios nuestro proueedor.
– Mana tupuyok, o tupunnak. Lo immenso, o infinito.
– Viñaylla. Siempre, o continuamente.
– Viñay cak viñay huayna. Eterno.
– Viñay huayna. Yerua siempre viua que no se marchita.

– Viñay huayna. El que siempre tiene vn mismo ser, el immutable, o immortal Dios Angel almas.
– Viñay pac. Para siempre jamás
– Viracocha. Era epicteto, del sol honrroso nombre del Dios que adorauan los indios y de ay ygualandolos con su Dios llamauan a los españoles viracocha.
– Viss cocho, o humapurik. Las brujas que dizen que las topauan de noche en figura de cabeça humana.
– Yñini Dios manmi. Creer en Dios.
– Dios man yñik. Fiel Christiauo.
– Yñiyninchik yñincanchic. Nuestra fe católica.

(González Holguín, 1608)

5. DISCUSIÓN

Al hacer referencia a la categoría léxica del quechua, esta se entiende como el conglomerado de trabajos lexicográficos en los cuales ocupa un lugar central, sea solo el quechua o junto con el español u otras lenguas originarias. En ese sentido, cabe señalar que los primeros en abordar y preocuparse por el quechua fueron miembros de órdenes religiosas, entre los que destacan los pertenecientes a la Compañía de Jesús. En efecto, los jesuitas mostraron un gran interés en la labor evangelizadora por medio de las lenguas originarias, al punto que, por el celo exhibido al momento de abogar por los indígenas, se granjearon la animadversión de distintas autoridades coloniales[249] (Cuervo, 2014).

En consecuencia, aparecen los primeros productos que podrían considerarse los promotores de la lexicografía, los cuales se elaboraron hacia el siglo XVI a baja escala en forma de glosas intercaladas en varios textos, glosarios y diccionarios bilingües, con la finalidad de salvar y remediar las diferencias y barreras idiomáticas en el encuentro entre el español y el quechua, cuyo escenario principal era instrumental y pedagógico, con miras hacia la evangelización (Ezcurra y Bendezú-Araujo,

[249] Basta mencionar la expulsión de los jesuitas por parte de Carlos III en 1760.

2017). De esta manera, comienza de forma incipiente la valoración de las lenguas originarias.

La primera muestra de estudio lexicográfico quechua fue realizada por el dominico sevillano Domingo de Santo Tomás, quien publica en 1560 el diccionario *Lexicon o Vocabulario de la lengua general del Perv*, el cual se ciñe a la tradición inaugurada por Antonio de Nebrija en su *Vocabulario español – latino* (1494). Este diccionario posee alrededor de 4400 entradas de español-quechua y 6300 en la sección quechua-español (Ezcurra y Bendezú-Araujo, 2017). Al ser impreso en Valladolid, se convierte en el primer y único producto lexicográfico publicado en la península ibérica (Stala, 2020). Ello marcó un hito importante en la medida que inició una fértil temporada en textos de ese tipo, los cuales no se limitaron al quechua, sino que incluyeron al aimara y otras lenguas originarias.

Cabe destacar que la influencia de la mencionada obra de Nebrija en los distintos vocabularios y lexicografías de Hispanoamérica fue notoria y constante durante la Colonia. Dicho influjo puede notarse en la tipología empleada para establecer las homologaciones entre términos o frases de diferente lengua; así también, en la constitución de su estructura interna y el repertorio léxico de la lengua española del que disponen —si bien hay autores que introducen algunos términos, no son cambios sustanciales en la base lexical de Nebrija— (Hernández y Segovia, 2012).

Por otro lado, la primera imprenta erigida en Sudamérica, fundada en la ciudad de Lima, publicó en 1585 la *Doctrina cristiana y catecismo para la instrucción de los indios, y de las demás personas que han de ser enseñadas en nuestra santa fe: con un confesionario y otras cosas necesarias*. Esta cuenta con un léxico titulado «Vocablos dificvltosos de la qvichva»; así también, uno dedicado a la lengua aimara. Fue impresa en el taller de Antonio Ricardo (Stala, 2020), se trata de un texto de índole religiosa, cuya finalidad es estrictamente tomar un papel en la evangelización, que muestra una preocupación por acercarse a los quechuahablantes: no solo cuenta con el léxico quechua en un apartado del texto, la totalidad de esta doctrina es una edición trilingüe en español, quechua y aimara.

Al año siguiente, en 1586, se publicó el *Arte y vocabulario en la lengva general del Perv llamada Quichua y en la lengua Española. El más copioso y elegante que hasta agora se ha impresso. En los Reyes. Por Antonio Ricardo*, que es un diccionario tripartito: el primer apartado abarca al quechua-español; el segundo, al español-quechua; y el tercero, anotaciones y parentesco quechua; además de un apartado final dedicado a la gramática del quechua (Hernández, 2018). Por mucho tiempo, la autoría de este trabajo fue objeto de controversia y se le atribuía, erróneamente, a Antonio Ricardo; sin embargo, es posible y hay evidencia suficiente para señalar como autor al jesuita chachapoyano Blas Valera (Rojas, 2018).

En la primera década del siglo XVII apareció una de las lexicografías quechua más completa y extensa del periodo colonial, la cual fue un punto de inflexión para la comprensión de los fenómenos lingüísticos de esta lengua en dicha época: *Vocabulario de la lengva general de todo el Perv llamada quichua, o del Inca*, elaborado por Diego González Holguín en 1608. Uno de sus aportes más significativos es el apartarse de la tradicional distribución nebrisense en la construcción de su lexicografía. En este caso, González Holguín opta por un aprovechamiento de los avances y publicaciones del sevillano en función de sus propios intereses para el tratamiento de la lengua quechua. De esta manera, el jesuita se interesó por amoldar su trabajo con el contexto americano en el cual se desarrollaba y desenvolvía, razón por la cual desestima, descarta, modifica vocablos y entradas, así como añade muchos otros más pertinentes para la naturaleza de su texto (Segovia, 2014; 2016).

Luego, años más tarde, en 1619, se publica en Lima *Arte de la lengva qvichva*, trabajo compuesto por otro miembro de la Compañía de Jesús, el padre Diego Torres Rubio. De raigambre nebrisense, sigue muy de cerca el modelo del trabajo atribuido a Blas Valera. La intención de este tipo de textos fue, principalmente, procurar y facilitar un rápido aprendizaje de las lenguas amerindias que valiera en la catequización y predicación de la religión católica. Por ello, su contenido no aborda meditaciones teóricas, sino que privilegia la simpleza y la nitidez en la

presentación de vocablos para asegurar un rápida y práctica comprensión (Calvo, 2004).

La elaboración de cada uno de estos valiosos trabajos lexicográficos es el resultado de un trabajo conjunto y sistemático entre los miembros de congregaciones —en el caso de los autores de los trabajos citados y explicados líneas atrás— y los nativos, indígenas quechuahablantes. Debido a que, a partir de declaraciones orales de los indígenas, los misioneros logran recopilar información y elaborar sus productos finales. En ese sentido, el uso de la lengua y su faceta comunicativa constituyen un aspecto gravitante en la conformación de estas lexicografías, cuestión que no debe soslayarse (Segovia, 2020).

En líneas generales, podría decirse que hubieron tres maneras de abordar la definición y tipificación de los términos quechuas en estos estudios lexicográficos: la interpretación u homologación de conceptos desde la propia cosmovisión del lexicógrafo, por ello ven en el *Hananpacha* el cielo cristiano o en *Viracocha* una alusión a Cristo; la quechuización o conatos de traducción de nociones propias de la cosmovisión cristiana occidental, por ejemplo, el pecado mortal, es decir, el *Huc diosniiocllácnchic*, un monoteísmo abstracto inexistente en la visión del mundo andino, o el término *Dios man yñik* para fiel cristiano; por último, un esfuerzo por comprender y explicar la forma de pensar del sujeto andino a partir de la definición exacta de conceptos importantes, como en el caso de *Pacha*, *Cay*, *Pacha cuti*, *Munay*, entre otros.

Gracias a la caracterización de los vocablos trascendentales en la configuración de la subjetividad del hombre andino se comprende la íntima relación que establece con su entorno circundante, característica primordial dentro de la cosmovisión andina. Así también, la constante e íntima comunicación relacional que establece con dichos elementos se erige como un aspecto constitutivo de la misma. De ese modo, la población andina y quechuahablante prehispánica construyó no solo un vasto dominio geográfico-político, sino también una identidad que, en manifestaciones semejantes, se presenta a lo largo de la zona andina (Valderrama y Escalante, 2020).

Los aportes lexicográficos de este periodo de la historia del Perú, en su búsqueda de objetivos prácticos y puntuales —la evangelización—, permitieron la paulatina superación de diferencias idiomáticas, en la medida que establecieron un primer puente comunicacional, un acercamiento de los hispanoparlantes, gracias al conocimiento de la lengua quechua, al idioma y a su visión del mundo. En ese sentido, la lengua quechua se manifiesta como un instrumento ancestral de comunicación y mediación durante los siglos de la Colonia, el cual ha podido mantenerse vigente hasta la actualidad; por lo cual, la visión del mundo andino puede caracterizarse como una cosmovisión cuántica energética comunicacional.

6. CONCLUSIONES

La empresa española de la Conquista y el posterior proceso de colonización en el continente americano fueron dos eventos importantes y claves en la historia, los cuales signaron, en cierta medida, el rumbo de las futuras naciones latinoamericanas. Ello aconteció para el caso del espacio geográfico que hoy es el Perú. En primera instancia, implicó el encuentro entre dos culturas, dos maneras disimiles de comprender y experimentar el mundo. Posteriormente, esta situación devino en el surgimiento de distintas problemáticas internas, tales como la diferencia idiomática y hondas barreras culturales, tanto más cuanto que la lengua española expresa la propia cosmovisión occidental de los naturales de la península, la cual entendían en los términos de racionalidad y cristiandad y la consideraban como la valedera y admisible dada su disimilitud con la cosmovisión andina (Giuliano, 2022). Dichas diferencias no pudieron ser salvadas sino de manera progresiva y tras grandes esfuerzos.

En este contexto, la lengua quechua se manifiesta como un instrumento de comunicación ancestral para con los hispanoparlantes. Por lo tanto, las diferentes lexicografías dentro del periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XVI y buena parte del siglo XVII —que entraron en retroceso en los albores del XVIII para estancarse definitivamente por un espacio de siglo y medio— fueron de gran ayuda para ello y, en

la medida que pudieron recabar y recopilar distintos términos, se establecieron como tenues antecedentes de los estudios lexicográficos actuales y pioneros en la sistematización de las lenguas amerindias. Gracias a ello, se pudo acceder a un inicial conocimiento de lo que constituye la cosmovisión andina, así como establecer, si no un diálogo, un acercamiento y entendimiento de las cosmovisiones tanto occidental como andina, a partir de sus manifestaciones lingüísticas. En consecuencia, la lengua quechua se presenta como un instrumento mediador, comunicacional, de la cosmovisión en la cual está inmerso.

7. REFERENCIAS

Adelaar, W. (2014). La historia lingüística andina: una visión de consenso en transformación. En M. Malvestitti, P. Dreidemie (Eds.), III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas: Libro de Actas (pp. 13-22). Universiteit Leiden. https://bit.ly/3HFO3cC

Adelaar, W. (2017) Diversidad lingüística en el Perú precolonial. En J. Godenzi y C. Garatea (Coords.), Historia de las Literaturas del Perú. Volumen 1 Literaturas orales y primeros textos coloniales (pp. 67-82). Fondo Editorial PUCP. https://bit.ly/3ryeETe

Ansión, J. (1987). Desde el rincón de los muertos. El pensamiento mítico en Ayacucho. Gredes.

Calvo, J. (2004). El siglo de oro de la lingüística amerindia: el caso del quechua. En F. Del Pino (ed.), Dos mundos, dos culturas o de la historia (natural y moral) entre España y Perú (pp. 201-226). Iberoamericana. https://doi.org/10.31819/9783964563972-010

Cerrón-Palomino, R. (1987). Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino. Lexis, 11(1), pp. 71-104. https://bit.ly/3ouM03m

Cerrón-Palomino, R. (2010). El contacto inicial quechua-castellano: la conquista del Perú con dos palabras. Lexis, 34(2), pp. 369-381. https://bit.ly/3ovmBq7

Cerrón-Palomino, R. (2017). El quechua «del ynga» según testimonio de los primeros cronistas. En J. Godenzi y C. Garatea (Coords.), Historia de las Literaturas del Perú. Volumen 1. Literaturas orales y primeros textos coloniales (pp. 83-104). Fondo Editorial PUCP. https://bit.ly/3ryeETe

Cuervo, B. (2014). Las misiones de los padres jesuitas en Latinoamérica (1606-1767). La razón histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las ideas, (27), 146-185. https://bit.ly/3oBfflf

De la Cuesta, L. (1992). Intérpretes y traductores en el descubrimiento y conquista del nuevo mundo. Livius, (1), 25-34. https://bit.ly/3oySUok

Di Pietro, S. (2019). Tello, Golte y Dussel: tres visiones sobre el desarrollo de un sustrato cultural común en los andes. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (8), 88-100. https://doi.org/10.37135/chk.002.08.06

Durston, A. (2013). Las lenguas indígenas y la historiografía de América Latina. Allpanchis, 45(81/82), 437-468. https://doi.org/10.36901/allpanchis.v45i81/82.233

Estermann, J. (2009). Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo. Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología

Ezcurra, A. y Bendezú-Araujo, R. (2017). Gramáticas y vocabularios coloniales del quechua y del aimara (1560-1619). En J. Godenzi y C. Garatea (Coords.), Historia de las Literaturas del Perú. Volumen 1. Literaturas orales y primeros textos coloniales (pp. 123-162). Fondo Editorial PUCP. https://bit.ly/3ryeETe

Ferguson, C. (1959). Diglossia. Word, 15(2), 325-340. https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702

Fishman, J. (1972). The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society. Newbury House. https://doi.org/10.1017/S0047404500004437

García, D. (2020). Sangre, nobleza y poder en los comienzos del Virreinato de Nueva España. Hipogrifo, 8(1), 207-221. http://dx.doi.org/10.13035/H.2020.08.01.15

García, F. (2021). La ideología de la Guerra de Conquista en la Iberia Medieval. En I. Zamora (Coord.), A 500 años de la Conquista de México-Tenochtitlan. Conversaciones sobre las implicaciones y significados en la historia. Memoria del Seminario (pp. 103-113). Instituto Belisario Domínguez. https://bit.ly/3rHHroz

Garatea, C. (2017). Los primeros años del español en el Perú. En J. Godenzi y C. Garatea (Coords.), Historia de las Literaturas del Perú. Volumen 1. Literaturas orales y primeros textos coloniales (pp. 105-122). Fondo Editorial PUCP. https://bit.ly/3ryeETe

Giuliano, F. (2022). Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias. Pedagogía y saberes, (56), 115-132. https://doi.org/10.17227/pys.num56-12706

González Holguín, D. (1608). Vocabulario de la lengva general de todo el Perv llamada qquichua, o del Inca. Francisco del Canto. https://bit.ly/34vZ7dI

Hernández, E. (2008). La lexicografía hispano-amerindia del siglo XVI. Philologia Hispalensis, 22(1), 189-211. https://doi.org/10.12795/PH.2008.v22.i01.06

Hernández, E. (2018). Lexicografía hispano-amerindia 1550-1800. Catálogo descriptivo de los vocabularios del español y las lenguas indígenas americanas. Iberoamericana.

Hernández, E. y Segovia, A. (2012). Lexicografía bilingüe del siglo XVII en América del Sur: fuentes e influencias. En E. Battaner, V. Calvo y P. Peña (eds.), Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación (pp. 475-484). Nodus Publikationen. https://bit.ly/3gyZIOo

Itier, C. (2000). Lengua general y quechua cuzqueño en los siglos XVI y XVII. Senri Ethnological Reports, 18, pp. 47-59. http://doi.org/10.15021/00002157

Itier, C. (2013). Las bases geográficas de la lengua vehicular del imperio inca. Bulletin de l'Institut français d'études andines, 42(2), pp. 237-260. https://doi.org/10.4000/bifea.8030

Jáimez, R. (2014). La comunicación no verbal en los primeros días de la conquista americana. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 40(1), pp. 145-170. https://doi.org/10.15517/rfl.v40i1.16297

Levaggi, A. (2001). República de Indios y República de Españoles en los Reinos de Indias. Revista de Estudios Histórico-Jurídicos, 23, pp. 419-428. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552001002300009

Liranzo, P. (2020). El humor en los dominicanos como pretexto del trauma cultural de la colonización. Ciencia y sociedad, 45(4), pp. 7-31. https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i4.pp7-31

López, O. (2020). Memoria, experiencia y cuerpo en crónicas franciscanas del siglo XVI: la construcción del natural mesoamericano. Historia y grafía, (54), 13-52. https://doi.org/10.48102/hyg.vi54.296

Mariátegui, J. (2007). 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana. Biblioteca Ayacucho

Maldavsky, A., Bouysse-Cassagne, T., Taylor, G. y Ramos, G. (2013). Debate sobre los significados de lengua "lengua general". Nuevo Mundo Mundos Nuevos. https://doi.org/10.4000/nuevomundo.65072

Parodi, C. y Luján, M. (2014). El español de América a la luz de sus contactos con el mundo indígena y el europeo. Lexis, 38(2), 377-399. https://bit.ly/3JaZeKy

Plötz, J. (2016). El intérprete Felipillo entre incas y conquistadores. Forma y función, 29(1), pp. 81-102. https://doi.org/10.15446/fyf.v29n1.58509

Polar, A. (1983). Literatura peruana: totalidad contradictoria. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, 9(18), pp. 37-50. https://bit.ly/3gwbqJt

Polar, A. (1994). Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas. Horizonte

Restrepo, R. (2012). Cosmovisión, pensamiento y cultura. Revista Universidad EAFIT, 34(111), pp. 33-42. https://bit.ly/3Jgbr0K

Ricardo, A. (Imp.) (1584). Doctrina christiana, y catecismo para la instrvcción de los indios, y de las de mas personas, que han de ser enseñadas en nuestra sancta fé: con vn confessionario, y otras cosas necessarias para los que adoctrinan, que se contienen en la pagina siguiente. Compuesto por avctoridad del Concilio Prouincial, que se celebro en la Ciudad de los Reyes, el año de 1583. Y por la misma traduzido en las dos lenguas generales, de este Reyno, Quichua y Aymara. Antonio Ricardo. https://bit.ly/34NJvlW

Ricardo, A. (Imp.) (1586). Arte y vocabulario en la lengva general del Perv llamada Quichua y en la lengua Española. El mas copioso y elegante que has agora se ha impresso. Antonio Ricardo. https://bit.ly/3rARkUR

Rivarola, J. (1995). Aproximación histórica a los contactos de lenguas en el Perú. En K. Zimmerman (coord.), Lenguas en contacto en Hispanoamérica: nuevos enfoques (pp. 135-159). Iberoamericana

Rojas, I. (2018). Blas Valera: Primer cronista, poeta y lingüista peruano. Polisemia

Santo Tomás, D. (1560). Lexicon o Vocabulario de la lengua general del Perv. Francisco Fernandez de Cordoua. https://bit.ly/3uAPwNC

Segovia, A. (2014). El vocabulario hispano-quechua (1608) de González Holguín, ¿heredero de Nebrija? Philologia Hispalensis, 28(1), pp. 7-23. https://doi.org/10.12795/PH.2014.v28.i01.01

Segovia, A. (2016). La gramática quechua de González Holguín (1607) y la de sus predecesores. Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, 10, pp. 23-42. https://doi.org/10.5281/zenodo.3542069

Segovia, A. (2020). Las gramáticas misioneras sobre la lengua quechua a través de sus paratextos. Nueva Revista de Filología Hispánica, 68(2), pp. 451-497. https://doi.org/10.24201/nrfh.v68i2.3645

Segundo, M. (2021). La cosmovisión señorial del conquistador. En I. Zamora (Coord.), A 500 años de la Conquista de México-Tenochtitlan. Conversaciones sobre las implicaciones y significados en la historia. Memoria del Seminario (pp. 143-159). Instituto Belisario Domínguez. https://bit.ly/3rHHroz

Serra, S. (2002). Reflexiones en torno del lenguaje. A propósito de una lectura sobre lenguaje y visión del mundo. Onomázein, (7), pp. 497-509. https://bit.ly/3rJWWwh

Solís, G. (2001). Lenguas generales y política lingüística en la Amazonía peruana durante la Colonia. Escritura y Pensamiento, 4(8), pp. 9-24. https://doi.org/10.15381/escrypensam.v4i8.7555

Stala, E. (2020). Historia de la lexicografía hispanoamericana. Studia Iberystyczne, 19, 223-251. https://doi.org/10.12797/SI.19.2020.19.10

Todorov, T. (1998). La conquista de América. El problema del otro. Siglo Veintiuno Editores

Torero, A. (1972). Lingüística e historia de la sociedad andina. En A. Escobar (comp.), El reto del multilingüismo en el Perú (pp. 51-106). Instituto de Estudios Peruanos

Torres Rubio, D. (1619). Arte de la lengva qvichva. Francisco Lasso. https://bit.ly/3B8TPRt

Valderrama, R. y Escalante, C. (2020). Etnicidad y descendencia. Los incas hoy, de carne y hueso: Cusco 2020. Americanía: Revista De Estudios Latinoamericanos. (11), pp. 160-192. https://doi.org/10.46661/americania.5201

Vitar, B. (1996). La otredad lingüística y su impacto en la conquista de las Indias. Revista Española de Antropología Americana, 26, pp. 143-165. https://bit.ly/3JerQmk

CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TÉRMINOS MITOLÓGICOS EN LA POESÍA DE LORCA: TRADICIÓN CLÁSICA Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS

Andrés Ortega Garrido
Università degli Studi di Bergamo (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

La Tradición Clásica es la disciplina que investiga las relaciones entre la literatura de la Antigüedad clásica, es decir, las literaturas griega y latina, y las literaturas de épocas posteriores. Generalmente, los estudios de este ámbito tienden, en buena medida, a rastrear las huellas que ha ido dejando en la posteridad la literatura clásica, desde el análisis tradicional de la averiguación de las fuentes de las obras literarias de todos los periodos posteriores a la caída del Imperio Romano hasta estudios que tienen en cuenta teorías literarias modernas como, por ejemplo, la Estética de la Recepción. En cualquier caso, siempre estaremos hablando de la relación entre literatura clásica grecolatina y literaturas posteriores. Por otro lado, la investigación en Tradición Clásica se desarrolla en su mayor parte mediante una metodología tradicional donde la observación y perspicacia del investigador, unas nutridas lecturas, un amplio y completo conocimiento de la historia de la literatura, la lectura atenta de los textos y una buena dosis de intuición constituyen las claves del éxito del trabajo (y, de la misma manera, la carencia de estos instrumentos supone la necesaria mediocridad del resultado).

Libros como el de Curtius (1948) o el de Highet (1949) señalan en cierto modo el nacimiento técnico de la disciplina, aunque estudios muy anteriores como la Bibliografía hispano-latina clásica (1902) de Menéndez Pelayo ya delatan el interés por el tema, precisamente en una época aún dominada por el Comparativismo decimonónico. Por otra parte, en

relación con la literatura española, en las primeras décadas del siglo XX Dámaso Alonso (1933), como respuesta a la manida teoría del realismo propio de la literatura española, señala el peso que la literatura clásica tiene en ella, con todo lo que de idealista y universalista le aporta, empezando por la presencia de la mitología. En las décadas posteriores comienza el verdadero auge de los estudios de Tradición Clásica en España, con los cuales se pasa revista a nuestra historia literaria en busca de fuentes y huellas de materiales clásicos grecolatinos. En general, como es obvio, el periodo que mayor atención ha recibido es el de los Siglos de Oro, donde la pervivencia de la literatura clásica grecolatina aflora a cada paso; de todos modos, la práctica totalidad de la literatura española ha sido estudiada desde este punto de vista, como puede observarse simplemente con un repaso de las síntesis bibliográficas a cargo de Cristóbal López (1997, 2000, 2005, 2007) o Camacho Rojo (2004, 2008, 2011, 2012), entre otros.

Con todo, algunos periodos de la literatura española han recibido menor atención desde la óptica del estudio de la tradición clásica presente en ellos, como es el caso de la época de las vanguardias históricas, aun cuando es un momento en el que, creemos, el componente clásico grecolatino tiene un papel no necesariamente secundario, a pesar de lo que pueda parecer a primera vista; por otra parte, es un periodo en que la presencia de lo clásico, en definitiva, acaba impregnando todas las artes (véase Ortega Garrido, 2012a, 2018, 2021a). Estamos hablando de la época en que florece el Grupo del 27, uno de cuyos poetas, Federico García Lorca, ha sido el que más atención ha recibido por parte de los estudiosos de la tradición clásica (véanse, por ejemplo, Camacho Rojo, 2006; Ortega Garrido, 2012a, pp. 306-372), habida cuenta de los ecos que la mitología clásica ha dejado en su obra.

2. OBJETIVOS

Podríamos decir que el objetivo principal de este trabajo es proponer una forma diferente y en cierto modo novedosa de acercamiento al estudio de la Tradición Clásica en la literatura. Mediante la aplicación de la metodología de la Lingüística de corpus, el análisis cualitativo

tradicional se completa con un análisis cuantitativo, destinado bien a reforzar, bien a revisar las intuiciones primeras que aporta ese estudio de corte más tradicional. Esta revisión podría llegar hasta el punto de ofrecer a veces resultados que resulten contrastantes con la intuición primera del lector o del investigador. La aplicación de la Lingüística de corpus a la literatura desembocaría en la Estilística de corpus, es decir, el estudio de la obra literaria basado en herramientas en principio ideadas por lingüistas para el análisis lingüístico (véase Culpeper, 2002; Semino y Short, 2004; Stubbs, 2005; O'Halloran, 2007; Mahlberg, 2013, 2014, 2016; Nieto Caballero, 2018, Nieto; Caballero y Ruano San Segundo, 2020). En el caso de Lorca, por ejemplo, contamos con el estudio de Piccioni (2015), donde se aplica precisamente la metodología de la Lingüística de corpus a la obra del granadino.

En nuestro caso, intentaremos corroborar las observaciones cualitativas sobre la presencia de la mitología en la poesía de Lorca ya expuestas en otros estudios (Ortega Garrido, 2012a, pp. 306-372; 2018 y 2021a, passim) y examinar desde esta nueva óptica la presencia de esos mismos elementos clásicos. Los instrumentos de análisis cuantitativo nos permiten determinar con mayor precisión frecuencias de uso o la presencia de determinados patrones lingüísticos, ya sea a través de las concordancias, ya sea mediante el análisis de ngramas, es decir, de agrupaciones de un número concreto de palabras. De hecho, la observación inmediata de combinaciones recurrentes puede iluminar de manera significativa ciertos aspectos que con un análisis tradicional acaso pasarían desapercibidos. Asimismo, dentro de la Estilística de corpus ha cobrado importancia el análisis de las palabras clave (en concreto, se ha aplicado especialmente en ámbito anglosajón: Scott, 1997; Baker, 2004, 2018; Scott y Tribble, 2006; Culpeper, 2009; tenemos algunos intentos en ámbito hispánico, como, por ejemplo, Fuster Márquez, 2020 y Gregori Signes, 2020).

Respecto a la mera observación cualitativa, el estudio de la presencia de la Tradición Clásica en la época de las vanguardias históricas debe tener en cuenta que las formas de acercamiento a la materia grecolatina son diferentes a las que regían en otros momentos de la historia literaria, como podrían ser el Renacimiento o el Barroco. El estudio de las obras

literarias de estos periodos permite establecer con cierto rigor la huella precisa que determinados pasajes de la literatura clásica han dejado en aquellas; sin embargo, al acercarse a la literatura de vanguardia, tal búsqueda resultaría sustancialmente infructuosa (para una mayor profundización en estos aspectos, remitimos a las reflexiones que hemos expuesto en Ortega Garrido, 2018: 13-29). En todo caso, el origen grecolatino de las referencias clásicas es indiscutible, más allá de cuáles hayan sido los caminos a través de los que tales referencias se materializaran en la obra de los autores de vanguardia. La presencia de materiales clásicos de Grecia y Roma ya la tenemos en la obra de los primeros poetas vanguardistas españoles, los ultraístas (Ortega Garrido, 2012b). De la misma forma, en la obra de los poetas del 27 se manifiesta una presencia de lo clásico grecolatino que va mucho más allá de lo anecdótico o casual, aparte de que constituye una constante a lo largo de toda la producción de los principales autores del grupo, desde sus obras de juventud hasta los últimos libros de vejez de los poetas más longevos (véase Ortega Garrido, 2012a, 2018, 2021a).

En la obra de Federico García Lorca esta presencia clásica es especialmente notable y constante, hecho que se ve reforzado porque, siendo el poeta del grupo que muere más joven, la cantidad de materiales clásicos presente en su obra no es menor que la que puede hallarse en otros compañeros de generación mucho más longevos que él, como puedan ser Gerardo Diego o Jorge Guillén, por poner el caso de dos poetas en cuya obra la presencia del mundo clásico grecolatino desempeña un papel importante.

Por lo que se refiere al conocimiento directo que Lorca pudiera tener de la literatura clásica de Grecia y Roma, sabemos a ciencia cierta que leyó la Teogonía de Hesiodo, concretamente en la traducción de Luis Segalá, de la que poseía un ejemplar de una edición de 1910, ejemplar fechado y firmado por Lorca en 1918 y conservado en el archivo del Centro Federico García Lorca. A juzgar por sus subrayados y anotaciones, es un texto que leyó con fruición y que, sin duda, marcó una buena parte de su poesía de juventud (Ortega Garrido, 2013). Además, por el testimonio de Ana María Dalí, la hermana de Salvador, sabemos que leyó las Metamorfosis de Ovidio, fuente crucial para el conocimiento

de la mitología clásica. No es de extrañar, por tanto, que a lo largo de su producción poética –no olvidemos que bastante extensa para un poeta con una carrera literaria de apenas 19 años–, las menciones a elementos del mundo clásico sean recurrentes y numerosas: en efecto, en su obra abundan las referencias a mitos clásicos y a personajes de la literatura grecolatina, generalmente con una intencionalidad poética significativa que va mucho más allá de la mera decoración al modo modernista. En este sentido, son llamativas las metáforas y metonimias de corte mitológico (Cristóbal López, 1993) con que frecuentemente sazona sus versos.

En definitiva, el elemento clásico grecolatino supone una constante en su obra y, en muchos casos, conlleva un significativo enriquecimiento de las connotaciones semánticas del poema en cuestión. Debe añadirse que, en ciertas ocasiones, el desconocimiento de la referencia mitológica por parte del lector puede hacer incluso incomprensible el sentido del poema o al menos de los versos en cuestión donde se halla la referencia clásica, ya que la mitología funciona en Lorca como aporte pleno de significado propio, no como narración, evocación o reformulación de una historia mítica; en otras palabras, el mito se da por sabido y es solamente a partir de ahí como se puede llegar a la inteligencia del pasaje poético lorquiano (véanse ejemplos en Ortega Garrido, 2012a, pp. 306-372).

Un estudio cualitativo tradicional, basado en la lectura y análisis de la obra poética de Lorca, nos dará como resultado una lista y un análisis de mitos y personajes míticos que son recurrentes en sus versos, siendo los siguientes los que parecen tener mayor peso, ya sea porque están presentes en un número importante de poemas o porque constituyen la temática principal o una de las temáticas principales de uno o más poemas: Narciso, Apolo y Dafne, el mito del nacimiento de Venus, Polifemo y los cíclopes, Leda y el cisne, el dios Pan, el mito de Pan y Siringe, Pegaso, el dios Baco y las sibilas. Otros muchos dioses y personajes del mundo clásico están asimismo presentes en su poesía, si bien, desde un punto de vista cualitativo, podríamos decir que funcionan en un plano secundario, en general porque no llegan a constituir temas del poema propiamente dichos. La lista no es, en cualquier caso, reducida,

todo lo contrario: Eros, el mito de Cupido y Psique, Ceres, Adonis, los sátiros, Medusa, Laocoonte, Atis, Crono, Saturno, Tetis, Penélope, Edipo, los centauros, la esfinge, las sirenas, etc.

Desde el punto de vista cualitativo, como decimos, podemos establecer una división entre unos elementos que consideramos prioritarios, por constituir temas o subtemas de poemas, y otros elementos que funcionan en un segundo plano, como apoyo a otros temas a través del aporte semántico cargado de significados implícitos que conlleva la referencia mitológica. Estas observaciones de tipo cualitativo podrían (o incluso habría que decir que deberían) ser confrontadas con los datos de una observación de tipo cuantitativo, en tanto en cuanto, como ya hemos señalado, el dato estadístico puede iluminar la propia observación cualitativa, así como corroborar o descartar una intuición derivada de la mera lectura de la obra, por muy atenta que sea.

3. METODOLOGÍA

Para el análisis cuantitativo hemos elaborado un corpus de la poesía lorquiana a través de los textos disponibles en línea en la página https://federicogarcialorca.net; con el fin de aprovechar correctamente el corpus, hemos efectuado una limpieza manual de los elementos no estrictamente pertenecientes a los poemas (dedicatorias, eventuales datos sobre fechas y lugares de composición de los poemas, etc.), así como indicaciones de tipo informático presentes en la página web (reenvíos a la cabecera de la página o a los índices, etc.). El corpus está compuesto por los principales poemarios del granadino, nueve en total, tanto los publicados en vida como los póstumos, tal como se incluyen en la citada página web: Libro de poemas, Canciones, Primeras canciones, Poema del cante jondo, Romancero gitano, Poeta en Nueva York, Llanto por Ignacio Sánchez Mejías, Diván del Tamarit y Sonetos del amor oscuro, libros a los que se suma una serie de poemas sueltos. No entra dentro de nuestro análisis la llamada poesía inédita de juventud, no incluida en este sitio web. El corpus así constituido está formado por 54.998 palabras. Para el análisis y la extracción de los datos lexicométricos nos hemos valido del programa informático Sketch Engine,

diseñado para la creación, gestión y aprovechamiento de corpus lingüísticos. Esta herramienta nos permite, por otro lado, la extracción de palabras clave confrontando el corpus de estudio con otros, por ejemplo con un corpus general de español actual como es Spanish Web 2018 (esTenTen), proporcionado por el propio programa Sketch Engine. El corpus, asimismo, está subdividido en varios documentos, que corresponden a los distintos poemarios citados, más el bloque constituido por los poemas sueltos, alcanzando así la decena. De esta manera podemos conocer la distribución de los fenómenos lingüísticos teniendo en cuenta la frecuencia de aparición en base a los distintos poemarios y, si fuere necesario, en base a una distribución cronológica a lo largo de las distintas fases creadoras de Lorca. En general, nos interesa conocer, por ejemplo, la frecuencia absoluta de un elemento y su frecuencia relativa (calculada como frecuencia por millón), así como el número de poemarios en que se manifiesta.

4. RESULTADOS

Como ejemplo previo de la aplicación de la metodología de la Lingüística de corpus al estudio de la literatura, podemos observar una tabla de los sustantivos más frecuentes en la poesía de Lorca contenida en nuestro corpus de estudio (Figura 1).

FIGURA 1. Primeros sustantivos (de un total de 3018 ítems) ordenados por frecuencia en el corpus de la poesía de Lorca manejado.

	Lema	Frecuencia ?	Mostrar Frecuencias Por Millón ?	DOCF ?	
1	luna	252	3823,28	10	•••
2	amor	225	3413,64	10	•••
3	niño	217	3292,27	9	•••
4	corazón	209	3170,89	10	•••
5	agua	206	3125,38	10	•••
6	noche	193	2928,15	10	•••
7	cielo	170	2579,20	9	•••
8	luz	152	2306,11	10	•••
9	ojo	143	2169,56	10	•••
10	estrella	134	2033,01	9	•••
11	sangre	120	1820,61	10	•••
12	viento	119	1805,44	8	•••
13	aire	114	1729,58	10	•••
14	sombra	107	1623,38	10	•••

Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

A cada uno de los lemas (en este caso sustantivos) le sigue la frecuencia relativa, es decir, el número de ocasiones en que tal término aparece en el corpus, incluyendo variaciones morfológicas de número; a continuación, la frecuencia relativa por millón y, por último, el número de documentos en que aparece. Así, el sustantivo más frecuente en absoluto es "luna", que está presente en 10 de los documentos del corpus, es decir, en todos los poemarios incluidos, así como en los poemas sueltos. Cierto es que el hecho de que Lorca hable de la luna en su poesía y que ello sea relevante es una obviedad que no necesita de mayor demostración empírica, pero sirva este ejemplo como ilustración de la validez de

la metodología, que nos confirma que, efectivamente, desde el punto de vista estadístico, se cumple lo que la intuición y la mera lectura ya señalan. De todos modos, como hemos apuntado, el recurso a la estadística puede iluminar ciertas facetas de la obra del autor que, a simple vista, digamos, no son tan evidentes. Por ejemplo, esta lista de sustantivos frecuentes ya nos está informando de cuáles son los otros sustantivos recurrentes en el poeta en orden de mayor a menor frecuencia, dato que la mera lectura no nos puede revelar.

Centrándonos en el léxico del ámbito mitológico, hemos elaborado una tabla en la que recogemos los primeros sustantivos, en orden de frecuencia absoluta, referidos a la mitología dentro del listado general de palabras, siempre que hubiera dos o más recurrencias en todo el corpus (Figura 2).

FIGURA 2. Primeros sustantivos referidos a la mitología clásica en el listado general de palabras del corpus de estudio (con más de 2 recurrencias).

	Posición (de 3018)	Frecuencia absoluta	Frecuencia por millón	Número de poemarios
Venus	253	14	212,40	4
esfinge	395	9	136,55	3
Pegaso	500	7	106,20	2
sirena	539	6	91,03	3
Apolo	556	6	91,03	3
Narciso	569	6	91,03	4
panidas	781	4	60,69	1
Ceres	813	4	60,69	3
ninfa	942	3	45,52	1
fauno	988	3	45,52	2
Dafne	1064	3	45,52	2
sátiro	1084	3	45,52	3

Fuente: elaboración propia

En este caso, podemos observar cuál es la posición absoluta que ostenta cada uno de los nombres incluidos en la tabla dentro de la lista general

de sustantivos (formada por un total de 3018), así como la frecuencia absoluta y relativa de cada uno de los términos, además del número de poemarios en que aparece. De esta observación se desprende que la diosa Venus es el sustantivo del ámbito mitológico más frecuentemente citado por Lorca y, en consecuencia, la divinidad clásica más recurrente, con 14 apariciones en su poesía a lo largo de cuatro poemarios. De nuestra observación cualitativa obteníamos como resultado que el mito del nacimiento de Venus es uno de los más importantes en la obra del granadino (Ortega Garrido, 2018, pp. 53-57); a esta observación se sumaría la constatación estadística del peso que tal diosa tiene en su poesía. La importancia que, dentro de las temáticas mitológicas en la obra de Lorca, conferimos intuitivamente a personajes como Narciso, Apolo y Pegaso, por ejemplo, viene igualmente confirmada por los datos lexicométricos del corpus.

Es interesante observar que el segundo sustantivo más frecuente es la esfinge, que con nueve apariciones está presente en tres poemarios. La observación cualitativa pone de manifiesto la importancia de este personaje mítico (véase Ortega Garrido, 2012a: 350-354) y la observación cuantitativa basada en la mera frecuencia de uso de los sustantivos nos confirma tal detalle. Pero mediante un ulterior dato cuantitativo que nos proporciona el análisis del corpus llegamos a una conclusión aún más afinada e incluso sorprendente: la esfinge es el término (no ya el sustantivo) que de una forma más distintiva caracteriza el universo mitológico en la obra de Lorca, al menos desde el punto de vista de la relevancia lingüística que la propia palabra "esfinge" tiene en la lengua española común de nuestros días. Esta afirmación, que un análisis cualitativo sería incapaz de establecer, es posible gracias a la extracción de las palabras clave de nuestro corpus, teniendo como corpus de referencia el citado Spanish Web 2018 (esTenTen), formado por miles de millones de palabras. Como siempre, nos estamos refiriendo a las palabras clave de contenido mitológico únicamente (Figura 3).

FIGURA 3. Diez primeras palabras clave de contenido mitológico en el corpus de estudio frente a un corpus general de español (Spanish Web 2018, esTenTen).

	Forma	Mostrar frecuencias por millón? Enfoque	Referencia	Número de documentos? Enfoque	Referencia	Relative DOCF? Enfoque	Referencia	Puntuación ?
59	esfinge	136,55	0,75	3	9311	30,00 %	0,02 %	78,4
101	panidas	60,69	< 0.01	1	51	10,00 %	< 0.01 %	61,4
120	pegaso	106,20	0,90	2	10.013	20,00 %	0,02 %	56,4
225	venus	212,40	4,54	4	48.853	40,00 %	0,08 %	38,5
255	sátiro	45,52	0,31	3	4165	30,00 %	< 0.01 %	35,4
282	dafne	45,52	0,39	2	4942	20,00 %	< 0.01 %	33,4
295	fauno	45,52	0,43	2	6107	20,00 %	0,01 %	32,5
300	ceres	60,69	0,92	3	10.610	30,00 %	0,02 %	32,1
319	narciso	91,03	1,93	1	25.988	10,00 %	0,05 %	31,4
523	apolo	91.03	2.94	3	33.694	30,00 %	0,06 %	23.4

Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

Por otra parte, el corpus nos permite visualizar con rapidez los elementos lingüísticos que caracterizan a los términos mitológicos, de manera que podemos observar de un vistado con qué adjetivos, verbos, adverbios o cualquier otra categoría gramatical se combinan tales términos, de lo cual se podrán extraer también conclusiones sobre los matices que ciertos elementos mitológicos adquieren en la poesía de Lorca. Esta observación la podemos llevar a cabo a través de la herramienta de las concordancias o de las combinaciones gramaticales del término seleccionado (Word sketch). Si bien es una observación que puede realizarse con una metodología tradicional, la asistencia que nos brinda la informática permite analizar en detalle gran cantidad de material en un tiempo mínimo. Por ejemplo, si observamos las concordancias del término "Dafne", automáticamente se revela el matiz que este personaje tiene en la poesía de Lorca, pues, en los tres casos en que se nombra, aparece acompañado de un elemento masculino: Apolo, Atis y el adjetivo "varonil", aplicado a la propia Dafne (Figura 4). El paso siguiente consistiría en dilucidar las connotaciones de esta asociación: quizá para Lorca el personaje de Dafne solamente se explica en su relación con un varón o incluso haciéndola a ella misma varonil.

FIGURA 4. Concordancias del término "Dafne".



Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

En el caso de otro personaje mitológico que adquiere cierta importancia en la obra de Lorca como es Narciso (Ortega Garrido, 2012a, pp. 332-335), vemos que, si atendemos a las concordancias, no está caracterizado de ninguna manera por otras palabras: nunca está adjetivado, nunca es el sujeto ni tampoco el complemento de ningún verbo. En realidad, generalmente funciona como única palabra con que titular un poema o como referencia aislada para poner en relación a los sujetos de determinados poemas con el personaje mitológico (Figura 5). ¿A qué se debe esta singularidad si no es a la propia soledad de que sufre el personaje mitológico, trasladada por Lorca a sus versos de esta manera lingüísticamente solitaria (si se nos permite expresarlo así)?

FIGURA 5. Concordancias del término "Narciso".



Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

Si observamos las concordancias del término "Apolo", veremos que suele venir acompañado de un cierto matiz negativo, oscuro, velado (Figura 6). Poco que ver, por cierto, con la imagen tradicional del luminoso dios de la poesía, la belleza y la perfección.

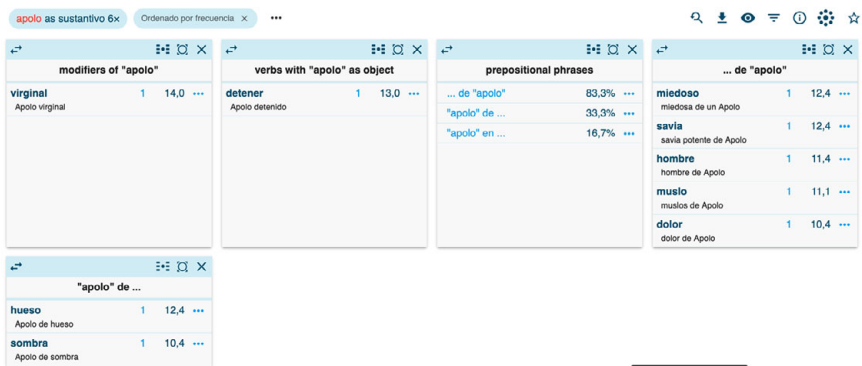
FIGURA 6. Concordancias del término "Apolo".



Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

De manera más clara lo vemos a través de la herramienta Word sketch, donde es posible visualizar las combinaciones del término seleccionado en base a las restantes categorías gramaticales con las que se acopla (Figura 7).

FIGURA 7. Combinaciones del término "Apolo".



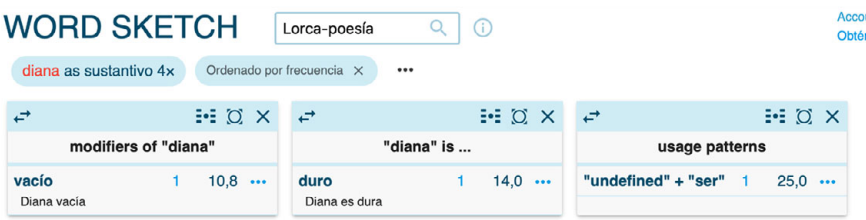
Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

Apolo es adjetivado solamente como "virginal", que sería, además, la única mención cercana a la imagen tradicional del dios clásico. En cambio, acompañado por un participio la connotación es negativa ("Apolo detenido"), al igual que cuando le sigue un complemento del nombre ("Apolo de hueso", "Apolo de sombra"). Otro tanto puede decirse cuando el propio Apolo es el núcleo del complemento del nombre en el caso de "dolor de Apolo". No menos interesante es el hecho de que en dos ocasiones el dios es el complemento del nombre de un sustantivo referido a elementos concretos y particulares de seres vivos, como la

savia vegetal o los muslos humanos. Resta fuera de la clasificación el sintagma "hombre de Apolo", que acaso podría englobarse como caracterización genérica referida a un ser humano en su conjunto, no a una parte, como en el caso de "muslo de Apolo". Sin embargo, todo conocedor de la obra de Lorca probablemente sabe que en este punto preciso (verso 9 del poema "Tu infancia en Menton", de Poeta en Nueva York) existe una divergencia textual entre dos fuentes, una de las cuales justamente transmite la variante "hombro de Apolo" (véase la nota de Anderson en su edición de García Lorca, 2013, p. 286), que, a la vista de lo dicho, podría ser plenamente coherente con esa visión de Apolo como complemento del nombre de una parte de un ser vivo; por su parte, Gibson (2016, p. 397) considera plenamente válida, creemos que con razón, la lectura "hombro".

Caracterizaciones de este tipo se pueden observar utilizando la misma herramienta con cada uno de los términos del ámbito mitológico. Simplemente a modo de ejemplo, veamos las combinaciones del término "Diana": los dos adjetivos con que se modifica este nombre propio nos dejan ver rápidamente que la connotación también es negativa (Figura 8), en este caso tal vez por la relación entre la diosa de la caza y el bosque contemporáneo, que para Lorca es un espacio irremediablemente perdido (véase Ortega Garrido, 2021a, pp. 178-179).

FIGURA 8. Combinaciones del término "Diana".



Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

De la misma forma, si comprobamos las concordancias y las combinaciones del sustantivo "ninfa" (Figuras 9 y 10), veremos que existe la misma tendencia a teñir de negatividad a estos seres tradicionalmente positivos.

FIGURA 9. Concordancias del término "ninfa".



Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

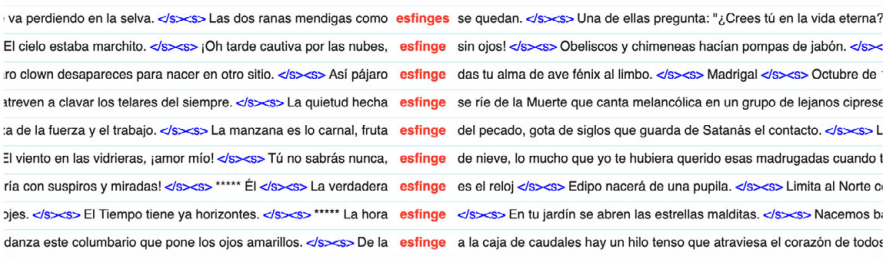
FIGURA 10. Combinaciones del término "ninfa".



Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

Antes hemos podido comprobar que "esfinge" supone el término mitológico más caracterizante en la poesía de Lorca respecto a un corpus general de español actual. Aparte de este dato, las concordancias de esa palabra nos permiten constatar de un vistazo una peculiaridad estilística presente en los versos del granadino cuando se nombra a estos personajes de la mitología (Figura 11): nada menos que en tres ocasiones Lorca utiliza este sustantivo en forma apositiva, en un caso aplicado a un animal ("pájaro esfinge"), en otro a un vegetal ("fruta esfinge") y en un tercer caso a un concepto inmaterial ("hora esfinge"). Esta peculiaridad morfosintáctica, que podemos considerar recurrente, complementaría un análisis cualitativo sobre la significación que la esfinge tiene en la poesía de Lorca, como sinónimo y símbolo de misterio y enigma (Ortega Garrido, 2012a, pp. 350-354).

FIGURA 10. Concordancias del término "esfinge".



Fuente: elaboración propia a partir de *Sketch Engine*

5. DISCUSIÓN

En resumidas cuentas, podemos decir que el empleo de una metodología basada en la Lingüística de corpus nos permite obtener datos estadísticos objetivos sobre frecuencias de uso, que con una metodología de estudio tradicional son difíciles o, en determinados aspectos, imposibles de establecer. Tales datos nos informan de manera precisa sobre colocaciones, recurrencias, combinaciones léxicas particulares, y otros elementos que pueden resultar el complemento perfecto a un análisis cualitativo. Además, existe la posibilidad de extraer las palabras clave del corpus de estudio en relación con otros corpus más generales; igualmente, el campo de análisis se ensancha con la confrontación que puede llevarse a cabo entre nuestro corpus y otros corpus más específicos, como, por ejemplo, corpus de otros poetas o de un grupo de poetas (podrían extraerse las palabras clave del corpus de la poesía de Lorca respecto al del resto de poetas canónicos del Grupo del 27). Con todas estas herramientas es posible igualmente el acercamiento a fenómenos relativos a la presencia de elementos del mundo clásico, como hemos visto en las páginas anteriores, perfeccionando, corroborando o replanteando las intuiciones y conclusiones que se desprenden de una observación cualitativa tradicional.

6. CONCLUSIONES

La aplicación de la metodología de la Lingüística de corpus al estudio de la tradición clásica en el caso concreto de la poesía de Lorca nos permite, entre otras cosas, comprobar empíricamente la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa de los términos específicos referidos al mundo grecolatino, así como extraer y enumerar las palabras clave de este ámbito, a lo que se suma, posteriormente, la evaluación de los resultados obtenidos. En este sentido, podemos constatar, por ejemplo, cuáles son los dioses clásicos o los personajes mitológicos incluidos por el poeta en su obra, con qué frecuencia aparecen y en cuántos poemarios; además de estos datos estadísticos crudos, el análisis de las concordancias y de las combinaciones de palabras puede iluminar ciertos aspectos de su obra, revelando de un solo vistazo matices ligados a un término –es el caso de Apolo o de las ninfas, como hemos tenido oportunidad de ver–, así como arrojar luz sobre algunas preferencias y particularidades sintácticas –como sucede en el caso del término "esfinge"–. Por otra parte, la extracción de palabras clave permite dilucidar cuáles son los elementos mitológicos que caracterizan especialmente la poesía del granadino, al menos respecto a un corpus general del español de nuestros días, con el resultado de otorgar a la esfinge el primer puesto como palabra clave mitológica. En definitiva, los datos de carácter lexicométrico nos permiten reforzar algunas intuiciones que un análisis cualitativo quizá podría poner en evidencia, pero no demostrar empíricamente. En última instancia, tales datos pueden arrojar luz sobre cuestiones que una observación cualitativa no podría revelar, tales como la primacía de algunas combinaciones de palabras o la condición de palabra clave de algún término concreto.

7. REFERENCIAS

Alonso, D. (1933). Escila y Caribdis de la literatura española. Cruz y Raya, 7, 78-101 [reeditado en Ensayos sobre poesía española, Revista de Occidente, 1944, 9-27 y en Estudios y ensayos gongorinos, 3º edición, Gredos, 1970, 11-28]

Baker, P. (2004). Querying keywords: questions of difference, frequency and sense in keywords analysis. Journal of English Linguistics, 32, 4, 346-359

Baker, P. (2018). Keywords: Signposts to objectivity? En A. Čermáková y M. Mahlberg (Eds.), The Corpus Linguistics Discourse: In honour of Wolfgang Teubert (vol. 87, pp. 77-94). John Benjamins Publishing

Camacho Rojo, J. M. (2004). La tradición clásica en las literaturas iberoamericanas del siglo XX: bibliografía analítica. Universidad de Granada.

Camacho Rojo, J. M. (2008). Bibliografía analítica sobre la tradición clásica en las literaturas hispánicas e hispanoamericanas del siglo XX: 2001-2005. Florentia iliberritana, 19, 337-376

Camacho Rojo, J. M. (2011). La tradición clásica en las literaturas hispánicas e hispanoamericanas del siglo XX. Bibliografía analítica, II: 2006-2011. (Primera parte). Florentia iliberritana, 22, 217-266

Camacho Rojo, J. M. (2012). La tradición clásica en las literaturas hispánicas e hispanoamericanas del siglo XX. Bibliografia analítica, II: 2006-2010. (Segunda parte). Florentia iliberritana, 23, 163-207

Camacho Rojo, J. M. (ed.) (2006). La tradición clásica en la obra de Federico García Lorca. Universidad de Granada

Cristóbal López, V. (1993). Imágenes lorquianas de cuño clásico: metonimias y metáforas mitológicas. En J. M. Maestre Maestre y J. Pascual Barea (coords.), Humanismo y pervivencia del mundo clásico (Alcañiz, 8 al 11 de mayo de 1990) (pp. 377-388). Instituto de Estudios Turolenses-Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones

Cristóbal López, V. (1997). Las *Metamorfosis* de Ovidio en la literatura española. Visión panorámica de su influencia con especial atención a la Edad Media y a los siglos XVI y XVII. Cuadernos de literatura griega y latina, 1, 125-154

Cristóbal López, V. (2000). Mitología clásica en la literatura española: consideraciones generales y bibliografía. Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos, 18, 29-76

Cristóbal López, V. (2005). Tradición clásica: concepto y bibliografía. Edad de oro, 24, 27-46

Cristóbal López, V. (2007). Mitología clásica en la literatura española de la Edad Media y del Renacimiento. Cuadernos de literatura griega y latina, 6, 37-58

Culpeper, J. (2002). Computers, language and characterisation: An analysis of six characters in *Romeo and Juliet*. En U. Melander-Marttala, C. Ostman y M. Kyto (Eds.), Conversation in Life and in Literature: Papers from the ASLA Symposium (pp. 11-30). Universitetstryckeriet Uppsala

Culpeper, J. (2009). Keyness: Words, parts-of-speech and semantic categories in the character-talk of Shakespeare's *Romeo and Juliet*. International Journal of Corpus Linguistics, 14 (1), 29-59

Curtius, E. R. (1948). Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter. A. Francke Verlag

Fuster Márquez, M. (2020). "Con tan enfermo cerebro": fraseología recurrente en *Corazón tan blanco* de Javier Marías. CLAC. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 83, 51-64

García Jurado, F. (2020). Diccionario hispánico de la tradición y recepción clásica. Conceptos, personas y métodos. Guillermo Escolar Editor

García Lorca, F. (2013). Poeta en Nueva York. Primera edición del original con introducción y notas de Andrew A. Anderson. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores

Gibson, I. (2016). Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca. 1898-1936. Penguin Random House

Gregori Signes, C. (2020). Caracterización mediante formas denominativas: una aproximación estilítica de corpus a *Corazón tan blanco* (1992) de Javier Marías. CLAC. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 82, 137-150

Highet, G. (1949). The Classical Tradition. Greek and Roman Influences on Western Literature. Clarendon Press

Mahlberg, M. (2013). Corpus stylistics and Dicken's Fiction. Routledge

Mahlberg, M. (2014). Corpus stylistics. En M. Burke (Ed.), The Routledge Handbook of Stylistics (pp. 387-392). Routledge

Mahlberg, M. (2016). Corpus stylistics. En V. Sotirova (Ed.), The Bloomsbury Companion to Stylistics (pp. 139-156). Bloomsbury

Nieto Caballero, G. (2018). Metodologías de corpus en el análisis de textos literarios en lengua española: el ejemplo de Pérez Galdós. Estudios humanísticos. Filología, 40, 371-389

Nieto Caballero, G., Ruano San Segundo P. (2020). Estilística de corpus: nuevos enfoques en el análisis de textos literarios. Peter Lang

O'Halloran, K. (2007). The subconscious in James Joyce's 'Eveline': a corpus stylistic analysis which chews on the 'Fish hook'. Language and Literature, 16 (3), 227-244

Ortega Garrido, A. (2012a). Vanguardia y mundo clásico grecolatino en España. Iberoamericana/Vervuert

Ortega Garrido, A. (2012b). La herencia clásica en la poesía ultraísta española. En J. Luque, M. D. Rincón e I. Velázquez (Eds.), Dulces Camenae. Poética y poesía latinas (pp- 1305-1314). Sociedad de Estudios Latinos-Editorial Universidad de Granada

Ortega Garrido, A. (2013). La *Teogonía* de Hesiodo en la poesía juvenil de Lorca. Hispanic Review, 81, 4, Autumn, 439-465

Ortega Garrido, A. (2018). El mito del nacimiento de Venus en la literatura española de vanguardia. Editorial Verbum

Ortega Garrido, A. (2021a). Géneros y tópicos de la literatura grecolatina en la poesía española de vanguardia. Editorial Verbum

Ortega Garrido, A. (2021b). Vanguardia (y tradición clásica). En F. García Jurado (Ed.), Diccionario hispánico de la tradición y recepción clásica. Conceptos, personas y métodos (pp. 760-766). Guillermo Escolar Editor

Piccioni, S. (2015). Lingüística de corpus y literatura. Aproximaciones cuantitativas al análisis del estilo. Editorial Académica Española

Scott, M. (1997). PC Analysis of Key Words – And Key Key Words. System, 25 (2), 233-245

Scott, M., Tribble, C. (2006). Textual Patterns. Key words and Corpus Analysis in Language Education. John Benjamins Publishing

Semino, E., Short, M. (2004). Corpus Stylistics: Speech, Writing and Thought Presentation in a Corpus of English Narratives. Routledge

Stubbs, M. (2005). Conrad in the computer: examples of quantitative stylistics methods. Language and Literature, 14 (1), 5-24

CORPUS DE APRENDIENTES CHINOS DE ESPAÑOL: APUNTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA SU DISEÑO

JIALING GOU
Universidad de La Habana

1. INTRODUCCIÓN

En el área de la lingüística en general y de la lingüística aplicada en particular, hoy en día se procura trabajar con datos reales y exhaustivos que posibiliten un análisis lo más fiel posible de su objeto de estudio. Esto conlleva a la recopilación, organización y codificación adecuada de muestras extensas de la realidad lingüística que se pretende investigar. Afortunadamente, la informática ha facilitado de manera considerable la construcción de corpus al poder recopilar y organizar los textos en formato electrónico, poderlos analizar, codificar y anotar a través de aplicaciones informáticas desarrolladas para estos fines y al conseguir recuperar información estadística y muestras de lengua mediante una herramienta informática de búsqueda.

Los corpus se caracterizan por estar compuestos por una exhaustiva cantidad de datos reales representativos de una lengua, variedad lingüística, dialecto, etc. o de la interlengua de estudiantes de una determinada lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2), que se almacenan en formato electrónico y se codifican para poderlos analizar científicamente de modo que se pueda arribar a resultados empíricos que permitan estudiar en profundidad fenómenos y elementos lingüísticos a fin de comprender mejor el lenguaje y las lenguas, y establecer la relación existente entre la teoría y la realidad lingüística.

Pero, para construir un corpus que facilite la recuperación de datos homogéneos y cuantificables que favorezcan la elaboración de teorías

empíricas acerca de un objeto de estudio determinado, resulta imprescindible un diseño adecuado. En este capítulo se parte de la afirmación de Rojo (2021) de que «todos los aspectos necesarios para comprender qué es un corpus […] se sintetizan en la idea de que siempre responden a un diseño previo». (Rojo, 2021: 81). Y, precisamente, en estas páginas se presenta una revisión teórica de la lingüística como ciencia, se discute sobre la manera en que se entiende hoy la lingüística de corpus y sobre la definición del término corpus, sus principales características y su clasificación, para definir los corpus de aprendientes y describir el diseño del Corpus de Aprendientes Chinos de Español. Este corpus nos proveerá de datos con los que será posible analizar las características de la interlengua que se produce a lo largo del proceso de aprendizaje de español como LE/L2 en los estudiantes cuya lengua de procedencia (L1) es el chino mandarín.

2. DESARROLLO

2.1. Lingüística de corpus, ¿una nueva teoría, una (sub)disciplina lingüística o una nueva metodología?

«La lingüística es una ciencia empírica cultural […] cuyo objeto de estudio son el lenguaje y las lenguas» (Rojo, 2021: p.35). Pese a que esta consideración es reciente, hoy en día es ampliamente aceptada. No obstante, cabe reflexionar sobre algunos de los aspectos que explicita.

La lingüística es una ciencia empírica toda vez que posee

> objetividad (es decir, independencia de los datos con respecto a quienes los recojan y estudien y, al menos hasta cierto punto también de las herramientas empleadas para obtenerlos), replicabilidad (los datos y los experimentos pueden ser analizados y reproducidos por otras personas) y pertinencia de los datos manejados con respecto al fenómeno estudiado (Rojo, 2021: p. 34).

Asimismo es una ciencia cultural por la naturaleza propia de su objeto de estudio. El lenguaje y las lenguas son objetos culturales que derivan de la actividad cultural humana. Desde luego, los actos lingüísticos también. Es precisamente la naturaleza del objeto de estudio de la lingüística y sus características lo que permite distinguirla de otras

ciencias empíricas como las naturales. Y, como plantea Rojo (2021: p.36), observar esta diferencia permite comprender que la lingüística es una ciencia empírica sometida a los requisitos del conocimiento científico, pero sin tener que aspirar a la fijeza y predictibilidad de las ciencias empíricas naturales.

Ahora bien, cuando nos acercamos por primera vez a un área científica cualquiera, saltan a la vista aquellas cuestiones terminológicas sobre las que coexisten explícita o implícitamente ambigüedades conceptuales o enfoques disímiles. Estas vaguedades terminológicas irresueltas y, por consiguiente, la convergencia de múltiples perspectivas opuestas, suelen ser frecuentes en las ciencias culturales dentro de las que se enmarca la lingüística. Y, la lingüística de corpus (LC), una realidad relativamente joven (seis décadas de historia), no está exenta de esta problemática.

El primer problema terminológico radica en definir qué es la LC. ¿Estamos ante una nueva teoría?, ¿constituye una (sub)disciplina o se trata, más bien, de una nueva metodología? Se ha debatido mucho para dar respuesta a esta pregunta; sin embargo, todavía hoy no se observa mucho consenso en la bibliografía. Una muestra de ello se constata en la divergencia de criterios entre los autores[250] que reflexionan sobre las cuestiones teóricas de la LC. La respuesta más acertada parece ser la ofrecida por Rojo (2021), quien afirma que:

> En efecto, la LC no es una teoría: los datos procedentes de un corpus pueden ser analizados desde muy diferentes marcos teóricos […]. Tampoco parece que pueda ser considerada como una (sub)disciplina lingüística como la morfología, la sintaxis, la sociolingüística, etc.: la utilización de corpus se da en estudios gramaticales, históricos, sociolingüísticos, lexicográficos y muchos otros campos especializados. Por

[250] Tratando de sintetizar los diferentes criterios encontrados en la bibliografía especializada, la LC se ha considerado: una teoría lingüística con base en tecnologías (Leech, 1991, 1992), una técnica o una metodología (Sinclair, 1991; Simpson y Swales, 2001), un enfoque metodológico (Tolchinsky, 2014), una metodología (McEnery, 2001; Gries, 2009), un conjunto de principios metodológicos (Hincapié, 2018; Venegas, 2010; Parodi, 2008, 2010), una aproximación metodológica (Meyer, 2002), una aproximación metodológica y perspectiva conceptual (Bolaños, 2015), y más recientemente como una aproximación empírica (Rojo, 2021).

> último, no es sencillo contemplarla como una metodología en el sentido más estricto de la palabra (Rojo, 2021: p.47).

El propio Rojo (2021) refiriéndose a la dificultad de contemplar a la LC como una metodología señala que «Leech (1992, 106) considera que la LC es "a new research enterprise, and in fact a new philosophical approach to the subject"» (Rojo, 2021: p.47) y más adelanta enfatiza en que «más recientemente, Leech (2011, 158) ha insistido en considerar que la LC "is not a methodology pure and simple, but is more like a methodology than a scientific domain"» (Rojo, 2021: p.47). Observamos, pues, la complejidad que han advertido autores como Leech a la hora de definir qué es la LC y la ambigüedad de sus propuestas.

De acuerdo con Rojo (2021) una idea clara y operativa del carácter de la LC es considerar que se trata de

> una aproximación al estudio de los hechos lingüísticos de orientación empírica y basada en el análisis detallado de gran cantidad de datos (los corpus), con lo que queda patente su oposición tanto a la lingüística racionalista como a la descriptiva tradicional […]. En efecto, la LC constituye una forma de acercamiento al estudio de los fenómenos y elementos lingüísticos fundamentada en ciertos supuestos acerca de qué aspectos del análisis son realmente relevantes (Rojo, 2021: p. 48).

Posteriormente, Rojo (2021: p.49), tomando como referencia las propuestas de Leech (1992), Biber, Conrad y Reppen (1998), Tognini-Bonelli (2001), Gries (2006, 2009) y Guilquin y Gries (2009), considera que la LC se caracteriza fundamentalmente por los siguientes rasgos:

- Ser empírica, centrarse en el análisis de los esquemas reales de uso en textos producidos de forma natural. Por tanto, la LC está más interesada en la actuación que en la competencia y en la descripción de lo que se encuentra en las lenguas que en los universales lingüísticos.
- Utilizar corpus textuales amplios como base del análisis. En la medida en que esos corpus estén bien construidos y sean representativos, lo que se encuentra en la muestra puede ser proyectado a la población, es decir, a la lengua. El objetivo, por tanto, no es solo describir y explicar lo que se encuentra en el corpus, sino todo lo que se puede ver en la lengua o variedad lingüística de la que ha sido extraído.

- Los datos proceden de textos producidos de forma natural, lo cual permite poner en relación los datos obtenidos con las variaciones debidas a los diferentes registros y tipos de texto, relación que no resulta posible en los datos obtenidos mediante los diseños experimentales. Naturalmente, las variaciones pueden estar situadas en las líneas diacrónica, diatópica y diastrática.
- Hacer un uso intenso de computadoras para llevar a cabo al menos una parte de ese análisis. La utilización de recursos computacionales en la construcción y explotación de los corpus es una necesidad derivada de su volumen, puesto que solo así es posible analizar conjuntos de datos de un tamaño que resultaría imposible sin esos recursos.
- Emplear técnicas analíticas de carácter cuantitativo y cualitativo. En esta línea es importante señalar que los corpus textuales son el recurso más cómodo y adecuado para estudiar todo lo relacionado con la frecuencia de los fenómenos y elementos lingüísticos.
- Realizar (o, al menos, pretender realizar) análisis sistemáticos y exhaustivos de todos los casos pertinentes localizados en el corpus de aquello que se pretende estudiar. Es decir, el corpus no es tratado simplemente como una especie de base de datos de la cual se extraen unos cuantos casos y se rechazan otros, sino que se toma en consideración la totalidad del corpus (Rojo, 2021: p. 49).

Por lo tanto, resumiendo el posicionamiento de Rojo (2021: pp. 48-50) se puede concluir que la LC es una aproximación empírica que analiza datos reales —"what people actually say and write" (Aarts, 2002, p. 4)—, representativos de los actos lingüísticos ocurridos en una comunidad lingüística, con la idea de comprender el sistema que los ha hecho posibles. Y, el modo de lograrlo es examinando los textos o fragmentos de textos, orales o escritos, contenidos en corpus representativos cuya exhaustividad obliga a su construcción informatizada, y a trabajar con computadoras para la extracción y recuperación selectiva de la

información y poder, finalmente, realizar el procesamiento estadístico de esas grandes masas de información.

Según Rojo (2021) la metodología de la LC también cumple con las características del "ciclo empírico" de Krug, Schlüter y Rosenbach (2013):

> En primer lugar, *la objetividad*, lo cual significa que los datos utilizados tienen que ser por completo independientes de las personas que realizan la investigación y de las herramientas utilizadas en su obtención. En segundo término, *la fiabilidad* y replicabilidad, que garantizan que los datos obtenidos serán los mismos en extracciones realizadas en momentos diferentes. Por último, *la relevancia* de los datos utilizados para el fenómeno analizado (Rojo, 2021: p. 50).

De modo que, hay que considerar que la LC es una orientación empírica que se ocupa del análisis de los datos reales y objetivos reunidos en corpus lingüísticos valiéndose de nuevas tecnologías y programas informáticos. Constituye, así pues, una orientación empírica en la que «el crecimiento cuantitativo de los conocimientos sobre el comportamiento de las lenguas y los hablantes ha dado lugar a un importante crecimiento cualitativo» (Rojo, 2021: p. 50).

2.2. Revisión teórica: corpus lingüístico

2.2.1. ¿Qué es un corpus lingüístico?

En general, asumir una definición operacional como marco teórico de una investigación resulta una tarea compleja. Y, por supuesto, la heterogeneidad de acercamientos a la hora de definir qué se entiende como corpus dentro de la LC es una muestra de dicha complejidad. Una revisión somera de la bibliografía especializada nos faculta para efectuar la presente sistematización crítica con la intención de asumir aquella que exponga las características más relevantes de un corpus o para poder construir nuestra propia definición.

Según Torruella y Llisterri (1999: p. 52), existen tres tipos de colecciones textuales en relación con el grado de especificación en los criterios de selección: *un archivo o colección* (informatizado) que se compone de un repertorio de textos en soporte informático sin buscar ningún tipo

de relación entre ellos; *una biblioteca de textos* (electrónicos) que es una colección de textos en soporte informático, guardados en un formato estándar, siguiendo ciertas normas de contenido, pero sin un criterio riguroso de selección; y *un corpus informatizado* que constituye una recopilación de textos seleccionados según criterios lingüísticos, codificados de modo estándar y homogéneo, con la finalidad de poder ser tratados mediante procesos informáticos y destinados a reflejar el comportamiento de una o más lenguas.

Obsérvese que en las dos primeras colecciones no se aplican criterios lingüísticos a la hora de seleccionar los textos para su recopilación; sin embargo, los corpus sí exigen su aplicación. Mercado (2008) que también alude a la recolección, organización y sistematización de los textos de un corpus según criterios específicos, define como corpus una «colección de textos, reunidos según unos criterios precisos, eventualmente estructurados y enriquecidos con información adicional, en vista de una explotación teórica o práctica» (2008: p. 7). Es que los criterios que se siguen respecto a la selección y ordenación de los textos o fragmentos de textos constituyen la diferencia principal de un corpus informatizado frente a las otras colecciones de textos. No obstante, existe por lo menos otra diferencia en relación con el objetivo principal de estas colecciones.

De acuerdo con Hincapié y Bernal (2018: p. 14), quienes también defienden la tipología de colecciones de textos presentada por Torruella y Llisterri (1999), un archivo informatizado tiene como objetivo principal la conservación de material en soporte digital, una biblioteca de textos electrónicos brindar el fácil acceso a una o varias colecciones de textos digitales organizados según áreas del conocimiento humano, y por último, un corpus informatizado ofrecer una base de datos en formato digital, al igual que los anteriores, pero recolectados, almacenados y sistematizados de acuerdo con criterios lingüísticos, que pueden ser externos e internos, que facilitan la tarea de recuperación de la información para que pueda ser analizada científicamente y obtener resultados empíricos.

Según Francis, Kučera y Mackie (1982) un corpus es «[...] a collection of texts assumed to be representative of a given language, dialect, or

other subset of a language to be used for linguistic analysis» (1982: p.7). Ellos destacan dos características importantes: la representatividad y la finalidad de los corpus. Resulta necesario profundizar en cuanto a la exigencia de que la colección de textos de un corpus sea representativa. Biber (1993) sostiene que la representatividad «refers to the extent to which a sample includes the full range of variability in a population» (1993: p.243). Y en esto coincidimos con Biber (1993), porque, en palabras de Torruella y Llisterri, «un corpus nunca puede ser la realidad sino solamente un modelo de esta, modelo que debería mostrar sus aspectos más destacados y más característicos» (1999: p. 46).

De lo anterior se comprende que, un corpus en vez de intentar ofrecer una visión integral de la lengua correspondiente y proporcionar una muestra de ella que posibilite estudios científicos basados en datos reales de dicha lengua o variedad que puedan originar diferentes teorías o hipótesis con corte empírico o constatarlas. Por consiguiente, cuanto más grande sea el corpus y mayor la diversidad de las variables lingüísticas y sociales que se controlen, «más posibilidades habrá de asegurar la presencia de todos los aspectos de la lengua y, por lo tanto, de acercarse a la realidad» (Torruella y Llisterri, 1999: p. 52).

Sin embargo, la representatividad no es sinónimo de exhaustividad. Un corpus debe cumplir con su carácter selectivo, ya que no es posible ni rentable, en términos prácticos, recopilar toda la realidad de una lengua. Además, como afirman Torruella y Llisterri, (1999), «es preferible un corpus bien seleccionado y representativo a un corpus exhaustivo, que lo quiera recoger todo» (Torruella y Llisterri, 1999: p. 52).

Sinclair enfatiza en este carácter selectivo de un corpus y en el modo en que deben producirse los textos que lo conforman: en condiciones naturales. «A corpus is a collection of naturally occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a lang» (Sinclair, 1991: p. 171). Esta característica también la destaca Hincapié y Rubio (2017) en su definición. Estas autoras plantean que

> un corpus lingüístico es un conjunto amplio de textos informatizados, producidos en situaciones reales, espontáneas o dirigidas con determinados fines y que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios explícitos para garantizar que dicho corpus pueda ser usado como

> muestra representativa de la lengua que se quiere analizar (Hincapié y Rubio, 2017: p. 44).

También resulta relevante la definición de corpus ofrecida por Sinclair (1996) en el grupo de trabajo EAGLES[251], porque, entre otras razones, es una de las más estandarizadas en la bibliografía. Para Sinclair (1996), un corpus es «a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language. A corpus which is encoded in a standardised and homogenous way for open-ended retrieval tasks» (Sinclair, 1996: p. 4). Al observar con detalles los aspectos recogidos en esta definición, podemos reflexionar sobre, como mínimo, tres características relevantes.

Primeramente se señala que un corpus debe estar integrado por textos generados en condiciones naturales —*naturally occurring language text*, según Sinclair (1991)—, toda vez que estará compuesto por *pieces of language*. En segundo lugar, se destaca que los principios de inclusión de los textos que conforman un corpus responden a un conjunto de criterios lingüísticos explícitos determinados con antelación a su construcción cuya función principal consiste en servir de garantes del principio de muestra representativa de una lengua y posibilite el desarrollo de estudios científicos. Por último, se enfatiza en que presenta una naturaleza computacional en tanto en cuanto deberá estar informatizado —en formato electrónico— y codificado con programas informáticos con el fin de poder recuperar con facilidad datos y analizarlos.

En 2005, Sinclair publica un trabajo teórico de profundización sobre las características de un corpus, y las sintetiza con esta definición enriquecida: «a corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research» (Sinclair, 2005: p. 23).

[251] Expert Advisory Group on Language Engineering Standards. Constituye un proyecto de la Unión Europea dedicado a acelerar la normalización y estandarización en recursos lingüísticos como, por ejemplo, corpus textuales y orales.

Otra definición importante es la ofrecida por Torruela y Llisterri (1999), ya expuesta en este trabajo con anterioridad. Ellos enfatizan en el carácter informático o computacional de un corpus, ya que actualmente la lingüística de corpus sostiene como característica principal de los corpus el hecho de que su almacenamiento sea en formato electrónico y, por tanto, que la organización, sistematización y codificación de los datos reales se realice mediante procesos informáticos. Entonces, queda clara la naturaleza computacional del corpus lingüístico.

La propuesta de Parodi (2008) expone detalladamente varios de los aspectos característicos de un corpus de los que hemos reflexionado. Para este autor, un corpus es

> un conjunto amplio de textos digitales de naturaleza específica y que cuenta con una organización predeterminada en torno a categorías identificables para la descripción y análisis de una variedad de lengua. Este conjunto de textos debe mostrar, de preferencia, accesibilidad desde entornos computacionales y visibilidad de modo que se posibilite su uso en diversas investigaciones con el fin de asegurar acumulación de conocimientos e integración de la investigación de una lengua particular o en comparación con otra. También debe cumplir con aportar detalles relevantes acerca de su recolección y procedencia. De modo más específico, se espera se almacene en conjunto con otros corpus diversos con el fin que se permita su comparación e, idealmente, su contraste (Parodi, 2008: pp. 106-107).

En este punto del análisis estamos en condiciones de asumir una definición. Y consideramos que la definición ofrecida por Rojo (2021) incluye de forma resumida los rasgos más característicos de un corpus lingüístico en la LC actual. Según él, un corpus es

> un conjunto de (fragmentos de) textos, orales o escritos, producidos en condiciones naturales, conjuntamente representativos de una lengua o una variedad lingüística, en su totalidad o en alguno(s) de sus componentes, que se almacenan en formato electrónico y se codifican con la intención de que puedan ser analizados científicamente (Rojo, 2021: p. 1).

El propio Rojo (2021: pp. 1-3) reflexiona sobre los aspectos que recoge en esta definición. A continuación, comentamos su análisis.

Según este lingüista, «los textos que integran el corpus deben haber sido producidos en situaciones naturales» Rojo (2021: p. 1). Seguidamente

explica que, antes de incluir los textos o fragmentos de textos en el corpus, deben haber sido creados como una obra literaria, un texto periodístico, un texto epistolar (en el caso de los textos escritos) o bien como una conversación, una conferencia, un discurso (de tratarse de textos orales). De esta manera, Rojo (2021: p. 1) enfatiza que se trata de textos construidos con intención comunicativa real y no concebidos para ilustrar un determinado fenómeno lingüístico.

El otro aspecto que Rojo (2021) analiza es el de la representatividad. Según él, los textos o fragmentos de textos contenidos en el corpus deben ser «conjuntamente representativos de una lengua o una variedad lingüística en un momento determinado de su historia o bien a lo largo de un cierto período» (2021: p. 1). Pero, consciente él de la complejidad que encierra la idea de representatividad, explica que como mínimo «el conjunto de textos integrados en un corpus debe dar una visión adecuada de aquello que pretende representar» (2021: p. 1).

También analiza el carácter o naturaleza computacional del corpus. Rojo (2021) plantea que, debido al tamaño de los corpus, para poder recuperar la información necesaria para su estudio es ineludible pasar los textos a formato electrónico. Y afirma, «aunque conceptualmente pueda pensarse que el formato electrónico no es un rasgo constitutivo de la definición de los corpus, la realidad es que solo pueden ser manejados si poseen este carácter» (Rojo, 2021: p. 2).

Por otro lado, es importante la codificación. Al respecto, Rojo (2021) señala que «los textos que forman un corpus deben estar codificados de modo que sea posible lograr la recuperación selectiva de la información» (2021: p. 2). No se puede perder de vista que la selectividad es uno de los procedimientos metodológicos de la LC. Por eso, los textos se codifican: hay que añadir metadatos, es decir, una información paralingüística asociada al texto. La codificación, es decir, la inclusión de los metadatos en cada uno de los textos que componen un corpus, «hace posible su estudio científico y, más concretamente, la recuperación selectiva de la información que contiene» (Rojo, 2021: p. 2) en la medida en que se puede efectuar esta extracción selectiva de datos valiéndose de una aplicación de consulta diseñada para tales efectos.

También la codificación implica la anotación lingüística. Rojo (2021) afirma que los textos que conforman un corpus también se suelen someter a procesos de anotación lingüística, es decir, se le suelen añadir «una serie de informaciones referidas a sus características léxicas y gramaticales» (Rojo: 2021: p. 2), porque «el análisis científico de un corpus incrementa considerablemente sus posibilidades si los textos que lo integran han sido sometidos también a un proceso de anotación lingüística» (Rojo: 2021: p. 2).

Tras esta sistematización teórica de las definiciones de corpus, existe una última consideración que vale la pena añadir. Un corpus, como afirma Rojo (2021: p. 3) «está formado por textos, pero es mucho más que un simple agregado de textos». En los mismos términos de este autor, «la palabra clave es diseño» (Rojo, 2021: p. 3). Por consiguiente, «la construcción de un corpus supone la integración sistemática de textos de acuerdo con un diseño determinado» (Rojo, 2021: pp. 23-24) lo que significa que «cada corpus tiene la configuración general que corresponde a los objetivos con los que se construye» (Rojo, 2021: p. 3). Esta es una de las razones por las que existen diferentes tipos de corpus y cada uno de ellos adecuado a su finalidad concreta.

2.2.2. Hacia una clasificación de los corpus lingüísticos

Como se concluye en el subepígrafe anterior, la construcción de un corpus responde a un diseño determinado de acuerdo con la finalidad con la que se construye. De ahí que exista una variedad de corpus que pudieran clasificarse atendiendo a diversas perspectivas. Entre las propuestas de tipología de clasificación de los corpus más destacadas en la bibliografía especializada sobresalen las de Torruella y Llisterri (1999), Procházková (2006), Vilayandre (2006), Mercado (2008), Cruz (2012), Hincapié y Bernal (2018) y Rojo (2021). En las líneas siguientes reflexionamos sobre la tipología de clasificación de Torruella y Llisterri (1999), una propuesta de la que se han nutrido otros autores como Hincapié y Bernal (2018), cuya tipología de clasificación también describiremos.

Torruella y Llisterri (1999: pp. 55-60) ofrecen una clasificación de corpus a partir de los siguientes criterios generales:

- el porcentaje y la distribución de los distintos textos que lo componen,
- la especificidad de los textos que lo componen,
- la cantidad de textos que se recoge en cada documento,
- la codificación y las anotaciones añadidas a los textos, y
- la documentación que acompañe a los textos.

Estos autores plantean que de acuerdo con el porcentaje y la distribución de los distintos textos que componen un corpus, encontramos los corpus grandes, equilibrados, piramidales, monitores, paralelos, comparables, multilingües y los oportunistas; considerando la especificidad de los textos que lo componen, pueden ser generales, especializados, genéricos, canónicos, cronológicos o diacrónicos; según la cantidad de textos que se recoge en cada documento, incluyen los corpus textuales (*whole text corpus*), los de referencias (*referencie corpora*) y el corpus léxico (*simples corpus*); en relación con la codificación y las anotaciones añadidas a los textos, circunscriben a los corpus simples (o no codificados ni anotados) y a los codificados o anotados; y que según documentación que acompañe a los textos, pueden ser corpus documentados o no documentados.

Si bien esta tipología es válida al representar la mayoría de los corpus existentes, observamos como mínimo tres dificultades. Por un lado, los primeros dos criterios son muy generales y, por consiguiente, incluyen una gran variedad de tipos de corpus que no son equiparables ni opuestos; además, algunos de los corpus mencionados constituyen un subtipo o variante de otros enumerados en la misma lista. Por otro lado, el tercer criterio resulta confuso y parece indicar cuestiones relativas al tamaño, pero en realidad presenta tres corpus que difieren más bien por el tamaño de la muestra seleccionada y por su finalidad y, es esta última la que condiciona la extensión y no de manera inversa. Por último, se omite una clasificación imprescindible: respecto al medio de producción de los textos, es decir, al tipo de textos incluidos en el corpus -oral o escrito-, así no aparecen etiquetas clasificatorias de gran importancia como la de corpus orales y escritos. También puede añadirse que algunas de las etiquetas clasificatorias podrían ser equívocas y por sí solas no pueden presentar la realidad que intentan describir.

Otra valiosa propuesta de tipología de corpus es la ofrecida por Hincapié y Bernal (2018). Estas autoras, a partir de una sistematización de las tipologías de Torruella y Llisterri (1999), Procházková (2006), Milka Vilayandre (2006) y Mercado (2008), ofrecen una tipología de siete criterios más precisos, menos inequívocos, y más completa. De acuerdo con Hincapié y Bernal (2018: p. 26), los corpus pueden clasificarse de acuerdo con

- el medio de producción de los textos (escrito, oral y multimodal),
- el número de lenguas (monolingüe, bilingüe y multilingüe),
- las especificidades de los textos (generales, especializados, genéricos, canónicos, y cronológicos),
- la distribución de los textos (grande, equilibrado, piramidal, cerrado, abierto y monitor)
- el tamaño de la muestra recogida (textual, de referencia y léxico),
- la información extra de los textos (simple y anotado), y
- la documentación que acompaña los textos (documentado y no documentado).

A diferencia de la tipología de Torruella y Llisterri (1999), estas autoras incluyen en su propuesta el medio de producción de los textos y el número de lenguas como criterios clasificatorios. Pero, pese a que esta propuesta incluye estos criterios y profundiza en otros, todavía muestra insuficiencias toda vez que, por ejemplo, propone al igual que Torruella y Llisterri (1999), dentro de un mismo criterio un listado de corpus que por su diseño y finalidad no pueden presentarse en un mismo nivel. Así, en "especificidades de los textos", se incluyen los corpus generales y los especializados. Estas etiquetas aluden, principalmente, a la finalidad del corpus y es esto lo que condiciona la selección de los textos. Luego, se incluyen también dentro de este criterio los corpus cronológicos, es decir, los denominados corpus sincrónicos y diacrónicos. Esta oposición tipológica responde a la orientación temporal en la que se enmarca el objetivo de los corpus, no a las especificidades de los textos.

Partiendo de lo reflexionado, creemos pertinente clasificar los corpus atendiendo a los diferentes objetivos por los que se conciben y a su diseño, y en función de ello, teniendo en cuenta otra serie de propiedades como los tipos de textos que incluyen y sus características, el número de lenguas, el grado de información añadida, etc. Precisamente Rojo (2021: pp. 23-26, 70-77) propone una tipología de corpus teniendo en cuenta estos presupuestos. Según este autor, los corpus pueden ser:

- *Corpus de referencia o especializados*. Estas etiquetas clasificatorias aluden la finalidad con la que han sido creado el corpus, criterio principal de clasificación. Los corpus de referencia, también denominados corpus generales, son los diseñados con la intención de ofrecer un recurso donde puedan ser analizados fenómenos y elementos lingüísticos que se producen en una determinada lengua, por tanto, intentan ser abarcadores de todo un dominio lingüístico y pueden estar compuestos por diferentes subcorpus. Por su parte, los corpus especializados son aquellos compuestos por la selección de textos con características comunes determinadas y pertenecientes a ámbitos muy variados. También son especializados los corpus de aprendientes constituidos por muestras orales o escritas de estudiantes con diferentes grados de dominio de una lengua extranjera.
- *Corpus orales y/o escritos*. Los corpus pueden contener textos orales y/o escritos. Estas etiquetas resultan evidentes: los corpus escritos son aquellos que contienen producciones escritas, mientras que los orales están conformados por intervenciones orales (y sus transcripciones). También existen los denominados corpus mixtos que contienen de ambas clases y más recientemente se habla de los multimodales.
- *Corpus totales o muestrales*. Un corpus total, por ejemplo, es aquel que contiene toda la obra de un autor o corriente literaria, todos los discursos pronunciados por un presidente, etc. Pero, como afirma Rojo (2021), estos corpus son de propósitos restringidos, razón por la cual son más utilizados dentro de la LC los corpus muestrales, los cuales se conciben como una

muestra supuestamente representativa de una cierta lengua, variedad, etc. Por ejemplo, un corpus del español contemporáneo, de la variante cubana del español, del español de la prensa de un país y en un periodo determinado, etc.

- *Corpus cerrados o abiertos.* Un corpus cerrado es aquel que se planifica con un determinado tamaño, y que cuando se ha alcanzado el tamaño prefijado, se considera que el corpus está terminado y ya no se altera en su composición a menos que se quiera añadir o modificar algún tipo de anotación lingüística. En cambio, un corpus abierto no parte con un tamaño ya establecido, sino que se concibe para que vaya creciendo a medida que lo hace posible la disponibilidad de textos y lo permiten las aplicaciones de explotación.
- *Corpus monolingüe o multilingüe.* Esta clasificación responde al criterio de selección de las lenguas de los textos que componen un corpus. Los corpus monolingües contienen textos que pertenecen solo a una lengua, en cambio, los multilingües se conforman con textos de más de una lengua. Cabe destacar que estos últimos pueden presentarse de dos formas: corpus multilingües paralelos y corpus multilingües comparables. Los paralelos contienen "el mismo texto" en dos o más lenguas, es decir, están formados por traducciones alineadas. Por el contrario, los corpus comparables están conformados por textos también en dos o más lenguas, pero sin ser traducciones unos de los otros.
- *Corpus sincrónicos o diacrónicos.* Si un corpus se centra en las características generales de una lengua en un momento determinado es de orientación sincrónica; en cambio, si trata de poner de manifiesto la variación existente en alguno de los ejes es de orientación diacrónica.
- *Corpus codificados o no codificados.* Atendiendo a la información añadida a los textos que permiten la recuperación de datos de manera selectiva, los corpus pueden estar codificados o no. Los codificados, los corpus más utilizados en la LC actual añaden información extratextual (lugar, fecha, tipo de texto, etc.) congruente con la organización y diseño del

corpus. Es decir, a los textos de estos corpus se les añade una cabecera con los llamados metadatos. Por el contrario, los no codificados no los añaden.

– *Corpus anotados y no anotados.* También según la información añadida a los textos que favorece la recuperación de datos de manera selectiva, los corpus pueden clasificarse como corpus anotados lingüísticamente y no anotados. Los primeros, los corpus más utilizados en la LC actual, son analizados en diferentes grados y niveles: fonológico, morfológico, lexical, sintáctico, semántico, pragmático, etc. Esto es, los textos se someten a un proceso de anotación lingüística que favorecen considerablemente el análisis científico.

2.2.3. Características de los corpus

En este subepígrafe nos proponemos identificar las características más importantes de un corpus lingüístico. Sin embargo, hay que enfatizar en que cualquier caracterización que se establezca podría resultar insuficiente ante la enorme cantidad de finalidades con que se pueden concebir, diseñar y construir un corpus. En ese sentido, también hay que resaltar que ninguna lista de características posee un matiz jerárquico, ni se presenta como una enumeración cerrada.

Primeramente, de acuerdo con Bowker y Pearson (2002: p. 9) los corpus han de reunir cuatro criterios principales: ser auténticos, es decir, no puede haberse creado para una ocasión; estar recogidos en formato electrónico para poder ser procesados por un ordenador; ser lo suficientemente cuantiosos para poder ser realmente significativos y cumplir los objetivos deseados; y partir de criterios de selección rigurosos y no de una selección aleatoria de textos.

Por su parte, Parodi (2008: p. 107) ofrece una caracterización enriquecida sobremanera en tanto en cuanto añade rasgos propios de los corpus actuales. Este autor plantea que un corpus en la actualidad debe cumplir algunas o todas estas características: recolección de textos en entornos naturales; explicitud de los rasgos definitorios y compartidos por los textos constitutivos; formato final de tipo digital plano (*txt.) para cada texto o documento; tamaño, preferentemente, extenso; respeto a

principios ecológicos; etiquetaje computacional semiautomático de naturaleza morfosintáctica u otra para cada texto; disponibilidad a través de medios computacionales; acceso a visualización completa de los textos que lo componen en formato plano; búsqueda de principios de proporcionalidad o representatividad (posiblemente estadística); sustento o procedencia inicial especificada; identificación de una organización en torno a temas, tipos de textos, registros, géneros, etc.; y registro de datos cuantitativos que permita la comparación y posible normalización de cifras.

A esta docena de características, Parodi (2008: pp. 107) añade que, respecto a los textos que componen un corpus, se espera que ellos preferentemente: sean unidades completas; sean de modalidad oral, escrita o de diversas variedades multimodales las cuales deberán ser identificadas en detalle; cuenten con registro del número de palabras y de oraciones que los componen; y cuenten con datos de proveniencia tales como fecha, contexto de recolección, recolector, etc.

Como se observa, se pueden inventariar una gran lista de características importantes de los corpus lingüísticos. Pero, como plantea Parodi (2008) «la descripción de un corpus radica de modo importante en la búsqueda de una especificación de sus características prototípicas» (Parodi, 2008: pp. 108), las cuales se consideran contenidas en la definición de corpus lingüísticos ofrecida por Rojo (2021) que ya se citó y comentó en el cuerpo de este texto. De todas formas, aquí se pueden desglosar los rasgos prototípicos de los corpus que sostiene este lingüista.

Primeramente, de acuerdo con Rojo (2021) «un corpus es un conjunto de (fragmentos de) textos, orales o escritos» (2021: p. 1). A seguida, Rojo expone las características que deben cumplir los textos que conforman los corpus: dichos textos han de haberse producidos en condiciones naturales; deberán ser representativos de una lengua o una variedad lingüística, en su totalidad o en alguno(s) de sus componentes; tienen que almacenarse en formato electrónico; y se deberán codificar para que puedan ser analizados científicamente.

Así pues, aunque cada corpus lingüístico deberá cumplir aquellas características específicas congruentes con su objetivo concreto y diseño

preestablecido, todo corpus deberá respetar como mínimo estos rasgos prototípicos que resultan definitorios de lo que se entiende hoy en día como corpus dentro del campo de la LC actual.

2.3. Revisión teórica y metodológica con vistas a la construcción de un corpus de aprendientes

2.3.1. Hacia una definición y caracterización de corpus de aprendientes

Los corpus de aprendientes son un tipo de corpus especializado según la clasificación ofrecida por Rojo (2021). Una revisión bibliográfica permite constatar que no existe una estandarización a la hora de definir en realidad en qué consisten estos corpus, y las definiciones que encontramos, suelen omitir rasgos que consideramos prototípicos de los corpus en general e incluso otros que caracterizan a los corpus de aprendientes en particular.

Una de las definiciones más citadas en las investigaciones relacionadas con la construcción o aplicación de corpus de aprendientes es la ofrecida por Granger (2002, p. 7). Esta autora, formula lo que considera un corpus de aprendientes basándose en la definición de corpus de Sinclair (1996). Según Granger (2002),

> computer learner corpora are electronic collections of authentic F[oreign] L[anguage] / S[econd] L[anguage] textual data assembled according to explicit designed criteria for a particular SLA[cquisition]/FLT[eaching] purpose. They are encoded in a standardised and homogeneous way and documented as to their origin and provenance (Granger, 2002: p. 7).

Como se aprecia, Granger (2002) enfatiza en algunas características prototípicas de los corpus: un corpus debe ser informatizado y constituyen colecciones electrónicas de datos textuales auténticos que deberán reunirse de acuerdo con criterios explícitos diseñados y luego codificarse de forma estandarizada y homogénea. También esta autora señala algunas características prototípicas de los corpus de aprendientes: contienen muestras textuales auténticas en lengua extranjera/segunda lengua y los criterios con que se sistematizan se diseñan para un propósito particular de adquisición de segunda lengua/enseñanza de lengua extranjera.

Otra propuesta de definición de corpus de aprendientes la formula Hincapié (2018). Para ella,

> un corpus de aprendientes es aquel que reúne muestras de lengua producidas por personas que se encuentran en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua distinta a la materna. Estas muestras pueden ser de naturaleza oral o escrita y se encuentran sistematizadas, de manera tal que sus metadatos o información adicional permitan la realización de búsquedas y el cruce de información sobre el hablante y la producción lingüística (Hincapié, 2018: p. 132).

Hincapié propone una definición mucho más acabada toda vez que incluye más aspectos que resultan esenciales dentro de esta definición. Sin embargo, consideramos que una definición de un corpus especializado debería contener explícitamente la finalidad con se construyen. En efecto, un corpus de aprendientes constituye una herramienta lingüística de búsqueda que reúne muestras de textos orales o escritos producidas por aprendientes de una lengua meta y permiten obtener información empírica sobre las características de la interlengua de esa lengua en cuestión, y, por lo tanto, facilita la realización de investigaciones y la posterior aplicación de sus resultados a la enseñanza de esa lengua y al aprendizaje.

Rojo (2021) explicita la finalidad de estos corpus dentro de su tipología de corpus. Este autor plante que los corpus de aprendientes

> están constituidos por textos producidos por estudiantes de una determinada lengua segunda (L2) o extranjera (LE, con diferentes lenguas de origen y distintos grados de dominio de la L2/Le. Son corpus que se construyen precisamente para estudiar las características de la interlengua correspondiente y que, lógicamente, no pueden ser considerados como representativos de la L1 en cuestión (Rojo, 2021: p. 25).

Sin embargo, si bien esta definición ofrece luces sobre lo que es distintivo de los corpus de aprendientes, no presenta aquellos rasgos prototípicos que debe manifestar todo corpus lingüístico. Por eso, a partir de la definición general de corpus lingüístico formulada por Rojo (2021: p. 1) comentada en subepígrafes anteriores y, teniendo en cuenta los rasgos distintivos de los corpus de aprendices en los que han enfatizado autores como Granger (2002) e Hincapié (2018), proponemos la siguiente definición:

Un corpus de aprendientes es un corpus especializado, constituido por un conjunto de textos, orales o escritos, producido en condiciones naturales por estudiantes de una determinada lengua segunda (L2) o extranjera (LE), con una o diferentes lenguas maternas (L1) y con distintos grados de dominio de la L2/LE, que se almacena en formato electrónico y se codifica con metadatos y anotaciones lingüísticas con el fin de poder estudiar científicamente las características de la interlengua correspondiente que se manifiestan a lo largo del proceso de aprendizaje.

2.3.2. Apuntes metodológicos con relación al diseño de un corpus de aprendientes

El diseño de un corpus cualquiera debe fundamentarse con criterios metodológicos específicos. Consideramos que los principios de creación de un corpus formulados por Sinclair (2005) también pueden adecuarse como fundamento metodológico principal para el diseño de un corpus de aprendientes. Al respecto se detalla más en el subepígrafe 2.4.3.

2.4. Corpus de Aprendientes Chinos de Español: diseño macro

2.4.1. Objetivo

Construir un corpus informatizado representativo del español hablado y escrito por los aprendientes chinos de español como lengua extranjera y segunda lengua que permita llevar a cabo investigaciones rigurosas sobre la interlengua de esta comunidad de aprendientes.

2.4.2. CACHE: diseño macro

El corpus de aprendientes que pretendemos construir se denominará Corpus de Aprendientes Chinos de Español (CACHE). Será un corpus especializado, muestral y representativo, monolingüe, mixto —incluirá muestras orales y escrita—, y abierto. Cabe destacar que será de orientación transversal, es decir, sincrónico.

Como se observa en el Gráfico 1, constará de dos subcorpus: el Subcorpus de Aprendientes Chinos de Español como Lengua Extranjera, en el que participarán aprendientes sin inmersión lingüística, y el Subcorpus de Aprendientes Chinos de Español como Segunda Lengua, en el que

colaborarán aprendientes en inmersión. Ambos subcorpus incluirán dos niveles: un componente oral y otro escrito.

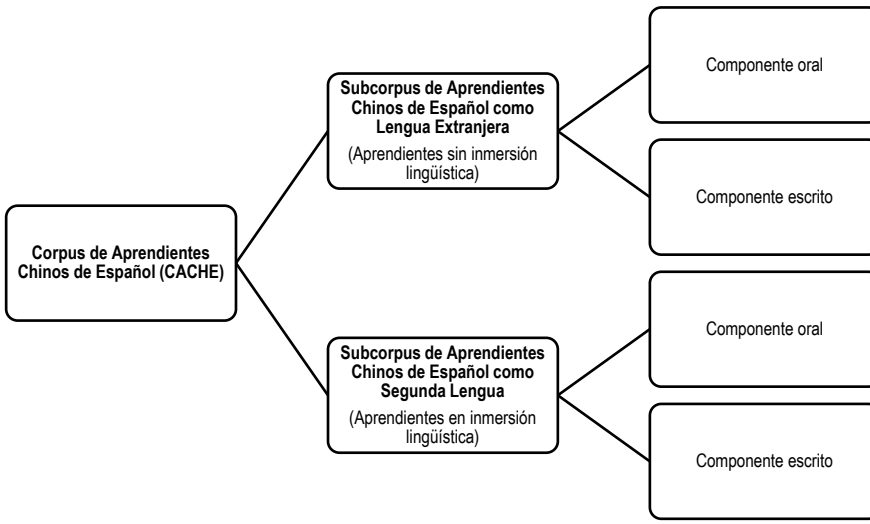


Gráfico 1. Diseño macro de CACHE

2.4.3. Principios que sustentan el diseño

La creación de CACHE se rige por los diez principios de creación de corpus de Sinclair (2005). A continuación, se describen estos principios en coherencia con el diseño de CACHE.

Principio 1. *Contenido del corpus.* «The contents of a corpus should be selected without regard for the language they contain, but according to their communicative function in the community in which they arise» (Sinclair, 2005: p. 1). Los textos que conformarán CACHE serán producidos en condiciones naturales, por lo que se crearán según criterios externos, es decir, en dependencia de su función comunicativa. No se considerarán criterios internos referidos a la lengua del texto, es decir, con el objetivo de recoger una determinada estructura lingüística.

Principio 2. *Representatividad*. «Corpus builders should strive to make their corpus as representative as possible of the language from which it is chosen» (Sinclair, 2005: p. 2). CACHE no puede ser un corpus representativo del español, porque se trata de un corpus de aprendientes.

Ahora bien, este corpus será representativo de la interlengua de los aprendientes chinos de español. Dicha representatividad se logra con la inclusión de muestras de interlengua en diferentes estadios de desarrollo toda vez que en su construcción participarán aprendientes de los niveles A1-C2. De hecho, CACHE constituirá un corpus a partir de un muestreo de orientación transversal que considerará los distintos niveles de competencia. Por otro lado, con el fin de obtener una variedad de estructuras lingüísticas, se ofrecerán diferentes tareas comunicativas a modo de estímulos para las producciones textuales y se tendrán en cuenta la diversidad de tipos de textos.

Principio 3. *Contraste* «Only those components of corpora which have been designed to be independently contrastive should be contrasted» (Sinclair, 2005: p.3). Lo descrito en el segundo principio favorece el cumplimiento del tercero, porque la representatividad con la inclusión de muestras de interlengua en diferentes estadios de desarrollo con la participación de aprendientes de los niveles A1- C2, permite contrastar diferentes estadios de la interlengua. Pero, además, el diseño de CACHE comprende la conformación de dos subcorpus: un Subcorpus de Aprendientes Chinos de Español como Lengua Extranjera donde participarán aprendientes en contextos de no inmersión lingüística y un Subcorpus de Aprendientes Chinos de Español como Segunda Lengua donde participarán aprendientes en contextos de inmersión lingüística. Cada uno de estos subcorpus dispondrá de un componente oral y escrito. El diseño, la metodología, y las tareas previstas para la recogida de los datos será igual para ambos subcorpus de modo que quede garantizada la posibilidad de realizar contrastes de interlengua entre aprendientes en contexto de no inmersión e inmersión lingüística.

Principio 4. *Criterios estructurales*. «Criteria for determining the structure of a corpus should be small in number, clearly separate from each other, and efficient as a group in delineating a corpus that is representative of the language or variety under examination» (Sinclair, 2005: p. 5). Como CACHE intenta ser un corpus grande, este criterio resulta muy importante. Ahora bien, no se puede aplicar este criterio de la manera en que se aplicaría a los extensos corpus de referencia. CACHE es un corpus de aprendientes y su diseño estructural marco, descrito en el

tercer principio, ya se rige por criterios exactos: según el contexto de estudio de los aprendientes (con o sin inmersión lingüística) se estructura en dos subcorpus que, a su vez, y teniendo en cuenta el medio de producción de los textos (orales o escritos) se dividen en dos componentes. Además, el diseño micro contemplará una división por los niveles de lenguas A1-C2.

Principio 5. *Etiquetado*. «Any information about a text other than the alphanumeric string of its words and punctuation should be stored separately from the plain text and merged when required in applications» (Sinclair, 2005: p.5). Para cumplir con este principio, cuando se vaya a comenzar con el proceso de codificación de los textos de CACHE, la inclusión de metadatos y la anotación lingüística, se seleccionará una herramienta lingüística que tras el proceso de codificación produzca un nuevo fichero XML con el texto con metadatos y anotaciones y conserve el fichero original con el texto limpio.

Principio 6. *Muestra.* «Samples of language for a corpus should wherever possible consist of entire documents or transcriptions of complete speech events or should get as close to this target as possible. This means that samples will differ substantially in size» (Sinclair, 2005: p. 7). En CACHE solo se incluirán textos completos sin considerar su extensión en número de palabras, porque, como enfatiza Sinclair (2005), seleccionar muestras del mismo tamaño no posee ningún valor desde el punto de vista lingüístico, pero la integridad y la representatividad de los textos completos si adquiere alto valor.

Principio 7. *Documentación.* «The design and composition of a corpus should be documented fully with information about the contents and arguments in justification of the decisions taken» (Sinclair, 2005: p. 8). Dado que CACHE es un corpus que pretende ser una fuente de datos de acceso libre con la que numerosos lingüistas y profesores de español podrán desarrollar variados estudios sobre la interlengua de los estudiantes chinos que estudian español, la Web que lo albergará contendrá todos los documentos que fundamentan teórica y metodológicamente el diseño y la recogida de datos, información relativa a los metadatos incluidos en el corpus y al proceso de anotación lingüística, etc.

Principio 8. *Equilibrio.* «The corpus builder should retain, as target notions, representativeness and balance. While these are not precisely definable and attainable goals, they must be used to guide the design of a corpus and the selection of its components» (Sinclair, 2005: p. 9). En este sentido, el interés por la representatividad y el equilibro está explícito en el propio diseño de CACHE que contiene un componente escrito y uno oral en cada uno de sus subcorpus. De esta forma, los resultados obtenidos a partir del uso de CACHE podrán ser extrapolados tanto a la interlengua escrita como oral.

Principio 9. *Tema*. «Any control of subject matter in a corpus should be imposed by the use of external, and not internal, criteria» (Sinclair, 2005: p. 10). En este sentido, el cumplimiento del primer principio referido al contenido del corpus y del segundo que exige la representatividad, obligan a regirse por el noveno. Los controles que se efectuarán estarán relacionados con criterios externos como el nivel de interlengua, pero nunca se aplicarán criterios que condicionen las muestras de lengua en busca de unas estructuras lingüísticas concretas.

Principio 10. *Homogeneidad.* «A corpus should aim for homogeneity in its components while maintaining adequate coverage, and rogue texts should be avoided» (Sinclair, 2005: p. 14). CACHE desde su diseño considera el respeto a la homogeneidad en sus componentes y plantea unos criterios claros para evitar la introducción de textos atípicos en el corpus. Por ejemplo, quedarán excluidos aquellos textos que no constituyan una unidad de comunicación completa y otros que presenten señales de empleo de traducción.

2.4.3. Fases de la construcción de CACHE

Primera fase. Diseño de CACHE. Esta fase corresponde con la etapa previa a la recogida de los datos y se centra en el diseño. Se enumeran las siguientes tareas:

1. Revisar de forma crítica la bibliografía especializada con vistas a sistematizar los referentes teóricos y metodológicos que fundamentan el diseño de un corpus.

2. Asumir los principios teóricos y metodológicos en los que se cimenta el diseño del corpus que se construirá.
3. Determinar los criterios de selección, una propuesta de metadatos y de etiquetas que se emplearán para la codificación y el proceso de anotación lingüística de las muestras de lenguas del corpus y que favorezcan la construcción de un corpus representativo del español utilizado por los aprendientes chinos.
4. Diseñar y validar un instrumento adecuado para la recolección de los metadatos y la obtención de muestras orales y escritas adecuadas para el corpus.
5. Crear las tareas de expresión e interacción orales y escritas que se utilizarán como estímulos para la recogida de datos teniendo en cuenta los descriptores establecidos para estas destrezas en el Marco Común Europeo de Referencia y el objetivo general del corpus, y validarlas.

Segunda fase. Recolección de datos. Esta fase corresponde con el período en que se recogerán los datos. Se enumera la siguiente tarea:

6. Recoger, a partir de las tareas e instrumentos creados y validados en la fase anterior, las muestras lingüísticas del español producidas por aprendientes chinos, teniendo en cuenta los objetivos criterios de selección y los metadatos convenidos.

Tercera fase. Construcción del corpus. Esta fase corresponde con el periodo en que se sistematizarán todas las muestras de lengua obtenidas y se finalizará la construcción del corpus. Se enumeran las siguientes tareas:

1. Seleccionar para su inclusión en el corpus aquellas muestras de lenguas que cumplen los criterios de selección convenidos y desechar las restantes.
2. Determinar la herramienta lingüística informática que se empleará para la codificación y el análisis lingüístico.
3. Efectuar, automática y manualmente, el proceso de codificación y anotación lingüística de las muestras seleccionadas, a partir de los metadatos y etiquetas convenidas.

4. Construir la herramienta informática de búsqueda del corpus, la Web, que permita recuperar información estadística y lingüística; y publicarla con acceso abierto para uso de la comunidad científica.

3. CONCLUSIONES

El análisis teórico y metodológico que hemos trazado a lo largo de estas páginas brinda una panorámica general de las nociones teóricas y metodológicas más relevantes acerca de la lingüística de corpus y los corpus en general, así como una propuesta de definición de corpus de aprendientes y su diseño. Sin duda, la sistematización teórica podrá ser de utilidad para investigadores de esta área, pero el valor principal reside en CACHE, un corpus que será accesible a la comunidad científica con el fin de fomentar el desarrollo de investigaciones que contribuyan al conocimiento de las características de la interlengua que producen los estudiantes chinos de español como LE/L2. Continuamos perfeccionando el diseño de CACHE y trabajando en su proceso construcción. Hay trabajo futuro.

8. REFERENCIAS

Aarts, J. (2002). Does Corpus Linguistics Exist? Some Old and New Issues. Egil, B. L. y Hasselgren, A. (eds). Language and Computers: From the COLT's Mouth… and Others (pp. 1–17). Editions Rodopi B.V.

Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. Literary and Linguistic Computing, 8, 4, 243-257. https://doi.org/10.1093/llc/8.4.243

Biber, D., Conrad, S., y Reppen, R. (2006). Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use. Cambridge University Press

Bolaños, S. (2015). La lingüística de corpus: perspectivas para la investigación lingüística contemporánea. Forma y Función, 28, 1, 31-54. https://doi.org/10.15446/fyf.v28n1.51970

Bowker, L., y Pearson, J. (2002). Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203469255

Cruz, M. (2012). Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L. Arco Libros

Francis, N., Kučera, H. y Mackie, A. W. (1982). Frequency analysis of English usage: lexicon and grammar. Houghton Mifflin

Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. En Granger, S., Hung, J. y Petch-Tyson S. (eds) Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching (pp. 3-33). John Benjamins Publishing Company

Granger, S. (2012). How to Use Foreign and Second Language Learner Corpora. En Mackey, A. y Gass, S. (eds) Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide (pp. 5-29). Wiley Online Library

Gries, S. (2006). Introduction. En Gries, S. y Stefanowitsch, A. Corpora in Cognitive Linguistics: Corpus-Based Approaches to Syntax and Lexis, eds., (pp.1-17). Mouton

Gries, S. (2009). What Is Corpus Linguistics. Language and Linguistic Compass 3, 1-17. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2009.00149.x

Hincapié, D. (2018). Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda lengua (CAELE/2): el componente escrito. Forma y Función, 31, 2, 129–144. https://doi.org/10.15446/fyf.v31n2.74659

Hincapié, D. y Rubio, R. (2017). Diseño y construcción del CAELE2: Base para una planificación curricular. Hechos y Proyecciones del Lenguaje, 23 (1), 42-52

Hincapié M., D. y Bernal C., J. (2018). Lingüística de corpus. Instituto Caro y Cuervo

Krug, M., Schlüter, J., & Rosenbach, A. (2013). Introduction: Investigating language variation and change. En M. Krug & J. Schlüter (Eds.). Research Methods in Language Variation and Change (pp. 1-14). Cambridge University Press

Leech, G. (1991). The state of the art in corpus linguistics. En Aijmer, K. y Altenberg, B. (Eds.), English Corpus Linguistics Studies in honor of Jan Svartvik. (pp. 8-29). Longman

Leech, G. (1992). Corpora theories of linguistic performance. En Svartvik, J. (Ed.). Directions in Corpus Linguistics. (pp. 105-122). Mouton de Gruyter

Leech, G (2011). Principles and Applications of Corpus Linguistics. En Viana, V., Zyngier, S. y Barnbrook, G. Perspectives on Corpus Linguistics [Studies in Corpus Linguistics, 48] (pp. 155–170). John Benjamins Publishing Company

McEnery, T. (2001). Corpus Linguistics: An Introduction. Edinburgh University Press. Mercado, H. (2008). Fundamentos de la lingüística de corpus. Letras: Filología Hispánica

Meyer, C. (2002). English Corpus Linguistics. An Introduction. Cambridge University Press

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. Revista de lingüística teórica y aplicada, 46, 1, 93-119. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006

Parodi, G. (2010). Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria. Iberoamericana.

Procházková, P. (2006). Fundamentos de la lingüística de corpus. Concepción de los corpus y métodos de investigación con corpus. https://prochazkova.de/fundamentos_de_la_ling%c3%bc%c3%adstica_de_corpus.pdf

Rojo, G. (2021). Introducción a la lingüística de corpus en español. Routledge

Sinclair, J. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford University Press

Sinclair, J. (1996). EAGLES: Preliminary recommendations on Corpus Typology. http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpustyp/corpustyp.html/

Sinclair, J. (2005). How to build a corpus. En Wynne M. (Ed.). Developing linguistic corpora: A guide to good practice (pp. 79–83). Oxbow books

Simpson, R. y Swales, J. (2001). Corpus Linguistics in North America. Selections from the 1999 Symposium. Michigan Publishing. University of Michigan Press

Tolchinsky, B. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 65, 9-17

Torruella, J. y Llisterri, J. (1999) Diseño de corpus textuales y orales. En Blecua, J.M., Clavería, G., Sánchez, C., Torruella, J. (Eds.) Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos. Barcelona: Seminario de Filología e Informática, Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona. (pp. 45-77). Milenio

Venegas, R. (2010). Lingüística de corpus: métodos y herramientas para el análisis del discurso escrito. Curso dictado en el Postgrado en Ciencias del Lenguaje de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Villayandre, Ll. M. (2008). Lingüística con corpus (I). E.H. Filología. 30, 329-349. http://dx.doi.org/10.18002/ehf.v0i30.2847

SECCIÓN 4

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA Y SU TRASLACIÓN

ANÁLISIS DE ERRORES SEMÁNTICO-LÉXICOS EN SINOHABLANTES Y SU USO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN CLASE

IRENE NEREA ARANDA CAZÓN
PRESENTACIÓN CABALLERO-GARCÍA
Universidad Camilo José Cela, Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas extranjeras en China ha experimentado cambios diversos a lo largo del tiempo desde su implantación en los años cincuenta hasta la actualidad. En las últimas décadas, ha crecido el número de estudiantes de español en las universidades y escuelas, como consecuencia de la implantación de *La franja y la ruta* (一带一路), un programa gubernamental que busca globalizar e internacionalizar a la población joven.

En el año 2018, se diseñó un nuevo Plan Curricular de Bachillerato que promovió la enseñanza del español en todos los centros de secundaria bilingües chinos. Esta nueva oportunidad para la lengua española trajo consigo una serie de dificultades derivadas de ser un campo de enseñanza reciente: falta de materiales adaptados; imposibilidad de utilizar recursos no aprobados por las autoridades; ausencia de profesionales formados específicamente en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE); y falta de apoyo institucional encargado de la difusión de la lengua y la cultura, así como de metodología de enfoque comunicativo orientada a la acción y ajustada al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

La metodología didáctica aplicada en la República Popular China se considera, frente a la occidental, una metodología obsoleta que solo

depende del papel del profesor, máxima autoridad del proceso de enseñanza-aprendizaje, encargado de transmitir una cultura confucionista y de formar a los aprendientes en valores tradicionales. Bajo esta metodología, el estudiante se convierte en un mero receptor-reproductor de información, de asimilación del conocimiento, que atiende únicamente al resultado, sin dar importancia al proceso de aprendizaje (Galloso Camacho, 2014).

La enseñanza de ELE en China destaca por "la ausencia de espontaneidad, lo que permitiría una interacción más cercana a los casos reales de uso lingüístico, y la ausencia de variabilidad de los patrones de comunicación, donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de controlar la interacción" (Sánchez Griñán, 2008, p. 177), aspectos que dibujan un rígido sistema de comunicación en el aula y que obstaculizan el desarrollo de las condiciones más óptimas para la adquisición de la lengua española, más allá de la memorización de estructuras gramaticales y repertorios léxicos.

El enfoque comunicativo propuesto por el MCERL tropieza con la metodología tradicional china de aprendizaje de un idioma y genera un estado de confusión e inadaptación por parte de todos los agentes implicados. Como consecuencia, no puede aplicarse como método exclusivo de aprendizaje de la lengua extranjera (Kim, 2018). Debemos respetar el del país de origen para que el aprendiente no se vea confundido por un entorno distinto al que ha asimilado desde su nacimiento, reflejado en su propia lengua y cultura.

El profesor debería ser agente mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, guiando a los alumnos y reflexionando acerca de su propio ejercicio profesional. En este sentido, su papel es relevante a la hora de contribuir a que el entorno académico sea creativo y facilite el aprendizaje, promoviendo un ambiente de convivencia entre diferentes culturas y pedagogías y, sobre todo, atendiendo a las necesidades educativas de los estudiantes. También se hace necesario un compromiso mutuo en el que los docentes estén implicados y preparados para desarrollar actitudes de cambio e innovación en los centros educativos, integradas en su contexto.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene su origen en la observación de una circunstancia especial del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes chinos de bachillerato que se presentaron a selectividad eligiendo el español como primera lengua extranjera: la fosilización de errores léxico-semánticos debida al uso de metodologías tradicionales (gramática-traducción), malas traducciones de métodos gramaticales, y descontextualización de las actividades.

Nuestro objetivo fue identificar las dificultades de aprendizaje de estos estudiantes sinohablantes y elaborar una propuesta de mejora educativa (fundamentada teóricamente y contextualizada) que aumentase su rendimiento. Para ello, realizamos un análisis crítico de las metodologías para la enseñanza de ELE occidentales y asiáticas, así como del contexto de centro educativo y aula, para encontrar prácticas eficaces, detectar necesidades y elaborar una propuesta de intervención innovadora, como complemento de la tradicional de China, basada en un estudio previo del léxico y en la ejecución de un conjunto de actividades para la comprensión/asimilación de vocabulario implícito en manuales tradicionales y dentro de un contexto comunicativo real, que tiene en cuenta aciertos/errores y activa el léxico estudiado, reutilizándolo de forma adecuada, para su posterior consolidación como competencias de producción y comprensión oral/escrita.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido observacional y basada en un análisis documental que nos ayudó a elaborar la propuesta innovadora para la mejora del aprendizaje de los alumnos a los que va dirigida.

4. RESULTADOS

En la exposición de los resultados comenzaremos por el análisis crítico de las metodologías de ELE occidentales y chinas (aspectos generales, tratamiento de la interculturalidad y del error) y del contexto de centro

y aula, que incluye el análisis de necesidades. Finalizaremos con la propuesta de innovación que le da respuesta.

4.1. Enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras

El siglo XXI está marcado por metodologías, heredadas del siglo XX, que trataban de innovar el campo de la adquisición de lenguas extranjeras. Se definieron modelos enfocados al aprendizaje como el conductismo, la gramática generativa de Chomsky, el interaccionismo de Vygotsky, la pragmática de las funciones sociales del lenguaje de Halliday, y el concepto de competencia comunicativa de Hymes. Desde entonces, han emergido nuevas perspectivas adaptadas a la situación real de aprendizaje, y a las necesidades y contextos concretos de los aprendientes. La globalización y la migración de las sociedades es un factor que afecta directamente a las comunidades lingüísticas, a las relaciones sociales y, por ende, a la enseñanza de lenguas. No es posible marcar un proceso de enseñanza-aprendizaje sin contextualizarlo. La búsqueda de nuevos métodos se debe precisamente a la integración de elementos de diversa procedencia metodológica que no comulgan con las metodologías iniciales (Agudelo, 2011).

El cambio de actitud y procedimiento surgido en el siglo XXI (Consejo de Europa, 2009) advierte de nuevos avances didácticos como el MCERL. Con él, se abre una nueva era y se consolida una herramienta esencial en las políticas lingüísticas occidentales, que marca las nuevas líneas de trabajo de los profesionales de lenguas en Europa y es la base de la mayoría de las metodologías ELE en la actualidad. El objetivo es conseguir que los aprendientes desarrollen un perfil plurilingüe basado en la comunicación intercultural y las competencias de las diferentes lenguas (Consejo de Europa, 2002). Introduce perspectivas novedosas como el enfoque orientado a la acción, el uso de los descriptores lingüísticos nivelados, trabajos de orientación como la transparencia y la coherencia, y los objetivos de aprendizaje. Fernández López (2003) señala que estos cambios marcan el inicio de una nueva etapa en la que el profesor deja de ser una figura de autoridad para convertirse en guía de los alumnos, motivándoles y atendiendo a sus necesidades de

aprendizaje y, los estudiantes, entran en una fase de autoaprendizaje, en la que asumen responsabilidades y aprenden a tener más confianza en sí mismos.

4.2. Metodologías de enseñanzas ELE en occidente

4.2.1. Panorama general

El cambio de procedimientos de enseñanza de la lengua española iniciado en el siglo XX involucra al MCER y al Instituto Cervantes (IC) (Sánchez Pérez, 1992). El IC (2006) tiene como objetivo promover la enseñanza, el estudio y el uso del español, contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior y proporcionar material relacionado con la enseñanza-aprendizaje de ELE y la promoción cultural del español. Para lograr que todos los centros IC tengan objetivos, contenidos, metodología y evaluación comunes, se creó el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) que "desarrolla y fija y los niveles de referencia para el español, [...] siendo el primero que culmina el cumplimiento del MCER, ya que ninguna otra lengua europea cuenta aún con el documento definitivo que sistematice la enseñanza del idioma a los hablantes no nativos" (IC, 2006, p. 11-14). El PCIC fundamenta teóricamente el currículo del español "aplicando un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que persigue impulsar una imagen actual de la cultura española y fomentar el intercambio cultural con otros pueblos" (Barros Garcia, 2005, p. 126].

Tanto el MCER como el PCIC se han convertido en el punto de referencia actual para guiar a los profesionales de la enseñanza en la elaboración de materiales adaptados a las necesidades y circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En esta línea, Barros García propone trabajar con libros de texto en función del grupo meta y otras metodologías para proporcionar soluciones complementarias y elaborar materiales nivelados y organizados por temáticas siguiendo estas directrices. Los manuales aportan seguridad y confianza, y sirven de apoyo y guía a profesores y alumnos.

Los enfoques comunicativos en ELE abrieron paso a una metodología de enfoque por tareas, que lleva "a la práctica un programa organizado

en torno a elementos gramaticales, léxicos y socioculturales, mediante la realización de juegos y actividades de interacción en el aula como una utilización real del lenguaje, donde se maneja el vacío de información y una tipología de ejercicios incorporada con la metodología comunicativa" (Fernández López, 2010, p. 17). Esto ha derivado en la publicación de tareas comunicativas que incorporan elementos pragmáticos de comunicación no verbal.

La creciente demanda de ELE ha aumentado el número de editoriales que proporcionan manuales ajustados a los objetivos generales del PCIC, que el docente puede seleccionar para utilizar en su grupo-clase dependiendo de los objetivos, tipología de actividades, contenidos o perfil del alumnado. A continuación, sintetizamos los elementos comunes y diferenciales de las editoriales que hemos revisado para nuestro análisis crítico.

Los manuales más actuales en ELE, *Aula internacional* y *El ventilador* (de Difusión), y *Etapas/Etapas Plus* (de Edinumen) están basados en el enfoque orientado a la acción del MCER y, aunque no difieren gran cosa en cuanto al enfoque comunicativo, la estructuración de las unidades se desarrolla en torno a un tema/tarea, al/la que los alumnos llegan a través de unos contenidos funcionales, léxicos, lingüísticos y culturales específicos. Las unidades presentan un equilibrio de tareas de destrezas de producción oral y escrita, expresión oral y escrita, e interacción oral, y otras que no son únicamente lingüísticas. Sin embargo, la diferencia entre estos tres manuales y *Sueña* (de Anaya) y *Chicos Chicas* (de Edelsa) está en que estos últimos diseñan tareas lingüísticas de producción y comprensión oral/escrita basadas en contenidos nociofuncionales. Todos los manuales, excepto *Sueña,* se complementan con recursos digitales que refuerzan los contenidos y amplían las destrezas de comprensión auditiva. La meta es convertir al alumno en una persona capaz de comunicar y preparada para la acción comunicativa.

4.2.2. Tratamiento de la interculturalidad

El MCER (2002) considera que, cuando actuamos como hablantes, empleamos competencias generales que permiten el éxito en la tarea comunicativa: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y

habilidades (hacer), la competencia existencial (ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). El conocimiento declarativo integra el sociocultural necesario para conocer la sociedad y la cultura de la comunidad cuya lengua aprendemos, puesto que sus características no suelen encontrarse estereotipadas ni en nuestra experiencia previa. Cuando el aprendiente asimila el conocimiento de una comunidad lingüística es capaz de establecer una relación (similitudes/diferencias) entre su cultura y la que aprende. Este proceso de consciencia intercultural le permite conocer la segunda lengua en su contexto cultural y obtener un conocimiento objetivo de la comunidad lingüística. Las destrezas y habilidades culturales permiten al aprendiente actuar como intermediario entre culturas para evitar malentendidos, situaciones incómodas y aprender estrategias de integración en la cultura extranjera.

En los manuales de enseñanza ELE mencionados, el conocimiento sociocultural es parte esencial del conocimiento lingüístico, y lo incluyen en un apartado específico, más o menos extenso, por su importancia para comprender la realidad de la lengua que se aprende.

4.2.3. Tratamiento del error

El MCER, sin dar un tratamiento especial a las reglas gramaticales, propone un enfoque constructivista y facilita al alumno elementos que le permitan construir su propia gramática, observando el funcionamiento de la lengua y apoyándose en enunciados aparecidos en las fases de exposición a los textos y las interacciones (Tost Planet, 2005). En la nueva edición del PCIC, se fijan seis niveles de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2), pero no se aborda explícitamente el tratamiento del error, que se entiende como una "representación distorsionada de la lengua que se aprende" diferenciándolo del concepto de *falta* (MCER, 2002) o del mecanismo de *transferencia* producido por la influencia de otras lenguas (IC, 2006). El MCER atribuye los errores a la interlengua de los aprendientes y los considera como prácticas inadecuadas de sus competencias. En este sentido, no propone soluciones concretas para el enseñante, sino cuestiones que puede realizar con el fin de determinar cómo evaluar al alumno en función de sus errores.

Los errores sirven al profesor de comprobación del rendimiento del estudiante, de su progreso y del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Al investigador, le proporcionan información sobre cómo aprende la lengua y las estrategias que utiliza. Al alumno, le indican las herramientas útiles/inútiles para seguir aprendiendo, le permiten pasar de una nueva etapa de su aprendizaje a la siguiente donde la interlengua y los errores van cambiando, evolucionando y desapareciendo. A través de la interlengua observamos que los errores (re)aparecen y ofrecen resistencia o son fosilizables (Fernández López, 1995a). De esta manera, pueden establecerse las incorrecciones, su nivel de importancia y las incorrecciones se corrigen en el momento adecuado (Corder, 1967). Por tanto, el análisis de errores es una tarea fundamental y práctica para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fernández López (1995b) sugiere usar el análisis del error como método de trabajo en el que se identifican los errores en su contexto, clasifican, y describen en origen y gravedad. A partir de aquí, el docente puede iniciar acciones para paliar los errores que, según el MCER, impiden la comunicación y se aprecian en un nivel de lengua determinado. En cualquier caso, debemos evitar la desmotivación y el efecto negativo que puedan ocasionar en los aprendientes, atendiendo al proceso y no tanto al resultado.

Sin embargo, ninguna de las editoriales analizadas presenta ejercicios que solventen los errores más frecuentes, únicamente refuerzan los contenidos de la unidad. Solo el libro del profesor de *Chicos y Chicas* (nivel 2) propone la corrección de los errores más significativos sin repeticiones para que el alumno aprenda la fórmula correcta y no se desanime.

4.3. Metodologías de enseñanzas ELE en China

4.3.1. Panorama nacional.

La enseñanza del español, de la literatura hispánica y nuestras culturas en China se remonta a 1952, cuando el Partido Comunista Chino lo impulsó en algunas universidades de prestigio (Fisac Badell, 2000). Poco a poco creció el número de universidades que ofrecían estudios de español, y hoy en día el número de centros públicos y centros privados

(tanto universidades como escuelas) es significativo, aunque todavía menor al estudio de otras lenguas europeas (como el inglés, francés o alemán). En 1978, se instauró en las escuelas de lenguas extranjeras chinas el español como primera lengua extranjera. Esto ha hecho que sea una opción elegible en los exámenes de acceso a las universidades (高考, gaokao). Esta posibilidad ha permitido que el número de estudiantes chinos de español se incremente considerablemente.

Una mirada a las metodologías ELE en China nos lleva a afirmar que no están actualizadas ni enmarcadas en la metodología comunicativa del MCERL. La enseñanza de las lenguas extranjeras en este país está basada en metodologías de gramática-traducción y audiolinguales, unidas a la tradición china de memorización, repetición, traducción y desarrollo de capacidades de comprensión/expresión lectora, donde la corrección gramático-léxica cobra mayor importancia. En las escuelas y universidades públicas se precisa seguir estas metodologías, puesto que el examen de español del currículum escolar o de acceso a la educación superior se centra en la resolución de ejercicios con esas características.

El estudio de ELE en China se enfoca al conocimiento de nuestra lengua, con la creencia de que la competencia comunicativa del estudiante se adquirirá en base a esos estudios (Sánchez Griñán y Melo, 2009). Por eso, el impacto del enfoque comunicativo no ha sido tan importante como en Europa. En China, la metodología no ha pasado por ese proceso de "ruptura". De aquí que "los intentos de recurrir directamente a manuales publicados en España y en otros países no pueden ser fructíferos [...] Puesto que el chino y el español son dos lenguas muy diferentes, es necesario confeccionar materiales de español para sinohablantes" (Dong Yan Sheng, 2009, p. 60-61, citado por Zhang, 2016).

El modo de aprendizaje de la lengua materna se aplica al aprendizaje de las demás lenguas. La adquisición del chino mandarín necesita un proceso de memorización constante de miles de caracteres (cuyos ideogramas no se corresponden con una pronunciación específica en español), de recitados orales y dictados. Para los sinohablantes no es difícil memorizar listas de vocabulario, conjugaciones o textos de lectura. El

sistema educativo no acepta otros principios innovadores o modernos en el contexto educativo.

Por último, muchos estudiantes deciden presentarse a los exámenes oficiales ELE. Los profesores de español nativos emplean el enfoque comunicativo en las aulas, pero con muchas menos horas de exposición que las que imparte el profesor chino.

Todo lo expuesto nos lleva al empleo de una metodología híbrida, adaptada al contexto chino, que se ajuste a las necesidades del aprendiente y le ayude a conseguir el objetivo comunicativo.

En cuanto a los manuales de enseñanza, no puede hablarse de variedad. El método más prestigioso y utilizado en organismos públicos educativos es el manual de *Español Moderno* (现代西班牙语) de Dong Yan Sheng y Liu Jian (2008), que cuenta con dos versiones de manuales, siendo las antiguas las más utilizadas hasta el año 2014, fecha en la que publicaron la nueva edición (Sánchez Griñán y Melo, 2009). Sin embargo, esta nueva versión no ha cambiado estructura ni contenidos, solo ha mejorado su presentación. El manual está dividido en unidades temáticas: *Función comunicativa*; *Fonética y ortografía*; *Gramática* y *Conocimiento cultural*, que incluyen pequeños incisos a la cultura hispanohablante en términos generalizados. Al final de cada unidad se encuentran ejercicios para: mejorar la pronunciación con dictados; conjugar verbos, según los tiempos estudiados; comprensión auditiva con preguntas de respuesta oral; relleno de huecos con gramática y léxico; y traducción de chino a español y viceversa.

Estas ediciones se complementan con otras obras como *Estudio del español paso a paso* (循序 渐进西班牙语系列), elaborada por Anaya (contenidos) en colaboración con una editorial china (traducción y adaptación de contenidos), que se utilizan regularmente en clase, relacionando los contenidos con *Español Moderno* y ampliándolos con otros relacionados con el MCER, excepto la comprensión auditiva, que no está nivelada.

Otros manuales adaptados de editoriales españolas y habituales en las aulas de ELE para chinos son *Gramática correcta del español* (标准西班 牙语语法) de SM y *Así son (A1/A2)* (这就是生活) de En Clave de ELE. Con estos manuales se pretende reforzar la gramática, la comprensión y la producción oral y escrita.

En las escuelas de primaria y secundaria, la selección del material depende del departamento de español. Por norma general, el profesor intenta utilizar metodologías diferentes a *Español Moderno,* como *Código ELE* de Edelsa (con instrucciones y enunciados en chino) e incluir listas propias de vocabulario. Los manuales *Sueña* y *Etapas*, de Anaya y Edinumen respectivamente, ofrecen una versión para sinohablantes con explicaciones y traducciones en chino, para la introducción de temas y contenidos lingüísticos, funcionales e interculturales.

4.3.2. Tratamiento de la interculturalidad

El tratamiento de la interculturalidad en la clase de ELE está implícito en cada ejercicio, haciendo comprender al alumno a través de la lengua, los principales rasgos de las culturas del español.

Español Moderno dedica la última sección de cada unidad al conocimiento sociocultural, incluyendo interesantes fórmulas de cortesía. Sin embargo, a menudo incurre en: 1) generalizaciones imprecisas como que los españoles suelen acompañar los tres platos de comida con vino y agua; 2) estereotipos en la descripción de las formas de entretenimiento en España, como que a los españoles les gusta la fiesta, la discoteca y la taberna; 3) ambigüedades, en las que se comenta que los españoles se besan en las dos mejillas para saludarse y en los países latinoamericanos solo en una. A veces encontramos alguna unidad con diferencias socioculturales respecto a las variedades del español, por ejemplo, diferencias entre computadora/ordenador o móvil/celular. Pero estos contenidos, no siempre se relacionan con el tema de la unidad, como sucede en *Estudio del español paso a paso*, que los presenta aleatoriamente.

En los métodos españoles traducidos al chino, la interculturalidad se enfoca generalmente en la vida escolar y las actividades y rutinas diarias de los estudiantes y sus relaciones con familia y amigos. A pesar de ello, las editoriales analizadas no inciden en cuestiones pragmáticas de importancia, ni en la proxemia, ni en el lenguaje no verbal, entornos en los que se pueden presentar significativas divergencias entre las culturas hispana y china, por lo que necesitan revisión.

4.3.3. Tratamiento del error

En la enseñanza de ELE tradicional china predomina la corrección gramatical, léxica y ortográfica. El objetivo es que los estudiantes aprendan o memoricen la corrección (en la conjugación, concordancia y ortografía) de los elementos lingüísticos de una respuesta haciendo ejercicios descontextualizados. La evaluación se centra en la verificación correcta/incorrecta de estos ejercicios (Sánchez Griñan, 2008). Por esto, los manuales revisados no ofrecen un tratamiento especial del error.

Las metodologías aplicadas en el aula de ELE de escuela y universidad están respaldadas por el sistema tradicional chino. De ahí que los nuevos enfoques que se propongan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sinohablantes, como indica Sánchez Griñán, deban estar adaptados a sus metodologías, sin perder su esencia comunicativa, y teniendo en cuenta sus actitudes, valores y necesidades.

4.4. Análisis crítico del contexto de centro y aula

En las aulas de ELE en China, los mismos alumnos utilizan métodos distintos de aprendizaje dependiendo del profesor (local/nativo), sin coordinación, ni ningún tipo de confluencia o acercamiento entre sí. El uso de métodos no combinados ayuda a la adquisición de contenidos variados, pero provoca errores que causan irritación en el oyente y ambigüedad en la comunicación. Uno de los más frecuentes son los errores léxicos. Los profesores de ELE tienen que intentar comprender los textos de los alumnos, corregirlos y evaluarlos, por lo que el análisis de los errores es importante para diseñar y preparar materiales que los subsanen, al tiempo que debe lograr que los estudiantes los valoren

positivamente, y aprendan los mensajes que quieran producir con el fin de alcanzar el objetivo comunicativo.

A continuación, describimos las características de los destinatarios a los que va dirigida nuestra propuesta, las metodologías empleadas en el aula de ELE y los errores léxico-semánticos identificados, que cierran el análisis crítico del contexto que justifica nuestra intervención para la mejora.

4.4.1. Destinatarios

Los destinatarios de nuestra propuesta didáctica son alumnos de primer curso de bachillerato que estudian español como primera lengua extranjera en una escuela pública. La carga lectiva de estudio de esta lengua es muy alta (7 horas semanales con la profesora local y otras 7 horas con la profesora nativa, de 40 o 50 minutos c/u), puesto que el objetivo es capacitar a los estudiantes para realizar el examen de nivel B2 y, posteriormente, facilitar el ingreso en una universidad nacional o en el extranjero.

El grupo comenzó estudiando español en el año 2017, sin conocimientos previos. Su nivel de español actual se encuentra entre el A2 e iniciación al B1, dependiendo de los estudiantes, y se prevé que alcance un nivel B1-B2 en el segundo año, y un nivel B2-C en el tercer año, necesario para superar con muy buena calificación el examen de acceso a la universidad nacional (高考) o española. Se trata, por tanto, de un programa muy competitivo y que exige mucho esfuerzo por parte del alumnado, que tiene que superar un doble examen (del profesor nativo y del local), para acreditar un nivel de español adecuado para poder enfrentarse a ambos sistemas educativos (chino/español).

4.4.2. Metodologías

Las metodologías empleadas por la profesora local están basadas en: *Español Moderno*, como manual principal de estudio; *Estudio del español paso a paso*, junto con el cuadernillo de *Comprensión y Expresión oral en español* y *Expresión escrita en español* para trabajar varias destrezas y el manual de *Gramática correcta del español*.

La profesora nativa utiliza recursos y materiales de creación propia, como unidades didácticas, y apoyos adicionales de manuales como *Gente Joven*, *El Cronómetro (A2-B1)* y recursos de *MarcoEle*, entre otros, dependiendo de las necesidades de los alumnos.

El *input* que los estudiantes reciben se genera, por tanto, en los dos sistemas metodológicos que les permiten conseguir los objetivos propuestos y generar muy buenos resultados. Sin embargo, la influencia de las metodologías chinas provoca, en ocasiones, que los estudiantes aprendan unos elementos léxicos que no saben utilizar y no se adecuan a un contexto comunicativo real.

4.4.3. Errores léxico-semánticos

El diagnóstico de los errores léxico-semánticos se realizó por medio de dos pruebas (composición escrita y oral), de media hora de duración, que les proporcionaban libertad para expresarse sin dificultad y de nivel ELE A2. El tema presentado estaba asociado a su rutina escolar y personal, lo que han hecho en el pasado y hacen en el presente. En la composición escrita, los estudiantes expresaban unos acontecimientos y en la expresión oral contestaban a preguntas relevantes al tema y su composición escrita. Esta tarea aportaba información sobre léxico conocido y su utilización, así como confianza para organizar el discurso.

En el tratamiento del error, Fernández López (1995) señala que los lingüísticos de tipo léxico son los más graves porque distorsionan la comunicación. En su clasificación, distingue entre errores léxico-formales, que se refieren a la estructura gráfica o fónica, y errores semánticos o de significado. En nuestro trabajo, nos hemos centrado en la identificación de los semánticos porque son los que producen más dificultad a los estudiantes sinohablantes en la comunicación oral/escrita, y por la importancia que las metodologías chinas dan al estudio de vocabulario. También trabajaremos la clasificación de errores pragmático-léxicos para su identificación porque, como apunta Agustín Llach (2005), el uso inapropiado del léxico tiene consecuencias negativas en la interacción sociocultural.

La Tabla 1 recoge y clasifica los errores interlinguales semánticos más frecuentes de nuestros alumnos y la Tabla 2 su análisis e interpretación.

TABLA 1. Errores léxico-semánticos de la muestra de estudio.

I. Errores derivados de lexemas con semas comunes no intercambiables en contexto
-Podemos tener un trabajo mejor, por ejemplo, el gerente va *apretado* y ocupado. Refiriéndose a: el gerente (siempre) está atareado, agobiado. -El año pasado tuve un horario muy *atareado*. Refiriéndose a: completo. -Para celebrarla, compré los *utensilios* necesarios para la fiesta. Refiriéndose a: cosas. -El mes pasado, quieré tomar un almuerzo con ellos y ya preparé los *utensilios* y las comidas sobrosos. Refiriéndose a: cubiertos - Tiene una fiesta en nuestra escuela, solo necesitamos traer los *billetes* y comprar las cosas que quieren. Refiriéndose a: entradas. -Creo que hay más actividades *surtidos*. Refiriéndose a: variadas, diferentes.
II. Errores generados por traducciones inadecuadas del léxico proporcionadas por los manuales
-Después de las clases, regreso a casa con muchos deberes por eso tengo que trabajar duro para *provechoso*. Refiriéndose a: útil, en el sentido de hacer cosas de utilidad. -*Juegué* con mis amigos en la fiesta. Refiriéndose a: divertirse, pasarlo bien. -Seguramente en ese momento el señor nos diga “gracias y tenéis que *trabajar duro*”. Refiriéndose a: esforzarse. -Todos los tiempos y momentos, *trabajo muy duro* en mis tareas. Refiriéndose a: esforzarse, estudiar mucho. -Hice los *trabajos de casa*, está muy limpia y bonita. Refiriéndose a: tareas domésticas. - Y luego paseo con mi madre y después regreso y empiezo *escribir mis tareas*. Refiriéndose a: hacer mis deberes. -Voy a la escuela en el metro y es muy *conveniente*. Refiriéndose a: cómodo.

III. Errores graves léxico-pragmáticos
-Después de comprar las prendas, comimos en un restaurante famoso. La comida de allí era muy *sabrosa*.
-Y también hay muchas comidas *deliciosas*.
-Regresaba a las cinco y media. Mi madre preparaba comida *deliciosa*.
-Mi vecino es un hombre amable, simpático y *longevo*.
-En mi familia hay muchos personas *longevos*.
-Aunque es muy *anciano*, pero está muy sano.
-Todos los tiempos y momentos, *trabajo duro* en mis tareas.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. Análisis/Interpretación de los errores léxico-semánticos de la muestra de estudio.

I. Errores derivados de lexemas con semas comunes no intercambiables en contexto
Los errores reflejan que los estudiantes usan un lexema por otro en contextos diferentes. Los lexemas tienen un significado parecido al que quieren expresar, pero en diferente contexto. La distribución del mismo contenido semántico en diferentes lexemas no contextualizados en sus manuales puede provocar confusión y mala contextualización.
II. Errores generados por traducciones inadecuadas del léxico proporcionadas por los manuales
Los errores reflejan problemas de traducción del léxico chino al español. Wei Qian (2017) afirma que en la traducción del léxico pueden influir dos factores: la falta de equivalencia y la división idiomática. En estos ejemplos observamos que los estudiantes utilizan dos métodos de traducción, la literal (del chino al inglés y/o del inglés al español) y la explicativa (que pretende parafrasear o buscar una palabra de la lengua de origen que se corresponda con la de la lengua meta en intención semántica. En los ejemplos observamos traducciones literales como 'trabajos de casa' del inglés *homework*; 'jugar' del chino 玩儿 palabra polisémica que significa 'jugar' o 'divertirse'; 'conveniente' del inglés *convenient* y, por último, 'escribir tareas' traducción literal del chino 写作业. Así como traducciones explicativas como "trabajar duro' parecida al inglés *try hard* y las palabras 努力 (esforzarse) y 劳动 (realizar un trabajo físico muy duro) o 'billete' en chino, que se corresponde con 票 una palabra polisémica que puede definirse como 'entrada', 'billete' o 'voto', que no es una traducción directa pero tampoco necesita ser parafraseada. Finalizamos este grupo de errores con 'provechoso', que en chino se escribe 有益的 y se traduce como 'útil' o 'beneficioso'.

III. Errores graves léxico-pragmáticos
Los errores reflejan una mala competencia pragmática que puede provocar interrupción en la comunicación, dañando la propia imagen e irritando al otro interlocutor. En algunos ejemplos como 'longevo' o 'anciano' el error léxico por confusión de palabras deriva en un error pragmático por pertenecer a un registro diferente de la intención del interlocutor y en una connotación peyorativa de cara al otro interlocutor, que puede causar problemas en la comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

Está comprobado que la razón principal de estos errores se debe a las traducciones del vocabulario de sus manuales y a la semántica descontextualizada y/o mal contextualizada de los textos. Si nos involucramos en el estudio y análisis de los errores, podremos ayudar a los estudiantes a comparar similitudes/diferencias entre los distintos elementos léxicos y desarrollar su propio conocimiento intercultural.

4.5. Propuesta de intervención

4.5.1. Justificación

China no tiene previsto cambiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el presente ni en un futuro próximo. Por tanto, pensar en una metodología que sustituyera la actual no sería viable ni realista. La intervención que proponemos sería integradora, la podrían utilizar tanto profesores chinos como profesores nativos de la clase ELE, acompañaría y complementaría a las metodologías ecléctica y comunicativa que se emplean ordinariamente y estaría enfocada a los estudiantes sinohablantes y sus necesidades de aprendizaje. Teniendo en cuenta las recomendaciones de Tost Planet (2005), tiene un enfoque pedagógico constructivista, orientado a la acción y ha propuesto actividades que promueven la producción inmediata del estudiante, y trabajan las competencias del MCER de manera progresiva, a partir de sus conocimientos previos.

El aprendizaje significativo está motivado por el conocimiento explícito del nivel de los alumnos, sus habilidades y sus actitudes hacia la tarea. Por tanto, es imprescindible que los alumnos estudien léxico útil que puedan recordar y usar en sus propias producciones. La reiteración

de un grupo de palabras depende de la capacidad del alumnado (Gómez Molina, 2004, citado por Rodríguez Gil, 2012). Siendo estudiantes chinos, con gran capacidad memorística, la asimilación de ejercicios de explotación semántica les ayudará a adquirir ese conocimiento útil del léxico.

A partir del análisis previo de las características del grupo, su aprendizaje, y tipo de error, hemos determinado el punto de partida y, siguiendo a Dos Santos y Cunha Silva (2007), López Tapia (2011), hemos diseñado tareas nuevas e innovadoras, de diferentes tipologías y estrategias, y enfocadas al tratamiento explícito de vocabulario. Estaire (2007) sugiere unas etapas de aprendizaje para favorecer el conocimiento del léxico de forma natural que también hemos incorporado a nuestra intervención. El proceso se ha centrado fundamentalmente en focalizar el léxico a través de redes asociativas de palabras, para desarrollar competencia léxica libre de error semántico.

4.5.2. Objetivos

Teniendo en cuenta que se trata de un grupo estudiantil nivel A2, que aprende español como primera lengua extranjera en una escuela pública, y que los alumnos presentan una serie de errores que llaman la atención por la influencia de sus manuales, esta unidad se enfoca a subsanar esas equivocaciones (utilizan lexemas con semas similares no intercambiables como "tuve un horario muy apretado", lexemas con traducciones inadecuadas como "estas ropas que compramos son muy convenientes" y errores léxico-pragmáticos), partiendo de ejercicios que ayuden a consolidar fórmulas y elementos adecuados del léxico conocido. Los objetivos generales que queremos conseguir son: 1) Identificación del vocabulario y su comprensión en contexto; 2) utilización de vocabulario útil de los manuales tradicionales en contextos reales comunicativos; 3) reutilización y consolidación del vocabulario; y 4) aprendizaje de vocabulario utilizable.

4.5.3. Contenidos

Los contenidos léxicos serán aquellos que presentan problemas en la compresión y retención del estudiante, previamente diagnosticados y

analizados (Tablas 1 y 2). El estudiante no aprenderá únicamente una palabra y su traducción, sino que la utilizará en contexto, teniendo en cuenta la corrección lingüística y sintáctica. También será importante mejorar la ortografía y evitar faltas.

Al tratarse de una unidad en la que pretendemos aclarar y reforzar unos fallos léxicos, los contenidos gramaticales no serán de especial importancia, aunque en el desarrollo de las actividades los estudiantes deberán componer textos en tiempos de presente de indicativo, pasado y futuro, como refuerzo de lo aprendido. También deberán tenerse en cuenta los elementos gramaticales del vocabulario al componer (género y número). Y, al tratar de mejorar los errores léxicos que pueden derivar en errores pragmáticos, para desarrollar un conocimiento sociocultural, se puede ayudar al estudiante a comprender los momentos en los que puede utilizar un tipo de léxico y su registro, así como entender el contexto para producir un contenido.

4.5.4. Competencias

Expresión y comprensión oral y escrita.

4.5.5. Metodología

La metodología que hemos diseñado tiene las siguientes fases:

a) Selección del léxico problemático.

El docente seleccionará el léxico problemático y elaborará una lista detallada de los errores que quiere reparar.

b) Pretareas: Identificación o reconocimiento.

Esta fase activará el conocimiento léxico que induce a error. El estudiante realizará asociaciones de ideas para comprender los nuevos significados. Se podrán utilizar textos escritos y orales vinculados a otras tareas y destrezas independientes. Presentaremos textos con las palabras de los errores en oraciones contextualizadas independientes. A través de los textos, los alumnos tendrán que deducir y comprender el significado de la palabra según su uso en la frase (adaptada al nivel de conocimientos que presentan), el registro que tienen las frases y su

contextualización. Dependiendo del nivel léxico, se podrán introducir palabras polisémicas dependientes del contexto de uso. En la integración contextualizada de los errores corregidos se avisará a los estudiantes de la presencia de ciertas palabras que no existen en nuestro contexto comunicativo, pero cuyo significado podemos comprender, como 'escribir tareas' y les proporcionaremos ejemplos contextualizados con las palabras correctas, equivalentes en significado, que identificarán de inmediato. En esta fase, como señala Estaire (2007), es importante que las frases expuestas tengan léxico conocido por los estudiantes, puesto que lo activaremos al ponerlo en juego en distintas tareas, a través de las que se presentan asociaciones de ideas y nuevos campos semánticos.

En nuestra innovación, realizaremos una "lluvia de ideas" en la que, a través de las frases, los estudiantes tratarán de explicarse y hacerse comprender. De esta manera, pierde importancia el error y gana una atmósfera agradable donde todos participan y aportan ideas.

c) Tareas intermedias: comprensión y representación mental.

A través de los ejercicios, los alumnos identificarán las ideas que quieren transmitir y las expresiones que no pueden utilizar. Las palabras contextualizadas les permitirán elaborar representaciones mentales propias, que compararán con lo que marca el manual, y les permitirá alcanzar un alto nivel de reflexión. Así se reciclarán y ampliarán campos semánticos, aumentarán sus representaciones mentales y su léxico.

Este ejercicio de combinaciones sintagmáticas basadas en identificar colocaciones erróneas en diferentes textos es imprescindible en la fase de comprensión, para su correcto uso y retención. Los alumnos tendrán que parafrasear o aportar sinónimos de todas las palabras que han comprendido. Dependiendo del nivel, podrán darse opciones de parafraseo y sinónimos para que los alumnos identifiquen el significado y elijan la opción más adecuada. Así determinaremos su nivel de comprensión y nos adaptaremos a sus conocimientos y necesidades.

Las actividades tienen una función de activación de vocabulario, trabajando con el léxico a partir de relaciones de sentido (sinonimia y polisemia), donde asocian a una unidad léxica una definición o representación, a partir de la presentación de vocabulario contrastivo con la

lengua materna, puesto que los estudiantes tienen que dar cuenta de la interferencia léxica y sus equivocaciones, superando los errores a través de sustituciones; y, por último, estas actividades son imprescindibles para la transmisión de estrategias para reflexionar, presentar y disponer de recursos necesarios para las paráfrasis y las definiciones mencionadas.

La activación del léxico requiere una comprensión y, por tanto, la consecuente expresión inmediata del alumno. Normalmente, los estudiantes chinos cuando comprenden el significado de una palabra la traducen automáticamente a su lengua materna. En esta fase, queremos cambiar esta costumbre y empujar a los estudiantes a intentar utilizar sus propios conocimientos en español, ya sea dando sinónimos o parafraseando, para expresar un significado y su comprensión.

d) Post-tareas: experimentación, práctica y consolidación.

Esta fase es importante para activar vocabulario, consolidar los nuevos conocimientos de léxico con los ya conocidos, teniendo en cuenta que a través de estos ejercicios de post-tarea podemos ampliar la red de asociaciones, relacionando el léxico que el alumno está estudiando (significado, forma y uso) con sus propias vivencias y, finalmente, para reutilizarlo en tareas consecutivas con identidad propia o integradas en otras de comprensión o expresión oral o escrita (Estaire, 2007).

Las actividades de consolidación son diversas y trabajan léxico productivo en todos los niveles del discurso (fónico, gramatical, semántico, pragmático y textual), cuidando la coherencia y la cohesión a través de actividades de producción, memorización y simulación. Los estudiantes también trabajan estrategias que pueden aplicar para sí como las (re)formulaciones, la paráfrasis y la práctica de términos asimilados.

Intentaremos que ellos mismos, con su conocimiento y la activación de nuevas estrategias, sean capaces de tener en cuenta todos los elementos para realizar una adecuada producción de textos. A los estudiantes sinohablantes les gusta realizar estas actividades creativas que no son frecuentes en la metodología china.

Por último, sugerimos incluir una actividad enfocada a la gramática tradicional, teniendo en cuenta las costumbres de los estudiantes y la necesidad de integrar su propia metodología a la práctica, para desarrollar el léxico receptivo a través de la comprensión escrita, con ejercicios de huecos para completar.

4.5.6. Actividades y recursos

En la Tabla 3 exponemos la propuesta de actividades, duración y recursos.

TABLA 3. Propuesta de actividades y recursos.

Actividad 1 (20-30 minutos)
Integra las palabras de los errores corregidos en textos contextualizados independientes. Se busca la identificación del léxico y su comprensión en contexto y a través de la "lluvia de ideas". El contenido estará basado en la comprensión adecuada de unos significados y contextos, que, a su vez, ayudarán al estudiante a recordar la ortografía. Las frases contextualizadas con las que trabajarán permitirán a los estudiantes desarrollar el vocabulario a nivel intercultural presentando una diversidad cultural. La dinámica de esta actividad será individual, en parejas o el grupo completo. Los recursos para emplear, presentaciones, materiales escolares, fichas y fotocopias relacionadas.
Actividad 2 (10-15 minutos)
Partiendo de la actividad anterior, los alumnos podrán completar los cuadros y seguir participando para expresarse. En la comparación de los textos del manual con los suyos propios y los textos correctamente contextualizados propuestos por el profesor podrán diferenciar los significados e identificar el error. La dinámica de esta actividad será individual, en parejas o el grupo completo. Los recursos para emplear, presentaciones, materiales escolares, fichas y fotocopias relacionadas.
Actividad 3 (15-20 minutos)
Para asimilar el uso correcto de léxico, los estudiantes aprenderán a utilizar vocabulario en un contexto comunicativo real aportando sus propias ideas, explicaciones y paráfrasis. La dinámica será la misma que en las actividades anteriores, al igual que los recursos. Los recursos para emplear, materiales escolares, fotocopias relacionadas, presentaciones, y estudios de caso.

Actividad 4 (20 minutos)
Pretende que los estudiantes utilicen el vocabulario que han ido asimilando a lo largo de las actividades en la vida real, en su caso, situaciones de la vida escolar. Se reforzarán los contenidos gramaticales y léxicos de los alumnos, que tendrán que prestar atención a su corrección y al sentido que quieren expresar en sus producciones. La clase se dividirá en dos grupos que competirían colaborativamente entre ellos. Los recursos para emplear, materiales escolares, fotocopias relacionadas, presentaciones, fichas y dramatizaciones.
Actividad 5 (30-40 minutos)
Trata de ayudar a reutilizar el léxico para consolidarlo de forma natural en las producciones. Los estudiantes tendrán que estar atentos a sus producciones y a las de los compañeros, atendiendo a la corrección gramatical, la coherencia y, sobre todo, al uso adecuado del léxico. La clase se formará en grupos de 3 o 4 personas. Los recursos para emplear, materiales escolares, fotocopias relacionadas y grabaciones.
Actividad 6 (10-15 minutos)
Integra un ejercicio de metodología tradicional china, que también es aceptado por nuestra metodología, puesto que ayuda a consolidar los conocimientos que se han ido asimilando durante todas las actividades. Los estudiantes tendrán que prestar atención a los enunciados contextualizados para completar con el léxico trabajado. Podrán realizar el ejercicio de forma individual o en parejas y será corregido por el grupo completo. Los recursos para emplear, presentaciones, materiales escolares y fotocopias relacionadas.

4.5.7. Evaluación

Se prevé una evaluación inicial, de conocimientos previos, mediante listas de control; procesual, mediante diario; y de resultados, mediante una rúbrica que evalúa todas las competencias escritas y orales necesarias para disminuir los errores previamente identificados (véase Figura 1).

FIGURA 1. Rúbrica de evaluación de las actividades.

	Coherencia	Concienciación	Combinatoria	Corrección
1	No hace un tratamiento del léxico encuadrado. No usa estrategias de las actividades para su desarrollo.	No toma conciencia de dimensiones de significado de las unidades léxicas, referenciales, socioculturales y lingüísticas.	No es capaz del tratar el léxico y sus combinaciones en sus propias producciones.	Muestra control insuficiente de las estructuras con errores continuos de concordancia de verbos, género y número.
2	El tratamiento del léxico es adecuado en relación con los objetivos de las actividades. Utiliza las estrategias necesarias para comprenderlo y utilizarlo.	Toma conciencia de las dimensiones de significado de las unidades léxicas, teniendo en cuenta los elementos socioculturales y lingüísticos.	Es capaz de tratar el léxico aprendido a través de sus propias producciones.	Muestra control suficiente de las estructuras.

Fuente: Adaptada del PCIC (2006) y de López Tapia (2011).

El diseño de esta rúbrica está basado en las correspondientes del nivel A2 del PCIC para la *corrección* (control de estructuras lingüísticas) y la *coherencia* (tratamiento del léxico y sentido de las producciones). También hemos previsto dos criterios de evaluación propuestos por López Tapia (2011) para el tratamiento del léxico: la *concienciación*, o toma de consciencia del alumno de las unidades léxicas trabajadas, encuadradas en unos referentes lingüísticos y socioculturales; y la *combinatoria*, para evaluar la capacidad del estudiante en el uso del léxico creando sus propias combinaciones.

5. DISCUSIÓN

En nuestro trabajo, hemos ofrecido a nuestros estudiantes sinohablantes de nivel A2 de español un plan de intervención y un abanico de tareas centradas en la corrección, activación y reutilización de léxico con el

fin de solucionar sus errores léxicos. Estaire (2007) señala que el aprendizaje constructivo del léxico debe realizarse con actividades receptivas que impliquen la producción, profundización del conocimiento léxico y la asociación de ideas con campos semánticos parecidos. Sin embargo, la propuesta puede adaptarse a otros estudiantes con necesidades léxicas similares.

En la determinación de etapas y tipología de actividades prevista, no esperamos que los alumnos se corrijan automáticamente, porque que es un proceso lento y los errores pueden reaparecer de manera inconsciente. Las actividades están enfocadas a la activación y consolidación de un contenido que el alumno podrá revisar a la hora de componer un texto.

Estas actividades, que abarcan sus errores, ayudarán a que ellos mismos los perciban gradualmente, como nos recomienda Estaire, sin necesidad de que los profesores los corrijan y los expliquen. Para que este proceso obtenga buenos resultados, nos aseguraremos de que los textos permitan a los alumnos percibir los significados para producir mientras adquieren y amplían sus redes asociativas de léxico.

La memorización/repetición de actividades ayuda a no olvidar información, pero para recordarla efectivamente hay que reactivarla constantemente en clase mediante una serie de actividades adecuadas y adaptadas (Mohd Hayas, 2006), por eso hemos propuesto actividades creativas y procedimientos afectivos.

La exposición reiterada al léxico problemático es necesaria para reforzar las faltas y las necesidades de nuestros estudiantes. En base a nuestra experiencia y a las propuestas de algunos autores (Barros García, 2005; Estaire, 2007; Tost Planet, 2005), es recomendable que esta intervención no se desarrolle como una actividad independiente, sino que sirva de complemento habitual para que el aprendizaje mejore gradualmente y los estudiantes adquieran unidades léxicas adecuadas, de forma sistemática y conociendo sus funciones reales en la lengua.

Las limitaciones de nuestro trabajo se encuadran en que la propuesta está pensada para un grupo concreto de estudiantes de ELE en China, de nivel A2 de español, cuyo currículo escolar es multidisciplinar y muy

especializado. El análisis de errores está enfocado a su problemática particular, pero puede coincidir con la realidad de otros estudiantes con problemas similares a los que puede ser de utilidad. Como mejora y prospectiva, podría profundizarse en un análisis más exhaustivo del error en muestras más amplias de estudiantes sinohablantes (de escuelas, centros de idiomas, universidades…), con diferentes niveles MCERL y variando la tipología de actividades.

Finalmente, queremos destacar la importancia y la necesidad de utilizar metodologías que incluyan el enfoque comunicativo y la enseñanza tradicional de lenguas en China, con el fin de lograr una perspectiva más amplia y solventar los vacíos que se producen cuando un grupo de estudiantes trabajan con diferentes metodologías. Nuestro objetivo principal del diagnóstico del error tiene un fin didáctico y novedoso que podría concienciar sobre la cuestión presentada, crear nuevas propuestas didácticas e incitar y ampliar el interés por metodologías integradoras y no necesariamente opuestas.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como finalidad realizar un análisis diagnóstico de errores léxico-semánticos producidos por estudiantes sinohablantes de ELE nivel A2 y elaborar una propuesta de intervención innovadora (contextualizada y fundamentada teóricamente) que mejorase sus resultados de aprendizaje y fuera extensible a otros niveles de aprendizaje de ELE. Para cumplir con este objetivo, hemos revisado la literatura y presentado una visión amplia e integral de los enfoques metodológicos en la enseñanza de la lengua extranjera y de las metodologías de enseñanza de ELE en contextos europeos y chinos. Hemos analizado los manuales más utilizados para la enseñanza de ELE en China y descrito críticamente el panorama nacional, el tratamiento de la intercultural y del error. Finalmente hemos hecho un análisis del contexto de aula de los alumnos a los que va dirigido la intervención, para revisar su metodología, identificar el error de los alumnos y planificar una solución innovadora e integradora para su mejora.

Este análisis nos ha servido para reflexionar sobre la importancia de las metodologías contextualizadas, creativas y útiles para los estudiantes, ajustadas a sus necesidades y respetuosas con la cultura.

En nuestra propuesta de intervención, para la correcta adquisición del vocabulario propuesto en sus métodos, hemos apostado por actividades novedosas y complementarias a las que se hacen a diario. Ofrecemos pautas para enseñar vocabulario contextualizado y de utilidad. Las actividades están basadas en un proceso constructivo y gradual de aprendizaje de léxico que se consolidará con el tiempo. Desde una fase receptiva, se presentarán ejemplos de léxico y esto derivará en ampliación de actividades de fase productiva, donde los propios estudiantes reutilizarán el léxico tratado. La fijación de estos ejercicios dirigidos únicamente a errores léxicos permitirá que el estudiante retenga y recupere la comprensión del *input* que ha recibido para activar su *output*. La evaluación propuesta ayudará al estudiante a asimilar el proceso y a tomar conciencia de la importancia del uso adecuado del léxico.

Los errores analizados han servido de herramienta de aprendizaje imprescindible en la que, como docentes, hemos aprendido a elaborar ejercicios para que los alumnos asimilen y consoliden conocimientos específicos, adecuados a su necesidad y singularidad.

El estudio de los errores nos ha aportado la información necesaria para la elaboración de una propuesta didáctica especializada, y puede servir de base para futuras investigaciones en el campo de aprendizaje-enseñanza de ELE.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo ha podido desarrollarse gracias al apoyo institucional y a la formación recibida en el Máster Universitario de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Camilo José Cela (Madrid, España).

8. REFERENCIAS

Agudelo, S.P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE. El método comunicativo revisado.* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Montreal]. Repositorio institucional UM, https://bit.ly/3siJuOR

Agustín Llach, M.P. (2005). *La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE.* [Ponencia] Congreso Internacional ASELE. España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154199

Barros García, P. (2005). *La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera.* [Ponencia] Congreso Internacional ASELE. España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=767882

Consejo de Europa (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa (2009). *Informaciones procedentes de instituciones y órganos de la Unión Europea. Conclusiones*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES

Corder, S.P. (1967). The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161, https://bit.ly/3gvcIEu

Dong Y.Sh. y Liu J. (2008). *Español Moderno*现代西班牙语. Ediciones de la Facultad de lenguas extranjeras e investigación de Pekín

Dos Santos, A.C y Cunha Silva, D.F. (2007). *El análisis de errores: propuestas de actividades para trabajar en clase.* [ponencia] Actas IV del Simposio Internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera. Instituto Cervantes de Río de Janeiro, Brasil. https://bit.ly/3GqhMod

Estaire, S. (2007). *Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas.* [Ponencia] Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera. Instituto Cervantes de Múnich, Alemania. https://bit.ly/3sjzDZ8

Fernández López, M.C. (2010). Materiales E/LE. Selección de manuales y materiales didácticos. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, (5), 17-43. https://www.cuadernoscervantes.com/ele_27_materiales.html

Fernández López, S. (1995a). *Errores de desarrollo y errores fosilizarles en el aprendizaje de ELE.* [Ponencia] Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. León

Fernández López, S. (1995b). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y literatura, 7*, 203-216. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A

Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas.* Edinumen

Fisac Badell, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. *El español en el mundo. Anuario 2000.* Centro Virtual Cervantes, https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p06.htm

Galloso Camacho, M.V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista electrónica de lingüística aplicada* (1), 115-132. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia.* Biblioteca Nueva e Instituto Cervantes. https://bit.ly/3owfZYH

Kim, J. (2018). *Eurocentrism and Development in Korea* [Eurocentrismo y desarrollo en Corea]. Routledge

López Tapia, F.J. (2011). *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del léxico en manuales de ELE.* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional UB, https://bit.ly/3B0zfCJ

MCERL. *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2002). Editorial Anaya

Mohd Hayas, K. (2006). *Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario.* [Ponencia] I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico, Manila. https://bit.ly/3srCM9s

Qian, W. (2017). Errores en el uso del léxico de los estudiantes chinos de ELE. Caso de estudio de la traducción español-chino. *Orientando. Temas de Asia oriental, Sociedad, Cultura y Economía.* (21). https://orientando.uv.mx/index.php/orientando/article/view/2535/4417

Rodríguez Gil, E. (2012). *El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales.* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu i Fabra]. Repositorio institucional, https://bit.ly/3B1GOck

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia

Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Colección Educación intercultural. Ediciones Voces del sur. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18814

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.* SGEL

Tost Planet, M. (2005). Las actividades de aprendizaje del FLE a la luz del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (19), 111-127. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958479

Zhang, Y. (2016). *Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español.* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Santiago de Compostela] Repositorio institucional, https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15220

ANÁLISIS DE ERRORES DE CONCORDANCIA EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A PARTIR DEL CORPUS DE APRENDICES CAES

JOSEBA ANDONI CUÑADO LANDA
San Fermin Ikastola

1. INTRODUCCIÓN

Según el último informe del Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva* (2021), el número de estudiantes de español como lengua extranjera (LE[252]) es de 24 millones, aunque se estima que el número de estudiantes real es mayor. Es, después del inglés, y junto con el chino y el francés, una de las LE más estudiadas. De hecho, en Estados Unidos es la más estudiada.

Algunos estudios basados en el análisis de errores que se comentarán más adelante (ver estado de la cuestión) indican que los errores de concordancia nominal son una clase muy frecuente de error entre los aprendices de español como LE cuya lengua materna es el inglés. Y, dado que este es uno de los principales grupos que estudia español, los estudios orientados a la detección de posibles errores cometidos por parte estos estudiantes pueden contribuir a la mejora del aprendizaje/enseñanza del español como LE.

Por otro lado, los errores de concordancia nominal se cometen en el seno de los sintagmas nominales (SN en adelante), los cuales son estructuras muy empleadas en todos los niveles de aprendizaje. De acuerdo con el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto

[252] En este trabajo se emplean indistintamente las abreviaturas LE y L2 para referirse a lengua extranjera.

Cervantes, 2007), la regla general de concordancia entre el determinante, el núcleo del SN y el adjetivo se estudia desde el nivel A1, aunque es frecuente que en los materiales didácticos no se incida en este aspecto en los niveles superiores.

Por consiguiente, teniendo en cuenta que los anglohablantes son un grupo de estudiantes potenciales de español y que los errores de concordancia están entre los principales que cometen, nos centraremos en ese error en ese grupo de estudiantes.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es analizar, clasificar y explicar los errores de concordancia de género y número entre los elementos constituyentes del sintagma nominal (SN) a partir de producciones escritas de alumnos anglohablantes de los niveles A1, B2 y C1[253] recogidas en el Corpus de aprendices de español (CAES) (Rojo y Palacios, 2016). Estos objetivos pueden concretarse como sigue:

1. Analizar, clasificar, explicar y medir la frecuencia de los errores de concordancia nominal de género y número en producciones escritas de alumnos anglohablantes recogidas en CAES.
2. Averiguar si los errores de concordancia se corrigen o se fosilizan en los niveles intermedio y avanzado.
3. Comprobar si los alumnos anglohablantes cometen más errores de concordancia de género que de número.
4. Averiguar si la interferencia con el inglés es responsable de estos errores o de alguno de ellos.
5. Dentro de los errores de género, averiguar si se producen más errores por emplear mal el término marcado o el término no marcado.
6. Averiguar qué elemento variable del sintagma nominal acumula más errores

[253] Se siguen los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002).

En este estudio solo se analizará la concordancia interna entre los constituyentes del SN, de modo que quedan fuera de la investigación otros elementos relacionados con la concordancia, como la concordancia entre el sujeto y el verbo, entre el sujeto y el atributo, etc.

3. MARCO TEÓRICO

El análisis de errores en muestras de interlengua permite la verificación de hipótesis. Y los corpus de aprendices proveen al investigador de dichas muestras de interlengua. Este trabajo se enmarca en la lingüística de corpus. Concretamente, se sigue un enfoque «basado en corpus», que permite validar o rechazar las hipótesis a la vista de los datos del corpus. Comencemos definiendo estos conceptos.

3.1. Transferencia e interferencia

El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008) define la *transferencia* como «el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición». Estos conocimientos previos pueden ayudarle en su tarea, y en ese caso se producirá una *transferencia positiva*.

Sin embargo, puede ocurrir que, al contrario, sus conocimientos previos resulten un obstáculo y motiven el error. En este caso se habla de una *transferencia negativa* (o *interferencia*). Aunque es cierto que la interferencia no es la causante de todos los errores de un estudiante de L2, diferentes estudios coinciden en señalar su importancia: Arcos Pavón (2009, p. 120) menciona que es la fuente del 33% de los errores, mientras que para Santos Gargallo (2004, p. 395) causaría entre un 30% y un 50% de los errores, frente al 15,9% que señala Alexopoulou (2006, p. 32).

3.2. El concepto de error

El *error* es una desviación de las reglas de la lengua meta visible en las producciones orales y escritas de los estudiantes de una L2. Dos clases

de errores relevantes para este trabajo son los *errores interlingüísticos*, que son los que se producen por *interferencia* de la L1 (o de otras lenguas que conozca el estudiante) y los *errores intralingüísticos*, aquellos motivados por la propia complejidad de las estructuras de la L2 (Belda Torrijos, 2015, p. 99; Santos Gargallo, 2004, pp. 404-405).

A propósito de los errores de concordancia nominal, Vázquez indica que pueden ser *errores transitorios* que resultan de establecer una «falsa concordancia atribuible a la ignorancia del género del sustantivo» (Vázquez, 1987, p. 153); pero también indica que tienen tendencia a fosilizarse, tanto en construcciones complejas, donde el sustantivo y el adjetivo están alejados, como en construcciones normales. En cualquier caso, es importante señalar que «los errores de concordancia aumentan en forma proporcional a la distancia que existe entre los elementos entre los cuales las reglas deben operar» (Vázquez, 1987, p. 153).

3.3. Interlengua

En palabras de Selinker (1972, p. 214), la *interlengua* es «a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL [target language] norm». Las producciones en L2 de un estudiante son diferentes de las producciones en esa lengua por parte de un hablante nativo. Es, por tanto, un sistema diferenciado de la L1 y de la L2, con sus propias particularidades.

La *permeabilidad*, la *variabilidad* y la *sistematicidad* son tres características de la interlengua, según Alexopoulou (2011, p. 100). Por un lado, la interlengua es un sistema permeable, abierto a otros sistemas de reglas, como los de la L1. Por otro lado, es sistemática, coherente dentro de sí misma, aunque sus reglas no siempre coincidan con las de la lengua meta. Pero, a la vez, es variable, ya que esas reglas no son siempre constantes y se alternan formas correctas e incorrectas.

3.4. Fosilización

La *fosilización* es el fenómeno que hace que el estudiante de L2 mantenga en la interlengua rasgos propios de su L1 incluso en estadios avanzados de aprendizaje (Selinker, 1972, p. 215).

Sus causas son múltiples. La aplicación de determinadas estrategias de aprendizaje y de comunicación, por ejemplo, puede explicar la fosilización: la simplificación de reglas puede llevar a la omisión de elementos morfológicos de la L2, pero también puede darse la sobregeneralización de las reglas, las cuales se aplicarían incluso cuando no son correctas (Selinker, 1972, p. 217).

Pero una de las causas fundamentales es la *interferencia*, que puede motivar la fosilización de ciertos errores, especialmente si, en relación con un elemento lingüístico concreto, la L1 del estudiante solo posee el término no marcado, en tanto que la L2 establece una distinción con relación a ese mismo elemento lingüístico mediante el término marcado y el no marcado (Baralo Ottonello, 2004, p. 378) o, como señala Bustos Gisbert (1998, pp. 19-20), «se tienden a transferir sobre todo los elementos no marcados de L1».

3.5. Análisis de errores

El *análisis de errores* (AE en adelante), iniciado por Corder, estudia las producciones reales en L2 de los alumnos en su contexto. Es, por lo tanto, un estudio realizado *a posteriori*, concreto, sobre datos reales.

Sus objetivos son identificar, describir y, sobre todo, explicar las causas de los errores (Santos Gargallo, 2004, p. 405) de los estudiantes de L2. Para ello, siguiendo la propuesta de Corder, el AE sigue las siguientes fases, que describe Alba Quiñones (2009): a) *compilación del corpus de datos*; b) *identificación de los errores*; c) *catalogación de los errores*; d) *descripción de los errores*; e) *explicación de los errores*; f) *terapia de los errores*.

Algunos de los logros del AE fueron que demostró que no todos los errores son causados por interferencias con la L1; revalorizó también el concepto de *error*, que dejó de ser visto como síntoma de fracaso (Alexopoulou, 2005, p. 103); y también se ha empleado como fuente de datos para confirmar hipótesis (Baralo Ottonello, 2009, p. 27).

Sin embargo, también recibió algunas críticas, como la imposibilidad de encontrar una única causa para cada error (Alba Quiñones, 2009, p.

14), pues «no es fácil determinar la fuente del error, y resulta habitual que interactúen dos o más causas» (Santos Gargallo, 2004, p. 405).

3.6. Lingüística de corpus

Parodi (2008, p. 96) define la lingüística de corpus (LC en adelante) como «metodología para la investigación de las lenguas y del lenguaje, la cual permite llevar a cabo investigaciones empíricas en contextos auténticos». La LC puede emplearse en diferentes disciplinas. No trabaja con datos fragmentados, sino con información lingüística completa, que además debe ser natural. Actualmente, no puede concebirse la creación de corpus que no sean digitales (Rojo, 2008, p. 10). Es más, una de las ventajas de la LC es que maneja textos digitales.

Según Torruella y Llisterri (1999, pp. 7-8), un corpus digital es un conjunto de textos en formato digital, pero compilado de acuerdo con criterios lingüísticos para evitar el sesgo. De hecho, la representatividad es una característica de todo corpus (Bernal Chávez e Hincapié Moreno, 2018, p. 17; Parodi, 2008, p. 104; Villayandre Llamazares, 2008, pp. 340-342).

Si se desea investigar cómo es la interlengua de los estudiantes o cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan al aprender una L2, hay que recurrir a los corpus de aprendices, «aquellas colecciones electrónicas de datos naturales o quasi-naturales producidos por estudiantes de lenguas segundas o extranjeras y recopilados de acuerdo con unos criterios de diseño explícitos» (Núñez Nogueroles, 2019, p. 178).

A la hora de trabajar con corpus, según Herrero (2009), existen dos enfoques diferentes: uno «basado en corpus» (*corpus-based)*, que permite al investigador validar o rechazar las hipótesis que ya tiene a la vista de los datos del corpus; y el otro «guiado por corpus» (*corpus-driven*), que permite formular hipótesis a través de la observación de los datos del corpus.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para trazar unas hipótesis de partida en torno a los errores de concordancia, se ha consultado una serie de estudios y de análisis de errores.

Tres de ellos analizan errores de estudiantes de español universitarios cuya L1 es el inglés. Naranjo Hernández (2009) analiza errores de alumnos universitarios de diferentes países anglohablantes de los niveles A2 y B1; Fleissing (2009) se centra en estudiantes de nivel intermedio de la Universidad de Michigan; y Méndez y Rojas (2013), en estudiantes de los niveles A1-B1 de la Universidad de Queensland (Australia).

Otros tres estudios analizan errores de concordancia en estudiantes con diferentes L1, a fin de comprobar el alcance de la interferencia en la producción de errores. White et al. (2004) comparan errores de concordancia en estudiantes de español anglófonos y francófonos de los niveles inicial, intermedio y avanzado. Paquet (2011) también compara errores de concordancia en estudiantes anglohablantes y francófonos, pero se limita al nivel intermedio y sus resultados son opuestos. A su vez, González-Boluda y Trujillo-González (2016) analizan errores de estudiantes universitarios jamaicanos cuya L1 es el patois (lengua criolla), su L2 es el inglés y su L3, el español.

Por último, se han consultado dos análisis de errores de estudiantes anglohablantes realizados a partir de corpus de aprendices. Bra Núñez (2016) analiza los errores de concordancia en alumnos del nivel A2 extraídos de CAES. Y Noguero Coll (2017) analiza la concordancia en estudiantes de los niveles B1-C1 a través de producciones escritas suyas recogidas en CORANE.

Los estudios que se han presentado coinciden en la mayoría de las conclusiones alcanzadas, pero no en todas. En primer lugar, en todos los casos los errores de concordancia son los más frecuentes y persistentes a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje de español. Y, dentro de estos, se cometen más errores de género que de número, sobre todo con sustantivos femeninos.

No hay coincidencia en los estudios con relación a la categoría gramatical que acumula más errores: Fleissing (2009) indica que se producen

más errores en los determinantes que en los adjetivos; por el contrario, White et al. (2004), González-Boluda y Trujillo-González (2016) y Noguero Coll (2017) señalan que es el adjetivo la categoría con más errores. No se concreta en estos estudios qué clase de determinantes se tienen en consideración, pero sí lo hacen Paquet (2011) y Méndez y Rojas (2013). Según Paquet (2011), la categoría con más errores es el artículo, el adjetivo, el determinante indefinido, el posesivo y el demostrativo, respectivamente; y en el análisis de Méndez y Rojas (2013) es el artículo, el adjetivo y el posesivo, en ese orden. Ambos estudios coinciden en señalar el artículo como la categoría con más errores, seguida del adjetivo. Por lo tanto, si se considera el artículo como un tipo de determinante, y no como una clase de palabra independiente, puede concluirse que también es el determinante la palabra con más errores de acuerdo con Paquet (2011) y Méndez y Rojas (2013).

Respecto a las razones que motivan los errores, se precisa que son causas intralingüísticas e interlingüísticas, pero Méndez y Rojas (2013) y Bra Núñez (2016) no apuntan que unas prevalezcan sobre otras; otros autores sí lo hacen. Así, White et al. (2004) no niegan el influjo de la L1, pero no le confieren tanto peso como Paquet (2011) y como González-Boluda y Trujillo-González (2016), para quienes es fundamental. Fleissing (2009) también señala la interferencia con la L1 como la razón principal del error, pero con menos fuerza.

5. HIPÓTESIS

Partiendo de los estudios consultados, se plantean las siguientes hipótesis:

1. Los errores de concordancia son frecuentes en los estudiantes anglohablantes de español L2 y se producen hasta estadios avanzados de aprendizaje.
2. Los errores de género son más frecuentes que los de número.
3. La interferencia de la L1 (inglés) desempeña un papel importante en la comisión de errores de concordancia.

4. La sobregeneralización del término no marcado (masculino) con sustantivos femeninos es más común que a la inversa.

Respecto a la categoría variable del SN con más errores, no hay acuerdo en la bibliografía consultada.

6. METODOLOGÍA

6.1. Descripción del corpus

El Corpus de aprendices de español (CAES en adelante) es un corpus financiado por el Instituto Cervantes y desarrollado en 2016 por la Universidad de Santiago de Compostela, bajo la dirección de Guillermo Rojo e Ignacio Palacios. Está disponible para su consulta en http://galvan.usc.es/caes/search. La versión manejada (1.3, de abril de 2020) contiene cerca de 575 000 formas, con muestras producidas por 1.423 estudiantes cuyas L1 son el inglés, el chino, el francés, el portugués, el ruso y el árabe, comprendidos entre los niveles A1 y C1.

Este corpus se anotó morfosintácticamente, lo cual permite buscar categorías de palabras aisladas o en combinación con otras. Además, la anotación morfosintáctica, realizada en un primer momento de manera automática, fue posteriormente revisada y desambiguada manualmente, lo que aumenta su fiabilidad.

6.2. Recogida de datos

CAES no permite realizar búsquedas por tipo de sintagma, de modo que la búsqueda de sintagmas nominales se ha hecho por categoría gramatical. La estructura básica de un SN es determinante + núcleo + complemento de nombre (det. + N + CN), aunque el orden puede variar, algún elemento puede estar ausente o pueden aparecer varios determinantes o adyacentes. Como se ha analizado la concordancia, solo interesan las categorías variables del SN: determinantes, sustantivos y adjetivos. No se contemplan complementos de nombre que no concuerden con el núcleo. Tampoco se contemplan SN compuestos únicamente de núcleo. Así, la búsqueda se ha realizado por determinantes y adjetivos.

La búsqueda por determinantes localiza la mayoría de SN; y la búsqueda por adjetivos permite localizar los restantes (SN con CN, pero sin determinante). No se han considerado SN ininteligibles, o con sustantivos o adjetivos extranjeros. Como la búsqueda se ha realizado por categorías, para calcular el total de SN se ha tenido en cuenta que algunos contienen más de un determinante o adjetivo, pero son un único sintagma. Sumando los resultados obtenidos al buscar por determinantes y adjetivos (cuidando que no se repitan resultados) se obtiene el número total de SN.

6.3. Taxonomía de errores analizados

Los tipos de errores considerados en el estudio son los que se presentan a continuación:

1. Errores de concordancia de número, que consisten en la ausencia del morfema plural en alguno o en varios de los elementos del SN cuando es necesario o en la presencia de morfemas del plural en determinantes o adjetivos cuando el núcleo del SN es singular. También se incluye dentro de estos errores casos en los que no se ha elegido bien el número del SN debido a la presencia de sustantivos con *pluralia* o *singularia tantum*.
2. Errores de concordancia de género, que pueden cometerse en el determinante, en el adjetivo y, con menor frecuencia, en el sustantivo. Si error se da en el sustantivo, se trata de sustantivos con dos formas (masculino y femenino), y el error se cometió por haber elegido la errónea.
3. Errores en el morfema de género que dan como resultado una palabra inexistente en español. Pueden ser de diferentes tipos, pero en todos ellos se da un uso incorrecto de los morfemas *a*, *o* y *e*. Uno de ellos es el empleo del morfema *e* en casos en los que habría que emplear *a/o* (por ejemplo, **varies*); también se observan morfemas erróneos en palabras invariables *(*el desayuna*); otro caso es emplear un morfema de género en palabras que lo han perdido (por ejemplo, **el mare*) o en omitirlo cuando es necesario (**el program*).

4. Errores relacionados con la apócope del morfema de género, que consisten en no realizar la apócope cuando es preciso y viceversa.
5. Errores en la forma de algunos de los determinantes, por ejemplo, *me* como posesivo de primera persona.

6.4. Análisis de errores

A partir del número total de SN analizados y del número de SN con errores, se ha calculado el porcentaje de SN erróneos. Como puede haber más de un error en un mismo sintagma, el número de SN erróneos es inferior al total de errores.

A continuación, se ha precisado tanto el número total como el número porcentual de cada tipo de error y se ha analizado en qué categoría se produce cada uno: en el determinante, en el adjetivo o en el sustantivo, para saber qué elemento es más propenso a error.

Por último, a partir del número de cada tipo de determinante y de los errores en cada uno, se ha calculado el porcentaje absoluto y relativo de error en cada clase de determinante.

Este proceso se ha llevado a cabo en cada uno de los tres niveles estudiados y, posteriormente, se han sumados los resultados.

7. RESULTADOS

7.1. Cálculo del número de errores de concordancia

La tabla 1 ofrece la cantidad de SN analizados en cada nivel y en total; asimismo, muestra la cantidad de SN con errores, el porcentaje de error y el número de errores totales, que es mayor que el número de SN erróneos porque algunos sintagmas contienen varios errores.

Tabla 1. N.º total y porcentaje de errores de concordancia en los tres niveles.

	A1	B2	C1	Total
SN totales	1136	1857	1852	4845
SN erróneos	185	167	101	453
Porcentaje de SN erróneos	16,28 %	9 %	5,45 %	9,35 %
Errores totales	211	195	115	521

La cantidad de SN es similar en los niveles B2 y C1; en A1, en cambio, la muestra es menor. Si se observa el número de SN erróneos o el número de errores totales, se comprueba que los errores de concordancia van reduciéndose conforme avanzan los niveles. En el nivel A1 esta clase de errores ocurre en el 16 % de los SN producidos; esa cantidad se reduce al 9 % en el nivel B2 y al 5,45 %, en el nivel C1. Considerando todo el conjunto, los errores de concordancia afectan a un 9,35 % de los SN producidos.

7.2. Análisis de los errores de concordancia

7.2.1. Tipo de error

El tipo de error de concordancia más frecuente, como muestra la tabla 2, está relacionado con el género gramatical. En cada uno de los tres niveles es el error más común; y lo es, además, a mucha distancia del resto de errores. Si se suman todos los SN analizados, el error de género supone el 68 % de los errores de concordancia cometidos. Lo siguen los errores en la forma (especialmente de los sustantivos), que son el 15 % de los errores, y los errores en el número (13 %). Los errores menos frecuentes son los relacionados con la apócope (2 %), así como otro conjunto diferente de errores (2 %).

Tabla 2. Cantidad total y porcentual de cada tipo de error de concordancia en los tres niveles.

Tipo de error	A1		B2		C1		To-tal	%
Género	130	62 %	149	76 %	75	65 %	354	68 %
Número	36	17 %	14	7 %	17	15 %	67	13 %
Apócope	8	4 %	-	-	2	2 %	10	2 %
Errores en la forma	37	17 %	27	14 %	17	15 %	81	15 %
Otros errores	-	-	5	3 %	4	3 %	9	2 %
Errores totales	211		195		115		521	

7.2.1.1. Errores de género

Los errores de género son los errores de concordancia nominal más comunes, pues suponen el 68% del total. Concretamente, constituyen el 62% de los errores del nivel A1, el 76% del nivel B2 y el 65% del nivel C1 (ver tabla 2).

Tabla 3. Cantidad total y porcentual de cada clase de error de género en los tres niveles, teniendo en consideración la terminación del sustantivo.

		A1			B2			C1		
-O	-O (masc.)	12	12	9%	19	19	13%	13	13	17,3%
-A	-A (masc.)	10	10	8%	12	12	8%	6	6	8%
-A	-A (fem.)	55	55	42 %	31	31	21%	17	17	23%
-E	-E (masc.)	4	10	8%	9	12	8%	5	10	13,3%
	-E (fem.)	6			3			5		
Cons.	Cons. (masc.)	2	40	31 %	14	68	45%	4	25	33,3%
	Cons. (fem.)	20			18			6		
	-ón (fem.)	7			25			7		
	-dad (fem.)	5			9			5		
	Sex. (masc.)	1			2			2		
	Sex. (fem.)	5			-			1		
Otros	Otros (masc.)	2	3	2%	4	7	5%	3	4	5%
	Otros (fem.)	1			3			1		
TOTAL		130			149			75		

A su vez, la tabla 3 muestra que los sustantivos que finalizan en consonante son los más difíciles para los estudiantes en cuanto al género, por esos acumulan el 33,3% de los errores. Hay errores con sustantivos masculinos finalizados en consonante en A1 (**la pan*, **las fines*, **las bares*, **la país*…), en B2 (**la material*, **tanta placer*, **muchas países*…) y C1 (**los materiales escritas*, **una corazón rota*, **la funeral*…); y también con sustantivos femeninos terminados en consonante, en el nivel A1 (**mucho vez*, **uno o dos veces*), en el B2 (**el sintaxis*, **el salud*…) y en el C1 (**el imagen*, **el crisis*, **el cárcel*, **este vez*…).

Entre los sustantivos finalizados en consonante, destacan los errores cometidos con los que finalizan en los sufijos *-ción* y *-dad*, siempre femeninos. Hay múltiples ejemplos en los tres niveles: A1 (**el universidad, *el ciudad, *demasiado habilidad*, **los vacaciones*), B2 (*los autoridades*, **algún posibilidad*, **esos necesidades*, **los informaciones*) y C1 (**un unidad*, **un ciudad*, **los celebraciones*, **los elecciones*). A su vez, los errores relacionados con sustantivos sexuados son los menos comunes entre los errores con sustantivos finalizados en consonante, pero se hallan en todos los niveles: A1 (**un mujer*, **todos mujeres*), B2 (**una profesor*) y C1 (**las hombres*, **los mujeres*, **cuyas maridos*).

Los sustantivos femeninos canónicos, que finalizan en *-a*, se acompañan erróneamente a veces de determinantes o adjetivos masculinos. A pesar de ser claros respecto a su género, son la segunda clase más frecuente de sustantivos con errores de concordancia (23%). Esta cantidad se eleva al 42% en el nivel A1, donde los errores con esta clase de sustantivos supera a los que se comenten con sustantivos finalizados en consonante (31%). Se observa que, en estos casos, se emplea en los determinantes y adjetivos el término no marcado. Se hallan ejemplos en los tres niveles: A1 (**el casa*, **el próxima semana*, **el película*, **el oficina*, **el escuela *el comida*, **el cabeza*, **un hermana*, **un familia*, **un barba*), B2 (**los compañías*, **muchos personas*, **algún duda*, **cuántos horas*, **el estructura*, **el lengua*) y C1 (**la verdadero historia*, **una cosa muy peligroso*, **el aldea*, **los personas*, **los familias*, **otros cosas*, **un entrevista*).

Los sustantivos canónicos masculinos, que terminan en *-o*, generan el 17,3% de los errores; menos, por tanto, que los anteriores. Hay ejemplos

en los tres niveles: A1 (**la piano, *una cargo*, **una hermano*, **esta año, *muchas libros*, **todas tipos*), B2 (**algunas datos*, **esa peligro*, **una mejor entendimiento*) y C1 (**esa tipo*, **esta mundo*, **la servicio*).

Los sustantivos que finalizan en *-e*, al igual que los que finalizan en consonante, no ofrecen indicios acerca del género al que pertenecen. Con esta clase de sustantivos se comete un 13,3% de los errores de género. Se encuentran errores con sustantivos masculinos que terminan en *-e* en los tres niveles (**esta mensaje* A1, **mi favoritas deportes* A1, **las parques* B2, **las restaurantes* B2, **la valle* C1, **muchas cortes* C1), y también con sustantivos femeninos acabados en *-e* (**el llave* A1, **el gente* A1, **los fuentes* B2, **mucho gente* B2, **una llave secreto* C1, **otros partes* C1).

Los sustantivos masculinos finalizados en *-a*, con un 8% de los errores, son una fuente de errores en los tres niveles: A1 (**la idioma*, **la mediodía*, **una programa*, **muchas problemas*), B2 (**otras idiomas*, **la programa*, **la problema*) y C1 (**esas problemas*, **la trauma*, **muchísimas problemas*).

El 5% restante se compone de diferente clase de errores. A veces se emplean los neutros *lo* y *esto* como si fuesen masculinos (**lo primero* [hijo] A1, **esto país* A1, **esto caso* B2, **esto momento* B2, **lo última cosa* C1), o se intentan concordar adjetivos invariables (**un joven escritor idealisto* C1).

En relación con el género que concentra más errores, la tabla 4 muestra que, de los 354 errores de género, 139 (39%) consisten en emplear adjetivos o determinantes femeninos con sustantivos masculinos, mientras que el 61% restante se corresponde con casos a la inversa. Por consiguiente, es más común que el término no marcado se emplee en el lugar que le corresponde al término marcado.

Tabla 4. Porcentaje de errores de género cometidos por emplear el término marcado con sustantivos masculinos y el término no marcado, con sustantivos femeninos.

Nivel	A1	B2	C1	Total
Errores de género	130	149	75	354
N.º total errores término marcado	48	59	32	139
% errores término marcado	37%	40%	43%	39%
% errores término no marcado	63%	60%	57%	61%

7.2.1.2. Errores en la forma

Tabla 5. Cantidad total y porcentual de los errores en la forma de la palabra, teniendo en cuenta el uso de morfemas equivocados (-o, -a, -e), la supresión de morfemas necesarios y el uso innecesario de morfemas, así como la formación errónea de determinantes.

	A1		B2		C1	
-O	-	-	3	11%	7	41%
-A	7	19%	16	59%	5	29%
-E	6	16%	1	4%	2	12%
Falta morfema	5	13%	5	18%	-	-
Sobra morfema	8	22%	1	4%	2	12%
Determinante	11	30%	-	-	-	-
Otros	-	-	1	4%	1	6%
TOTAL	37		27		17	

Los errores en la forma son la segunda clase de error más frecuente relacionado con la concordancia y suponen el 15% de los errores: el 17% en A1, el 14% en B2 y el 15% en C1 (ver tabla 2).

Esta clase de errores consiste en asignar un morfema de género incorrecto, en añadir uno innecesario o en suprimir uno necesario. En cierto modo se relacionan con los errores de género porque, en casos como **la trabaja* A1, **la impacta* B2 o **todas las gustas* C1, se ha errado en la asignación del género del sustantivo, pero se observa que los determinantes concuerdan con él. En algunos sintagmas del nivel A1, sin embargo, se identifica mal el género del sustantivo y, además, no se concuerda los determinantes con él, como **el desayuna* o **el media*. Pero hay casos en los que la identificación del género es correcta, pero no el morfema elegido, como **el alcanzo*, **los demócratos*, **el ajusto*, **los cadáveros* o **una falanga* [‘falange’], ejemplos todos del nivel C1. Por esa razón, no se ha contabilizado estos errores con los de género.

Entre los errores por elección incorrecta de morfema, el morfema *-a* es el que más errores genera (**la suburbia* A1, **las detallas* B2, **las puntas de vistas* C1), seguido del morfema *-e* (**el guitarre* A1, **un ventaje* B2, **modeles nuevas* C1). Respecto al morfema *-o*, no se registran casos de elección incorrecta en A1, pero sí en B2 (**un perspectivo*) y en C1 (**un metáforo* C1).

Algunos casos de adición de morfemas innecesarios son **la mare*, **un hombre irlandese* o **la majora hermana* en A1, **una interesa nueva* en B2, y **un actrice muy famosa* o **un barre* ['bar'] en C1. Y algunos ejemplos de omisión del morfema en A1 son **los tares*, **las fins de semana*, **est noche* o **la guitar*; y en B2, **los bars* o **el program*. No se registran casos en el nivel C1.

Esta clase de error afecta sobre todo a sustantivos y, en menor medida, a adjetivos. Pero en el nivel A1 (luego desaparecen prácticamente) hay un conjunto de errores en la formación de los determinantes, como **le* y **les* (artículos definidos), **l'otre*, **varies* o **me* en lugar de *mi* (**el me casa*, **me mujer*).

7.2.1.3 Errores en el número

Tabla 6. Cantidad total y porcentual de cada clase de error de número en los tres niveles, teniendo en consideración la ausencia o presencia del morfema de plural.

	A1		B2		C1	
Falta morfema	29	81%	8	57%	12	71%
Sobra morfema	4	11%	2	14%	1	6%
Otros	3	8%	4	29%	4	23%
TOTAL	36		14		17	

Los errores de número suponen el 13% del total, lo que los convierte en el tercer error más frecuente de concordancia. En el nivel A1 son el 17% de los errores, en el nivel B2 esa cantidad baja al 7% y, en el nivel C1, vuelve a subir al 15% (ver tabla 2).

Como se observa en la tabla 6, se han clasificado los errores de número en tres tipos. El primer tipo, consiste en omitir el morfema de plural en alguno de los elementos del sintagma, normalmente el determinante

(**mi hermanos* A1, **otra personas* B2, **el EEUU* C1) y, más raramente, el sustantivo (**dos país* A1, **los crítico* C1) o el adjetivo (**dos hermanas más joven* A1, **gran problemas* B2, **las escenas cotidiana* C1). Este es el error de número más habitual y supone no emplear el término marcado (plural) cuando es preciso.

El segundo tipo de error consiste en emplear innecesariamente el morfema de plural (es decir, el término marcado), como en **sus marido* A1, **cada lugares* A1, **ningunos problemas* B2, **sus respuesta* C1.

En tercer lugar, se han clasificado otro tipo de errores. Uno de ellos consiste en añadir un morfema de plural a un cardinal invariable, concretamente a la palabra *cuatro*, tanto en el nivel A1 (**cuatros hermanas*, **cuatros niños*, **cuatros idioms*) como en C1 (**quatras horas)*. Por otra parte, hay sintagmas en los que se establece concordancia entre los elementos, pero el uso del plural o del singular resulta inadecuado por tratarse de casos de *pluralia* o de *singularia tantum* o similares, como **la gana de pasar* C1, **sus mismas cuentas* C1 ('su propia cuenta'), o casos como **los sesentas* B2 o **los años noventas* C1.

En A1, la mayor parte de los errores por falta de morfema se produce con los posesivos *mi* y *su* (*mi padres*, **mi hermanos*, **mi compañeros*, **me amigos*, **su profesores*, **su amigos*, **sus marido*).

Por último, hay sintagmas que contienen errores de número y de género simultáneamente, pero son los menos frecuentes (**mi favorita deportes* o **todo las días* A1; y **las ciudad pequeño* o **los problemas forénsica* C1).

7.2.1.4. Errores en las apócopes

Tabla 7. Cantidad total y porcentual de errores en las apócopes en los tres niveles.

Tipo de error	A1		B2		C1		Total	%
Apócope	8	4 %	-	-	2	2 %	10	2 %

Los errores cometidos por no realizar apócope son los menos frecuentes, un 2% del total. En el nivel A1 suponen el 4% de los errores de ese nivel y se comenten principalmente con los numerales *uno* y *primero*

(**uno maestro*, **uno año*, **mi primero hijo*), pero también con otras palabras (**mía grande hermano*). En el nivel C1 solo se localizan dos ejemplos, **grande crisis financiera* y **un de ellos*. No hay casos en B2.

7.2.1.5. Otros errores

Tabla 8. Cantidad total y porcentual de otra clase de errores en los tres niveles.

Tipo de error	A1		B2		C1		Total	%
Otros errores	-	-	5	3 %	4	3 %	9	2 %

Un 2% de los errores se ha clasificado como «otros errores» (el 3% de los errores del nivel B2 y otro 3%, en el nivel C1). Consisten, principalmente, en el empleo simultáneo de dos artículos (**del los estudiantes* B2, **al los enfermedades* B2, **del los Estados Unidos* C1). El doble uso del artículo es incorrecto y el primero de ellos, además, no concuerda en género o número.

7.2.2. Clase de palabra afectada por el error

El determinante es la categoría gramatical que acumula más errores en términos absolutos. Siguen los adjetivos y los sustantivos. La tabla 9 muestra en qué clase de palabra se concentra cada clase de error en los tres niveles:

Tabla 9. N.º de errores en cada categoría gramatical en relación con la clase de error.

Errores A1	Determinante	Adjetivo	Sustantivo	Total
Género	104	26	-	130
Número	25	7	4	36
Apócope	7	1	-	8
Forma	12	5	20	37
Otros errores	-	-	-	-
Total	148	39	24	211
Errores B2	Determinante	Adjetivo	Sustantivo	Total
Género	115	34	-	149
Número	8	4	2	14
Apócope	-	-	-	-
Forma	1	-	26	27
Otros errores	5	-	-	5
Total	129	38	28	195
Errores C1	Determinante	Adjetivo	Sustantivo	Total
Género	55	19	1	75
Número	5	5	7	17
Apócope	1	1	-	2
Forma	-	-	17	17
Otros errores	4	-	-	4
Total	65	25	25	115

Los errores en el género se cometen sobre todo en los determinantes, aunque también es considerable el número de adjetivos con errores. La diferencia con los errores de número no es tan notable, salvo en el nivel A1, donde también destacan los errores en los determinantes. Por el contrario, los errores en la forma afectan sobre todo a los sustantivos. En el nivel A1, estos errores son también abundantes en los determinantes, pero luego desaparecen. Por último, los errores relacionados con las apócopes afectan casi exclusivamente a los determinantes, en concreto a los numerales *uno* y *primero*.

En resumen, como ilustra la tabla 10, el 66 % de los errores se concentra en los determinantes, y siguen los errores en los adjetivos (19 %) y en los sustantivos (15 %).

Tabla 10. N.º total y porcentual de errores en cada categoría gramatical en los tres niveles.

Palabra con error	A1		B2		C1		Total	
Determinante	148	70 %	129	66 %	65	56 %	342	66 %
Adjetivo	39	19 %	38	20 %	25	22 %	102	19 %
Sustantivo	24	11 %	28	14 %	25	22 %	77	15 %
Total	211		195		115		521	

El determinante es, en conclusión, la palabra con un porcentaje absoluto mayor de error. No obstante, el porcentaje menor de errores en los adjetivos se explica porque en las muestras analizadas se emplean menos adjetivos que determinantes. La tabla 11 muestra la cantidad total de adjetivos y determinantes empleados en los sintagmas analizados. Así pues, en los tres niveles se han empleado 4787 determinantes (342 con errores) y 922 adjetivos (102 con errores). A la luz de estos datos, puede concluirse que, en términos relativos, el adjetivo tiene un porcentaje mayor de error (11%) que el determinante (7%).

Tabla 11. Porcentaje de errores en determinantes y adjetivos en relación con el N.º total de determinantes y adjetivos empleados y el N.º total de errores en cada categoría.

	Determinantes			
Nivel	A1	B2	C1	Total
N.º errores en det.	148	129	65	342
N.º total de det.	1119	1767	1901	4787
% error en det.	13,22%	7,3%	3,42%	7,14%
	Adjetivos			
Nivel	A1	B2	C1	Total
N.º errores en adj.	39	38	25	102
N.º total de adj.	157	437	328	922
% error en adj.	24,84%	8,69%	7,62%	11,06%

7.2.3. Clase de determinante afectado por el error

La tabla 12 muestra la cantidad de veces que se emplea cada tipo de determinante, el número de errores que acumula cada uno, así como los porcentajes de error absoluto y relativo.

Tabla 12. Porcentaje absoluto y relativo de error en cada clase de determinante sumando los tres niveles.

Tipo de determinante	N.º de deter.	Total errores	Porcentaje absoluto	Porcentaje relativo
Numeral	351	11	3,2 %	3 %
Artículo determinado	2377	157	45,9 %	6,6 %
Artículo indeterminado	677	60	17,5 %	8,9 %
Posesivo	751	30	8,77 %	4 %
Demostrativo	183	28	8,18 %	15 %
Indefinidos	426	52	15,2 %	12 %
Interrogativo	20	2	0,58 %	10 %
Relativo posesivo	2	2	0,58 %	100 %
Total	4787	342		

El artículo determinado es el determinante que más se emplea y, por lo tanto, el que más errores acumula en términos absolutos. El artículo indeterminado es la siguiente palabra con más errores en términos absolutos, y le siguen los indefinidos, los posesivos, los demostrativos, los numerales, los interrogativos y los relativos posesivos, en ese orden.

Ahora bien, si se atiende a la frecuencia de uso de cada palabra, el porcentaje de error es muy distinto. Desde este nuevo punto de vista, es el relativo posesivo el determinante con un porcentaje mayor de usos erróneos, seguido de los demostrativos, los indefinidos, los interrogativos, el artículo indeterminado, el artículo determinado, los posesivos y los numerales.

8. DISCUSIÓN

Los resultados muestran (ver tabla 1) que los errores de concordancia van reduciéndose significativamente conforme progresa el estudiante en sus conocimientos de español, pero no desaparecen por completo en los niveles avanzados.

El elevado porcentaje de errores en el nivel inicial demuestra que la regla de concordancia no está completamente interiorizada. El

desconocimiento de las reglas y del género de muchos sustantivos causa el error.

En el nivel intermedio, los errores de concordancia se reducen porcentualmente más o menos a la mitad. La instrucción formal recibida, el tiempo expuesto al español y, con ello, el *input* recibido, etc., contribuyen no solo a que el estudiante aprenda el género de los sustantivos, sino a que vaya asimilando y automatizando los mecanismos de concordancia, si bien hay errores que persisten.

En el nivel superior, la interlengua de los estudiantes es bastante regular en cuanto a la concordancia, pero aún difiere significativamente de la LI de los hablantes de español nativos, puesto que persisten errores de concordancia (sobre todo en el género), aunque su número se haya reducido mucho. El hecho de que algunos errores se encuentren alrededor de sustantivos de uso frecuente, o de sustantivos masculinos finalizados en *-o* y femeninos terminados en *-a* lleva a pensar que los errores de concordancia pueden llegar a fosilizarse.

8.1. ERRORES DE GÉNERO

Como muestran los resultados (ver tabla 2), el principal error de concordancia es el de género (68%), pues supone más de la mitad de los errores; en segundo lugar, los errores en la forma suponen el 15%, seguidos de número (13%), los relacionados con las apócopes (2%) y otra clase de errores (2%), respectivamente.

Los errores de género son motivados con mucha frecuencia por desconocimiento del género de la palabra, especialmente en los primeros niveles; pero la persistencia del error en los niveles superiores parece indicar que esa clase de error tiende a fosilizarse.

La concordancia en la interlengua de estudiantes del nivel AI es irregular: a veces se realiza, otras veces no (**un madre llamado)*, otras solo concuerdan algunos elementos del SN pero no todos (**una casa pequeño*), etc. En este nivel los errores se generan con cualquier tipo de sustantivo: masculinos terminados en *–o* (**una hermano*), femeninos terminados en *–a* (**un hermanas llamado*), sustantivos relativos a seres sexuados (**todos mujeres*), etc. En este nivel no se conoce el género de

la mayoría de las palabras y el mecanismo de concordancia aún no se ha interiorizado. Se observa una tendencia general a emplear el masculino singular por sistema.

En los niveles intermedio y superior, el número de errores se reduce significativamente y la interlengua se vuelve más coherente con sus propias normas internas, si bien el error persiste. En estos niveles, los errores de género ocurren principalmente con sustantivos que finalizan en consonante o en *-e*, es decir, en aquellos que formalmente no aclaran su género. Sin embargo, muchos de estos sustantivos son palabras comunes cuyo género debería conocerse en estos niveles. Por ejemplo, los sustantivos con el sufijo *-ción* y *-dad* son todos femeninos y, aunque finalicen en consonante, en niveles más altos esta norma debería ser conocida. En algunos casos, es la terminación del sustantivo la que confunde al estudiante (*problema*, *programa*, etc.), pero aquellos sustantivos masculinos que excepcionalmente finalizan en *-a* son un grupo relativamente pequeño que debería serle familiar a un estudiante de nivel intermedio o avanzado. Lo mismo puede decirse de confundir *este* y *esto*, tomando el segundo como la forma masculina. La persistencia de los errores de género parece indicar que, aunque el mecanismo de concordancia se ha asimilado en los niveles más avanzados, esta clase de desviación de la norma se llega a fosilizar.

Aunque con menos frecuencia que en los casos precedentes, también se cometen errores por no concordar correctamente elementos de SN con sustantivos masculinos terminados en *-o* y femeninos en *-a*, es decir, con los sustantivos regulares o canónicos. Hay que indicar que en estos casos es más frecuente emplear adjetivos y determinantes masculinos con sustantivos femeninos que finalizan en *-a*, que al contrario; es decir, el término no marcado se emplea con más frecuencia que el término marcado. Esto indica que cuando un paradigma no existe en una lengua, tiende a emplearse de manera más general el término no marcado (que es el que el estudiante puede asimilar a su L1), mientras que el término marcado (inexistente en su L1) se emplea menos. Como consecuencia, se cometen más errores con el empleo del término no marcado por abuso de él, y menos errores con el término marcado.

Los errores en la concordancia de género con los sustantivos sexuados (**los mujeres*) son más raros en los niveles avanzados. Su baja frecuencia parece indicar que se trata de lapsus, especialmente con sustantivos heterónimos o con sustantivos masculinos en *-o* y femeninos en *-a*. Por el contrario, los errores con sustantivos epicenos son más comunes que los anteriores y, en este caso, no cabe hablar de lapsus. Varias veces se hallan en el nivel C1, por ejemplo,**los personas*, o **mucho gente* en B2. Es cierto que, si se compara con el número de usos correctos de los sustantivos *gente* y *persona* de esos dos niveles, el porcentaje de error no es muy alto; pero los estudiantes que han cometido estos errores no parecen haberlo hecho por lapsus. La invariabilidad de los epicenos, así como el hecho de generalizar el uso del masculino es lo que probablemente haya motivado estos errores.

Para finalizar, los errores de género ocurren mayormente con sustantivos relativos a cosas, a seres no sexuados, sobre todo si terminan en *-e* o consonante. O también con sustantivos de origen griego finalizados en *-ma* (*problema*). Con los sustantivos sexuados se cometen menos errores, pero cuando ocurren, son más frecuentes en sustantivos que se salen del paradigma regular *-o* = masculino y *-a* = femenino, como, por ejemplo, los sustantivos comunes en cuanto al género terminados en *-ista* (**un joven escritor idealisto*), o incluso con sustantivos epicenos.

8.2. Errores en la forma

Los errores en la forma de algunas palabras son de dos tipos: en el nivel A1 sobre todo, se cometen errores en la forma de algunos determinantes (por ejemplo, emplear *me* como posesivo). Esta clase de error prácticamente desaparece en los niveles siguientes. Esto se explica porque en el nivel inicial el aprendiz no solo debe asimilar las normas de uso de cada determinante, que pueden afectar, por ejemplo, al número en que se ha de concordar el SN, sino que además debe asimilar la morfología de cada determinante, es decir, debe aprender su forma. Así pues, en los niveles iniciales los errores en los determinantes son de todo tipo, incluidos los que afectan a su forma. Por el contrario, en los siguientes niveles, la forma del determinante es algo que ya se ha aprendido, de

modo que los errores en la forma de este tipo de palabras prácticamente desaparecen.

El segundo tipo dentro de los errores en la forma afecta principalmente a los sustantivos (**la trabaja*), y a los adjetivos en menor medida (**irlandese*). En este caso, se elige un morfema para el sustantivo o el adjetivo que no es el que corresponde y, como consecuencia, la palabra resultante es incorrecta porque no existe. A su vez, esta clase de errores son de tres tipos: a veces se omite un morfema necesario (**los bars*), otras veces se añade un morfema innecesario (**actrice*), y otras veces se elige un morfema equivocado (**un metáforo*).

La mayoría de estos errores afecta, a su vez, al género. Por ejemplo, al elegir el morfema *-o* para la palabra *metáfora*, el determinante se ha concordado también en masculino (**un metáforo*). Esto demuestra que la interlengua de los estudiantes tiene su propia coherencia interna. La persona que produjo ese SN o no conocía o no recordaba el género de la palabra, pero una vez optado por un género, adapta todos los elementos del sistema a él. Así pues, hay un error de género, pero el mecanismo de concordancia está, en realidad, operando. Sin embargo, hay que aclarar que la interlengua es variable y que esa coherencia de la que acaba de hablarse no siempre se mantiene, pues también se hallan SN con una concordancia irregular, como en **los materiales escritas*. Ambos ejemplos proceden del nivel C1.

El desconocimiento en el nivel A1 del género de los sustantivos parece ser la principal causa de estos errores, como lo demuestra el intento de concordar los determinantes y adjetivos con un sustantivo al que no se le ha asignado bien el género. Se observan varios casos en los tres niveles: **muchas aficionas* (A1), **las detallas* (B2) o **una falange* (C1). En pocos casos, la causa es otra: la omisión del morfema en **el program* (B2) puede ser interferencia con el inglés; y el uso incorrecto en A1 de los artículos, como **le*, **les* o **l'otre* puede deberse transferencia de otras lenguas románicas aprendidas.

8.3. Errores de número

Desde el nivel A1 los errores de número no son especialmente abundantes, sobre todo en comparación con los de género. Como con los errores anteriores, tienden a disminuir conforme se avanza de nivel, sin desaparecer completamente. Es más, en el nivel C1 se produce un incremento de estos errores respecto al B2.

Estos errores afectan principalmente a los determinantes (sobre todo, los posesivos) en el nivel A1, pero en los siguientes niveles se equilibra la cantidad de errores en determinantes, adjetivos y sustantivos.

En la mayoría de casos el error consiste en no añadir el morfema plural a alguno de los elementos del sintagma. El caso contrario apenas se registra, aunque hay algunos casos notables. En nivel A1, por ejemplo, parece que se reproducen patrones propios de la lengua inglesa (interferencias), pues en los sintagmas **su profesores* y **su amigos* se habla de una única poseedora, y con ella parece que se concuerda de forma errónea el posesivo, en lugar de concordarlo con el elemento poseído, que es como se hace en español. Es posible que el estudiante haya considerado erróneamente que *su* se corresponde con *her*/*his* y *sus*, con *their*.

Otro uso incorrecto del morfema plural se halla en **cada lugares*. Este error seguramente se da porque en el nivel A1 aún no se dominan las reglas particulares de cada determinante, como es el caso de *cada*, que acompaña a sustantivos en singular porque es un elemento distributivo. En **ningunos problemas* (B2), el error parece derivarse por analogía con cómo funciona el determinante *algunos*, que sí admite el plural. El cardinal *cuatro* toma por error morfemas de número en el nivel A1, pero también se registra un caso en C1, nivel en el que ya debería saberse que la mayoría de cardinales son invariables. Por el contrario, la persistencia en C1 de errores como **los noventas*, donde se observa interferencia con la norma inglesa, o con casos de *pluralia* y *singularia tantum* no resulta tan significativa, ya que no se trata de reglas generales, sino muy particulares.

En resumidas cuentas, a pesar de estas excepciones comentadas, el principal error de número consiste en no usar el término marcado (el plural) cuando es pertinente.

8.4. Apócope

Los errores relacionados con la apócope son escasos (el 2 %), puesto que las palabras que se apocopan no son tantas. Sí se observa que esta clase de error es más numerosa en el nivel inicial, seguramente por desconocimiento aún de determinadas reglas. Este error se reduce mucho en los siguientes niveles.

8.5. Otros errores

Por último, hay un conjunto de errores (el 2%) poco numerosos. En los niveles B2 y C1 vemos el uso erróneo de dos artículos, como en **del la campaña* (C1), siempre con las preposiciones *a* y *de*. En estos casos, parece que el estudiante no se percata de que la contracción en la preposición ya incluye un artículo y actúa como si la forma de la preposición fuera la forma contracta. La segunda vez que se emplea el artículo concuerda correctamente, pero la primera no y, además, resulta innecesario.

8.6. Errores por categoría gramatical

Los resultados muestran (ver tabla 11) que el determinante es la palabra con más errores en términos absolutos y el adjetivo, en términos relativos. Aunque unos pocos determinantes son categorías variables en inglés (*this*, *these*, etc.), el adjetivo no establece ninguna clase de concordancia en esa lengua. Por otro lado, el determinante tiende a ocupar una posición más próxima al sustantivo. Esto podría explicar por qué, aunque se emplee menos, el adjetivo acumula más errores que el determinante, a proporción.

8.7. Errores por tipo de determinante

Los resultados muestran (ver tabla 12) que los porcentajes de error absoluto y relativo difieren en cada tipo de determinante. El relativo

posesivo es el determinante con un porcentaje relativo mayor de error. Y le siguen los demostrativos, los indefinidos, los interrogativos, el artículo indeterminado, el artículo determinado, los posesivos y los numerales.

El relativo posesivo *cuyo* sólo se encuentra dos veces y ambas con errores. Aunque el inglés *whose* no tenga variación de género, parece que en **cuyas maridos* (C1) se produce interferencia con el sistema de posesivos del inglés, que concuerda el posesivo con el poseedor. Pero para alcanzar resultados más fiables se precisaría una muestra mayor.

El porcentaje relativamente alto de errores en los indefinidos se explica porque esta subclase dentro de los determinantes es muy variada y menos homogénea que las otras, lo cual puede dificultarle al estudiante un uso correcto. Por ejemplo, *cada* no admite sustantivos en plural y no concuerda con el núcleo; *ninguno* no suele admitir sustantivos en plural, pero sí concuerda en género, etc. Sin embargo, esto no explica la frecuencia de error en los demostrativos.

Si se considera que los artículos determinado e indeterminado son, con mucho, los determinantes más empleados, se observa que el porcentaje de error relativo no es muy alto. El artículo es, al fin y al cabo, la palabra más próxima a un sustantivo y la concordancia tiende a fallar más cuanto más distante esté el elemento.

El bajo porcentaje de errores en los numerales y en los posesivos se debe a que muchos de ellos son palabras invariables (los números cardinales, salvo excepciones) o palabras apocopadas en las que el género desaparece (los posesivos, *mi*, *tu*, *su* y sus formas en plural).

Entre los numerales, gran parte de los errores procede por no apocopar *uno* o *primero*; pero también hay errores relacionados con la presencia o ausencia del morfema de plural en alguno de los componentes del SN en el que aparecen. Los numerales ordinales, que sí distinguen género y número, apenas se encuentran en CAES en los niveles analizados. Esta ausencia reduce lo que seguramente hubiera sido otra fuente de errores.

Asimismo, que en los sintagmas analizados se empleen principalmente los posesivos apocopados reduce los posibles errores. En cualquier caso, algunos errores en la 3.ª persona parecen indicar interferencia con el inglés, ya que *su* y *sus* no se corresponde exactamente con *his/her* y *their*.

9. CONCLUSIÓN

Los errores de concordancia nominal por parte de aprendices anglohablantes aparecen en los tres niveles analizados (A1, B2 y C1) de CAES; si bien se produce un descenso conforme aumenta la competencia lingüística del estudiante, no llegan a desaparecer. Los resultados confirman que se trata de un error frecuente que se mantiene en estadios avanzados: el 9,35 % de los SN totales analizados contiene errores de concordancia, y el 5,45 % de los SN del nivel C1, con lo que se corrobora la primera hipótesis. Ahora bien, afirmar que este error es «típico» de alumnos anglohablantes, en comparación con otros grupos, requeriría estudios comparativos.

Respecto a la segunda hipótesis, se confirma que el error de género, que supone un 68 % del total (un 65 % en el nivel C1) es más común que el de número, que se reduce a un 13 % de los errores totales (un 15 % en el nivel C1). Por lo tanto, parece que los errores de concordancia, sobre todo los de género, llegan a fosilizarse. Se verifica, asimismo, que los errores de número persisten en los niveles avanzados.

Respecto a las causas que motivan estos errores, los resultados indican que algunos errores se producen por interferencia, pero no todos. Algunos errores pueden ser intralingüísticos, motivados por dificultades intrínsecas de la lengua meta, como la presencia de sustantivos masculinos que finalizan en *-a*, en contra de la norma general, o la invariabilidad de sustantivos que finalizan en *-ista*. Estas particularidades, sin embargo, deberían ser conocidas en el nivel C1. En estos casos no es fácil identificar la causa exacta del error.

Respecto a la cuarta hipótesis, se ha comprobado que se producen más errores por sobregeneralizar el uso del término no marcado que a la inversa. En este sentido, parece que cuando en la L1 de un estudiante

no se realiza una distinción, como la de género, este tiende a emplear el término no marcado, que es el más próximo a lo que existe en su L1.

Por último, se ha comprobado que, en términos relativos, se cometen más errores con adjetivos que con determinantes.

10. REFERENCIAS

Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, 5*, 1-16

Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada, 41,* 101-125

Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum: revista internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, *5*, 17-36

Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, 9*, 86-101

Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en línea: https://bit.ly/3uLNgmx

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 369-389). SGEL

Baralo Ottonello, M. (2009). A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, 5, 27-31

Belda Torrijos, M. (2015). *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado* (tesis doctoral). Universitat Politècnica de València. Disponible en línea: https://bit.ly/34SIEAr

Bernal Chávez, J. A., e Hincapié Moreno, D. A. (2018). *Lingüística de corpus*. Instituto Caro y Cuervo. Disponible en línea: https://bit.ly/3BlDVDh

Bra Núñez, R. (2016). *Errores de concordancia de género y número en sintagmas nominales de estudiantes de español en el nivel A2. Análisis y propuesta didáctica* (trabajo de fin de máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia

Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40

Fleissig, D. (2009). *El análisis de los errores de la concordancia de los estudiantes universitarios anglohablantes: un estudio del aprendizaje de español como segunda lengua* (tesis de pregrado). Universidad de Michigan

González-Boluda, M., y Trujillo-González, V. C. (2016). El aprendizaje de la concordancia en español como lengua extranjera en contexto universitario multilingüe: el caso de estudiantes jamaicanos. *Boletín de Lingüística, 28,* 27-43

Herrero, C. (2009). Aproximación a ciertas perspectivas en Lingüística de Corpus. En P. Cantos, y A. Sánchez (coords.), *A Survey on Corpus-based Research: Panorama de investigaciones basadas en corpus* (pp. 1020-1032). AELINCO

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en línea: https://bit.ly/3BjJOkv

Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva*. Instituto Cervantes

Martín Peris, E. (coord.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en línea: https://bit.ly/3Jq62Ek

Méndez de Sifontes, I., y Rojas-Lizana, S. (2013). An error analysis of persistent grammatical errors carried over from beginner to intermediate Spanish. *Revista electrónica de Lingüística Aplicada*, 12(1), 63-85.

Naranjo Hernández, J. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera. Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa* (trabajo de fin de máster). Universidad de Bergen. Disponible en: https://bit.ly/3gG5bmn

Noguero Coll, P. A. (2017). *La concordancia de género y número como reto para la enseñanza de español a alumnos angloparlantes* (trabajo de fin de máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia

Núñez Nogueroles, E. E. (2019). Pasado, presente y futuro de los corpus de aprendices de ELE. Una revisión bibliográfica. *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas*, 8(3), 170-190

Paquet, P. (2011). *Propuesta didáctica adaptada a la enseñanza de la gramática del español para francófonos y anglófonos basada en análisis de errores* (trabajo de fin de máster). Universidad de Alicante

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119

Rojo, G. (2008). Lingüística de corpus y lingüística del español. Ponencia plenaria en el *XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina,* Montevideo, 2008. Disponible en línea: https://bit.ly/3uGumoy

Rojo, G., y Palacios, I. (dirs.) (2016). Corpus de aprendices de español (CAES). Disponible en línea: https://bit.ly/3JpBS3X

Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). SGEL

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231

Torruella, J., y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J. M. Blecua, G. Clavería, G. Sánchez, y J. Torruella (coords.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Milenio

Vázquez, G. (1987). Hacia una valoración positiva del concepto de error. *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 151-16). Ministerio de Cultura

Villayandre Llamazares, M. (2008). Lingüística con corpus (I). *Estudios Humanísticos. Filología*, 30, 329-349

White, L., Valenzuela, E., Kozlowska-Macgregor, M., y Leung, Y. K. I. (2004). Gender agreement in nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 25, 105-133

LA INTERLENGUA NO VERBAL EN ESPAÑOL COMO L2/LE: ANÁLISIS DE ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE GESTOS EMBLEMÁTICOS

Helena S. Belío-Apaolaza
Massachusetts Institute of Technology

1. INTRODUCCIÓN

Las dimensiones verbal y no verbal funcionan de manera paralela e interrelacionada en la comunicación (Escandell Vidal, 2014; Cestero, 2017b). El aprendizaje de los signos no verbales en las clases de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2/LE) es esencial para asegurar una comunicación exitosa en la lengua meta, ya que gran parte de los significados que extraemos del discurso oral proceden de elementos no verbales que varían interculturalmente (Watson y Graves, 1966; Watson, 1970; Hall, 1973; Hall y Hall, 1990; Poyatos, 1994; Cestero y Gil, 1995; Capper, 2000; Matsumoto y Hwang, 2013; Schmidt, 2013; Cestero, 2017a). Sin embargo, las investigaciones empíricas sobre el aprendizaje de los signos no verbales en una L2/LE son escasas y, probablemente como consecuencia, su integración en los enfoques curriculares y materiales didácticos es parcial, incompleta o inexistente (Cestero, 2017b).

Los cuatro sistemas de comunicación no verbal principales son el paralenguaje (cualidades fónicas, sonidos físicos y emocionales, pausas y silencio), la kinésica (gestos, maneras y posturas), la proxémica (espacio y contacto físico) y la cronémica (concepción y estructuración del tiempo). Puesto que cada sistema y signo no verbal requieren una metodología de investigación y aproximación didáctica concretas, este trabajo se enfoca en los gestos y, específicamente, los gestos emblemáticos o emblemas en el aula de español L2/LE (ELE en adelante). Estos gestos pueden definirse sucintamente como signos que poseen una

correspondencia léxica directa en la lengua verbal y cuya interpretación no es ambigua dentro de una comunidad de habla (Ekman y Friesen, 1969; Teßendorf, 2013; Poyatos, 2017). Por ejemplo, el gesto donde las yemas de los dedos índice y corazón rozan con un movimiento rápido y repetido la yema del pulgar, con significado 'dinero', es un emblema.

El objetivo de este trabajo es obtener información que permita entender y explicar los procesos que subyacen al aprendizaje de estos gestos. Para ello, se indaga en el estudio desarrollado por Belío-Apaolaza y Hernández Muñoz (2021), quienes demostraron una evolución o aprendizaje de los emblemas en la clase de ELE mediante un pretest, un periodo de intervención en el aula y un postest. Así, este trabajo se centra en analizar el desarrollo de ese aprendizaje, es decir, qué características internas presenta o, en otras palabras, cómo se constituye ese sistema gestual emblemático en construcción. A partir de teoría de la interlengua, se lleva a cabo un análisis descriptivo de los errores presentes en la experimentación citada anteriormente (Belío-Apaolaza y Hernández Muñoz, 2021). Además, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se establecen una serie de etapas en el aprendizaje de los emblemas.

2. LOS GESTOS EMBLEMÁTICOS EN ELE

2.1. Consideraciones teóricas y pedagógicas

Estos gestos son autónomos del componente verbal de la lengua, cuya co-aparición es opcional. A este respecto, para un mismo emblema podemos encontrar diferentes exponentes lingüísticos asociados. Por ejemplo, para el emblema español /a dos velas/, donde los dedos índice y corazón realizan un movimiento rápido (en forma de uve, con la nariz en medio) partiendo de los párpados y terminando en los labios, pueden aparecer diferentes unidades léxicas como *estar a dos velas, no tener un duro, estar seco, etc*. Asimismo, constan de un significado y forma fijos que están convencionalizados. Si en el gesto anterior cambiáramos, por ejemplo, la posición de los dedos respecto a la nariz, o los dedos empleados en la producción, su significado se perdería. Además, los emblemas cumplen funciones comunicativas y llevan a cabo actos de habla completos. Su uso no es ambiguo dentro de una comunidad de

habla y cultura, pero existen numerosas diferencias interculturales (Ekman y Friesen, 1969; McNeill, 1992; Gullberg, 1998; Teßendorf, 2013; Poyatos, 2017; Payrató y Clemente, 2020).

En el proceso de codificación y descodificación de los emblemas intervienen cuatro elementos que se relacionan intrínsecamente: la forma, el significado, el uso y los exponentes lingüísticos asociados (Belío-Apaolaza, 2019). Todos ellos deberán incluirse en su enseñanza para poder obtener una competencia emblemática completa en la lengua meta. En Belío-Apaolaza (2019, p. 129-130) se puede observar una comparación intercultural para dos gestos con el mismo significado en español y en japonés: 'beber'. Aunque en ambos se emplea la mano dirigida hacia la boca como parte de su configuración formal, esta cambia en la posición y los dedos empleados: en el español se utilizan el dedo meñique y pulgar estirados con el resto de dedos cerrados en puño, mientras que en japonés el pulgar y el índice se sitúan en forma de *ce* (simulando un vaso de *sake*). Las unidades lingüísticas o contenido verbal asociado, como es obvio, también varían. Además, existen diferencias en el uso: mientras que el gesto español no presenta restricciones de sexo o contexto dentro de un registro informal, el japonés se utiliza especialmente entre colegas hombres en un contexto de trabajo. Así, es muy importante que en las clases de ELE no solo se enseñe la diferencia en la forma y exponentes lingüísticos, sino también las variaciones de carácter sociolingüístico, puesto que en caso contrario, el estudiante japonés podría llevar a cabo una transferencia de uso con su lengua materna y emplear el gesto español con las mismas restricciones diafásicas que el del japonés.

Además de lo anterior, es importante que los gestos emblemáticos se enseñen dentro de una secuencia completa de aprendizaje donde se comience por una sensibilización y presentación (explícita e implícita) para pasar a actividades de comprensión y producción, tanto aisladamente como en contexto y a través de actividades dirigidas, semidirigidas y libres (Morain, 1978; Cestero, 2004; 2017a; 2017b). Para finalizar esa secuencia deben incluirse actividades de evaluación que nos permitan medir y comprobar el aprendizaje de nuestros estudiantes (Belío-Apaolaza, 2021).

2.2. Estudio empírico sobre el aprendizaje de emblemas en ELE

Teniendo en cuenta las orientaciones teóricas y pedagógicas que se han presentado en el apartado anterior, Belío-Apaolaza y Hernández Muñoz (2021) llevaron a cabo una experimentación para comprobar y medir el aprendizaje de estos gestos en la clase de ELE. La investigación está formada por en un estudio cuasi-experimental intra-sujetos con estudiantes anglohablantes de español universitarios en EE.UU. Consta de un pretest, una instrucción o intervención en el aula y un postest.

La instrucción está formada por 9 clases donde se incluyen 25 emblemas del español y donde se trabaja tanto con el contraste intercultural (esto es, entre el español y la lengua materna de los sujetos) como el intracultural (es decir, entre las diferentes variedades diatópicas de los países hispanohablantes). Después de la instrucción, los estudiantes completaron el postest, idéntico al pretest, donde se incluyen 12 de los emblemas incorporados en las clases. El pre- y postest están formados por cuatro pruebas: 1) producción en contexto a través de un *role-play*; 2) producción aislada mediante un doblaje kinésico de un diálogo; 3) comprensión en contexto de un vídeo con una conversación inaudible donde se incluyen emblemas; y 4) comprensión aislada de vídeos donde aparece la realización de un emblema y deben seleccionar su significado en una selección múltiple de cuatro opciones. Las pruebas 1 y 2 se llevaron a cabo en parejas, mientras que las pruebas 3 y 4 se completaron individualmente.

Los resultados del análisis estadístico mostraron que la diferencia entre los emblemas totales producidos y comprendidos en el pretest y el postest es significativa, con medias más altas en el postest, por lo que se pudo confirmar una evolución o aprendizaje tras el periodo de intervención en el aula. Además, esta diferencia resultó significativa en las cuatro pruebas, así que también se confirmó la mejora en ambas destrezas evaluadas: la comprensión y la producción. Para poder obtener una visión más detallada de estos resultados obtenidos, así como del diseño y contenidos de la experimentación, se recomienda consultar el trabajo de Belío-Apaolaza y Hernández Muñoz (2021).

Una vez comprobado que el aprendizaje de estos gestos en ELE se ha producido, nos preguntamos cómo se ha desarrollado, es decir, cómo se constituye ese sistema gestual emblemático en construcción. Además, será también interesante observar las diferentes etapas que aparecen en el proceso. Para poder responder a estas cuestiones, es necesario realizar un acercamiento a la interlengua que los estudiantes han desarrollado a lo largo del aprendizaje.

3. LA INTERLENGUA Y EL ANÁLISIS DE ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE GESTOS EMBLEMÁTICOS

3.1. La interlengua de la L2/LE

El concepto de interlengua debe situarse dentro de las diferentes teorías fruto del cognitivismo psicológico, el cual entiende que el conocimiento es un constructo que se concibe como un proceso de etapas sucesivas resultado de la interacción del ser humano y el mundo que lo rodea, esto es, de la adaptación al medio. Corder (1971, *apud* Baralo Ottonello, 2004, p. 372) fue el primero que señaló que el aprendizaje de una L2/LE no es una actividad de formación de hábitos como sostenía el conductismo, sino que se trata de un proceso activo y creativo donde se establecen hipótesis, se comprueban y se refutan. Como señala Santos Gargallo (2004), en ese proceso el sujeto manifiesta una *competencia transitoria* o *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1967; 1971), cuya denominación más generalizada es la de *interlengua*, término acuñado por Selinker (1972) que denomina al sistema lingüístico en construcción en una etapa del aprendizaje de un hablante no nativo de una lengua. Baralo Ottonello (2004, p. 370), por su parte, la define como "un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o LE".

La interlengua se construye procesual y creativamente, presentando aspectos de la lengua materna, la lengua meta y elementos idiosincrásicos (Santos Gargallo, 2004, p. 393; Balbino de Amorím Barbieri Durão, 2007, p. 23). Saville-Troile (2012, p. 43-44, *apud* Santiago Guervós y Fernández González, 2017, p. 178) sostiene que los rasgos fundamentales de la interlengua son los siguientes: es sistemática, puesto que está gobernada por una serie de reglas propias que conforman el sistema

lingüístico del aprendiz; es dinámica y variable, es decir, puede cambiar y evolucionar en las diferentes etapas del aprendizaje, tornándose progresivamente más compleja; y es un sistema reducido, esto es, las formas, estructuras y funciones que la conforman son más limitadas que las del sistema nativo. Además, es importante resaltar uno de sus rasgos más característicos: los errores, los cuales "son inevitables, ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo (…), y son necesarios, puesto que denotan que el proceso se está llevando a efecto" (Santos Gargallo, 2004, p. 394). Así, partir de la teoría de la interlengua nos permite deshacernos de la visión negativa del error para pasar a concebirlo como parte de las estrategias mentales complejas necesarias para el aprendizaje.

Esos procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje son de diversa índole, aunque han sido clasificados fundamentalmente en los siguientes tipos: *transferencia lingüística*, donde influye la lengua materna u otras L2/LE que se conozcan; *transferencia de instrucción*, es decir, el resultado de las actuaciones del profesor; *estrategias de comunicación*, esto es, recursos para resolver deficiencias comunicativas; *estrategias de aprendizaje*, donde se llevan a cabo procedimientos para asimilar la lengua meta; *sobregeneralización* a partir de la L2/LE (Santiago Guervós y Fernández González, 2017, p. 179), también denominada hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta, la cual "se refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta. El resultado de este fenómeno son los errores intralingüísticos" (Santos Gargallo, 2004, p. 406); y *distracción*, la cual está relacionada con el grado de motivación, confianza y ansiedad, así como con el cansancio físico y mental (Santos Gargallo, 2004, p. 406).

De los anteriores, la *transferencia* ha recibido especial atención entre los investigadores. Como señala Baralo Ottonello (2004, p. 376), "no se trata simplemente de que el aprendiente preserva automáticamente las estructuras de la L1, sino que el sistema de la IL [interlengua] refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende". Esto nos indica que no es una simple transposición de la lengua materna a la L2/LE, sino que se trata de un mecanismo cognitivo "del que el aprendiz echa

mano y que puede dotar su interlengua de diferentes perfiles" (Balbino de Amorím Barbieri Durão, 2007, p. 37). Por lo tanto, se entiende como una estrategia para suplir las deficiencias del conocimiento de la lengua meta, proceso que puede concebirse de forma facilitadora, esto es, transferencia positiva, o de forma interferente, es decir, transferencia negativa (Balbino de Amorím Barbieri Durão, 2007, p. 36). En la transferencia negativa, por lo tanto, aparecerán los errores. A propósito de lo anterior, Santos Gargallo (2004) sostiene lo siguiente:

> La interferencia con la lengua materna [es] considerada principal causante de las dificultades en el aprendizaje y en la recurrencia de errores, entendido el concepto como un fenómeno negativo que refleja en la interlengua rasgos y estructuras de la lengua materna no coincidentes con los de la lengua meta. (Santos Gargallo, 2004, p. 395)

Además de la transferencia con la lengua materna u otras L2/LE, es interesante mencionar un ejemplo de transferencia gestual con la propia lengua meta encontrado por la autora de este trabajo en una de sus aulas de ELE. Varias clases después de haber aprendido el emblema /juntos/, una estudiante de nivel inicial quiso expresar que una pareja había roto. Como no disponía del vocabulario para ello, recurrió al gesto /juntos/, pero en lugar de unir y dar golpes rápidos y cercanos en los cantos de los dedos índices de cada mano, realizó un solo golpe y después separó ambos dedos extendiendo los brazos hasta la anchura de su cadera o perfil, de manera que en lugar de representar que alguien se une, como sucede en /juntos/, quiso señalar que alguien se separa. En otras palabras, realizó un proceso creativo a través de un elemento lingüístico que ya había interiorizado en su repertorio. Esta construcción creativa es semejante a un tipo de transferencia negativa: el error de producción por creación de palabra nueva, también denominado *transferencia creativa*: "resulta del intento del estudiante de resolver la dificultad que supone no conocer un término de la LE, "creando" uno nuevo" (Kumaravadivelu, 1988, *apud* Balbino de Amorím Barbieri Durão, 2007, p. 40). Como se ha adelantado, la estudiante en este caso no realizó una transferencia desde la lengua materna u otra L2/LE, sino que se trata de un proceso de transferencia emblemática a partir de la lengua meta.

El ejemplo anterior nos sirve para ilustrar la parte creativa de la interlengua, donde los errores son la consecuencia necesaria de un proceso activo de aprendizaje. Asimismo, nos muestra la función estratégica de los errores, pues gracias a esa transferencia la estudiante pudo comunicar lo que necesitaba, aunque no tuviera competencia suficiente para transmitirlo verbalmente. Incluso podemos señalar que esa estrategia demuestra el aprendizaje del emblema /juntos/, puesto que recurrió a su forma y a su significado automáticamente, creando un nuevo gesto con una forma y un significado opuestos.

Santos Gargallo (2004) señala la necesidad de observar y analizar los errores de la producción lingüística propia de la interlengua, principalmente por tres razones: primero, para orientar al profesor sobre qué enseñar; segundo, para informar al investigador sobre los procesos psicológicos que se desarrollan en el aprendizaje; y, tercero, para el aprendiente, pues podrá constatar las hipótesis formuladas sobre el sistema de la lengua meta. Para ello, se deberán identificar, describir y explicar los rasgos lingüísticos que no pertenezcan a la norma de la lengua meta y que obstaculicen "una actuación lingüística adecuada y/o correcta en una determinada situación de comunicación intercultural" (Santos Gargallo, 2004, p. 396). Los resultados de estos análisis permitirán orientar las actuaciones didácticas:

> El análisis de los errores nos adentra en los procesos psicológicos subyacentes y nos lleva a un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje mediante la determinación de la(s) causa(s), lo cual, desde el punto de vista de la enseñanza y del que enseña, será importante para acomodar las estrategias, procedimientos, actividades y materiales que guíen la instrucción formal. Así, el profesor podrá diseñar actividades destinadas a mejorar los procesos de producción/comprensión incidiendo en aquellos aspectos que el análisis de errores previo haya destacado como más relevantes por su recurrencia. La cuestión es determinar el motivo por el que el input basado en modelos de lengua se transforma en un output idiosincrásico en el que se observan rasgos que lo alejan de la variante del modelo. (Santos Gargallo, 2004, p. 405)

3.2. Análisis de errores en la experimentación

Hasta la fecha no se ha localizado ningún estudio que analice la interlengua en el aprendizaje de gestos emblemáticos de una L2/LE.

Siguiendo el modelo de Santos Gargallo (2004), analizamos los errores de la experimentación desarrollada en Belío-Apaolaza y Hernández Muñoz (2021) descrita anteriormente en el apartado 2.2. Los datos son recogidos de los resultados del postest y las notas tomadas durante la intervención en el aula por parte de la investigadora/profesora. Tres de las pruebas del test son incluidas dentro de la clasificación de técnicas e instrumentos fundamentales para la recogida de datos propuesta por Santos Gargallo (2004, 400-401): en la expresión oral, incluye "simulación y *role-play*", es decir, la prueba 1 de la experimentación; en la comprensión oral, recoge "transformar texto oral en imagen o texto", esto es, la prueba 2, y "contestar a preguntas (…) c) selección múltiple", es decir, la prueba 4. Además de los instrumentos *fundamentales*, también recoge otros de carácter *complementario*, donde incluye el *informe*: "técnica orientada a obtener información sobre el proceso de enseñanza y/o aprendizaje mediante la anotación de aspectos relevantes por parte del profesor, del investigador o de un sujeto ajeno a la investigación, pero con la formación y conocimientos necesarios" (Santos Gargallo, 2004, p. 402). Las anotaciones que realizamos a lo largo de las clases pueden situarse dentro de esta técnica.

A continuación, se presentan los errores clasificados en las cuatro dimensiones que configuran estos gestos. Es importante señalar que se trata de un análisis descriptivo donde no se van a cuantificar el número de errores, sino que se van a recoger ejemplos para poder establecer una clasificación tipológica y realizar una primera aproximación a los procesos mentales que subyacen al aprendizaje de los emblemas. Para futuras investigaciones, sería muy interesante dar un paso más allá y realizar un análisis cuantitativo de errores.

3.2.1. Errores en la forma

Los errores en la forma, como es lógico, solo aparecen en la producción. Estos errores pueden afectar a lo que Poyatos (2017, p. 51) denomina *cualidades parakinésicas,* esto es, los diferentes elementos que intervienen en la construcción del emblema: las extremidades empleadas, la duración, el número de repeticiones, la velocidad, la orientación y

dirección del movimiento, etc. En la experimentación se han observado los siguientes:

- Número de repeticiones: por ejemplo, para el emblema /mucho/ (el cual se realiza apiñando los dedos con las puntas hacia arriba con movimientos rápidos y repetidos de apertura y cierre) una estudiante solo apiña los dedos verticalmente con las puntas hacia arriba, sin separarlos. En este error se puede señalar que la estudiante realiza solo la fase formativa del emblema, olvidando la central[254], es decir, se produce una *simplificación*. Otro ejemplo en el número de repeticiones lo observamos en /comer/ (gesto donde los dedos de una mano se apiñan, se acercan y se separan de la boca en movimientos rápidos y repetidos). Esa estudiante, tras habérsele indicado el error previo en /mucho/, realizó esa separación y apertura para /comer/, donde los dedos también se apiñan, pero no se produce un movimiento de apertura y cierre. Es decir, se produce una *hipercorrección*.

- Duración del movimiento: por ejemplo, para el emblema /robar/ (donde la palma de una mano realiza un movimiento semicircular mientras los dedos, comenzando por el meñique, se van cerrando en puño progresivamente) en la fase desarticuladora dos estudiantes mantienen la mano cerrada en puño por un tiempo superior a la realización nativa. Esto podemos considerarlo un error de *control kinésico.*

- Dirección y orientación de las extremidades involucradas: por ejemplo, para el emblema /irse/, un estudiante golpea con la palma de la mano superior el canto de la que se sitúa inferiormente, permaneciendo esta última estática, cuando lo correcto es que la de superior permanezca estática y la inferior sea la

[254] Poyatos (2017, p. 50) establece que en la producción de los signos kinésicos existen tres fases: en primer lugar, la fase formativa, esto es, el inicio; en segundo lugar, la central, donde se alcanza la imagen que lo define y adquiere el significado de un gesto, manera o postura específico; y, en tercer lugar, la desarticuladora, es decir, el momento donde el acto kinésico se disuelve y se sucede una situación de reposo u otro movimiento o postura independiente.

que produzca el golpe (o que ambas se golpeen mutuamente). O para el emblema /a dos velas/, un alumno sitúa los dedos índice y corazón a la altura de los ojos, pero no realiza el movimiento que parte de los párpados y termina en los labios (de manera que la nariz quedara en medio de los dedos), sino que ambos dedos permanecen estáticos a la altura de los ojos. Es decir, solo realiza la fase formativa del emblema, por lo que se produce una *simplificación* en la forma. Otro ejemplo lo encontramos en /mucho/, donde un estudiante apiña los dedos con las puntas hacia arriba, pero en lugar de realizar movimientos de apertura y cierre, mantiene los dedos apiñados y mueve la mano (utilizando la muñeca) de delante hacia atrás, similar al gesto estereotípico de la cultura italiana. En este caso, podemos comentar que además de una falta de *control kinésico*, quizás se haya producido el fenómeno de *transferencia*, no con la lengua materna (inglés), sino con otra L2/LE, en este caso el italiano.

– Extremidades empleadas: en el emblema /a dos velas/, un estudiante comienza correctamente con los dedos índice y corazón, después cambia el corazón por el anular y finalmente regresa a la producción correcta de índice y corazón. Una posible explicación de este error es que el estudiante dude de si está formando correctamente el emblema y por ello se produzca ese cambio rápido de extremidades; otra causa puede ser la falta de *control kinésico*, puesto que no es un movimiento al que esté acostumbrado: un nativo se sujetaría el dedo anular con el dedo pulgar para que el primero no se levantara junto con el corazón, sin embargo, el estudiante no realiza esa sujeción, por lo que puede que se le levante involuntariamente.

– Posición de las extremidades involucradas: por ejemplo, en el emblema /irse/, un alumno intercambia la posición de las manos: el dorso de la mano de arriba se golpea con la palma de la inferior, cuando lo correcto sería que la palma de la superior se golpeara con el dorso de la inferior. También para /irse/,

otro estudiante cambia la posición de la mano inferior: en lugar de situarla de canto, la posiciona con el dorso hacia arriba, igual que la mano que se coloca superiormente. Así, golpea la palma de la mano superior con el dorso de la mano inferior. Ambos pueden considerarse una falta de *control kinésico*.

– Temporalización: aunque no se trata de un error como tal en la forma del emblema, encontramos errores en la *temporalización* con respecto a la unidad léxica, donde, por ejemplo, una estudiante realiza /mucho/ y otro alumno /robar/ varios segundos más tarde de haber producido verbalmente los exponentes lingüísticos asociados a ellos, *el piso es[tá] petado* en el primer caso y *tú robas toda mi comida del refrigerador* en el segundo.

Como consecuencia de los errores en esta dimensión aparece el *acento kinésico extranjero* (Poyatos, 2017, p. 22) o *acento visual extranjero* (Poyatos, 2017, p. 44). Además de la dificultad en la producción de un gesto nuevo para ellos, estos errores también han podido producirse por lo que denominamos una *criba gestual,* donde es probable que los estudiantes aplicaran un filtro perceptivo involuntario a la hora de categorizar los rasgos que configuran los emblemas a partir de los modelos de la lengua materna u otras L2/LE adquiridas. En ese proceso, algunos rasgos de los emblemas de la lengua meta no serían percibidos y, consecuentemente, en la imitación gestual existen inexactitudes (Belío-Apaolaza, 2018).

3.2.2. Errores en el significado y en los exponentes lingüísticos

Los errores de significado y de exponentes lingüísticos pueden aparecer tanto en la producción como en la comprensión. Los agrupamos bajo el mismo apartado porque en ocasiones resulta muy difícil determinar si la causa del error es una confusión con el significado del emblema o si se comprende su significado, pero se confunde el del exponente lingüístico, en otras palabras, los estudiantes otorgan un significado erróneo a la unidad léxica.

En cuanto a la comprensión, observamos errores de asociación incorrecta, por un lado, parcial, por ejemplo, el emblema /mucho/ fue asociado con la unidad *ser apretada*, la cual entendemos que se confundió con la expresión *estar petado/a* para expresar que hay muchas personas en un lugar. Por otro lado, encontramos errores de asociación incorrecta total, por ejemplo, para el emblema /delgado/ o para /loco/. Además, también encontramos un error de *transferencia* en /darle vueltas a algo/, el cual fue interpretado como /loco/. En español /loco/ y /darle vueltas a algo/ son diferentes emblemas, mientras que en inglés estadounidense hay un gesto con el mismo significado y forma que /loco/, esto es, /crazy/, pero no para /darle vueltas a algo/. Debido a la similitud de realización[255], /darle vueltas a algo/ puede ser interpretado por los estudiantes como /loco/, ya que la diferencia de velocidad es posible que no se perciba y, por lo tanto, no altere el significado. Como se ha recogido previamente, esto se debe a que se aplica un filtro perceptivo gestual a la hora de categorizar los rasgos que configuran /darle vueltas a algo/ de manera que se provoca una criba gestual involuntaria a partir de los modelos de la lengua materna. En ese proceso, el rasgo diferenciador de velocidad no es percibido y, por ello, el emblema se interpreta buscando los rasgos prototípicos comunes al repertorio emblemático materno, en este caso, /crazy/.

Respecto a la producción, encontramos errores de asociación incorrecta total, por ejemplo, en el emblema /cuernos/ (en el cual los dedos índice y meñique de una mano se colocan, con el resto recogidos en puño, verticalmente por encima de la frente) que fue asociado a *tacaño*. En este caso, no podemos determinar si este error se debe a que la estudiante traduce *tacaño* como *horns* o *someone who has been cheated on*[256] o si entiende perfectamente el significado de *tacaño,* pero piensa que el emblema /cuernos/ significa 'tacaño' en lugar de 'cuernos' o 'cornudo'. Asimismo, también aparecen errores de asociación incorrecta parcial, donde las unidades léxicas no eran correctas, pero sí se

[255] En ambos se gira el dedo índice alrededor de la sien, pero en español la velocidad del movimiento es un rasgo distintivo: en /loco/ la velocidad es rápida, mientras que en /darle vueltas a algo/ puede ser rápida, media o lenta.

[256] En inglés estadounidense no hay una palabra equivalente directa a cornudo/a.

puede encontrar cierta relación léxica. Por ejemplo, la expresión *qué pena* para el gesto /tranquilo/ o *enfadadísimo* para /loco/. Esto podemos considerarlo una *sobreproducción*. Por último, encontramos errores a la hora de acotar el significado del gesto, por ejemplo, /juntos/, cuya unidad léxica asociada puede ser *estar liados*, se utilizó para referirse a un matrimonio, cuando el uso más habitual sería para una pareja incipiente o informal, y también se utilizó el gesto /cuernos/ para representar a una persona que había sido infiel en lugar de a la persona que había sido engañada. Estas ampliaciones de significado se pueden entender como *hipergeneralizaciones*.

3.2.3. Errores en el uso

Los errores en el uso se corresponden con las confusiones relacionadas con la inserción de los emblemas en el discurso. En primer lugar, encontramos errores relacionados con el contexto. Por ejemplo, para despedirse de la profesora después de la clase, un estudiante realizó el gesto de /irse/, lo cual probablemente se produjo por su afán de practicar lo aprendido y mostrarle a la profesora su interés en ello, sin embargo, no es muy apropiado que un alumno realice este emblema para despedirse de un docente universitario, sino que debe emplearse en situaciones más informales, como en conversaciones entre amigos o familiares. En segundo lugar, observamos errores relacionados con la edad del destinatario, por ejemplo, un estudiante produjo el gesto /te voy a dar/ en una situación de amenaza dirigida a un adulto, es decir, generalizó su uso. Este emblema solo se realiza dirigido a niños o a jóvenes y generalmente por parte de un adulto (Saitz y Cervenka, 1972, p. 142; Meo-Zilio y Mejía, 1980, p. 30; Dominique, 2008, p. 63), ya que si se realizara a un adulto, la amenaza perdería su valor y adquiría un matiz jocoso. En tercer lugar, también podemos considerar errores de uso los relacionados con el referente del emblema, por ejemplo, un estudiante realizó /tranquilo/ junto con el exponente lingüístico *ok, ya me relajo*, es decir, aplicado a sí mismo. Este gesto se emplea para indicar que otras personas se calmen o tranquilicen, así que el estudiante, a través de una estrategia de *hipergeneralización*, amplió su uso para referirse a sí mismo.

Asimismo, aunque no se puede considerar un error como tal, es interesante mencionar la mezcla de variedades diatópicas. Un alumno, después de producir dos emblemas de la variedad del español de España, en lugar de producir el gesto español con significado 'tacaño', /agarrado/, el cual se realiza alzando el puño a la altura del hombro, produjo el correspondiente a diferentes variedades de Hispanoamérica (Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Salvador, Uruguay y Venezuela), /codo/, en el cual se levanta el puño cerrado a la altura del hombro y se golpea el codo de la misma extremidad con la palma de la otra mano (Meo-Zilio y Mejía, 1980, p. 43-44). No debemos olvidar que los emblemas cumplen una función comunicativa, y si alguien utilizara /codo/ con un interlocutor español, no sería entendido.

3.2.4. Errores de omisión

Por último, además de los errores en las dimensiones de la naturaleza del gesto emblemático: forma, significado, exponentes lingüísticos y uso, otro error que encontramos es el de omisión, es decir, la falta de producción o comprensión de emblemas. Por la naturaleza de las actividades diseñadas, solo aparecen errores de omisión en la producción aislada y en la comprensión en contexto, donde se indica explícitamente que deben producir o comprender gestos. Es decir, en la producción libre (la prueba 1 del test), donde debían representar un *role-play*, el hecho de que no produzcan emblemas no puede considerarse un error, ya que no son necesarios para cumplir el objetivo comunicativo de la actividad; o en la comprensión aislada a través de una selección múltiple (prueba 4), donde se ofrecen opciones para seleccionar, tampoco puede existir omisión siempre y cuando escojan una de las opciones ofrecidas.

Así, en la producción aislada (prueba 2) y en la comprensión en contexto (prueba 3) encontramos errores de omisión total (donde no se produjo o identificó/comprendió alguno de los emblemas incluidos). Además, en la prueba 2 de producción aislada, donde debían reproducir con gestos un diálogo escrito, observamos un caso de omisión parcial: en lugar de utilizar un emblema para la secuencia *hay muchísima gente*,

donde habría correspondido /mucho/ (apiñando y separando los dedos con las puntas hacia arriba), un alumno subió y extendió los brazos formando semicírculos, es decir, se sirvió de otro tipo de gesto, un ilustrador.

3.3. Etapas en el aprendizaje de gestos emblemáticos en ELE

A lo largo del apartado anterior hemos recogido los errores que afectan a las cuatro dimensiones que configuran la naturaleza de los emblemas, así como su tipología o diferentes causas que los provocan. En la Tabla 1 se puede observar un resumen de todo ello.

TABLA 1. Dimensiones, tipología y destrezas implicadas en los errores de la experimentación

Dimensión del error	Tipología y causas del error	Destrezas implicadas en el error
Forma Significado Exponente lingüístico Uso	Hipergeneralización Hipercorrección Sobreproducción } Estrategias de aprendizaje y comunicación Simplificación Control kinésico Asociación léxica Omisión	Comprensión: 1. Detección 2. Asociación y relación 3. Contextualización discursiva Producción: 2. Asociación y relación 3. Contextualización discursiva

Fuente: elaboración propia

A partir de los errores encontrados, se pueden establecer diferentes etapas en el aprendizaje de estos gestos:

1. *Detección*: la primera etapa es la detección, la cual consiste en que el estudiante perciba la presencia de un emblema, sin necesidad de que conozca su significado. En esta etapa aparecen los errores de omisión y es exclusiva de la comprensión.

2. *Asociación y relación*: una vez que se ha detectado la presencia de un emblema, la segunda etapa consiste en la asociación y relación de un significante con un significado. En otras palabras, a una forma gestual se le asocia un concepto. En esta etapa deben aprenderse las diferentes cualidades parakinésicas (posición de las manos, orientación y

dirección del movimiento, número de repeticiones, etc.). Aquí aparecen los errores relacionados con el control y la percepción kinésica, el significado y los exponentes lingüísticos. Se da tanto en la comprensión como en la producción. En el desarrollo de futuros estudios, esta etapa podría dividirse en diferentes subestadios que dependerán de la naturaleza de cada gesto emblemático, por ejemplo, se podría investigar qué cualidades parakinésicas se aprenden con mayor o menor dificultad.

3. *Contextualización discursiva*: la tercera etapa consiste en aplicar los mecanismos discursivos adecuados, de manera que el estudiante conozca las restricciones relacionadas con el registro, el referente, los actos de habla que puede llevar a cabo, etc., para poder así discriminar el uso apropiado de cada gesto emblemático. Esta etapa aparece tanto en la comprensión como en la producción.

Estas tres etapas extraídas de los errores de nuestra experimentación deberán ser revisadas y constatadas a través de futuras investigaciones que analicen de manera completa la interlengua emblemática.

4. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

A partir de la observación de la interlengua mediante el análisis descriptivo de los errores llevado a cabo en el aprendizaje de los gestos emblemáticos en el aula de ELE, se pueden extraer las siguientes implicaciones didácticas:

- El hecho de haber encontrado errores de diferente tipología, que afectan tanto a la comprensión como a la producción, y a partir de los cuales se han podido establecer tres etapas en el aprendizaje de los emblemas, nos confirma la existencia de una interlengua emblemática.

- Las modificaciones que afectan a cualquiera de las cuatro dimensiones que configuran los emblemas (la forma, el significado, el uso y los exponentes lingüísticos) son percibidas por

el hablante nativo como error, por lo que será imprescindible que se trabajen conjuntamente en el aula para que los alumnos desarrollen una competencia gestual completa. Ya que, de lo contrario, su competencia será limitada si por ejemplo comprenden y saben realizar la forma de un emblema, pero no son conscientes de sus restricciones sociolingüísticas y pragmáticas; o si conocen el significado y los exponentes lingüísticos asociados, pero no han practicado lo suficiente como para haber adquirido la forma de producción correctamente.

– A pesar de haber encontrado errores tanto en el periodo de intervención en el aula como en el postest, los resultados del análisis estadístico confirmaron que sí ha existido una evolución o aprendizaje; por lo que el hecho de que sigan apareciendo algunos errores como parte de la interlengua de los estudiantes no significa que no se esté produciendo o se haya producido un aprendizaje de los contenidos trabajados, sino que algunos todavía necesitan más práctica y refuerzo para llegar a un estadio de adquisición.

– Los errores son necesarios, puesto que nos están mostrando que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo. Asimismo, debemos considerarlos elementos valiosos, ya que, a partir de ellos, podremos establecer las dificultades de nuestros alumnos y diseñar actividades enfocadas en la superación de estas dificultades. Además, debemos deshacernos de la visión negativa del error, puesto que en él se puede observar el proceso de corroboración de hipótesis sobre el funcionamiento de los gestos emblemáticos, es decir, los procesos mentales que el estudiante desarrolla en su aprendizaje.

– Puesto que la interlengua posee un componente idiosincrásico, debemos individualizar la atención a los errores de cada estudiante, para dotarle de estrategias adecuadas para la práctica necesaria en cada momento. Por ello, serán muy útiles actividades de recapitulación antes de avanzar con el contenido, donde los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de

aprendizaje. Esto no solo ayudará al alumno desde un punto de vista metacognitivo, sino también al profesor, para entender mejor los procesos subyacentes al aprendizaje de cada estudiante. Además, podrán compartir sus experiencias con otros alumnos, lo cual hará que desarrollen estrategias sociales en torno al aprendizaje de sus compañeros y colaboren a la hora de superar sus dificultades.

– Es muy importante crear materiales contrastivos que tengan en cuenta la lengua materna (y otras L2/LE) de los estudiantes. Esto ayudará a los docentes a entender los errores producidos por transferencia y, en relación con ello, a la criba gestual que pueda explicar alguno de los errores, tanto de comprensión como de producción.

– Además de la comparación intercultural (el español y la lengua materna/otras L2/LE), deberá incluirse la variación diatópica del español, ya que existen diferencias emblemáticas intrahispánicas que pueden dar lugar a confusiones en la comunicación.

5. CONCLUSIONES

A través de la teoría de la interlengua y de la concepción del aprendizaje como un proceso activo y creativo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los errores en el aprendizaje de los gestos emblemáticos en ELE a partir de un estudio formado por un pretest, un periodo de instrucción o intervención en el aula y un postest. Se ha descubierto que los errores afectan a los cuatro elementos que configuran la naturaleza lingüístico-comunicativa de estos gestos: la forma, el significado, el uso y los exponentes lingüísticos asociados. Asimismo, las causas que han explicado los errores son diversas: transferencia, hipergeneralización e hipercorrección, las cuales pueden considerarse estrategias de comunicación y aprendizaje, así como sobreproducción, simplificación, asociación léxica y omisión. Además de los anteriores, en la forma se encuentran errores de control kinésico relacionados con los mecanismos que intervienen en el sistema perceptivo y de producción del

aprendiente, así como la existencia de una posible criba gestual donde se aplica un filtro perceptivo involuntario a la hora de categorizar los rasgos que configuran los emblemas basándose en los modelos de la lengua materna. A partir de los errores observados, se han establecido tres etapas de aprendizaje en las destrezas de comprensión y producción: (1) detección, (2) asociación y relación y (3) contextualización discursiva. Por último, fundamentadas en los resultados obtenidos, se han expuesto una serie de consideraciones pedagógicas para la enseñanza de estos gestos en el aula de ELE.

Para concluir, es importante señalar la necesidad de futuras investigaciones en este campo que nos permitan seguir indagando en los procesos cognitivos y socioculturales que determinan el aprendizaje de los emblemas. Por ejemplo, serían interesantes trabajos donde se relacionara la interlengua emblemática y la interlengua léxica, puesto que, como se ha observado en este trabajo, varios de los errores encontrados aparecen en las unidades léxicas asociadas a los emblemas. Además, partiendo del análisis descriptivo desarrollado, podrían diseñarse estudios cuantitativos que profundizaran en cada dimensión de estos gestos y que definieran y explicaran sistemáticamente la tipología de los errores y sus causas, para así reforzar y ampliar las implicaciones didácticas extraídas de este estudio.

6. REFERENCIAS

Balbino de Amorím Barbieri Durão, A. (2007). La interlengua. Arco Libros.

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE) (369-389). SGEL.

Belío-Apaolaza, H. S. (2018). Aprendizaje y evaluación de la comunicación no verbal en ELE. Propuesta teórica y estudio empírico sobre los gestos emblemáticos. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.

Belío-Apaolaza, H. S. (2019). La naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas: una propuesta de representación. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 80, 115-134.

Belío-Apaolaza, H. S. (2021). La comunicación no verbal en ELE: progresión didáctica para los gestos emblemáticos. MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 32, 1-21.

Belío-Apaolaza, H. S. y Hernández Muñoz, N. (2021). Emblematic gestures learning in Spanish as L2/FL: Interactions between types of gestures and tasks. Language Teaching Research. OnlineFirst.

Capper, S. (2000). Nonverbal communication and the Second Language Learner: Some pedagogic considerations. The Language Teaching online, 24, 19-23.

Cestero, A. M. (2004). La comunicación no verbal. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE) (593-618). SGEL.

Cestero, A. M. (2017a). La comunicación no verbal. En A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Eds.), Manual del profesor de ELE (1051-1122). Universidad de Alcalá.

Cestero, A. M. (2017b). Comunicación no verbal y diversidad cultural: necesidades y recursos en EL2 y ELE. En D. G. Níkleva (Ed.), Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera (339-382). Peter Lang.

Cestero, A. M. y Gil, M. (1995). Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I. Cuadernos Cervantes, 4, 62-66.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. International Review of Applied Linguistics, 5, 161-170.

Corder, S. P. (1971). Idiosincrasic Dialects and Error Analysis. International Review of Applied Linguistics, 9, 147-160.

Dominique, N. N. (2008). Inventario de emblemas gestuales españoles y brasileños. Language Design, 10, 5-75.

Escandell Vidal, M. V. (2014). La comunicación: Lengua, cognición y sociedad. Akal.

Ekman, P y Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage, and coding. Semiótica, 1, 49-98.

Gullberg, M. (1998). Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish. Lund University Press.

Hall, E. T. (1973). La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio. Instituto de Estudios de Administración local.

Hall, E. T. y Hall, M. R. (1990). Understanding cultural differences. Intercultural Press.

Matsumoto D. y Hwang, H. C. (2013). Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures. Journal of Nonverbal Behaviour, 37, 1-27.

McNeill, D. (1992). Hand and Mind. What Gestures Reveal about Though. The University of Chicago Press.

Meo-Zilio, G. y Mejía, S. (1980). Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol I. Instituto Caro Cuervo.

Morain, G. (1978). Kinesics and Cross-Cultural Understanding. Language in Education: Theory and Practice 7. Center for Applied Linguistics.

Payrató, L. y Clemente, I. (2020). Gestures We Live By. The Pragmatics of Emblematic Gestures. De Gruyter Mouton.

Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción. Istmo.

Poyatos, F. (2017). La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera. En A. M. Cestero (Dir.), E-eleando, ELE en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE. Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.

Saitz, R. L. y Cervenka, E. J. (1972). Handbook of Gestures: Colombia and the United States. Mouton.

Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (2017). Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L. Arco Libros.

Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE) (391-410). SGEL.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, 10, 209-231.

Schmidt, S. (2013). Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Teßendorf, S. (2013). Emblems, quotable gestures, or conventionalized body movements. En C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill y S. Teßendorf (Eds.), Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction I (82-99). De Gruyter Mouton.

Watson, O. M. (1970). Proxemic Behavior: A Cross Cultural Study. Mouton.

Watson, O. M. y Graves, T. D. (1966). Quantitative Research in Proxemic Behavior. American Anthropologist, 68(4), 971-985.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE ESTUDIOS HISPÁNICOS EN ALBANIA

NURIA DÍAZ RODRÍGUEZ
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

"Language is not just 'in culture' or 'part of culture,' but is also the major vehicle for the acquisition of culture" (Werner, 1994). Al igual que Werner, Luque Durán (2009) considera el lenguaje como un modo, entre otros muchos, a través del cual se transmite la cultura.

Djandue (2012) considera que es innegable el vínculo de una lengua con una cultura, una historia o una marca de un país hasta tal punto que cualquier percepción obtenida sobre estos componentes, influye en el aprendizaje y aprobación de esa lengua extranjera.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, debemos tener en cuenta el componente cultural, ya que "tal como nacemos en el seno de una lengua materna, también nacemos dentro de la cultura a la que pertenece dicha lengua" (Gyóri, 1997). Es de vital importancia que los alumnos conozcan los aspectos culturales de la lengua que estudian ya que tendrán que hacer frente a situaciones que no serán capaces de entender ni deducir desde su modelo de comportamiento (Vellegal, 2009). Baraló (2002) añade que la cultura es dinámica y variable y considera que para comprenderla debemos analizar diferentes matices de la vida de una sociedad, cuestionándonos sobre cómo se estructuran los núcleos familiares, qué tipo de relación existe entre géneros, qué importancia se le da al tiempo, a las tradiciones o a la religión, cómo se reacciona hacia culturas diferentes… una gran variedad de aspectos, así

como formas de juzgar que son compartidos por un mismo grupo de individuos (Baraló, 2002).

Miquel apunta que la cultura es opaca. Un hablante no es capaz de identificar ni de describir aquellos aspectos culturales que tiene muy interiorizados. Sin embargo, sí es capaz de diferenciar otros aspectos de su misma cultura que no sean habituales en su entorno cultural. Al estudiante extranjero le sucede lo mismo. Este es capaz de reconocer aquellos componentes de la cultura meta que sean más diversos a la suya. (Miquel, 1999).

Fue en los años 90 cuando se comenzó a tener en cuenta la competencia intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras. Su desarrollo es un procedimiento continuo e instructivo (Lobato, 2013). Esta va evolucionando gracias a nuestras experiencias, formación y pensamiento y durante el proceso surgen estereotipos a los que se debe hacer frente (Deardorff, 2009; Dervin, 2010; citados en Lobato, 2013).

La necesidad de llevar a cabo este estudio nace tras percibir que los estudiantes universitarios de español en la Universidad de Tirana desconocen muchos aspectos culturales. Además, con la influencia de las telenovelas hispanoamericanas especialmente en años anteriores, se sospecha que han adquirido falsas ideas acerca de las costumbres y tradiciones de España. Hay que tener en cuenta que cuando se aprende español en un contexto de no inmersión, se crean muchas dificultades debido a la escasez de contacto con el contexto cultural de la lengua meta (Mitatou, 2016).

Por ello, el estudio que se expone a continuación se enfoca en conocer la percepción cultural que tienen los universitarios albaneses que estudian nuestra lengua sobre España, la cultura tradiciones y los españoles. De esta manera, se facilitará al docente la adaptación y personalización de los contenidos, materiales y recursos culturales con el fin de desarrollar con éxito la competencia intercultural de los estudiantes. Para la elección de la metodología, nos hemos inspirado en el trabajo realizado por Sîfrar Kalan en 2020.

1.1. ¿Qué son los estereotipos?

Estereotipo, término procedente del griego στερεός ('sólido') y τύπος ('molde'). Podemos definir esta palabra como "un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola y deformándola" (Preiswer y Perrot, 1975 citado en Infante, 2010: 78). Idea con la que coincide Lobato (2013). Además, este último añade que los estereotipos pueden ser tanto positivos como negativos. De igual manera, Gamazo (2014) lo define como una "imagen mental que una comunidad de habla ostenta sobre otra sociedad. Idea preconcebida extraída de la comparación de comportamientos socioculturales que distan en ambas culturas".

Según Casal (2006), su aparición es debida a la tendencia de los individuos a dividir a la sociedad en grupos y a resaltar las diferencias que existen entre ellos, dando menos valor a las similitudes (Casal, 2006). El desconocimiento de otras culturas diversas a la propia también puede provocar la creación de estereotipos o falsas ideas, así como la manifestación de actos racistas y discriminatorios causando dificultades en el proceso de comunicación, tal y como apunta Gordillo (2006).

López (2018) añade que es muy sencillo asimilar un estereotipo en cualquier entorno lingüístico, cultural o social, ya que no requiere ningún tipo de estudio lógico debido a su condición previamente estipulada. De esta manera, se constituye el conjunto de imágenes e ideas de una sociedad concreta, lo cual influye en el modo de percibir la de uno mismo y también la del resto. El autor sostiene que la transmisión de estereotipos contribuye a la consolidación de la identidad y las diferencias entre comunidades.

Por todo ello, en el aula de lenguas extranjeras donde los estudiantes se encuentran en proceso de descubrir nuevos modos de vida, costumbres, tradiciones, etc. el desarrollo de la competencia intercultural adquiere un papel primordial.

1.1.1. La presencia de estereotipos en el aula de español como lengua extranjera.

El sol, la siesta, el flamenco, la paella, los toros o el fútbol son algunos de los elementos escuchados más frecuentemente cuando preguntamos a los estudiantes sobre la imagen de España. Así lo demuestra Romero (2010) en su trabajo llevado a cabo en el École Pratique des Hautes Études Commerciales EPHEC de Bruselas. También en la investigación realizada por Jiménez (2017) aparecen estos términos. Las conclusiones obtenidas nos permiten ver que las ideas preconcebidas que tienen estos estudiantes sobre los españoles y su cultura tienen relación con el período de auge del turismo que se produjo entre 1960 y 1980 (Jiménez, 2017).

De igual manera, Djandue (2012) expone los estereotipos que presentan los marfileños y afirma que estas ideas han evolucionado mucho a lo largo del tiempo. Antes de los años 90 veían a España, por influencia de los libros de texto elaborados en Francia, como un país pobre. Sin embargo, los últimos datos recogidos revelan que los estudiantes de Costa de Marfil perciben España como un país desarrollado y moderno. En cuanto a los españoles, piensan que son hospitalarios, generosos, simpáticos, alegres y muy religiosos, aunque también racistas.

Por su parte, Rodríguez Menduiña (2006) analiza la percepción cultural de un grupo de estudiantes estadounidenses teniendo en cuenta el contacto que los participantes habían tenido con España. Las palabras más disponibles sobre España de aquellos alumnos que no habían visitado nuestro país son toro, Europa, calor, sol, bonito, flamenco y fiesta, entre otras. Respecto a los españoles, palabras como moreno, apasionado, guapo, tarde, alegre, simpático, amable y fumador se encuentran entre las respuestas más destacadas. Asimismo, podemos encontrar católico, fiesta, Navidad, Semana Santa, 5 de mayo e iglesia en el centro de interés Costumbres y tradiciones. En este caso, el autor expone la combinación de elementos pertenecientes a la cultura española con los de la cultura hispanoamericana como una de las principales conclusiones del estudio.

Cabe destacar las valoraciones que los estudiantes indios reflejaron en la investigación analizada por Ansari y Sahay (2020) acerca de los españoles. Entre las respuestas positivas predominan simpático, servicial, puntual, divertido y abierto sexualmente, mientras que perezoso, parlanchín, bebedor, hablador o fumador, entre otras, son clasificadas como valoraciones negativas. Igualmente, más de la mitad de los estudiantes indios encuestados piensa que todos los españoles se echan la siesta, van a las corridas de toros y pasan la noche en el bar bebiendo cerveza.

Por otra parte, se hace referencia al profesor y a las películas y canciones como principales medios a través de los cuales los estudiantes obtienen esta percepción de la cultura española.

Por lo que se refiere a los estudiantes europeos, Gamazo (2014) lleva a cabo pruebas de disponibilidad léxica en dos grupos de universitarios portugueses. Los resultados constatan nuevamente que la siesta es uno de los tópicos propios de España, así como la playa, la paella, el sol o los toros. Asimismo, los españoles son asociados con adjetivos tales como simpáticos, alegres, habladores y extrovertidos.

Siguiendo la misma línea, encontramos un estudio más reciente realizado con 30 alumnos de la Universidad de Liubliana. Sîfrar (2020) analiza cómo puede llegar a influir una estancia en inmersión en los estereotipos de los estudiantes y para ello compara el léxico disponible de un grupo que no estuvo en España con aquellos que participaron en el intercambio Erasmus durante un período de entre 3 y 13 meses. Al igual que en algunos de los estudios descritos anteriormente, palabras como sol, calor, mar y playa se encuentran entre las más disponibles en ambos grupos. Sangría, paella, tapas, toros, flamenco, Semana Santa y siesta son términos que también están presentes. Hacen referencia, además, a la relevancia de la religión y los horarios tardíos de las comidas.

Este grupo de informantes eslovenos percibe a los españoles como amables, abiertos, habladores, alegres y divertidos. La autora sostiene que, pese a que mencionan cualidades como ruidosos, ignorantes en lenguas y lentos, en general, demuestran una representación positiva.

Tal y como expone Madrona (2021), en Hungría, un gran porcentaje describe a los españoles como abiertos y amistosos, aunque, al mismo tiempo, otros piensan que son tradicionales y religiosos.

No cabe duda de que el estereotipo, en mayor o menor medida, siempre estará presente en la clase de español. Castro (2002), en este sentido, otorga un rol fundamental a la figura del docente. La forma en la que presentemos los contenidos culturales es crucial si lo que deseamos es que nuestros alumnos y alumnas modifiquen estas ideas desacertadas. Por lo tanto, es aconsejable que el estudiante observe y reflexione sobre la propia cultura, así como sobre la cultura meta. De esta manera podemos lograr que el aprendiente consiga ser un hablante intercultural (Madrona, 2021). En lo que respecta a la nacionalidad del docente, se ha cuestionado en numerosas ocasiones su trascendencia, es decir si el hecho de ser nativo implica mayor calidad y eficacia en el proceso de enseñanza de la lengua. Haciendo referencia tanto a lo lingüístico como a lo cultural, Lakatos y Ubach (1995) mencionan que el profesor no nativo puede sentirse inseguro al no dominar completamente los contenidos. Por ello, en ocasiones, dedican más tiempo a los aspectos con los que se sienten más confiados que normalmente son los referentes a la gramática. Flores (2020) apunta que el profesor nativo ayuda a evitar la aparición de ideas estereotipadas, ya que muestra los aspectos culturales de su país de manera objetiva, "producto de su propia experiencia a lo largo de su vida" (Flores, 2020: 331).

Gyori (1997) hace alusión a la prensa, la radio, el cine, la televisión y la publicidad como fuente inagotable de estereotipos.

En concreto, las obras cinematográficas son uno de los medios que utiliza los estereotipos para tratar la diversidad existente en la sociedad y para que al espectador le resulte más sencillo identificar a cada personaje (Bogas, 2018). Dicho esto, no cabe ninguna duda de que el cine nos sirve como una herramienta pedagógica muy valiosa que nos permite mostrar a los estudiantes las características y los comportamientos del resto de culturas para que ellos mismos puedan analizar las diferencias y las semejanzas respecto a la propia, promoviendo así los valores del respeto y la igualdad (Criado, 2009).

Šifrar Kalan (2019) sostiene que la supresión de tópicos y estereotipos no es una tarea sencilla, especialmente cuando nos referimos a aprendices de lenguas extranjeras con niveles muy altos.

Sin embargo, otros autores como Bugnone y Capasso (2019) sostienen que el hecho de que los estudiantes demuestren ideas estereotipadas acerca de la cultura meta no es algo negativo, ya que estas podrían servir como fundamento para profundizar en el conocimiento de dicha cultura e ir construyendo la imagen adecuada.

1.2. La disponibilidad léxica.

Este tipo de estudios tuvo su origen en Francia, en el siglo XX. Fue a partir de los años 90 cuando surgieron muchos estudios de disponibilidad léxica en relación con la lengua española. Es necesario mencionar el Proyecto Panhispánico de léxico disponible como base teórica de la presente investigación. Se caracteriza por trabajar con 16 campos léxicos entre los que se encuentran la ropa, la casa, alimentos y bebidas, medios de transporte o profesiones y oficios. Se tienen en consideración variables tales como el sexo, el nivel sociocultural, el tipo de centro y su ubicación. Los participantes son normalmente alumnos de bachillerato y el índice de disponibilidad léxica se analiza con una fórmula matemática (Bartol, 2006).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Conocer los posibles estereotipos culturales y la imagen sobre España y los españoles que presentan los universitarios albaneses que estudian actualmente la lengua española.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar la influencia de las diferentes variables (nivel de español, géneros cinematográficos, profesor nativo, contacto con españoles) a través de una prueba de léxico disponible sobre estereotipos.

– Comparar los resultados con otras investigaciones similares.
– Fomentar la integración de los estudiantes en la cultura española.

3. METODOLOGÍA

Respecto a los antecedentes de esta investigación, no existe ningún estudio de disponibilidad léxica relacionado con los estereotipos de estudiantes albaneses de español. Cabe mencionar la tesis doctoral presentada por Aida Myrto en 2016, la cual nos ha servido de ayuda para conocer la situación sociocultural en cuanto a la didáctica del español en Albania.

En el presente trabajo participaron 30 estudiantes albaneses matriculados en estudios de grado o máster de la rama de Estudios Hispánicos en la Facultad de Lenguas de la Universidad de Tirana y que asistían regularmente a clase. Los únicos requisitos eran estos: tener nacionalidad albanesa y ser estudiante de español en la universidad.

Los datos se recogieron a través de una prueba escrita de disponibilidad léxica compuesta por tres centros de interés (españoles, España y cultura y tradiciones). Fue posible realizarla de manera presencial, dado que las clases se habían retomado de nuevo en dicha modalidad tras la pandemia. Además, durante la prueba fue necesario controlar el tiempo para que todos los grupos la llevaran a cabo en las mismas condiciones.

Los datos se transcribieron, se digitalizaron y, posteriormente, fueron analizados con ayuda de la herramienta Dispogen, creada por el profesor Max Echeverría en la Universidad de Concepción (Chile).

Las variables que se tuvieron en cuenta para la clasificación en grupos fueron el nivel lingüístico (básico, intermedio o avanzado); si habían tenido profesor nativo o no y el género cinematográfico que veían con más frecuencia. Anteriormente, se había observado que los estudiantes albaneses dedicaban bastante tiempo a ver series y películas españolas, optando en su mayoría por el género romántico o de acción, por lo que para el análisis de datos se consideraron únicamente estos dos.

Se mostró, además, interés en analizar la influencia que pudiera tener la frecuencia de contacto con personas españolas, pero no se obtuvieron suficientes datos, por lo que probablemente se tendrá en cuenta en futuras investigaciones.

4. RESULTADOS

Tras el análisis de los datos recogidos, se obtuvieron los resultados que se exponen a continuación:

4.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Atendiendo al análisis cuantitativo, si tenemos en cuenta el nivel lingüístico de cada grupo, podemos decir que la cohesión en el nivel básico y en el intermedio es la misma (0,12). Sin embargo, existe una diferencia significativa respecto al nivel avanzado (0,22), especialmente en los centros de interés *España* y *Españoles*, lo cual quiere decir que en el grupo de nivel C1 las coincidencias han sido mayores y las ideas que tienen son más uniformes. Llama la atención que el menor valor de cohesión es el que corresponde al centro de interés *España*. Esto puede deberse al mayor contacto con la cultura española que han tenido los estudiantes de nivel superior. Algunos de estos estudiantes, además, realizan un máster enfocado a temáticas culturales, factor que posiblemente también influya.

4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

En primer lugar, según el nivel lingüístico, la muestra se ha clasificado en tres grupos: A2 (básico), B1-B2 (intermedio) y C1-C2 (avanzado).

Teniendo en cuenta las cinco palabras más disponibles en el centro de interés España, como se puede observar en la tabla 1, los estudiantes de nivel inicial e intermedio piensan en *turismo* y *playa* mientras que el nivel avanzado destaca *país bonito* respecto al resto de vocablos.

Por otro lado, acerca de Cultura y tradición, destacamos la presencia de algunos términos en los tres grupos. Por ejemplo, *gastronomía* y *bailes tradicionales* en el grupo de nivel A2 y *paella, comida* y *flamenco* en

los grupos intermedio y avanzado. Es significativo que, distando bastante del resto de vocablos, *flamenco* ocupa el primer lugar de la lista en el nivel B1-B2, mientras que en el nivel básico solamente ha sido mencionada por una persona, motivo por el que no está reflejada en la tabla.

Asimismo, en el centro de interés Españoles, las palabras *amables* y *cariñosos* están entre las tres primeras más disponibles. Otras que aparecen con frecuencia son *sociables* y *simpáticos* en los dos primeros niveles. Se hace referencia también a adjetivos como *activos*, *generosos* y *orgullosos*.

TABLA 1. Disponibilidad léxica por niveles y centros de interés.

NIVEL A2		NIVELES B1-B2		NIVELES C1-C2	
PALABRA	IDL	PALABRA	IDL	PALABRA	IDL
España					
Bonita	0,18	Hola	0,22	País bonito	0,20
Turismo	0,11	Playas	0,16	Calor	0,11
Playa	0,10	Turismo	0,12	Antiguo	0,11
Mucha gente	0,09	Arte	0,09	Edificios especiales	0,11
Europa	0,09	Madrid	0,08	Buenas condiciones	0,11
Cultura y tradición					
Gastronomía	0,27	Flamenco	0,34	Paella	0,26
Cultura rica	0,14	Música	0,26	Comida	0,20
Serenata	0,09	Paella	0,16	Danzas	0,20
Carnaval	0,09	Comida	0,14	Flamenco	0,11
Bailes tradicionales	0,09	Tortilla	0,14	Bailes	0,11
Españoles					
Amables	0,27	Buenos	0,26	Amables	0,60
Cariñosos	0,18	Amables	0,24	Cariñosos	0,35
Sociables	0,14	Cariñosos	0,14	Afectuosos	0,23
Simpáticos	0,13	Simpáticos	0,14	Educados	0,22
Alegres	0,10	Sociables	0,07	Mente sucia	0,20

Fuente: elaboración propia

Otros de los factores que se pretendía analizar era la nacionalidad del docente de español. A este respecto, los alumnos que tienen o han tenido un profesor nativo procedente de España mencionan términos más concretos como hola, historia, paella, flamenco, tortilla o vino en los centros de interés España y Cultura y tradición. Sin embargo, los participantes que no han tenido profesor nativo relacionan España especialmente con la gastronomía. Probablemente porque sea este tema uno de los más desarrollados en los manuales de español y más atractivos tanto para el estudiante como para el profesor extranjero. Hay también términos en los que ambos grupos coinciden como es el caso de *turismo*, *música* y *comida*.

Hay que prestar especial interés a la presencia de palabras referentes a los países hispanoamericanos como *serenata* y *Maluma.* Esto nos hace pensar que existen confusiones entre las culturas de los diferentes países de habla hispana.

Acerca de los españoles, cabe decir que ambos grupos indican los adjetivos *amables*, *cariñosos* y *simpáticos*. *Positivos*, *divertidos* y *habladores* son las palabras menos disponibles en el primer grupo y *trabajadores* y *hospitalarios* en el segundo.

TABLA 2. Disponibilidad léxica de grupos según nacionalidad del docente.

GRUPO CON PROFESOR NATIVO		GRUPO SIN PROFESOR NATIVO	
PALABRA	IDL	PALABRA	IDL
España			
Hola	0,16	Bonita	0,18
Playas	0,11	Turismo	0,11
Turismo	0,10	Mucha gente	0,09
Historia	0,07	Aperitivos	0,09
Madrid	0,06	Europa	0,09
Cultura y tradición			
Flamenco	0,28	Gastronomía	0,27
Música	0,19	Cultura rica	0,14
Paella	0,19	Música	0,11
Canciones	0,13	Serenata	0,09
Comida	0,10	Comida	0,09
Españoles			
Amables	0,31	Amables	0,31
Buenos	0,22	Cariñosos	0,18
Cariñosos	0,19	Sociables	0,14
Simpáticos	0,10	Simpáticos	0,13
Positivos	0,06	Alegres	0,10

Fuente: elaboración propia

Por lo que se refiere al género cinematográfico, los dos grupos coinciden en que España es un *país bonito*.

En cultura y tradición, *flamenco*, *cocina* y *canciones* son los términos más disponibles en el primer grupo. Destaca también *amor verdadero*, mientras que en el género acción *paella*, *gastronomía* o *cultura rica*.

Según ambos grupos, los españoles son amables. Sin embargo, en el grupo de género romántico, *buenos* está más disponible que en el otro género, donde se sitúa por detrás de *activos, lindos, amables* y *hospitalarios*.

En el centro de interés "españoles", en género acción, otras palabras que aparecen son inteligentes, mente abierta y espíritu libre. En género *romántico*, *temperamentales*, *calientes* y *habladores*.

En general, los índices de disponibilidad léxica en el grupo de género romántico son superiores. El motivo puede ser que, en España, en este

tipo de películas o series se alude más habitualmente a aspectos culturales.

TABLA 3. Disponibilidad léxica de grupos según género cinematográfico.

Género romántico		Género acción	
Palabra	IDL	Palabra	IDL
España			
Turismo	0.31	País bonito	0.14
Bonito	0.20	Aperitivos	0.14
Playa	0.20	Europa	0.14
Maluma	0.20	Historia	0,14
Andalucía	0,11	No desarrollado económicamente	0,08
Cultura y tradición			
Flamenco	0.40	Paella	0.16
Canciones	0.26	Gastronomía	0.14
Cocina	0.26	Cultura rica	0.14
Amor verdadero	0.12	Tortilla	0.14
Música	0,12	Sanfermines	0,14
Españoles			
Amables	0.20	Amables	0.35
Bellos	0.20	Activos	0.14
Buenos	0.20	Lindos	0,14
Bonitos	0.20	Hospitalarios	0.14
Mente sucia	0.20	Buenos	0,14

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Si comparamos los resultados anteriores con los obtenidos en el grupo control del estudio de Sîfrar (2020) previamente citado en el segundo apartado, encontramos que, de manera general, existen más palabras coincidentes en el centro de interés España. Teniendo en cuenta que los estudiantes eslovenos tienen un nivel B2/C1 de español, hemos comparado sus respuestas con las de los albaneses de estos mismos niveles y no hemos encontrado ningún aspecto a destacar. Por tanto, esto nos lleva a pensar que el nivel lingüístico no influye en las ideas estereotipadas, pero sí en los conocimientos culturales adquiridos.

En cuanto a la nacionalidad del profesor, es curioso que, en el presente estudio, los estudiantes que no han tenido un docente nativo, hacen referencia a Europa, al igual que los participantes en la investigación de Rodríguez Menduiña (2006) que nunca han tenido contacto con españoles. Asimismo, observamos que este grupo de americanos presentan confusiones con la cultura de los países hispanoamericanos, tal y como sucede al grupo de albaneses. Aunque en este trabajo no hayamos podido analizar directamente cómo influye el contacto con españoles, estos datos nos permiten conocer que la comunicación con personas nativas de la cultura meta probablemente nos ayudaría a evitar estas equivocaciones.

Por otro lado, Ansari y Sahay (2020) llevan a cabo otra investigación sobre los estereotipos en el que participan 170 universitarios de diferentes universidades de la India. Algunos de los términos que relacionan con los españoles son: simpáticos, abiertos, sexualmente, serviciales, perezosos, parlanchines, bebedores, hablan muy rápido y puntuales. La siesta, al igual que en el estudio de Rodríguez Menduiña (2006) y Gamazo (2014), es otro de los tópicos comunes junto con la corrida de toros. El 72% de los indios que participaron en este estudio asocia a los españoles con estas dos costumbres. Es un hecho que llama la atención si lo comparamos con los resultados de los estudiantes albaneses, quienes no han mencionado ninguno de ellos. Es posible que se deba a la falta de conocimiento de los comportamientos socioculturales que tienen lugar en España.

Otro de los aspectos destacados es la religión. Tanto en este último trabajo descrito como en el de Rodríguez Menduiña con los estudiantes americanos relacionan a los españoles con la iglesia o el catolicismo.

Respecto a los géneros cinematográficos, no se han encontrado estudios similares de disponibilidad léxica que consideren esta variable. Sin embargo, tras la observación de nuestros resultados, podemos afirmar que algunos géneros de películas tratan más que otros el componente cultural. Hemos podido comprobar que los alumnos que ven películas o series románticas presentan índices de disponibilidad léxica más elevados que el resto. Asimismo, relacionan a los españoles con adjetivos como

amables, bellos, bonitos y mente sucia, los cuales pueden estar relacionados con los personajes de este tipo de cine.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, la investigación llevada a cabo nos ayuda a confirmar que las ideas y representaciones que presentan los estudiantes albaneses sobre España, su cultura y los españoles son estereotipadas, aunque en menor medida que alumnos y alumnas de otros países. Además, tras comparar los resultados con otros similares, apuntamos que el nivel lingüístico no está relacionado con la presencia de ideas estereotipadas. Si bien se ha apreciado que los participantes que tienen más nivel de español expresan ideas menos desiguales y, respecto a los españoles, todos en general muestran una representación positiva. En cualquier caso, se debería fomentar el componente cultural en la clase de español, ya que se ha detectado cierto desconocimiento.

7. AGRADECIMIENTOS

En agradecimiento a todos los alumnos y alumnas de español de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana que participaron en la realización de la prueba. Sin ellos, nada de esto hubiera sido posible. Agradezco también a aquellos colegas que me guiaron con sus consejos.

8. REFERENCIAS

Ansari, N., & Sahay, S. (2020). Naturaleza, funcionamiento, distribución y frecuencia de los estereotipos hacia España: el caso de las aulas indias. E-Aesla, (6), 165-179.

Baralo, Marta (2002). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE, ASELE Actas XIII Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: (PDF) Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE (researchgate.net)

Bartol, J. A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Española de Lingüística*, *36*(1), 349-378.

Bugnone, A. L., & Capasso, V. C. (2019). Cultural content in foreign language teaching and pedagogical practices (PFL and SFL). *Educar em Revista*, *35*(76), 353-370.

Casal Madinabeitia, S. (2006). Los estereotipos y los prejuicios: cambios de actitud en el aula de L2. *ELIA, 6,* 135-149.

Criado, M. (2009). El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, 16.*

Djandue, Bi Drombé. (2012). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *RedELE, 24.*

Echeverría, M.S. et al. (2005). Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Gamazo Carretero, Elena (2014). *Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses*, en Ángel María Sainz García, A.M. (dir.), El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 29-41.

Flores, C. G. (2020). Ventajas del aula invertida para los profesores nativos. Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2, ASELE, 331-341. Universidade de Santiago de Compostela.

Gordillo, I. (2006). El diálogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo. *Comunicación*, 4, 207-222.

Gyóri, A. (1997). ¿Cómo proceder con los estereotipos en la enseñanza de lenguas extranjeras? Actas XXXII AEPE, 77-86.

Infante, A. (2010). Abordar los estereotipos en la clase de ELE. Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester.

Jiménez, A. (2009). Lengua, cultura y estereotipos nacionales: juegos de palabra desde la antropología. Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae, 37, 75-94.

Jiménez, E. (2017). Estereotipos culturales en la enseñanza de español para extranjeros. estereotipos. *Desde la percepción exagerada hasta el prejuicio cognitivo.* Valladolid.

Kalan, M. S. (2020). Estereotipos culturales sobre España en estudiantes universitarios extranjeros: el caso de los Erasmus eslovenos. Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos, (27), 213-234.

Lakatos, S. y Ubach, A. (1995). ¿Profesor nativo o no nativo? M. Rueda, E. Prado, J. Le Mem, F.J. Grande (eds.). Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995). León: Universidad de León, 239-244.

Lobato Beneyto, T. (2013). Estereotipos, clichés y competencia intercultural. Propuestas para el aula de ELE/L2. Rodríguez García, Oscar Manuel Alba Pastor, José Manuel (eds.), Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE. El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos educativos. Bruselas, 18 y 19 de octubre de 2013, Instituto Cervantes de Bruselas, 91-105, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/09_lobato.pdf fecha de consulta: 27 de diciembre de 2021.

López Jimeno, A. (2018). Explotación cómica de estereotipos nacionales: Mi gran boda griega. *Estudios Clásicos*, 153, 125-150.

Luque Durán, Juan de Dios (2009). Estereotipos, automatismos y juegos del lenguaje en el Diccionario Cultural, en Luis Luque Toro (ed.), Léxico Español Actual II, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 109-130.

Mitatou, Z. (2016). Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles. RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, 28, 104-118.

Miquel, L. (1999c). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula, Carabela. Lengua y Cultura en el Aula de E/LE, 45, 27-47.

Myrto, A. (2016). La competencia sociocultural en el aula universitaria albanesa de e/le. La mimetización por herencia histórica y sus consecuencias didácticas (Doctoral dissertation, Universidad Pablo de Olavide).

Nalesso, G. (2020). Profesor nativo o no nativo: estudio comparativo sobre la situación de la docencia y las actitudes de los estudiantes de ELE en Italia. Pilar Taboada de Zúñiga Romero y Rocío Barros Lorenzo, (eds.). Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. 775-790. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 775-790.

Rodríguez Menduiña, P. (2006). Estereotipos culturales sobre España en aprendices estadounidenses de ELE. Trabajo fin de máster, Universidad de Salamanca

Romero Dolz, B. (2010). La imagen comercial de España en el extranjero. *Mosaico*, 25, 22-25.

Vellegal, A. M. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. V Encuentro brasileño de profesores de español. MarcoELE, 9.

SEGNALI DISCORSIVI E ACQUISIZIONE LINGUISTICA IN CONTESTO DIDATTICO

ALESSANDRO FERRO
Universidad de Sevilla, Università per Stranieri di Siena

1. INTRODUZIONE E OBIETTIVI

Nucleo di attenzione della presente relazione saranno i fenomeni linguistici che si verificano nella classe di lingua straniera/lingua seconda (LS/L2)[257], col proposito di conoscere e percepire quali sono i tratti e le caratteristiche che identificano l'interazione nella classe di L2 come oggetto concreto, delimitato e profilato partendo dalla realtà materiale, eterogenea e complessa, del linguaggio[258].

Verranno dunque studiate le realizzazioni linguistiche della classe di L2, con particolare attenzione a definire/situare, a livello *universale*, la modalità di uso linguistico che si presenta in questo specifico contesto, anche in relazione ad altre modalità discorsive (cfr. Koch e Oesterreicher, 1990[2007]). Attraverso lo studio di alcuni esempi estratti dal *corpus* impiegato nella ricerca (*corpus* CLODIS, Università per Stranieri di Siena), mostreremo alcune caratteristiche di uso concreto nel parlato della classe di italiano L2, oltre al modo in cui i segnali discorsivi impiegati dai docenti assumono un ruolo strategico con fine didattico.

Ci interessa studiare il discorso della classe di L2 perché si tratta di una pratica discorsiva assai comune e ricorrente, che si differenzia non solo

[257] Per la differenziazione tra LS e L2 v. Ciliberti, Pugliese e Anderson (2003, in Monami, 2021, p. 27).

[258] Questo lavoro si inquadra nell'ambito del progetto di ricerca I+D+i PGC2018-097823-B-I00: "Tradicionalidad Discursiva e Idiomática, Sintaxis del Discurso, Traducción y Cambio Lingüístico en la H.ª del Español Moderno: Prosa (Pre-)Periodística/Ensayística y Literaria", finanziato dal Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

dalle situazioni ordinarie, ma anche dai contesti di insegnamento della LI, essendo caratterizzata da norme, obiettivi e ruoli ben definiti da una situazione comunicativa di tipo istituzionale, che inoltre presenta copioni spesso culturalmente specifici. Si tratta di un tipo di interazione asimmetrica, gestita dal docente, la controparte dotata di maggiore potere conversazionale, che si relaziona con gli apprendenti attraverso una particolare modalità di uso del linguaggio (*teacher talk*), con il proposito di favorire gli studenti nel processo di apprendimento della lingua meta.

Il trattamento di questa tematica si vede inoltre necessario vista la scarsa presenza di studi recenti in quest'ambito che si siano occupati di analizzare, definire e caratterizzare il discorso della classe anche alla luce dei cambiamenti diacronici, aldilà di una cospicua presenza di studi incentrati su routine didattiche e configurazioni interazionali di rilievo in termini di pratiche di insegnamento e processi di apprendimento[259]. Basta pensare che uno dei principali studi sui quali ci appoggeremo, e sul quale si basa (spesso anche indirettamente) la maggior parte degli studi empirici sui quali si può contare, è stato realizzato, da Sinclair e Coulthard, nel 1975.

Inizierò esponendo gli obiettivi come sub-appartato alla presente introduzione, mentre nel paragrafo due presenterò un inquadramento concettuale e metateorico, che servirà per definire e situare, considerando le sue caratteristiche distintive, l'oggetto di studio come ipotesi di partenza. Nel terzo paragrafo parlerò del corpus adoperato, dei modelli di analisi applicati, e mostrerò alcuni esempi illustrativi. Per chiudere, analizzerò brevemente i risultati ed esporrò delle conclusioni provvisorie.

[259] Nella linguistica applicata, vengono affrontati problemi reali (complessi e multidisciplinari) del linguaggio, solitamente con il proposito principale di risolverli, o semplicemente per analizzarli (su basi immediatamente empiriche), ancor prima di teorizzarli, anche perché la concretezza e realtà degli inconvenienti rilevati lo esige (nella glottodidattica, traduttologia, ecc.) (cfr. Fernández Pérez, 1999a, pp. 32-34).

1.1. Obiettivi

L'obiettivo principale della comunicazione sarà studiare il discorso della classe di lingua straniera, oggetto di interesse che definiremo, a livello *universale*, anche in relazione ad altre modalità discorsive, per poi verificarne la concreta realizzazione tramite alcuni esempi estratti dal *corpus* analizzato (in concreto, di italiano L2), nei quali ci concentreremo sul ruolo/uso dei segnali discorsivi.

2. QUADRO CONCETTUALE

2.1. Considerazioni epistemologiche e metateoriche

Il linguaggio, dimensione essenziale degli esseri umani, particolarizzato da una serie di caratteristiche *universali* (comuni a tutte le lingue esistenti) che inoltre sono *a priori* (essenziali), è una realtà di naturalezza complessa in cui sono presenti manifestazioni linguistiche di varia forma, dove possono apparire problemi di interesse (Fernández Pérez, 1999a, pp. 21-22). Nel disegno del nostro *oggetto di studio*, risulterà centrale il tema dell'"*unità*" e della "*varietà*" dei fenomeni linguistici, *eterogenei* e *comunicativi*, che però, per essere studiati e compresi, esigono l'assunzione e riconoscimento di stati di codificazione[260].

Partendo dall'*eterogeneità* del discorso, abbiamo inizialmente analizzato il *corpus*, applicando il modello di analisi di Sinclair e Coulthard (1975), con un approccio di tipo strutturale, dissezionando e segmentato le catene linguistiche in unità discorsive (cfr. Fernández Pérez, 1999a, pp. 23-24). Abbiamo così individuato strutture linguistiche e sociali ricorrenti, comprendendo proprietà, costanti e fondamenti della modalità discorsiva analizzata rispetto alla complessità ed eterogeneità del linguaggio. Attraverso successivi processi di astrazione (o di idealizzazione), abbiamo poi riconosciuto, in base a fattori e parametri principalmente relativi alle condizioni extralinguistiche, questa modalità

[260] La nozione di codice riflette l'insieme di norme e regole che rendono fattibile il processo di costruzione del messaggio da parte dell'emittente (codificazione) e la sua comprensione da parte del ricevente (decodificazione) (Fernández Pérez, 1999b, pp.106-107).

discorsiva come entità *omogenea*[261], una *lingua funzionale* (cfr. Narbona, 1986, p. 187; López Serena, 2007c, p. 389) all'interno del *diasistema* della lingua[262] (cfr. López Serena, 2007c, pp. 386, 388; Fernández Pérez, 1999b, p. 106; cfr. anche Fernández Pérez, 1999a, pp. 23-24).

D'accordo con le considerazioni anteriori, possiamo circoscrivere il nostro oggetto di studio a varietà linguistica di tipo diafasico. Come afferma Vigara (2002, p. 14), le situazioni comunicative possono essere potenzialmente infinite[263]; pertanto, invece di postulare infiniti registri, conviene basarsi, come propongono Koch e Oesterreicher (1985, 1990, 2001), sul fatto che esistano "costellazioni comunicative" prossime ai prototipi di *immediatezza* o *distanza*. Come osserveremo dalla caratterizzazione delle interazioni nella classe di L2 mediante il modello di Koch e Oesterreicher (1990[2007]) (v. 2.2.), si tratta di una pratica discorsiva che ingloba elementi ispirati alla tradizione *scritturale*, alternandoli ad elementi dell'immediatezza discorsiva, sempre in costante tensione fra essi[264]. Sembra che la presenza in alternanza di tali elementi nel discorso della classe non sia ancora stata trattata con la dovuta rigorosità e precisione, sia per quanto riguarda il grado di implicazione delle

[261] L'identificazione di entità omogenee è una strategia metodologica che permette studiare, attraverso contrasto fra tali costrutti, la variazione linguistica; pur senza necessariamente accettare la loro realtà ontologica (Koch e Oesterreicher) e pur senza limitarsi all'omogeneo (Fernández Pérez, 1999b, p. 233; López Serena, 2007c, pp. 36-37). Schlieben-Lange (1988) e Kabatek (1994, 1996), tuttavia, attribuiscono una certa realtà ai corpi omogenei, trattandosi di sistemi che si manifestano nella competenza dei parlanti, che per comunicarsi e comprendersi li impiegano (Kabatek, 2000, p. 309).

[262] La somma delle varietà diatopiche, diastratiche e diafasiche di una lingua storica conforma un sistema strutturato di tradizioni e norme linguistiche, ovvero un diasistema o architettura della lingua (cfr. Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 36-37). Tutte le tradizioni e norme dell'italiano sarebbero, dunque, un diasistema, o architettura dell'italiano, dove, in sincronia, si manifestano varietà di tipo geografico, sociale e situazionale.

[263] Per caratterizzare esternamente le varietà situazionali, tra le altre opzioni (cfr. Sterger, 1974; Koch e Oesterreicher, 1985, 1990; Vigara, 1998, 2002, p. 19), sono stati proposti i parametri contestuali "campo, modo, tenore e tono" (cfr. Gregory e Carrol, 1978; Briz, 1996, 1998; Val.Es.Co).

[264] Nella classe di lingua straniera, l'iniziale situazione di distanza comunicativa, richiede un registro formale con preferibile assenza di tratti sociolettali e dialettali, per far si che il successo comunicativo non risulti compromesso (cfr. López Serena, 2007c, pp. 389-390). D'accordo con le dinamiche della catena variazionale (Koch e Oesterreicher, 1990[2007]), invece, le situazioni immediate propiziano la realizzazione di tratti diastraticamente marcati come bassi (e diatopicamente forti) (cfr. Vigara, 2002, p. 18; López Serena, 2007c, p. 390).

orme cognitivo-culturali dello *scritturale* nelle produzioni linguistiche, sia per il fatto che la stessa descrizione avviene mediante modelli di analisi basati sullo scritto, che spesso non aderiscono in modo pienamente soddisfacente alla complessità ed eterogeneità della realtà linguistica. Sicuramente, la generale indifferenza/mancanza di interesse/disattenzione da parte della linguistica verso la variazione orale/scritto[265], e, incluso durante secoli, verso qualsiasi altro tipo di variazione (López Serena, 2007c, p. 29) ha influito.

Per quanto riguarda lo studio dell'*oralità* e dello *scritturale*, gli impulsi decisivi in questo senso sono arrivati dopo le tesi dicotomiche tra canale orale e scritto e i progressi tecnologici, con le attuali concezioni contestuali nei *continuum* graduali (cfr. López Serena, 2007c, pp. 53-55). D'altra parte, la prospettiva antropologico-culturale o etnolinguistica[266] ha ricercato le possibili implicazioni linguistiche, sociali e cognitive dell'introduzione della scrittura e la propagazione del suo uso[267] (López Serena, 2007c, p. 45), considerando inoltre la possibile incidenza della scrittura sulla realizzazione, conservazione e trasmissione di riflessioni metalinguistiche[268] (López Serena, 2007c, p. 102). In Linguistica, nonostante certe influenze di stampo etnoculturale (riproduzione delle idee intorno al "mito dello *scritturale*"; cfr. Havelock, Goody, Watt, McLuhan, Olson, Ong, tra gli altri), ed il dibattito intorno alle possibili

[265] La proclamazione teorica della primazia dell'oralità e il parallelo sviluppo di un lavoro descrittivo basato unicamente su testi scritti è stato un comportamento che Cano (1996, p. 375) definisce come "schizofrenico" (López Serena, 2007c, p. 31).

[266] Interesse sorto, dagli anni Sessanta in poi, in seguito allo sviluppo delle tecnologie comunicative ed il seguente desiderio di comprendere gli effetti rivoluzionari di stampa o scrittura (cfr. Havelock, 1986[1996], p. 12; López Serena, 2007c, pp. 53-55).

[267] Cfr. "questione omerica" (Bernardelli, Pellerey, 1999).

[268] D'accordo con Auroux (1994, pp. 36-37), sembrerebbe che la scrittura sia strettamente relazionata allo sviluppo della riflessione linguistica (cfr. López Serena, 2007c, pp. 80-87). A tal rispetto, gli studi antropologici intorno alle implicazioni del canale grafico sull'organizzazione sociale, politica, economica, religiosa, e cognitiva negli individui delle comunità risultano andare nella stessa direzione. Tali ipotesi, tuttavia, hanno ricevuto molte critiche (López Serena, 2007c, p. 88). Sicuramente, al giorno d'oggi, l'apprendimento della scrittura è vincolato ad una educazione formale che stimola l'analisi e ragionamento (anche metalinguistico), ed è praticamente impossibile dissociare le implicazioni della scrittura da tale modello educativo (cfr. López Serena, 2007c, pp. 88-90).

differenze nella costruzione dei discorsi orali e scritti[269], sembra tuttavia che la preoccupazione intorno a questa tematica sia rimasta apparentemente sconosciuta alla maggior parte dei linguisti. Ad ogni modo, l'incidenza della scrittura va sicuramente oltre all'aver o meno favorito l'insorgere del ragionamento metalinguistico, dato che ha completamente determinato la traiettoria della linguistica, senza che su molti dei suoi effetti sia tuttora stata fatta luce (cfr. López Serena, 2007c, pp. 88-90).

Una delle conseguenze principali del modo di procedere della linguistica[270], che López Serena definisce "*escriptista*", con analisi quasi esclusivo di prodotti linguistici scritti, in contrapposizione, paradossalmente, alla proclamazione (verso l'inizio del XX secolo) della "primazia dell'orale" come oggetto di studio della linguistica (in realtà concretizzatosi solo negli studi più recenti) (López Serena, 2007c, p. 102), è stata senza dubbio aver applicato allo studio della lingua parlata dei metodi di analisi propri della scrittura, operando con categorie, unità e strumenti sviluppati per lo studio dei testi scritti (e quindi non completamente adeguati all'oralità)[271]. I risultati di tali atteggiamenti sono sfociati nel concepire la comunicazione nei termini propri della comunicazione scritta, elevando unità riferite a tale modalità allo *status* di "sistema linguistico"[272], con una conseguente non idoneità delle descrizioni delle realizzazioni linguistiche orali (viste come imperfette, inconcluse, inconsistenti, imprecise, imperfette, carenti di organizzazione, errate, non normative, ecc. rispetto all'esemplarità dei testi

[269] Si veda Berruto (1985) rispetto alla possibile esistenza di due codici linguistici distinti, di due grammatiche differenziate, per le due forme di comunicazione.

[270] Riassumendo, i poli di interesse rispetto alla questione scritto vs. orale si rifanno all'intelaiatura della linguistica intorno ai testi scritti (nonostante il riconoscimento dell'importanza dell'oralità) e all'effetto di una concezione del linguaggio (uguaglianza formale della scrittura come rappresentazione più o meno fedele del parlato) e dei principi teorici fondamentali determinati e formulati per la comunicazione scritta (López Serena, 2007c, pp. 80, 98-99).

[271] Sensazione che talvolta sentivamo applicando il modello di analisi di Sinclair e Coulthard (1975) per non riuscire a cogliere taluni aspetti discorsivo-interazionali.

[272] Per Blanche-Benveniste (cfr. Toberosky, 1998, p. 10) la schizofrenia nell'ambito orale/scrito è stata principalmente dettata da una prospettiva di studio fortemente influenzata dal prestigio della norma standard (provocando la confusione tra linguaggio standard e lenguaje), che priorizzava un modello omogeneo e immutabile, vicino allo scritto.

scritti) (López Serena, 2007c, p. 80). Tali considerazioni, apparentemente innocue (equivalenti a dire linguaggio corretto=normativo vs. linguaggio quotidiano=incorretto), hanno ritardato, fino a tempi più recenti, una adeguata considerazione e descrizione delle differenti modalità di uso linguistico, rimandando la loro vera ascrizione a variabili diafasiche della comunicazione e non a parlanti specifici, con non poche ripercussioni in termini terminologico-concettuali (cfr. López Serena, 2007d, pp. 161-191; López Serena, 2007c, pp. 78-80).

Le considerazioni epistemologiche presenti in questo paragrafo ci servono per approfondire le nostre conoscenze, inquadrare le principali questioni relative allo studio sull'oralità e comprendere l'effettiva naturalezza dei fenomeni da studiare[273]. Seguendo il modo di procedere della linguistica, sempre orientato ad iniziare dalle basi di naturalezza sociale ed il carattere simbolico del linguaggio, procederemo incorporando posteriormente anche fondamenti e caratteristiche psicologiche implicate nel linguaggio (cfr. Haarmann, 1991, p. viii; Coseriu, 1966, 3.2.2; Fernández Pérez, 1999a, pp. 31-32). La corretta attribuzione al linguaggio delle basi ontologiche per sua naturalezza gli convengono (sociali e biologiche), ci permetterà la visione di regolarità e sistematicità nei fenomeni della lingua, oltre a rendere possibile il riconoscimento e osservazione di problemi linguistici rilevanti che esigono sviluppi metodologici (cfr. Fernández Pérez, 1999a, p. 32).

Nel prossimo paragrafo ci occuperemo di caratterizzare il nostro oggetto di studio, sulla base di solidi e rigorosi requisiti scientifico-concettuali, in modo completo ed efficace, anche alla luce dell'impossibilità di poter effettuare considerazioni specifiche rispetto a orale e scritto per separato. Successivamente, nel terzo paragrafo, passeremo a trattare gli aspetti metodologici implicati nell'analisi del corpus.

[273] L'idea è affrontare il problema con determinazione e sufficiente chiarezza rispetto a ciò che si cerca, a quale naturalezza corrisponde l'oggetto studiato e come quindi procedere (cfr. Fernández Pérez, 1999b, p. 120; Berruto, 1995, caps. 1 e 2; Fernández Pérez, 1999b, p. 119).

2.2. Caratterizzazione dell'oggetto di studio: il discorso della classe

Partendo dai risultati dell'analisi del *corpus* e delle ricerche in ambito didattico che abbiamo studiato (cfr. Sinclair e Coultard, 1975; Boulima, 1999; Carretero, 2004; Diadori, 2004, 2007, 2013; Watson Todd, 2007; Monami, 2021; ecc.)[274], possiamo provare a definire i valori parametrici relativi al discorso della classe di L2 (con didattica in presenza) inquadrandoli nel continuo concezionale parlato / scritto[275] proposto da Koch e Oesterreicher (1990[2007]; cfr. anche Briz, 1998, pp. 40-41; López Serena, 2007d, p. 184).

Seguendo i parametri di Koch e Oesterreicher, le condizioni extralinguistiche che a livello *universale* giocano un ruolo decisivo nella caratterizzazione delle realizzazioni linguistiche della classe sono le seguenti[276]:

a. Comunicazione di carattere generalmente pubblico, ma con accesso ristretto ai membri della classe (almeno due interlocutori, di cui uno è sempre il docente);
b. Grado di familiarità tra gli interlocutori soggetto a limitazioni dovute all'istituzionalizzazione dei ruoli assunti dai parlanti e della situazione comunicativa specifica (comunicazione asimmetrica, in contesto istituzionale che conferisce autorità al docente), che tuttavia può variare a seconda delle caratteristiche personali dei partecipanti (cfr. Monami, 2021, pp. 23-26). La *relazione di disuguaglianza* sociale tra gli interlocutori persiste ma può essere azzerata/abbassata quando entra in gioco la solidarietà (disuguaglianza *sociale* vs. *funzionale*; cfr. Brown e Gillman, 1960; Briz, 1998). La *relazione di*

[274] Per motivi di spazio ci limitiamo qui a menzionare i risultati delle ricerche studiate per applicarli in funzione della caratterizzazione dei parametri e strategie di verbalizzazione della modalità di uso nella classe di L2. Rimandiamo la presentazione di un completo stato dell'arte sugli studi relativi al discorso della classe di L2 a lavori successivi.

[275] De Mauro (1970) stabiliva quattro gradi nella varietà di uso: parlato-parlato, parlato-scritto, scritto-parlato, scritto-scritto (in Briz, 1998, pp. 26-28).

[276] Senza pretesa di costituire un inventario chiuso o definitivo (questo è il senso dell'eccetera; López Serena, 2007d, p. 182).

vicinanza e vissuto comune è negoziabile col tempo (conoscimento mutuo, sapere ed esperienza condivisa);

c. Grado di implicazione emotiva di partenza relativamente basso; tuttavia, si rilevano elementi che possono modularla verso l'alto o il basso (differenti atteggiamenti e caratteri dei parlanti, tema trattato durante la lezione, grado di motivazione degli apprendenti, ecc.)[277] (cfr. Monami, 2021, pp. 26, 29, 48-49);
d. Inquadramento discorsivo fortemente ancorato alla situazione-azione comunicativa di tipo educativo (dettato dallo spazio fisico/situazionale-contestuale e la relazione concreta dei partecipanti con quel luogo)[278];
e. Continua presenza di elementi *referenziali*;
f. Immediatezza/presenza fisica degli interlocutori (didattica in presenza);
g. Alto grado di *cooperazione* e co-costruzione discorsiva. Il docente, modello di riferimento, nella negoziazione dei significati e dei contenuti si adatta sempre alle necessità degli apprendenti (*recipient design* Sacks, 1992, p. 438), ma ha bisogno della loro collaborazione. Tuttavia, spesso, le possibilità di intervento di questi ultimi possono essere limitate dalla particolare configurazione della classe. Generalmente, il docente parla di più (attraverso movimenti discorsivi più lunghi, includendo forme monologiche), gestisce turni e situazioni comunicative (Monami, 2021, p. 24), e può infrangere le norme di cortesia (ad esempio correggendo gli studenti, richiedendogli di svolgere lavori, ecc. senza che tali azioni possano essere mal interpretate) (Monami, 2021, pp. 21-23).

[277] Il docente di L2 rappresenta, spesso, per lo studente l'input più familiare ed affettivamente vicino all'apprendente rispetto ad altre fonti in un certo senso "opache ed impenetrabili" (Boulima, 1999; Diadori, 2004, p. 72).

[278] Argomenti ancorati al contesto (cfr. Pallotti, 1998; Bettoni, 2001, in Diadori, 2007, pp. 341, 348-349).

h. Grado dialogico soggetto alle condizioni di asimmetria del contesto didattico e la configurazione specifica della classe (gli apprendenti non sempre possono prendere parola in modo libero; Diadori, 2004, p. 80)[279]. La classe può essere impostata intorno alla presa di parola libera ma sarà sempre il docente colui che gestisce tempistiche e flussi comunicativi.

i. Grado di pianificazione/spontaneità variabile. Il discorso è pianificato, basato su una "agenda nascosta" (Fontanelli, 2010, p. 23, in Monami, 2021, p. 26), ma si improvvisa formalmente nell'attuazione comunicativa concreta (cfr. Vigara, 1992, p. 21)[280] a seconda di quanto emerge in tempo reale dal discorso;

j. Sviluppo tematico vincolato alle decisioni del docente, che introduce cambi di tema e digressioni (Orletti, 2000, in Diadori, 2004, p. 80; Monami, 2021, p. 24), e/o a occorrenze particolari. Inoltre, il discorso si sviluppa attorno ad un sapere specializzato dominato dal docente e non alla portata di tutti; la lingua, infatti, è sia mezzo che oggetto del discorso (e apprendimento) (cfr. Monami, 2021, pp. 21-23, 26).

Secondo Koch e Oesterreicher, le condotte linguistiche ed extra-linguistiche dei parlanti sono determinate dalle circostanze comunicative, coi parlanti che, a seconda della situazione precisa in cui si trovano,

---

279 Rispetto ai punti f e h, secondo il modello del LIP (Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato), per cui il parlato è un continuum di usi linguistici caratterizzato da maggiore o minore naturalezza dipendendo dalla tipologia testuale, il parlato è definito in base alla presenza o assenza dell'interlocutore, la mono o bidirezionalità della comunicazione e la libertà o non libertà di parola. Incrociando tali criteri a seconda della situazione comunicativa e della spontaneità prevista da questa, si possono ottenere i seguenti generi discorsivi (De Mauro et al., 1993, in Diadori, 2004, pp. 75-76; Diadori, 2007, pp. 339-340): A- scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera; B- scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera; C- scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera; D- comunicazione unidirezionale (monologico) in presenza di destinatario; E- scambio mono- o bidirezionale a distanza.

280 Per Bustos (1996, p. 41), "spontaneità" ha un doppio significato da intendersi come "improvvisazione nella creazione di un enunciato e simultaneità di emissione-ricezione. Infatti, per questa ragione, d'accordo con López Serena (2007, p. 182) bisognerebbe considerare la divisione di questo parametro in due.

possono adottare modalità di uso della lingua più o meno "formali", in un continuo graduale tra immediatezza (manifestazioni dell'"oralità concezionale") e distanza comunicativa (manifestazioni dello "scritturale concezionale") (cfr. anche Briz 1998, pp. 19-20, 24-26, 32-33). Per il concretizzarsi di diverse strategie di verbalizzazione (sia nelle condizioni di immediatezza, sia nella distanza comunicativa) vi sono almeno le seguenti *classi di contesto* da tenere in considerazione (Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 30-32):

1. *Contesto situazionale*: persone, oggetti e azioni o stati di cose percepibili (carattere globale o *analogico*, si manifesta in modo continuo)
2. *Contesto cognitivo* (carattere globale o *analogico*, si manifesta in modo continuo)
    a. *individuale*: vissuto comune degli interlocutori
    b. *generale*: conoscenze umane socio-culturalmente specifiche o di carattere universale
3. *Contesto comunicativo linguistico*: enunciati/parti di enunciati anteriori o posteriori all'enunciato in questione, ovvero il *co-testo* (carattere *digitale*, contribuisce alla comunicazione con l'aiuto di unità discrete chiaramente identificabili)
4. Altri tipi di contesti comunicativi (carattere globale o *analogico*, si manifesta in modo continuo):
    a. paralinguistico: intonazione, ritmo e intensità di locuzione e suoni, ecc.
    b. non linguistico: gestualità, cinesica, prossemica, ecc.

Nella classe di L2 (immediatezza fisica) possono inizialmente entrare in azione tutti i contesti sopra menzionati (riferimento a impliciti e conoscenze condivise, ecc.). In caso di necessità di trasformazione di informazioni contestuali in *co-testo* (ad esempio, nelle correzioni esplicite, spiegazioni, istruzioni, ecc.), interviene una partecipazione rafforzata del contesto linguistico. Generalmente, gli enunciati così costruiti (distanza comunicativa) manifestano un alto grado di pianificazione ed elaborazione (verbalizzazione intensiva e compatta, che genera un alto

grado di integrazione e complessità delle unità linguistiche)[281], mentre tutte le condizioni comunicative dell'immediatezza favoriscono (o impongono) un grado di pianificazione piuttosto scarso (cfr. Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 32-33).

L'interazione in classe si produce per lo più attraverso la lingua orale[282], con un *carattere effimero* (provvisorio/volatile: verbalizzazione austera e parsimoniosa) e di costruzione sul momento (configurazione formale *estensiva*, *lineare*, più semplice e *aggregativa*, con enunciati incompleti, frasi frammentate, false partenze, cambiamenti di discorso, paratassi, ecc.), caratterizzata dalla componente fonica e da diversi gradi di spontaneità a seconda della situazione (può essere basata su un testo scritto o totalmente improvvisata). Inoltre, il parlato è accompagnato da elementi extra e paralinguistici (contesto, esperienze condivise, presupposizioni e attese, codici paraverbali che forniscono significati aggiuntivi o connotano il parlante dal punto di vista della sua provenienza geografica, risate, colpi di tosse, mugugni, sguardi, gesti che completano e a volte sostituiscono le parole, ecc.), frequente uso di deittici (*questo, quello, qui, lì, laggiù,* ecc.) e ricorso a elementi presenti nel contesto in sostituzione dei rispettivi lessemi. Altri esempi di strategie di verbalizzazione possibili riguardano il livello pragmatico testuale, con ricorso diversi tipi di segnali discorsivi, connettivi, demarcativi, segnali fatici; presenza di impronte del processo di formulazione, interiezioni, ecc.[283] (cfr. Diadori, 2004, pp. 73-74; cfr. anche López Serena, 2002, pp. 259-260, 263-265).

Dai parametri extralinguistici e dalle strategie menzionate, possiamo dunque dedurre che nel discorso della classe, a livello *universale*, è presente una certa tensione tra gli elementi tipici della distanza (*"scritturali"*: maggiore pianificazione, elaborazione, ecc.) e quelli

[281] I discorsi così costruiti sono considerati come prototipo di testo, termine da impiegare preferibilmente nel senso di discorso della distanza (Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 32-33)

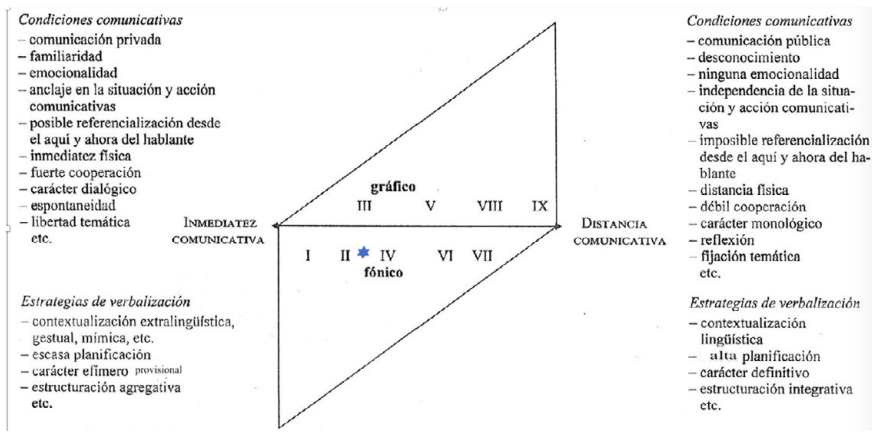
[282] Vi sono anche elementi dello scritto come appunti alla lavagna, fotocopie, ecc.

[283] Tali fenomeni relativi alla lingua parlata in classe accomunano tutte le lingue d'uso.

dell'immediatezza comunicativa (cfr. Koch e Oesterreicher, (1990[2007]), pp. 25-32).

Nella seguente immagine (v. figura 1; Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 33-34) vengono rappresentate le affinità tra canale fonico vs. *orale concettuale* (immediatezza comunicativa, a sinistra del grafico) e canale grafico vs. "*scritturale*" *concettuale* (distanza comunicativa, a destra del grafico), in un approccio che integra sia il canale di realizzazione che la concezione (Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 33-34). A sinistra e a destra del grafico troviamo, le massime espressioni dell'immediatezza e distanza comunicativa, identificabili rispettivamente nella conversazione familiare (I) (parlato-parlato) ed il testo giuridico (IX) (scritto-scritto) (cfr. De Mauro 1970 in Briz 1998, pp.26-28; Diadori, 2004, p. 73).

FIGURA 1. *Rappresentazione grafica della dicotomia tra medio e concezione nel continuo tra immediatezza e distanza comunicativa. La stella blu rappresenta la ubicazione relativa della modalità di uso linguistico nella classe di L2.*



Fonte: Koch e Oesterreicher (1990[2007], pp. 33-34)

In base ai parametri stabiliti da Koch e Oesterreicher possiamo provare a situare *relativamente* fra un estremo e l'altro ulteriori modalità di uso linguistiche, differenti forme di comunicazione e tradizioni discorsive intermedie, tra cui anche la tipologia discorsiva nostro oggetto di interesse, ovvero il discorso della classe di L2 (v. stella blu nel grafico), riferendoci in particolare modo alla varietà impiegata da parte dei

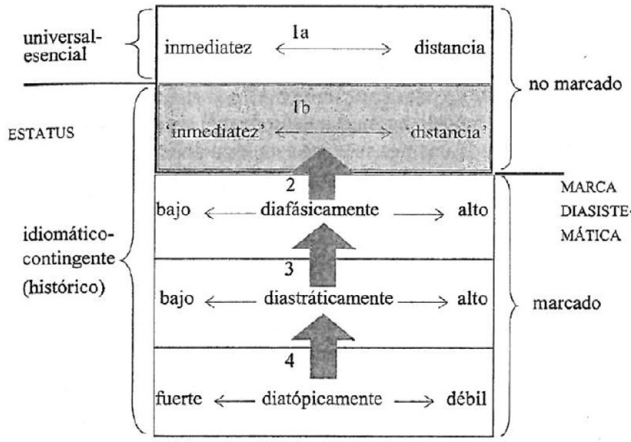
docenti, che, a livello universale potremmo idealmente situare fra II (conversazione telefonica privata) e IV (colloquio di lavoro) della figura 1 (cfr. 1990[2007], pp. 34-35)[284].

Una variazione concettualmente similare si apprezza, inoltre, in tutti i livelli di astrazione del *linguaggio* (*universale, storico-idiomatico, individuale*) (Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 35-36), ed è dunque un elemento fondamentale anche nell'edificio diasistematico delle lingue storiche, costituendo il principio attorno al quale viene strutturato tutto lo spazio variazionale, e in virtù del quale si stabiliscono le relazioni tra i diversi tipi di varietà. Si tratta di una dinamica denominata dagli studiosi tedeschi *Varietätenkette* ("*catena variazionale*"), riferita al fatto che gli elementi *diatopici* possono funzionare come *diastratici* e, a loro volta, i diastratici come *diafasici*, ma non in direzione contraria[285] (cfr. Coseriu, 1980, pp. 50s; Lopez Serena, 2002, pp. 261-262) (v. figura 2; Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 35-36). La dimensione variazionale parlato/scritto (*immediatezza*/*distanza*) rivela infatti la sua importanza nella sua condizione di meta finale della catena variazionale (1); ovvero sia, quest'ultima (*universale-essenziale* e *idiomatica*) può accogliere elementi delle altre dimensioni. Si possono dunque distinguere: lingua parlata in senso stretto (1, che comprende i fenomeni 1a *universali* e 1b *idiomatici*, zona superiore sinistra del diagramma) e lingua parlata in senso amplio (2, di cui fanno parte anche fenomeni diatopici e quelli marcati come diastratica e diafasicamente "bassi") (cfr. Lopez Serena, 2002, pp. 261-262, 2007c, p. 375).

[284](I) conversazione familiare, (II) conversazione telefonica privata, (III) lettera privata, (IV) colloquio di lavoro, (V) versione stampata di una intervista giornalistica, (VI) sermone, (VII) conferenza scientifica, (VIII) articulo editoriale, (IX) testo giuridico (Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 34-35).

[285] Dallo schema di Koch e Oesterreicher ciò che comprendiamo è che le modalità comunicative dell'immediatezza favoriscono l'apparizione nel discorso di fenomeni dialettali, sociolettali e situazionali che, contrariamente, non sono solitamente idonei nella distanza comunicativa (López Serena, 2007c, p. 377).

FIGURA 2. Rappresentazione grafica dello spazio variazionale storico-idiomatico tra immediatezza e distanza comunicativa.



Fonte: Koch e Oesterreicher (1990[2007], pp. 35-36)

Per poterci situare nel livello storico-idiomatico (dell'italiano) dovremo dunque considerare la sua relazione con il diasistema variazionale (Koch e Oesterreicher, 1990[2007], pp. 35-36). Tuttavia, per ora, ci stiamo concentrando solo sulle caratteristiche *universali*, in attesa di approfondire la conformazione storica dello spazio variazionale proprio dell'italiano (e dei suoi fenomeni parlati di naturalezza idiomatica, non universale, coi suoi fenomeni diatopici diastratici e diafasici concretamente tipici), anche in relazione ad altre lingue latine (cfr. López Serena, 2002, pp. 265-266) come lo spagnolo[286].

[286] I fenomeni linguistici si manifestano sempre sotto forma di lingue storiche, il che (insieme al fenomeno del cambio linguistico) può essere considerato come espressione della storicità del linguaggio umano (langage). La storicità del linguaggio presenta due aspetti strettamente relazionati tra loro:

diversità linguistica tra le differenti lingue storiche (prospettiva esterna, per esempio, italiano vs. spagnolo)

variazione linguistica infra-idiomatica (prospettiva interna, ad esempio, dialetti, tecnoletti, stili, ecc.)

3. METODOLOGIA

Per conoscere i fatti linguistici che ci interessano, riteniamo necessario concepirli e interpretarli nella loro naturalezza sociale, con la funzione comunicativa che compiono, basando dunque la ricerca sulla propria essenza/esistenza dei fenomeni studiati (cfr. "esencia" Coseriu, 1954, p. 219; Fernández Pérez, 1999a, p. 30; cfr. anche Coseriu, 1966; cap. 3.2.2.; Fernández Pérez, 1999b, pp. 121-122). Con tale approccio, realista ed empirico, ci proponiamo di osservare problemi e questioni di interesse, verificandoli dove occorrono e si mostrano nella loro esistenza ed uso concreto (nella realtà fenomenica del linguaggio, dato che il loro conoscimento si "trova negli stessi fatti"). In questo modo, pretendiamo costruire il nostro *sapere tecnico* come linguisti partendo dal livello fattuale ed empirico (*uso*), per poi passare agli strati più astratti (livello *essenziale-universale*) (cfr. Fernández Pérez, 1999a, pp. 30-31), e infine tornare ai fenomeni concreti, arricchiti dal conoscimento generale acquisito nell'operazione astrattiva[287] (cfr. Coseriu, 1952[1967], pp. 6-7).

Abbiamo dunque analizzato, "qualitativamente", un *corpus* multimodale di lezioni di italiano L2 (*corpus* CLODIS, Università per Stranieri di Siena), in Italia, per immigranti con livello linguistico di italiano medio-basso (A2/B2), tenute da docenti in via di formazione. Per le trascrizioni abbiamo adottato il sistema notazionale Jefferson[288] (con qualche modifica). Per l'analisi abbiamo applicato il modello di Sinclair e Coulthard (1975), utile per segmentare le catene linguistiche in unità discorsive e, così, comprendere l'effettivo sviluppo ed articolazione delle produzioni linguistiche che si verificano all'interno di una lezione. Ciò ci ha permesso analizzare situazioni ed azioni discorsive realizzate dalle parti coinvolte e far emergere le diverse variabili, sfumature e peculiarità racchiuse nelle interazioni in classe.

Si tratta di un sistema di analisi specifico per studiare le interazioni della classe di L2, modellato attorno alle *categorie della teoria della grammatica* di Halliday (1961, in Sinclair e Coulthard, 1975, p. 20), e

[287] L'intima comprensione della realtà del linguaggio potrà raggiungersi solo in quel terzo momento di ritorno al concreto (Coseriu, 1952[1967], pp. 6-7).

[288] Trascrizione e annotazione di parametri linguistici, paralinguistici ed extralinguistici.

ideato per riconoscere le principali strutture sociali e linguistiche che si verificano concretamente, nel livello del discorso. Si basa sulle principali funzioni linguistiche (*informing*, *eliciting*, *directing*, *checking*) e le relative strutture possibili (di carattere predeterminato). Le unità discorsive proposte da Sinclair e Coulthard (1975, pp. 19-24), nel loro complesso, costituiscono una scala di analisi piramidale nella quale ogni unità ingloba le unità di analisi del gradino inferiore (ad eccezione della più piccola da questi suggerita: *act*). Tutte le classi proposte, secondo Sinclair e Coulthard, sarebbero applicabili a qualsiasi genere discorsivo (1975, p. 25), compresa la più alta (*lesson*), applicando, nel caso, una etichetta più generica e non specifica del contesto pedagogico.

FIGURA 3. "Levels and Ranks" previsti dal sistema di analisi di Sinclair e Coulthard (1975, p. 24)

Level	DISCOURSE
Ranks	LESSON TRANSACTION EXCHANGE MOVE ACT

Fonte: Sinclair e Coulthard (1975, p. 24)

L'unità massima contemplata dal modello è la "lezione" (*lesson*), formata da un numero indefinito di "transazioni" (*transactions*)[289], solitamente corrispondenti a differenti momenti della lezione, che possono essere di spiegazione, istruzione, correzione, routine domanda-risposta, ecc., ed il cui inizio/fine è generalmente marcato dalla presenza di segnali discorsivi metatestuali (*markers*)[290] (Sinclair e Coulthard, 1975,

[289] La transazione potrebbe essere identificata come un elemento parallelo ad un macro-atto discorsivo (Van Dijk, 1993) (o una macro-situazione), o parte di esso, mostrando come questo si evolve.

[290] A livello strutturale possiamo dire che la loro funzione è segnalare limiti, iniziali o finali, di ciò che il docente considera essere uno "stage" nella lezione (boundary exchange cfr. atti di inquadramento, Diadori, 2007, pp. 341-344). Fu proprio la consapevolezza dell'esistenza di questi elementi di cornice a suggerire a Sinclair e Coulthard (1975, p. 22) dell'esistenza delle transazioni.

pp. 22, 56-59)[291]. Le transazioni, a loro volta, si articolano in interscambi (*exchanges*) di diverso tipo[292], a seconda della funzione svolta[293], che possono vincolarsi, o no, tra loro, sviluppandosi, secondo Sinclair e Coulthard, seguendo predeterminate configurazioni nella successione dei movimenti (*moves*). È tipica del discorso in classe di L2 la tripletta (interscambio triadico IRF, formato dalle mosse *initiation-response-feedback*), iniziata dal docente, che domanda e, poi, valuta la risposta. Il tutto si sviluppa mediante micro-azioni linguistiche di diversa natura (implicita o esplicita) ("*acts*"), il livello di analisi più basso nella scala discorsiva contemplato da Sinclair e Coulthard.

L'osservazione dei fatti linguistici attraverso il modello di Sinclair e Coulthard può sicuramente aiutarci a comprendere la realtà comunicativa della classe di L2; come vengono gestiti i turni di parola[294], quali sono le strutture adiacenti (cfr. *adjacency pairs* Sacks e Schegloff) tipiche, le principali funzioni comunicative[295], come si sviluppa la

[291] Come affermano Sinclair e Coulthard, è quasi impossibile specificare un qualsiasi tipo di ordine di successione e sviluppo "idealizzato" in una lezione, e forse non avrebbe neanche molto senso farlo, dato che a seconda della materia, diverso stile del docente (e un'indeterminata varietà di fattori che può interferire nello svolgimento dei lavori, come la propria capacità memonica del docente e, soprattutto, il bisogno di rispondere ad imprevedibili richieste, reazioni, fraintendimenti o contributi da parte degli alunni) troveremmo sempre differenti strutture caratteristiche (Sinclair e Coulthard, 1975, pp. 59-60).

[292] Boundary e teaching (free o bound) exchanges (Sinclair e Coulthard, 1975, pp. 53-56). Questi ultimi (bound exchanges) reiterano in qualche modo, o prolungano, l'effetto d'azione prodotto dal nucleo dell'anteriore free initiation move del docente. Si tratta di modifiche strutturali che interrompono l'ideale linearità del discorso, dove l'enunciato si costruisce nell'arco di più mosse linguistiche in collaborazione tra docente e allievo, in modo da creare "terreno fertile per pescare i blocchi di lingua" nella negoziazione dei significati (cfr. Ellis, 1990, in Diadori, 2004, p. 84; insertion sequences: Schegloff, 1982, in Diadori, 2007, pp. 342-343; cfr. anche Boulima, 1995, p. 95).

[293] Le funzioni linguistiche indicate da Sinclair e Coulthard sono informing, eliciting, directing, checking.

[294] Sono sempre in mano all'insegnante, regista dell'interazione, che ne determina i modi e i tempi (Diadori, 2007, p. 343).

[295] Per approfondire/ampliare le funzioni degli atti linguistici in classe ci siamo basati sulla tripartizione fra macrofunzioni interazionali (gestione movimenti conversazionali e aspetti fatico-modali implicati), metatestuali (che si riferiscono alla strutturazione dell'informazione e la formulazione linguistica), e cognitive (riferite alla codificazione e decodificazione di messaggi e modalità comportamentali fra interlocutori) utilizzate per la classificazione dei segnali discorsivi (cfr. Bazzanella, 1995; Martín Zorrquino, Portolés Lázaro, 1999; López Serena, Borreguero Zuloaga, 2010; Sansò, 2020).

negoziazione dei significati per aumentare le chances di comprensione dell'input (cfr. Krashen, 1977, 1980, 1982, p. 21, in Boulima, 1999, p. 21) e l'acquisizione linguistica da parte degli apprendenti (cfr. Long, 1980, 1983), come si articola una lezione in diversi momenti didattici (istruzioni, spiegazioni, correzione attività didattiche, ecc.), ecc. Il modello di analisi ci fornisce pertanto importanti punti di partenza che ci consentono di conoscere in maggiore dettaglio le forme che ci interessano. Con qualche piccola modifica, inoltre, può essere completato incorporando funzioni pragmatiche[296], tecniche e strategie di tipo didattico (teorie sull'interazione e la co-costruzione discorsiva, cfr. Long 1983, Swain 1985, Boulima 1999), considerando dunque il linguaggio oltre che come strumento di espressione (del parlante), anche strumento di azione (sull'interlocutore) (cfr. Vigara, 2002, p. 8; v. anche *recipient design* Sacks, 1994)[297].

Essendo un modello antico (1975) e con qualche lacuna[298], abbiamo riscontrato qualche difficoltà nella codificazione/segmentazione di alcuni elementi, specie nel susseguirsi di catene linguistiche tipiche dell'immediatezza comunicativa (prese di turno simultanee, sovrapposizioni, cambi di tema e digressioni, implicazione nella comunicazione dei segnali fatici, pianificazione del parlato sul momento, frasi spezzate, reduplicazioni, sospensione di orazioni inconcluse, ripetizioni,

---

296 Riprendendo le idee di Coseriu (1954; citato in López Serena, 2021), "l'esclusione della sostanza sarebbe inopportuna sia da un punto di vista metodologico che del conoscimento reale del linguaggio come fenomeno, che possiede una doppia ontologia naturale e mentale".

297 Robinson (1985) osserva che il modello di Sinclair e Coulthard (1975) diagnostica le funzioni linguistiche affidandosi al punto di vista dell'osservatore, mentre Austin (1962) enfatizza l'intenzione del parlante e Searle (1975) include l'interpretazione dell'interlocutore. Secondo Robinson, nonostante sia più facile descrivere gli atti linguistici con una singola prospettiva, per rendere conto in modo completo della realtà linguistica, si dovrebbero incorporare tutte le prospettive (1985, p. 116; citati in Boulima, 1999, pp. 96-97).

298 Ha suscitato critiche per basarsi maggiormente su strutture linguistiche standardizzate, che Sinclair e Coulthard si limitano a descrivere mediante una dettagliata serie di strutture possibili in classe (1975, pp. 49-60), senza tenere in conto la polifunzionalità (Boulima, 1999, p. 123). Inoltre, il sistema non tiene in conto la descrizione di importanti variabili a livello interpersonale come gli aspetti fatici, e altri aspetti cognitivi che si attivano nella costruzione interazionale (cortesia, modulazione della forza illocutiva) (cfr. anche Ellis, 1999, p. 3, in Carretero, 2004, p. 65, sottolineando come questi intervengano nell'utilizzazione e acquisizione della lingua).

riformulazioni, ricapitolazioni, ecc.). Un altro limite del modello di Sinclair e Coulthard (1975) è che prevede una visione prevalentemente focalizzata sulle azioni discorsive realizzate dal docente, riflettendo una certa asimmetria gerarchica, tipica delle lezioni impostate in modo classico, mostrando le possibilità di partecipazione da parte degli studenti come limitate a semplici reazioni o brevi interventi o domande (cfr. Stubbs, 1983, in Boulima, 1999, p. 94; Cambra, 1998, in Carretero, 2004, p. 89; Bayés Gil, 2012, p. 15). In tal senso, se è vero che solitamente la figura del docente prevarica sulla quantità di parlato della controparte più debole (Monami, 2021), non bisogna dimenticare che la classe è un contesto in cui l'interazione è un processo di co-costruzione tra le due parti, dove gli studenti svolgono una funzione imprescindibile in un costante processo di negoziazione (Hammersley, 1976; Breen, 1985; Allwright, 1998, p. 150; Fele e Paoletti, 2003, in Monami, 2021, p. 25).

D'accordo con la dinamica propria dell'attività di ricerca definita dal processo "dati→teoria→dati", il passo successivo alla prima fase di analisi (applicazione del modello di Sinclair e Coulthard, 1975), insieme ad una revisione dei principali studi (principali fattori del contesto della classe e gli studi teorico-empirici realizzati su questa particolare tipologia discorsiva; cfr. Boulima, 1999; Diadori, 2004, 2007; Monami, 2021), è stato approfondire lo studio di questioni metodo-teoriche. Queste ultime, utili nell'interpretazione e analisi della variabilità linguistica, in modo tale da poter studiare il linguaggio[299] con rigore e scientificità, superando la barriera dell'orazione, ci hanno permesso acquisire quegli strumenti concettuali necessari per riconoscere "unità" nella "varietà" dei fenomeni linguistici, che è rappresentata attraverso il confronto di costruzioni strutturali omogenee (Fernández Pérez, 1997, p. 159)[300] che, astraendo i fattori che provocano la variabilità (tempo,

[299] Partendo dalla proposta di Saussure (1916), Coseriu (1952) integra nella sua proposta diversi livelli di codificazione, partendo dal habla, e introducendo le nozioni di sistema e norma (esistenza di varietà a seconda di fattori temporali, geografici, sociali e di situazioni individuali), con le quali è possibile sviluppare descrizioni di "unità" e "varietà" delle lingue (cfr. Fernández Pérez, 1999b, pp. 106-108).

[300] Per l'analisi strutturale della varietà bisognerà confrontare le sincronie (diacronia), le sintopie (diatopia), le sinstratie (diastratia) o le sinfasie (diafasia) (Fernández Pérez, 1999b, p. 109): "dal confronto di sincronie si ottiene una descrizione diacrónica, il contrasto di sintopie

spazio, strato sociale, situazione comunicativa), "permettono lo studio ordinato e sistematico non solo dell'unità ma anche della diversità".

4. ANALISI E DISCUSSIONE RISULTATI

Passiamo ora ad osservare qualche esempio per mostrare alcune delle caratteristiche concrete del parlato nella classe di italiano L2, specialmente in relazione all'uso dei segnali discorsivi.

Nel seguente (esempio 1) possiamo osservare la dominanza a livello di gestione conversazionale da parte della docente DF, che apre e chiude i discorsi per aiutare uno studente (SM6) a comprendere il *focus* discorsivo, dopo aver tollerato un problema con *mmmh* (movimento 109). Dunque, la docente riapre (movimento 111), inquadrando la situazione con *allora* (funzioni meta-cognitive e interazionali), subito prima di aprire una spiegazione negoziata per adattarsi alle necessità dell'apprendente (movimento 113).

disegna il panorama diatopico, le differenti sinstratie profilano la variazione diastratica, e le sinfasie nelle loro divergenze tracciano linee di variazione diafasica".

ESEMPIO 1. Dominanza/gestione interazionale della docente DF: apre e chiude i discorsi per aiutare lo studente SM6 a comprendere il focus dell'attività, re-inquadrando la situazione.

	109.	F	DF	(mmh, (annuendo)) (.) e ora te lo dico io:.	acc, com
	110.	R	SM 6	ºokº (**) (.) ripeti,	acc, rep
Apertura/transizione	111.	FRAME	DF	((annuisce e si volta verso la lavagna per introdurre le informazioni) allora,) (.)=	m, ^
	112.	FOCUS	DF	=((indicando la lavagna) stiamo parlando del tempo libero) (.)=	ms
I Elicit	113.	I	DF	=((rivolgendosi a SM6) sai cos'è il tempo libero?)	el<n>
	114.	R	SM 6	tempo libero.=	ack
	115.	R	SM 3	="freetime"=	rep
	116.	F	DF	="freetime" (.)	acc

Fonte: Elaborazione propria, *Corpus* CLODIS, trascrizione [3-a(A)19](i)[301]

Esempio 2. Osserviamo nuovamente *allora* per transitare da una situazione didattica all'altra. La docente (DF) richiede attenzione (movimento 1) perché vuole cancellare la lavagna; inoltre, per accorciare le distanze, ricorre ad un indicatore di contatto, per sollecitare l'implicazione della classe (*eh??*, movimento 2).

[301] Nella prima colonna degli esempi appaiono le funzioni comunicative (o il tipo di interscambio), nella seconda il numero di movimento conversazionale, nella terza la categoria di movimento d'accordo con Sinclair e Coulthard (Initiation, Response, Feedback, Focus, Frame). Nella quarta colonna appare la sigla che identifica il parlante in corso, mentre nella quinta si trova la trascrizione degli enunciati, e nella sesta la tipologia di micro-azione (act) mediante le quali si sviluppano le tattiche (tactics) che si possono presentare nelle diverse situazioni (situations) in classe (cfr. Sinclair e Coulthard, 1975, pp. 27-44).

ESEMPIO 2. La docente DF richiede l'attenzione della classe e sollecita implicazione (riduzione distanze per favorire la comprensibilità del messaggio).

Limite	1.	FRAME	DF	((cancellando la lavagna) allo-	m
	2.	FOCUS	DF	cancello questo, ((cancellando la lavagna)) eh? ((cancellando la lavagna))	ms com

Fonte: Elaborazione propria, *Corpus* CLODIS, trascrizione [3-a(A)19](i)

Esempio 3. Vediamo, qui, come la docente (DF) adatta il suo messaggio ad un'alunna (SF1) che non comprende l'uso delle preposizioni (movimento 92); perciò, DF sviluppa l'enunciato scomponendo i concetti per favorire la comprensione di SF1. In questo caso sono utili segnali metacognitivi come *però* e *quindi*, oltre agli elementi prosodici (movimento 95).

ESEMPIO 3. La docente DF adatta il proprio enunciato (input elaborato) alla situazione sulla base dei bisogni dell'interlocutore (recipient design: Sacks, 1992, p. 438) per favorire la comprensione della studentessa SF1.

S Informa	92.	I	SF1	(incomprensibile, ca. 1 sec) ((esprime inquietudini sull'uso delle preposizioni (.)	i
	93.	R	DF	°eh: sì.° ((rivolgendosi a SF1)) °perché: ci devi fare un po': l'orecchio,°)=	ack, com
Accordo/conferma	94	R	SF1	=ah: °okay° (2.0)	ack, ^
D Informa	95.	I	DF	>e poi ci sono:< anche dei: (.) degli scopi precisi. (.) ogni preposizione:, ha degli scopi precisi. però alcune↑ hanno gli stessi scopi. quindi: °devi° capire soltanto la lingua	<m>s i com com
	96.	R	SF1	((messaggio recepito) °okey.°)	ack

Fonte: Elaborazione propria, *Corpus* CLODIS, trascrizione [3-a(A)26](i)

Esempio 4. Osserviamo l'uso strategico di indicatori fatici come *dai!* e *mhmh* per stimolare gli alunni e gestire situazioni problematiche: sono entrambi segnali di accorciamento delle distanze. Con *dai* (movimento 3), molto più tipico di un registro informale, la docente (DF) insiste (perché lo studente SM2 si mostra contrariato, incrociando le braccia, v. movimento 2), e così infrange le norme di cortesia, senza che ciò

costituisca problema, nonostante la iniziale formalità richiesta dal contesto. Con *mhmh* (movimento 5), invece, la docente (DF) accetta una risposta non completamente accettabile, prima di provare a "re-iniziare" (movimento 6) l'azione comunicativa in funzione dell'elaborazione di un *output* comprensibile da parte dell'alunno (SM2).

ESEMPIO 4. La docente DF infrange le norme di cortesia per accorciare le distanze in una situazione problematica (difficoltà nella produzione dell'output da parte dello studente SM2).

D Elicita	1.	I	DF	((indicando SM1, seduto ad un banco) sarà lui a farla:↑) (.) ((indicando la lavagna e poi rivolgendo uno sguardo verso CLA) >come possiamo dire,<) (potrei accompagnare <lei> dal parrucchiere, (indicando ripetutamente verso la lavagna)) (.) ((rivolgendosi a SM2) maicol,)	cu el n
	2.	R	SM2	(1.5) ((SM2, seduto, intanto sospira e incrocia le braccia)) (.)	^<r
Re-inizio (i) – (ri-elaborazione dell'input)	3.	I	DF	((sorride) dai↑) (.) ((stringendo il pugno per animarlo) concentrati:,)	p p
	4.	R	SM2	(4.0) (.) eah: (.) ((indica la lavagna)) (0.5) º(incomprensibile, ca. 3sec)º	^, rep
	5.	F	DF	((annuendo) >mh mh<) (.)	acc
Re-inizio (ii) – (ri-elaborazione da outputt)	6.	I	DF	((indica la lavagna) come sopra, guarda) (.) (uguale= (si volta verso SM2)	el<a
	7.	R	SM2	=sì, <uguale> (2.0) ((SM2 con la mano simula il gesto di cerchiare) °appunto questo°) (.) le↑ (.) okay (.) potrei compr- >ah eh< com- [com- pagnare]	ack rep
	8.	R	SM1	[°accompagnare°]=	con
	9.	R	SM2	=(.) che (.) chi=	rep
	10.	F	DF	=((guarda la lavagna)) chi (.) ((annuisce))	acc

Fonte: Elaborazione propria, *Corpus* CLODIS, trascrizione [3-a(A)22](i)

4.1. Discussione risultati dell'analisi

Attraverso alcuni esempi estratti dal *corpus* analizzato, ci siamo proposti di riflettere su come i turni di parola vengono gestiti dai docenti durante la lezione, e come, di volta in volta, i docenti mettono in atto azioni linguistiche per adattarsi alle necessità degli apprendenti, sia a livello di contenuti che di forme linguistiche, con l'obiettivo di favorire la comprensione dell'*input* e/o l'acquisizione degli elementi. In tal senso, possiamo dire che i risultati combaciano con le ipotesi di partenza; abbiamo osservato la dominanza del docente, che gestisce la conversazione e le tematiche, regolando i flussi comunicativi, aprendo e chiudendo i discorsi, richiedendo attenzione, elaborando spiegazioni, ecc., e mostra così la sua autorità.

Nei casi in cui la situazione specifica richieda maggiore autorevolezza (come quando si elaborano spiegazioni), gli insegnanti si avvalgono di

segnali discorsivi metacognitivi (*allora, però, quindi,* ecc.), costruendo enunciati maggiormente elaborati. D'altra parte, abbiamo constatato che con la progressione del discorso, la comunicazione può acquisire maggiore immediatezza, che è dimostrata dall'uso di segnali discorsivi come indicatori di contatto e segnali fatici (*eh, dai, mhmh, okay,* ecc.), con cui il docente si avvicina agli apprendenti. In tutto ciò, è possibile notare che spesso i segnali discorsivi intervengono in modo strategico (in modo cosciente o no), favorendo l'acquisizione linguistica. Notiamo dunque una certa tensione tra la distanza comunicativa e la necessità di immediatezza, col docente che mostra autorevolezza attraverso l'uso di segnali discorsivi di tipo metacognitivo e si avvicina agli apprendenti tramite indicatori di contatto e segnali fatici, il tutto in funzione delle necessità degli alunni relative alla comprensione e acquisizione linguistica degli elementi

5. CONCLUSIONI

In conclusione, nonostante i nostri risultati siano al momento solo provvisori, possiamo intanto confermare la validità delle proposte metodologiche fin qui adottate. La proposta di Koch e Oesterreicher permette interpretare le manifestazioni della distanza nel parlato, attribuendo uno status ben definito alla modalità discorsiva nostro oggetto di studio, anche in relazione ad altre modalità discorsive. Possiamo inoltre confermare che il modello di analisi in UD di Sinclair e Coulthard (1975) è valido, specie se completato con le teorie sull'interazione in classe e la comprensibilità dell'input, dato che rende conto delle principali strutture sociali e linguistiche che si verificano concretamente e ricorrentemente, permettendo riconoscerle. È anche vero, tuttavia, che seguendo le istruzioni di Sinclair e Coulthard per applicare il loro modello di analisi (1975) alla realtà linguistica, abbiamo riscontrato qualche difficolta nel codificare, la presenza di alcuni elementi tipici dell'immediatezza comunicativa (prese di turno simultanee, sovrapposizioni, cambi di tema e digressioni, implicazione nella comunicazione degli aspetti fatici, frasi spezzate, pianificazione del parlato sul momento, reduplicazioni, sospensione di orazioni inconcluse, ripetizioni, riformulazioni, ricapitolazioni, ecc.). Continueremo, pertanto, a lavorare su questo

campo di studio che ha grande interesse, e che si è senza dubbio evoluto negli ultimi quaranta/cinquanta anni.

Seguendo il modello dati-teoria-dati, torneremo ad analizzare il discorso, confermando intanto di aver raggiunto un primo livello di conoscimento rispetto a quali sono costanti e caratteristiche che identificano l'interazione nella classe di L2, come varietà di tipo situazionale. Inoltre, possiamo dire che i segnali discorsivi impiegati da parte dei docenti assumono risvolti strategici, intervenendo per favorire l'apprendimento linguistico, e differenziandosi spesso dal loro uso nella comunicazione quotidiana ordinaria e corrente, potendo variare a seconda del momento didattico e della situazione specifica.

6. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Atkinson, M.T., J. Heritage (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University press

Bayés Gil (2012). *La Formulación de instrucciones en la clase de ELE: Propuesta de análisis funcional*. Universitat de Barcelona

Bazzanella, C. (1995). "I Segnali Discorsivi." In Renzi, L.. Salvi, G., Cardinaletti, A. (a cura di). *Grande Grammatica Italiana Di Consultazione*, (pp. 225-257), Il Mulino

Boulima, J. (1999). *Negotiated interaction in target language classroom discourse*. John Benjamins

Briz Gómez, A. (1998). El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática.Ariel

Carretero, A. (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes*. Universidad Pompeu Fabra

Coseriu, E. (1952[1967]). "Esbozo de una teoría coherente del hablar y de su formalización" e "Importancia e utilidad de la distinción tripartida" de "Sistema, norma y habla", R*evista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 10, 113-177 [Riprodotto in *Teoría del lenguaje y lingüística general* (pp. 11-113), Gredos, 2.ª ed.]

Diadori, P. (2004). Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In Maddi L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2* (pp. 71-102), IRRE Toscana

Diadori, P. et al. (2007). Quali studi sul parlato del docente di Italiano (L2), *La DITALS responde 5*(pp. 339-354), Guerra

Diadori, P. (2013). Training Language Teachers Through Multimodal Classroom Observation: the CLODIS Project. *EFQUEL International Journal for Innovation in Learning*

Fernández Pérez, M. (1997). Sobre las nociones de sociolecto, sinstratía, variación sociolingüística, diastratía, y cuestiones colindantes. In Escay Zamora, R. et al. (Eds.), *Homenaje al Profesor A. Roldán Pérez* (vol. 1, pp. 157-173), Universidad de Murcia

Fernández Pérez, M. (1999a). *Introducción a la lingüística: dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Ariel

Fernández Pérez, M. (1999b). El interés por la "variación" en la lingüística actual. In *Homenatge a Jesús Tusón* (pp. 104-125). Empúries

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. H. (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins

Koch, P. e W. Oesterreicher (1990[2007]). *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Gredos

López Serena, A. (2002). Reseña de Peter Koch y Wulf Oesterreicher (1990), Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübingen: Max Niemeyer, 1990, X + 266 pp. (Romanistische Arbeitshefte, 31). *Lexis* 26(1), 255-271

López Serena, A. (2007a). *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*. Gredos

López Serena, A. (2007b). La impronta estructuralista de las escuelas de Tubinga y Friburgo. Presente, pasado y futuro de la lingüística de las variedades alemana. In Roldán, A. et al. (a cura di), *Caminos actuales de la Historiografía Lingüística. Actas del V Congreso Internacional de Historiografía Lingüística* (pp. 995-1007). Universidad de Murcia

López Serena, A. (2007c). La importancia de la cadena variacional en la superación de la concepción de la modalidad coloquial como registro heterogéneo. *Revista Española de Lingüística*, 37 (1), 371-398

López Serena, A. (2007d). El concepto de 'español coloquial': vacilación terminológica e indefinición del objeto de estudio. *Oralia*, 10, 161-191

López Serena, A. e M. Borreguero Zuloaga (2010). Los Marcadores del Discurso y la Variación Lengua Hablada Vs. Lengua Escrita. In: Loureda, Ó. e Acín, E. (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 325-405). Arco/Libros

Martín Zorraquino, M.A. e Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. In Bosque, I. e Demonte, V. (a cura di.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051–4213). EspasaCalpe

Monami, E. (2021). *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*. Edilingua

Sansò, A. (2020). *I segnali discorsivi*. Carocci

Sinclair, J. McH e Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University press

Van Dijk, T. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI

Vigara Tauste, A. M.ª (2002). Estudio del español coloquial. Razones para el optimismo. *Español Actual*, 77-78, 5-25

Watson Todd, R. et al. (2007). A Functional analysis of Teachers' Instructions. *RELC Journal*, 39, 27-49

MARCADORES DISCURSIVOS EN TEXTOS EXPOSITIVOS ORALES FORMALES EN *ELE*

MANUELA DEL CARMEN ROJAS
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

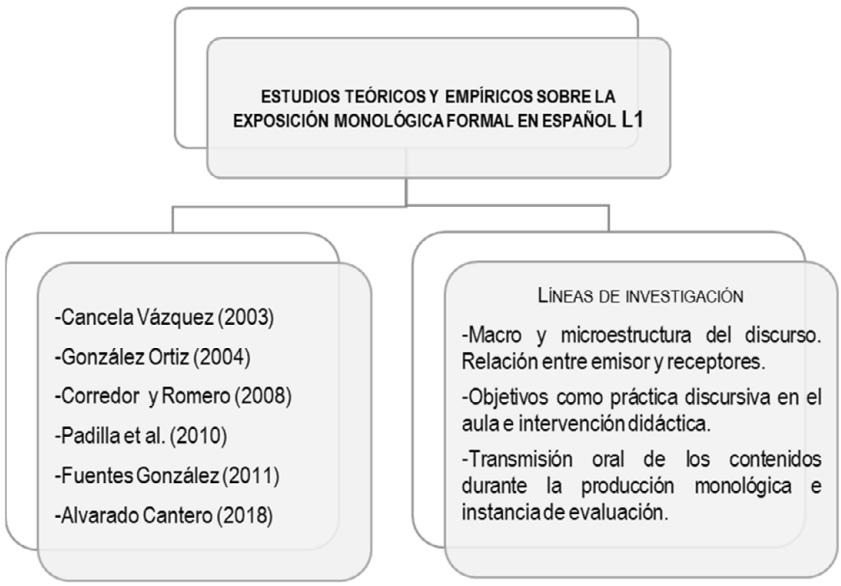
Tanto en primeras como en segundas lenguas, las actividades programadas y llevadas a cabo en el aula universitaria presentan diferentes situaciones de comunicación para hacer posible la ampliación y desarrollo de la competencia comunicativa oral, paralelamente al desarrollo de la competencia escrita. En este contexto, el tratamiento de la lengua oral comparte características con la enseñanza de la lengua escrita, dando prioridad a la práctica de discursos monologados formales que requieren preparación, elaboración y, en la mayoría de los casos, escritura previa.

El siguiente trabajo intenta contribuir al estudio de las producciones monológicas formales mediante una investigación centrada en las exposiciones orales de un grupo de universitarios italófonos inserto en una situación de aprendizaje institucional de lenguas afines. Se trata de un estudio empírico, descriptivo y contrastivo que se propone delimitar las particularidades de los mecanismos de cohesión discursiva en la interlengua de los aprendientes italófonos de ELE.

1.1. LA PRODUCCIÓN MONOLÓGICA FORMAL EN ESPAÑOL L1 Y EN ELE[302]

En los últimos veinte años muchos estudios se han ocupado, desde una perspectiva teórica o aplicada, de esta forma de oralidad formal con nativos de español a los efectos de caracterizar y delimitar este género académico. A fin de obtener una visión general del panorama investigador en este ámbito, en la siguiente figura se presentan algunos autores junto a sus líneas de investigación.

Figura 1. La producción monológica formal en Español L1



En la línea de investigación que atañe al nivel de macro y micro estructura del discurso, y a la relación entre emisor y receptores destacan los trabajos que proponen un modelo para su preparación, ejecución y

[302] Los trabajos que se han ocupado del género le han atribuido distintas denominaciones: presentación oral en contexto académico (Cancela Vázquez, 2003), exposiciones orales (González Ortiz, 2004; Corredor y Romero, 2008; Padilla et al., 2010), presentación académica oral (PAO) (Villar, 2011 y 2014), esta última consolidada en investigaciones y publicaciones posteriores, dado que el trabajo de esta autora presenta datos concretos para delimitar y tratar conceptualmente el género. En la presente investigación se emplearán indistintamente estas denominaciones.

evaluación (Cancela Vázquez, 2003; Alvarado Cantero, 2018) y a sugerencias que se refieren, sobre todo, a su división tripartita (introducción, desarrollo y cierre) (González Ortiz, 2004; Corredor y Romero, 2008).

En relación con los objetivos como práctica discursiva en el aula universitaria, los enfoques metodológicos de algunas de las investigaciones reseñadas consideran la exposición oral como actividad pedagógica para mejorar el desempeño oral en temas de asignatura (Corredor y Romero, 2008) o como parte de la formación integral del alumnado universitario (González Ortiz, 2004). Mientras que el otro enfoque metodológico la considera una práctica discursiva oral para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y discursivas en vistas de un futuro desempeño académico y profesional ante una audiencia real (Padilla et al., 2010; Fuentes González, 2011).

La importancia de la intervención didáctica para la enseñanza sistemática de la exposición oral formal es la otra línea de investigación de los autores presentados. Se ofrece un modelo teórico-metodológico detallado como guía (Cancela Vázquez, 2003), se insiste en una intervención que abarque la búsqueda bibliográfica, la preparación y la ejecución de la exposición (González Ortiz, 2004), se puntualiza que se trata de una labor de toda la comunidad educativa y no solo de los profesores de español (Corredor y Romero, 2008) y se propone una intervención docente mediante una planificación guiada con ciclos de enseñanza aprendizaje (Fuentes González, 2011).

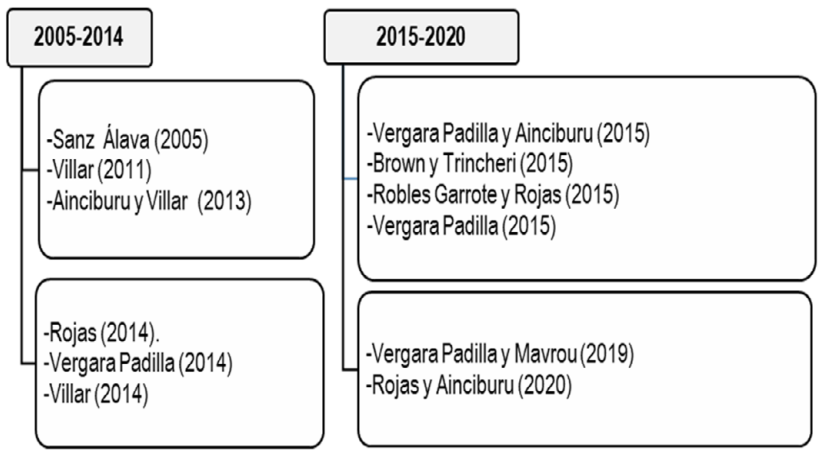
La modalidad de transmisión oral de la información es el otro aspecto abordado por algunos de los estudios arriba mencionados. En particular, se señalan dificultades como la falta de delimitación del tema (Corredor y Romero, 2008), y la escasez de precisión léxica, control de los elementos de cohesión y atención a los aspectos prosódicos (Corredor y Romero, 2008; Fuentes González, 2011).

En relación con la instancia de evaluación, se observan dos enfoques metodológicos, el primero como forma de evaluación de las asignaturas, dando prioridad a los contenidos, y el segundo como evaluación del ejercicio expositivo oral en sí, que otorga importancia no solo al

contenido, sino también a su modalidad de transmisión y a los aspectos pragmáticos y contextuales.

Las aportaciones reseñadas representan un avance en la delimitación del género por sus planteamientos, propuestas y líneas de investigación, las cuales serán retomadas y ampliadas en los estudios sobre las producciones orales en español lengua extranjera. Efectivamente, la práctica de la oralidad en el aula universitaria de ELE no se limita a la conversación, sino abarca también una serie de variantes y registros de la lengua, así como de comportamientos discursivos y no verbales que el aprendiente debe conocer para aumentar su competencia comunicativa en la lengua de aprendizaje. De ahí la importancia de las investigaciones empíricas llevadas a cabo en ámbito universitario, cuyos autores y fechas se ilustran en la figura que se presenta a continuación.

Figura 2. La producción monológica formal en ELE



En lo que atañe específicamente a la enseñanza-aprendizaje del discurso oral formal en ELE, el interés por este ámbito de estudio inicia con los trabajos pioneros de Graciela Vázquez (2001, 2010) destinados, en especial, a los estudiantes extranjeros que desean cursar sus estudios en una universidad española para facilitar la comprensión y aprendizaje de géneros académicos de la tradición académica española como la clase magistral. Trabajos más recientes, entre ellos el de Guillén Solano (2018), muestran el interés creciente por este ámbito de estudio.

[303]Seguidamente se resumen las claves teórica y metodológicas de las investigaciones presentadas en la Figura 2.

Enfoques contrastivos. Se han ocupado del género con universitarios aprendientes de ELE procedentes de distintas tradiciones discursivas académicas los siguientes estudios:

- Villar (2011, 2014) con nativos de alemán.
- Ainciburu y Villar (2013) con nativos de italiano y alemán.
- Vergara Padilla (2014, 2015) y Brown y Trincheri (2015) con nativos de inglés.
- Ainciburu y Vergara Padilla (2015) con nativos de italiano e inglés.
- Rojas y Ainciburu (2020) con nativos de italiano.

Aspectos estudiados. Se aborda el estudio del género para su caracterización y especificidad, deteniéndose en su macroestructura, aspectos contextuales, modalidad discursiva y relación emisor-receptor (Villar, 2011, 2014); en los rasgos lingüísticos, léxicos, morfológicos y sintácticos (Sanz Álava, 2005; Rojas, 2014); en la densidad léxica, nivel de formalización y tipo de discurso (monológico o dialógico) (Ainciburu y Villar, 2013); en los mecanismos de cohesión discursiva, empleo de reformulaciones, repeticiones y referencia a los oyentes (Vergara Padilla, 2014, 2015; Rojas, 2014) y en los recursos fónicos en coincidencia con los fallos gramaticales (Rojas y Ainciburu, 2020).

Evaluación del género. El análisis y sistematización del género responde a las exigencias de evaluación del contexto universitario, el otro núcleo de interés del grupo de estudios reseñados. Para ello, se indaga sobre su estructura (secciones y subsecciones) y funcionalidad (Villar,

[303] Otras contribuciones sobre oralidad formal y sobre este género en español L1 y en ELE: Vilà i Santasusana (2004) subraya la importancia de la planificación guiada en el aula para la adquisición de los procedimientos del discurso oral; Carlino (2005) describe la experiencia de elaboración de ponencias; López Navia (2010) y Castejón (2011) proponen estrategias didácticas para desarrollar la competencia de hablar en público; García Méndez (2013) sugiere la introducción, diferenciada según los niveles del MCER, del uso del PowerPoint como medio didáctico de entrenamiento.

2011, 2014; Ainciburu y Vergara Padilla, 2015), se propone un modelo de estructura global para el examen de certificación de ELE (Brown y Trincheri, 2015; Vergara Padilla y Mavrou, 2019) o como ejercicio discursivo oral en el aula de ELE (Robles Garrote y Rojas, 2015).

Intervención didáctica. Con respecto a la búsqueda de una modalidad adecuada de la intervención del docente, hay propuestas que subrayan su importancia a los efectos de proporcionar al alumnado universitario materiales y recursos específicos para la ejecución de la exposición, si bien se plantea, además, su incidencia en la estructura del género originando una modalidad dialógica y menor formalización del discurso (Ainciburu y Villar, 2013), o también se la excluye durante las fases de preparación, actuación y turno de preguntas por considerar la producción monológica un ejercicio discursivo, cuyo objetivo es aumentar la competencia oral formal del aprendiente en la transmisión de un contenido caracterizado por su densidad léxica y complejidad sintáctica (Robles Garrote y Rojas, 2015).

De los estudios anteriormente citados, se extraen los rasgos centrales que identifican el género:

- Colocación en un contexto académico institucional.
- Alto grado de formalidad y complejidad discursiva.
- Modalidad discursiva expositivo-explicativa predominante.
- Discurso monológico aunque admite las preguntas de los compañeros.
- Precisión de léxico y corrección gramatical.
- Exposición previamente planificada y generalmente redactada.
- Emisor único (estudiante expositor).
- Audiencia mixta, formada por los compañeros de curso (semilegos) y el docente (experto).
- Puede utilizar elementos de apoyo (guion, diapositivas de *PowerPoint*, ejemplarios distribuidos a la audiencia.

1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Dentro del campo de investigación sobre el género, el presente estudio empírico, descriptivo y contrastivo se propone caracterizar los textos expositivos orales formales de un grupo de universitarios italianos que cursan, paralelamente al estudio del español, otras lenguas extranjeras en dos ciclos, un trienio de formación y un bienio de especialización.

Centrada en el bienio de especialización, la investigación atiende a una de las evidencias empíricas a las que aluden algunos trabajos reseñados (Sanz Álava, 2005; Rojas, 2014; Vergara Padilla, 2014, 2015), esto es, la dificultad generalizada para organizar y transmitir adecuadamente el contenido. Se trata de un aspecto que debe ser profundizado dentro del contexto específico en el que se enmarca el presente trabajo con el fin de aportar nuevos datos y resultados para un mayor conocimiento y comprensión del género.

De acuerdo con lo puntualizado anteriormente, se plantea el objetivo de delimitar las particularidades de los mecanismos de cohesión discursiva (marcadores) en la interlengua oral de los italófonos en producciones caracterizadas por su densidad y complejidad informativa. Mediante la combinación de un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo aplicados al análisis de muestras reales de habla, se obtienen y cuantifican los datos, se analizan los ejemplos más relevantes y se elaboran juicios cualitativos para comprender mejor el fenómeno estudiado.

1.2.1. Referencias teóricas principales

Dada la amplitud de trabajos y propuestas que sustentan los fundamentos de la presente investigación, se mencionan solo los trabajos que se han tomado como base.

Para los marcadores discursivos españoles localizados en el corpus, se ha adoptado la clasificación propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999), ampliada con la consulta de los diccionarios de Santos Ríos (2003) y de Fuentes Rodríguez (2009), y de las publicaciones que abordan el estudio de las partículas discursivas.

Dentro del grupo de trabajos sobre los marcadores en italiano, se sigue muy de cerca a Ferrari (2008) y su aportación sobre los elementos de cohesión oracional y discursiva.[304]

Sobre el texto expositivo oral, ha sido relevante la consulta de Vilà i Santasusana (2005) en lo que se refiere a sus características, división tripartita y empleo de estrategias comunicativas. A propósito de la variedad de denominaciones atribuidas a la estructura explicativa, la autora subraya la coincidencia de base entre las mismas desde el punto de vista de la organización textual debido a la presencia de marcadores del discurso, esenciales en el proceso de enunciación. Por otra parte, el empleo de estrategias explicativas para organizar las ideas, contextualizar el discurso y regular la densidad informativa le facilitan al destinatario la tarea de comprensión de los conceptos que se transmiten. Para ello, y en palabras de la autora:

> Una de las finalidades de la enseñanza es conseguir que los alumnos sean capaces de comprender ideas complejas y de expresarlas de forma estructurada, compacta y precisa. De aquí se deriva la necesidad de enseñar a los alumnos a comunicarse en situaciones progresivamente más formales y a producir discursos elaborados y especializados, discursos que se alejan –y a la vez la complementan- de la oralidad directa y espontánea, propia de las situaciones cotidianas (Vilà i Santasusana, 2005, p. 11).

Para ampliar el estudio del texto expositivo, se ha consultado, además, el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER) (2001) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006) que describen las secuencias discursivas (explicativa, narrativa, argumentativa y descriptiva), y la versión actualizada del Volumen complementario del MCER (2020) en el que se da amplio espacio a una escala nueva, denominada "Monólogo sostenido", intervención unidireccional -y no de intercambio- para trasmitir información al destinatario.

[304] Rati (2020) señala el vacío, en especial en el ámbito de la enseñanza de la lengua, de una sistematización de los conectores textuales en italiano y hace hincapié en la necesidad de contar con una clasificación de referencia –propone una articulada en niveles- para fijar de modo unívoco las denominaciones en relación con las diversas tipologías.

2. OBJETIVOS

- Describir los textos expositivos orales formales en ELE según la frecuencia de los mecanismos de cohesión discursiva.
- Identificar los marcadores discursivos más frecuentes en las exposiciones en relación con las secuencias predominantes (explicativa, argumentativa, narrativa, descriptiva).
- Estudiar contrastivamente los marcadores discursivos del corpus ELE con los del grupo de control en español y los del grupo de control en italiano.

3. METODOLOGÍA

Las muestras que componen el corpus de análisis han sido recogidas en situaciones comunicativas auténticas, en el marco de un curso de ELE dedicado a los géneros académicos escritos y orales. Los discursos monológicos han sido elaborados y producidos como parte de una actividad de aula y sin evaluación final, con el objetivo de preparar a los universitarios para una futura actuación real en ámbito académico y profesional. El perfil medio de los participantes oscila entre B2 y C1, niveles que normalmente se alcanzan en el bienio de especialización universitaria.

La falta de intervención directa del docente, en especial durante la fase de actuación del expositor, ha permitido recoger datos empíricos objetivos en un contexto de aprendizaje lingüístico. Dicha intervención se ha limitado a sugerencias sobre la modalidad y duración de la sesión expositiva, estructurada en 3 secciones: una breve presentación del expositor a cargo de un compañero de curso, la intervención o discurso monológico con su división tripartita (introducción, desarrollo y cierre) y el turno de preguntas reservado solo a los compañeros. El análisis de las muestras se ha centrado únicamente en la sección que corresponde a la intervención monologada.

El tema de las exposiciones, acordado entre los alumnos y el profesor, es el comentario sobre la *tesina* -escrita en italiano- de final del trienio

de formación, cuya amplia temática abarca desde traducciones de textos al italiano (del español, del inglés, del francés) hasta autores de lengua española y de la otra lengua extranjera de especialidad, estudios lingüísticos y de didáctica de las lenguas. Para organizar su intervención oral, los expositores solo se han apoyado en un guion o en diapositivas de *PowerPoint*, y han distribuido ejemplarios a la audiencia.

Los tres corpus recogidos comprenden el corpus en ELE y dos grupos de control, respectivamente en Español L1 y en Italiano L1.

El corpus ELE contiene 30 exposiciones de, aproximadamente, entre 10 y 20 minutos cada una, grabadas en audio y vídeo durante las clases de lengua española del bienio de especialización de la *Facoltà di Lettere e Filosofia* de la *Università La Sapienza* de Roma (Cursos 2013-2014 y 2014-2015) y de la *Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale* (Curso 2018-2019).

El corpus en Español L1 consta de 8 exposiciones sobre el Trabajo de Fin de Grado, de aproximadamente entre 5 y 15 minutos cada una, grabadas en audio y vídeo en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid (febrero y julio de 2019).

El corpus en Italiano L1 incluye 7 exposiciones de aproximadamente entre 10 y 20 minutos cada una, grabadas en audio y vídeo durante las clases de ELE del bienio de especialización de la *Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale* (Curso 2018-2019).

El análisis de los 3 corpus presenta una descripción general de los marcadores discursivos predominantes, con un procesamiento estadístico mínimo de los mismos para centrar la atención en su ejemplificación e interpretación cualitativa. Para una mayor conocimiento y comprensión del fenómeno estudiado, la investigación se articula en 3 niveles de contraste:

- Entre lengua ELE y Español L1
- Entre lengua ELE e Italiano L1
- Entre Español L1 e Italiano L1

4. RESULTADOS

A partir de la obtención de los datos del corpus y de su cuantificación, se pueden observar los primeros resultados de esta investigación todavía en curso. En los tres gráficos siguientes, se ilustran las frecuencias numéricas que se refieren al nivel de análisis correspondiente a la clasificación (Martín Zorraquino y Portolés, 1999) de los marcadores discursivos localizados en las exposiciones del grupo ELE y, sucesivamente, en las del grupo de control español L1 y el grupo de control italiano L1.

GRÁFICO 1. Marcadores discursivos en los textos en ELE



GRÁFICO 2. Marcadores discursivos en los textos en Español L1

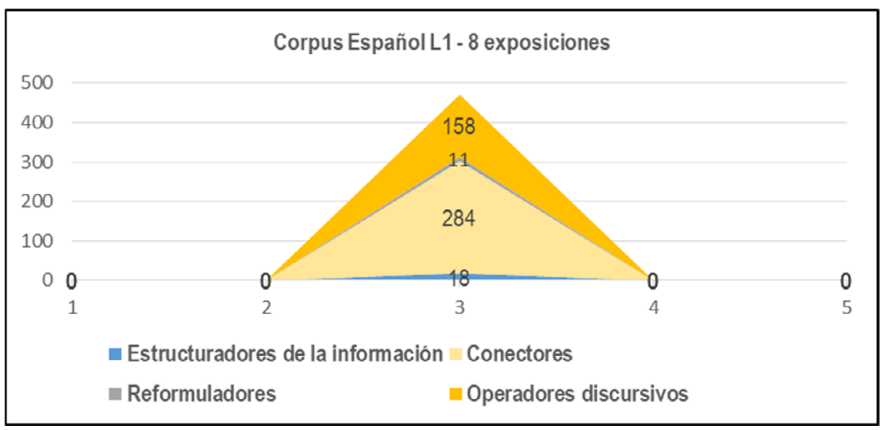
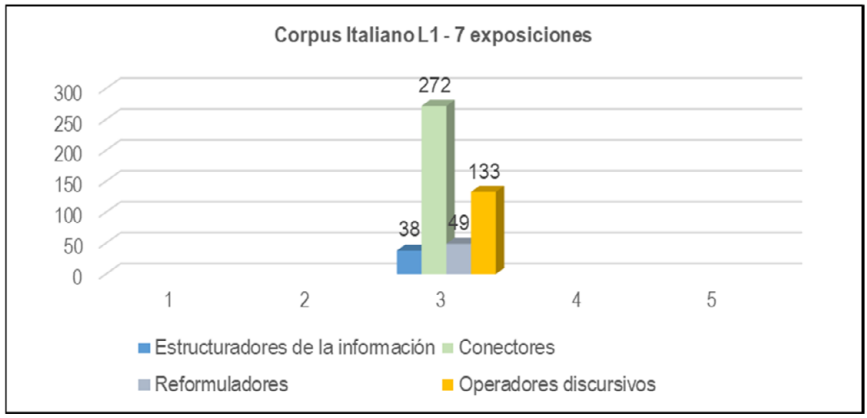


GRÁFICO 3. Marcadores discursivos en los textos en Italiano L1



La comparación entre los resultados que se ilustran en los gráficos anteriores evidencia en los 3 corpus una preferencia por el empleo de conectores y operadores respecto a los otros marcadores discursivos. Dado que se trata de una investigación incipiente, estos primeros resultados se profundizarán posteriormente con el análisis y frecuencia de dichos marcadores en relación con la secuencia discursiva predominante en cada exposición y, contrastivamente, con el número de ocurrencias en los 3 corpus.

A continuación, se proponen tres fragmentos de textos expositivos para ejemplificar uno de los conectores más frecuentes, respectivamente, en ELE, en español y en italiano. ELE, en español y en italiano.

(1) Exposición 6 en ELE. 12 ocurrencias. 1.804 palabras. Tema: *La Malinche en la literatura mejicana*. Secuencias discursivas: expositiva combinada con la narrativa.

> [...] y **entonces** ella llegó a ser la- la lengua del capitán // **entonces** su vida sufrió un cambio fundamental/ de esclava sometida a su amo / llegó a ser la única intérprete de Cortés eh **entonces** eh en aquel [...]

(2) Exposición 7 en español L1. 11 ocurrencias. 944 palabras. Tema: *La magia en la novela breve del siglo XVII*. Secuencias discursivas: expositiva combinada con las narrativa-descriptiva.

> [...] **entonces** como en la primera obra aparecen dos magos / y luego he ido diferenciando esa magia DE la segunda obra / que sería la bruja prototípica que nosotros conocemos / la que realiza hechizos // bueno / **entonces** / según mis objetivos [...]

(3) Exposición 2 en italiano LI. 24 ocurrencias. 1.437 palabras. Tema: *L'importanza della correzione all'interno dell'apprendimento delle lingue*. Secuencias discursivas: expositiva combinada con la descriptiva.

> [...] la metodologia di correzione più adatta / in base poi all'esercizio / **quindi** quella che ritiene più opportuna /// è importante sottolineare un aspetto / che la correzione / **quindi** / corregge / non è un lavoro [...]

El conector entonces empleado en (1) y (2) indica tanto la sucesión temporal de los hechos como las relaciones de causa y consecuencia entre ellos (Santos Ríos, 2003; Fuentes Rodríguez, 2009). En el segmento (1), se narra la biografía del personaje Malinche y se explican causas y consecuencias de los sucesos de su vida. El fragmento (2) pertenece a un pasaje en el que el expositor describe y narra secuencialmente las distintas fases de preparación de su trabajo. Sobre el conector *entonces* y su equivalente italiano *allora*, Bazzanella y Borreguero Zuloaga (2011) señalan que uno de los valores que tienen en común es indicar la temporalidad de las acciones y su relación causa-consecuencia. Este valor compartido podría explicar la alta frecuencia de *entonces* en el corpus ELE, sobre todo, si se tiene en cuenta que las exposiciones de este grupo consisten, de alguna manera, en la traducción de la *tesina* escrita en italiano para su comentario en español.

El fragmento (3) extraído de una de las exposiciones del corpus en italiano LI contiene ejemplos del conector consecutivo *quindi*. Para Ferrari (2008), si bien *quindi* pertenece a la misma clase semántica de *dunque,* expresa un significado nuevo frente al valor reformulativo de este último. Y en relación con la frecuencia de uso de *quindi*, Rati (2020) puntualiza que su empleo es cada vez más frecuente, independientemente de la relación lógica entre las partes del texto.

5. DISCUSIÓN

Como ya se ha señalado anteriormente, el análisis de los 3 corpus nos ha permitido observar una similitud entre ellos en lo que se refiere al mayor número de ocurrencias de conectores y operadores discursivos frente a los estructuradores de la información y a los reformuladores. Estos primeros resultados nos llevan a formular dimensiones de análisis e hipótesis como, por ejemplo, comprobar si la elección y frecuencia de un tipo de mecanismo de cohesión dependen del tipo de secuencia discursiva predominante.

El otro nivel de análisis atañe a las dificultades que supone el cambio de lo escrito a lo oral, es decir, observar hasta qué punto influye la escritura previa de la exposición en el mayor empleo de conectores y operadores, comunes a ambos códigos. Tanto los expositores en ELE como los expositores de los dos grupos de control emplean un menor número de ordenadores y reformuladores, característicos de la modalidad discursiva oral pues regulan la densidad de información y facilitan, de este modo, la comprensión de los contenidos por parte de la audiencia.

A propósito del cambio de escritura a oralidad, el otro aspecto por profundizar se presenta en los expositores de ELE para quienes se añade otra dificultad, esto es, el cambio de un texto escrito en italiano (la *tesina*) a su comentario oral en español, lo cual ocasionaría interferencias con su lengua materna.

El análisis contrastivo podría echar luz, además, sobre el empleo frecuente de *pues* en las 8 exposiciones en español L1, prácticamente ausente en las 30 de ELE. O bien, podría indagar sobre la disparidad de ocurrencias del consecutivo *entonces* en ELE y español L1, frente a su equivalente italiano *allora,* menos usado que *quindi*.

Para completar esta investigación incipiente, como ya se ha puntualizado anteriormente, quedan por analizar cualitativamente otros aspectos que se desprenden de la lectura atenta y minuciosa de los datos cuantificados.

6. CONCLUSIONES

Los objetivos que se han planteado para realizar la presente investigación nacen de la experiencia como profesora de ELE en las aulas universitarias italianas y del propósito de contribuir al estudio de las producciones monológicas formales. Para ello, se propone describir las particularidades de los mecanismos de cohesión discursiva en la interlengua oral de los italófonos en textos formales caracterizados por su densidad y complejidad informativa.

A los efectos de delimitar el objeto de estudio, se ha reseñado un breve estado de la cuestión con los trabajos que han supuesto un avance en el conocimiento de este género académico con los rasgos centrales que lo identifican y la puesta en común de métodos y líneas de investigación. De esta reseña surge el interés por profundizar el estudio de uno de los aspectos señalados como problemáticos desde el punto de vista de la organización y transmisión oral de los contenidos. De ahí el propósito de investigar sobre la modalidad empleada por los universitarios italófonos para estructurar un texto oral formal en ELE mediante el empleo de los marcadores como recursos de cohesión discursiva.

Para obtener datos fiables sobre la actuación de los aprendientes, las exposiciones se caracterizan por su completa autonomía de elaboración y producción, excluyen la intervención del docente y se basan en la familiaridad de los alumnos con las actividades formales académicas.

A pesar de sus limitaciones, el trabajo se presenta como una aportación a los estudios sobre el género y espera servir de estímulo para otras investigaciones que amplíen las reflexiones acerca de la especificidad e implicaciones didácticas del mismo.

7. AGRADECIMIENTOS

Mi sincero agradecimiento a las personas que han colaborado conmigo durante esta investigación. A mis alumnos de la Universidad La Sapienza de Roma y de la Universidad de Cassino, por su entusiasmo, disponibilidad y dedicación para participar y colaborar con mi trabajo. A los profesores y alumnos de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid que han permitido las videograbaciones durante las exposiciones del Trabajo de Fin de Grado.

8. REFERENCIAS

Ainciburu, M. C. y Villar C. M. (2013). Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la presentación académica oral EFE. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las lenguas, 13, 27-47 https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_527761492f31.c.pdf

Alvarado Cantero, L. (2018). Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las lenguas, 12 (24), 7-31

Bazzanella, C. y Borreguero Zuloaga, M. (2011). 'Allora' e 'entonces': problemi teórici e dati empirici. [E. Khataturyan (ed.) Discourse markes in Romance languages] Oslo Studies in Languages, 3 (1), 7-45 https://www.journals.uio.no/osla

Brown, A. L. y Trincheri, M. (2015). Evaluación de presentaciones académicas orales: elaboración de descritores basados en la perfomance. Suplemento SIGNOS ELE, 1-15
www.academia.edu/...Evaluación_de_presentaciones_orales_ac

Cancela Vázquez, J. (2003). Aproximación a un modelo para las presentaciones orales.
www-monografías.umcc.cu/monos/2003/Mono28.pdf

Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. Educación, Lenguaje y Sociedad, 3 (3), 207-229 https:www.biblioteca.unlpam-edu.ar/pubpdf/ielesn03a12carlino.pdf

Castejón, L. (2011). ¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario? Aula Abierta, Vol. 39 (3), 31-40
dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3691471

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya e Instituto Cervantes
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.
mcer_volumen-complementario.pdf

Corredor Tapias, J. y Romero Farfán, C. (2008). Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (12), 58-76
http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/1080

Ferrari, A. (2014) Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture. Carocci editore

Flores Requejo, M. J. (2012). Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalencias en italiano. Aracne editrice S.r.L.

Fuentes González, A. D. (2011). Apuntes y reflexiones para una mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas en la exposición oral del alumnado universitario. Linred: Lingüística en la Red 9, 1-36
linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_30102011.pdf

Fuentes Rodríguez, C. (2009). Diccionario de conectores y operadores del español. Arco Libros

García Méndez, Mª. J. (2013). El uso de *powerpoint* en las exposiciones orales del español Lengua Extranjera (E/LE). Mathesis, (22), 141-158
dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4470493

Guillén Solano, P. (2018). Análisis cualitativo del discurso oral formal de hablantes de ELE en un aula universitaria. Nuevas propuestas para el desarrollo de la argumentación oral.
tdx.cat/handle/10803/585928#page=1

González Ortiz, L. (2004). La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación (5), 86-111
http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2503794

Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular_inventario-b1-b2.html

López Navia, S. A. (2010). Diseño de tareas para la superación de las principales dificultades del alumnado universitario en la construcción y la ejecución del discurso expositivo.
http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-SAlopez

Loureda Lamas, ó. y Acín Villa, E. (coords.) (2010). Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy. Arco/Libros S. L.

Martín Zorraquino, Mª. A. y Portolés, J. (1999): Los marcadores del discurso. [I. Bosque y V. Demonte (dirs.). Gramática descriptiva del español, 3]. Espasa, cap. 63, 4057-4082

Padilla, C. et al. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 31 (2), 6-17 http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312434

Rati, M. (2020). I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte. Italiano a scuola, 2, 1-18

Robles Garrote, P. y Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 9 (12), 124-139
https://www.nebrija.com/revista-linguitica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Rojas, M. del C. (2014). Elementos inducidos y espontáneos en la macroestructura de las exposiciones orales de estudiantes italianos. Actas II Congreso Internacional Nebrija, 565-576
www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca/.../congreso_43_23.pdf

Rojas, M. del C. y Ainciburu M. C. (2020). Acercamiento a la producción oral formal en las exposiciones orales de universitarios italianos: Relación entre discurso poco fluido e incorrección gramatical. Oralia 23 (1), 109-130

Santos Ríos, L. (2003). Diccionario de partículas. Luso-Española de Ediciones

Sanz Álava, I. (2005). El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil. El discurso oral y escrito.
http://www.tdx.cat/handle/10803/9817

Vázquez, G. (coord.) (2001). El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de las clases magistrales. Edinumen

Vázquez, G. (2010). Análisis didáctico del discurso académico español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido. marcoELE, (10), 213-221
https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.vazquez.pdf

Vergara Padilla, Mª. de los Á. (2014). Análisis contrastivo de los procedimientos de reformulación y evaluación en presentaciones orales académicas en E/LE e inglés como L1. Estudio de caso. Actas II Congreso Internacional Nebrija, 652-661
https://nebrija.com/la_universidad/servicios/.../ActasNebrija_Segundo-Congreso.pdf

Vergara Padilla, Mª. de los Á. (2015). Análisis contrastivo de los procedimientos de verbalización en presentaciones orales académicas en E/LE e inglés como L1. Estudio de caso. E-AESLA (1), 1-14
www.cvc.cervantes.es/lengua/eaesla//pdf/01/47.pdf

Vergara Padilla, Mª. de los Á. y Ainciburu, M. C. (2015). Las presentaciones orales en la evaluación del español académico. Las concepciones previas del docente y la actuación de alumnos universitarios de diferentes nacionalidades. [M. A. Lamolda y O. Cruz (eds.), La formación y competencias del profesorado de ELE]. Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE, 1029-1037
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1029.pdf

Vergara Padilla, Mª. de los Ángeles y Mavrou, I. (2019). Análisis macroestructural de presentaciones académicas orales en español L2. Oralia 22 (1), 161-182
researchgate.net/profile/Irini_Mavrou2/publication/334306989_Vergara_Padilla_M_A_Mavrou_I_2019_Analisis_macroestructural_depresentaciones_academicas_orales_en_espanol…

Vilà i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional (12)
Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255377

Vilà i Santasusana, M. (coord.) (2005). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas, 11-22. Graó

Villar, C. M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 10 (5), 130-172
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDFarticulo_5298530786f4b.pdf

Villar, C. M. (2014). Las presentaciones académicas orales en E/LE de estudiantes alemanes. Un análisis macroestructural, discursivo y contextual del género en nativos y no nativos. Peter Lang

INSEGNARE LA COMPETENZA PRAGMATICA DI UNA L2 ATTRAVERSO I SEGNALI DISCORSIVI: IL CASO DELLE LINGUE AFFINI ITALIANO E SPAGNOLO

VALENTINA DI NUNNO
Vub- Vrije Universiteit Brussel

1. INTRODUZIONE

Il contributo finora apportato dalla ricerca glottodidattica, in relazione alle finalità dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere, si basa generalmente sullo sviluppo della nostra capacità globale di comprendere, interpretare ed elaborare contenuti comunicativi per agire con disinvoltura in un contesto interculturale e interlinguistico. In questo scenario, si ritiene fondamentale descrivere e apprezzare il ruolo imprescindibile che assume la pragmatica nel processo di interpretazione del mondo ed espressione della propria soggettività in una L2. Con il termine *pragmatica* consideriamo un'area di interesse della linguistica relativa all'abilità di utilizzare il linguaggio in un contesto appropriato. Crystal (1997, p. 331) la definisce come "lo studio del linguaggio visto dalla prospettiva degli utenti, considerando le strategie linguistiche che prediligono e gli effetti che tali scelte hanno sull'atto comunicativo". Conoscere pragmaticamente una lingua straniera conduce all'assimilazione delle norme culturali che la modellano, in modo da evitare l'inappropriatezza socio-pragmatica e il fraintendimento culturale.

Con tali premesse, l'insegnamento della competenza pragmatica in una classe di lingua straniera consiste nell'affinare la capacità di costruire, negoziare significato e selezionare le strategie linguistiche adeguate al contesto. Per gli apprendenti di una L2 si traduce in un momento di formazione cruciale, giacché si predispongono a capire come i nativi

percepiscono le dinamiche comunicative prima di arrivare a gestire l'interazione con successo. Non a caso, sin dai livelli iniziali di un apprendimento L2, l'apprendente si misura con il rischio a cui l'errore pragmatico espone e attiva meccanismi compensativi automatici che possono a volte provocare una fuorviante comprensione dell'intenzione comunicativa, eludendo le aspettative che le norme socioculturali del paese della lingua di riferimento richiedono.

Considerato il beneficio che questa disciplina apporta all'apprendimento linguistico, una delle sfide più grandi nel campo della glottodidattica è renderla oggigiorno parte integrante delle programmazioni accademiche, al fine di migliorare la produzione orale e la competenza comunicativa in un microambiente linguisticamente confortevole come quello della classe di lingua straniera. Quest'ultima rappresenta infatti uno spazio produttivo in cui sperimentare l'insegnamento L2 secondo un approccio pragmatico esplicito, con il fine di raggiungere una "consapevolezza metalinguistica condivisa" (Landone, 2001, pp. 141-149) tale da poter riflettere sul comportamento sintattico dei diversi segmenti discorsivi presenti in un atto comunicativo.

1.1. Il concetto di interferenza linguistico-pragmatica

Secondo quanto afferma Cummis (1983), la conoscenza di una lingua straniera implica una reciproca interdipendenza con la propria lingua materna. Questo vincolo, giustificato dalla presenza di una competenza cognitivo/accademica implicita e in comune a tutte le lingue, rende possibile la nozione di transfer linguistico. L'autore segnala che nel caso di lingue affini il transfer sarà composto da elementi tanto linguistici quanto concettuali, mentre nel caso di lingue più distanti la produzione interferenziale si limiterà ad elementi cognitivi e concettuali. Allo stesso tempo, il Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP, 2008, p. 100) riconosce l'esistenza dell'abilità di "saper utilizzare ciò che si conosce di una lingua per comprendere o produrre un'altra lingua".

Tale riflessione conduce ad un'ampia analisi interculturale oltre che interlinguistica, poiché ogni lingua ammette un'evidente peculiarità pragmatica veicolata dagli aspetti socioculturali in essa presenti. Quando

l'apprendente si espone al contatto con la cultura meta è probabile che ricorra al transfer pragmatico, ovvero "la tendenza a trasferire i tratti pragmatici della lingua materna ad una L2, una particolare strategia cognitiva impiegata per compensare alcuni limiti in determinate aree linguistiche" (Galindo Merino, 2006, pp. 289-291). Senza avvicinamento pragmatico esplicito tale meccanismo potrebbe ostacolare la concettualizzazione e l'appropriatezza di alcune scelte lessicali dell'apprendente.

Rielaborando quanto detto da Robles Garrote (2016), ci si trova a riflettere su una serie di implicazioni pedagogiche che promuovano positivamente l'interferenza linguistico-pragmatica per riconoscerla, esaminarla e apprendere da essa. I benefici di questo approccio risiedono nella formazione di una coscienza metalinguistica in ogni studente, per poter apprendere a controllare il transfer negativo e allo stesso modo esaltare il transfer positivo, quando possibile.

1.2. La percezione dell'errore pragmatico nelle lingue affini: il caso dell'italiano e dello spagnolo

La percezione della distanza interlinguistica tra una L1 e una L2 è sottoposta a continue modifiche nel corso evolutivo dell'interlingua, poiché include il coinvolgimento non solo di fattori oggettivi, bensì di fattori anche individuali, sociali e affettivi. Nel percorso evolutivo, infatti, l'apprendente alterna casi sperimentali di interferenza con casi di annullamento del transfer negativo, laddove aspetti di prossimità L1/L2 permettano di mantenere una mutua intelligibilità anche in presenza di un output comunicativo incorretto. Nei suoi studi di contatto tra lingue affini, Bailini (2016), definisce i tipi di errore che si tendono a riprodurre durante un tipico percorso di interlingua:

- Prestiti e calchi L1/L2, per effetto di sostituzione volontaria;
- Creazione di neologismi, con l'intento di fronteggiare una difficoltà espressiva tramite transfer creativo;
- Sottoproduzione, evitando strutture linguistiche che l'apprendente avverte come complesse per principio di economia linguistica;

- Sovrapproduzione e uso ripetuto di determinate espressioni, nel voler compensare l'assenza di ulteriori strutture discorsive alternative che non formano ancora parte del repertorio linguistico;
- Strategie di semplificazione o generalizzazione, applicate soprattutto a livello grammaticale.

Nel caso di due lingue affini – come l'italiano e lo spagnolo – la maggior parte degli studi osservano che il transfer negativo, oltre ad interessare alcuni aspetti morfosintattici, fonetici e lessicali nella produzione scritta e orale della L2, produce inappropriatezza anche nella componente pragmatico-comunicativa, cui necessaria sensibilizzazione dovrebbe essere proposta sin dai livelli iniziali dello studio di una L2 se vogliamo che gli apprendenti dominino le distinte sfumature dell'interazione. Di fatti, "finché l'apprendente non diventi consapevole della percezione erronea, qualsiasi tentativo di de-fossilizzazione sarà in seguito inutile" (Bailini, 2016, p. 37). Un esempio di operatori dal contenuto procedurale molto spesso confuso è rappresentato dai segnali discorsivi.

1.2.1. Insegnare i segnali discorsivi secondo un approccio pragmatico esplicito

Gli elementi pragmatici oggetto del presente studio sono i *segnali discorsivi* (SD), che alludono nella propria definizione ad una pluralità di informazioni procedurali che orientano gli interlocutori nello scambio comunicativo sino a un corretto raggiungimento del processo inferenziale (Aijmer et al., 2002). Utilizzando un'esaustiva definizione apportata da Sansò nei suoi studi pragmatici:

> I segnali discorsivi sono elementi che danno informazioni procedurali all'interlocutore su come collocare l'enunciato nel più ampio contesto discorsivo, in modo da renderlo perfettamente coerente con esso; queste istruzioni possono essere di natura interazionale (presa e cessione del turno, richiesta di conferma ecc.), metatestuale (gestione del flusso di informazione) e di natura cognitiva (inferenze, grado di verità dell'enunciato ecc.). Esistono delle posizioni privilegiate, nella parte più esterna dell'enunciato che tendono a ospitare segnali discorsivi con funzioni specifiche. (2020, p. 46)

In linea con la variabilità del discorso orale, i SD presentano una serie di aspetti strutturali che definiscono il loro carattere di complessità, essendo soggetti a variazioni semantiche in funzione dell'intonazione o della posizione all'interno dell'enunciato (Fuentes Rodríguez, 2009). Adempiendo inoltre a funzioni interazionali, metatestuali e cognitive (Bazzanella, 2011) si configurano come responsabili degli sviluppi conversazionali sia a livello sintattico che interpersonale, rispondendo al bisogno dei parlanti di essere ascoltati, ricevere attenzione, focalizzare determinati segmenti dell'unità discorsiva o semplicemente strutturare l'enunciato e il ruolo di esso all'interno dell'enunciazione, meccanismo fondamentale per guidare ai processi mentali dell'interlocutore. Un altro aspetto peculiare è la polifunzionalità di alcuni di loro. Come spiega Sansò (2020, p. 29), riconosciamo casi di polifunzionalità di tipo paradigmatico, quando lo stesso segnale presenta funzioni diverse a seconda del contesto in cui compare e una di tipo sintagmatico, quando un unico segnale presenta varie funzioni nello stesso contesto. Alla luce di quanto detto, le funzioni pragmatiche dei SD costituiscono un tema di recente e crescente interesse soprattutto in ambito di acquisizione della L2, nel quale è frequente registrare casi di corrispondenze con la lingua materna divergenti o mancanza di equivalenza univoca. In parole di Montolío Durán, "il fatto che queste unità non possano essere concettualizzate ci permette di intendere il motivo per cui risulta tanto difficile per un parlante non nativo implementarle con disinvoltura" (1998, pp. 93-119). In effetti, durante un percorso di apprendimento L2, gli apprendenti mostrano difficoltà di applicazione nella pratica conversazionale principalmente per le ragioni già menzionate. In aggiunta, i libri di testo e i manuali presentano a volte dei limiti quanto al trattamento esplicito dei SD, soprattutto in riferimento alla categoria di uso conversazionale, lasciando che vengano visualizzati nel corso dell'unità didattica e che vengano acquisiti come input implicito o tacita conoscenza. Ciò potrebbe risultare efficace se l'apprendente fosse inserito in un contesto di immersione linguistica, dove l'esposizione naturale alla lingua gioca un ruolo complementare nella spontanea interiorizzazione dei SD. Tuttavia, i gruppi di apprendenti ELE appartenenti a contesti accademici fuori dal paese di riferimento registreranno con molta probabilità evidenti lacune a cui suppliranno attraverso il meccanismo di transfer

pragmatico L1/L2, producendo occasionalmente risultati inadeguati. Dinanzi a tale trasferibilità, dovuta alla frequenza e sistematicità d'uso dei SD in entrambi i sistemi linguistici, è bene tener conto dell'imprecisione pragmatica in un'analisi del discorso di tipo contrastivo, considerata la sua difficile accettazione in un'interazione interculturale spesso ancor più pregiudicante dell'errore fonetico o grammaticale (Calvi, 1995).

2. OBIETTIVI

Il presente studio intende apportare nuovi dati empirici e operazionalizzare alcuni concetti pragmatico-pedagogici precedentemente sviluppati in ambito interlinguistico, per verificare l'efficacia dell'insegnamento della competenza pragmatica attraverso i SD in diversi contesti accademici di apprendenti italofoni di spagnolo L2.

Lo studio è stato guidato dalle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono gli effetti dell'insegnamento esplicito dei segnali discorsivi e delle sue funzioni pragmatiche sulla produzione orale di studenti di ELE?
- Come cambia l'uso dei SD e la pertinenza pragmatica nella conversazione spontanea dei partecipanti dopo un trattamento didattico esplicito?
- In quale misura l'interferenza L1/L2 si ripercuote sulla produzione di SD prima e dopo il trattamento didattico?
- Qual è il livello di competenza linguistica in cui si registrano maggiori benefici nello sviluppo della competenza pragmatica con il trattamento didattico?

Quanto al tipo di segnali discorsivi da analizzare, abbiamo elaborato un corpus di produzione orale pre- e post- trattamento, per individuare quelli più esposti a meccanismi di interferenza. Secondo una prospettiva linguistica, si registrano per la maggior parte casi di traduzione ITA/ESP unidirezionali, supportati da assonanza fonetica o frequenza d'uso in entrambe le lingue:

- *beh* / *bueno*

– *diciamo* / *digamos*
– *allora* / *entonces*

D'altro canto, segnali discorsivi come *pues*, che acquisiscono diverse sfumature semantiche e relativi usi pragmatici secondo fattori contestuali, scarseggiano nel discorso orale di un parlante non nativo, poiché non esiste un'equivalenza immediata nella L1 o ancor più un corrispondente che racchiuda in sé una pluralità di valori pragmatici analoghi.

La finalità del nostro studio è quella di sperimentare dunque una didattica con un approccio pragmatico in grado di chiarire questo *gap* applicativo e aiutare all'attivazione di strategie di controllo di interferenza, fornendo gli strumenti funzionali al confronto dei due sistemi e all'apprendimento tramite analisi e riflessione metalinguistica.

3. METODOLOGIA

3.1. PARTECIPANTI

La sperimentazione didattica si è svolta contestualmente in due diversi contesti accademici, per valutarne gli effetti su una composizione studentesca variabile in funzione dell'età e del livello di conoscenza linguistica. Nello specifico, lo studio ha visto la partecipazione di un gruppo di 35 studenti di spagnolo di un liceo linguistico italiano, dall'età media di 17 anni e un livello di conoscenza dello spagnolo che oscilla tra A2 e B1 e, d'altra parte, un gruppo di 35 studenti universitari italiani con una media di 25 anni e un livello di conoscenza dello spagnolo prevalentemente B1/B2.

3.2. DISEGNO DI RICERCA

Nell'indagine qualitativa ci siamo avvalsi di tecniche longitudinali di analisi del discorso, pertanto, abbiamo sottoposto ai partecipanti un modello di intervista semi-strutturata prima e dopo il trattamento didattico. In fase preliminare, abbiamo testato il livello di conoscenza di lingua spagnola dei partecipanti attraverso il sistema informatico *Dialang*, sviluppato e messo a punto dal gruppo di ricerca Language Testing Research Group (LTRG) dell'università di Lancaster. Trattandosi di

gruppi eterogenei con esperienze di sviluppo ed evoluzione linguistica diverse, abbiamo registrato la presenza di tutti i livelli del QCER, anche se la maggior parte ha dimostrato possedere livelli A2-B1 nel contesto di istruzione secondaria e B2-B1 in quello universitario.

Nella fase pre-test, inoltre, abbiamo eseguito simultaneamente la stessa intervista con un gruppo di controllo di ispanofoni peninsulari, con il fine di comparare la frequenza e l'uso pragmatico dei SD di un gruppo di parlanti nativi e un gruppo di apprendenti che fino ad allora non avevano mai ricevuto un trattamento didattico secondo un approccio pragmatico nella loro formazione L2.

Infine, nella fase del post-test, abbiamo replicato l'analisi del discorso con il gruppo oggetto di studio, assegnando un simile modello di intervista per fornire delle risposte esaustive alle domande che hanno guidato la nostra indagine.

La raccolta dei dati ha dato luogo alla creazione di un corpus di interlingua orale composta dalle trascrizioni di 70 conversazioni telematiche di italofoni pretrattamento, 70 conversazioni post-trattamento e 70 conversazioni intercorse con il gruppo di controllo ispanofono.

3.3. Proposta di trattamento didattico

Per presentare i SD in classe abbiamo elaborato un trattamento didattico con durata di cinque ore, al fine di innescare negli studenti la consapevolezza di una dimensione pragmatica e attivare un piano di controllo cognitivo. Tra le pratiche didattiche per familiarizzare con i SD abbiamo incluso:

- Esposizione a conversazioni autentiche (mediante mezzi audiovisivi);
- Trascrizione e sottotitolazione dei dialoghi;
- Interpretazioni previe all'analisi;
- Discussione metalinguistica;
- Comparazioni interculturali (analisi contrastiva);
- Giochi di ruolo e pratiche di drammatizzazione.

Dopo aver presentato agli studenti il quadro teorico nel quale si configura il nostro progetto, abbiamo apportato alcuni esempi di pertinenza pragmatica del messaggio seguendo l'intenzionalità del mittente e il processo inferenziale del destinatario (messaggi mitigati tramite supporto dei SD, pratica della cortesia verbale negli atti linguistici, tecniche di argomentazione mediate dai SD con funzioni di attenuazione, intensificazione e rielaborazione).

In tal modo, gli studenti hanno potuto familiarizzare con il significato della pragmatica e il suo valore nelle dinamiche comunicative orali. Successivamente, abbiamo proposto la visualizzazione di frammenti tratti da serie televisive spagnole con annesse trascrizioni incomplete, affinché le completassero durante un esercizio di ascolto attivo. Le unità lessicali da inserire erano per l'appunto SD. La scelta audiovisiva deriva dall'aver considerato, durante le interviste precedenti, un dato essenziale: tutti i partecipanti, indipendentemente dai diversi livelli di conoscenza della L2 e dall'età, considerano le serie televisive e i film in lingua spagnola la loro principale risorsa per mantenere attivo il livello di lingua straniera e per entrare in contatto con la componente socioculturale del paese di riferimento. Secondo quanto dichiarano, la visione si traduce in una continua esperienza di apprendimento significativo e apporta nuova conoscenza grammaticale e pragmatica, potendo così esporsi al modo autentico in cui si esprimono i nativi e avvicinarsi ad un tipo di interazione dinamica, informale, ricca di SD conversazionali.

Una volta contestualizzato il tema, abbiamo continuato ad offrire loro un ulteriore tipo di esposizione alla conversazione istantanea, questa volta interazioni di messaggistica WhatsApp scambiate tra gli stessi personaggi dei frammenti delle serie precedenti. Con ciò abbiamo insistito sull'analisi di un linguaggio altamente colloquiale e un livello di intimità con il quale giustifichiamo l'abbondante presenza di SD e operatori conversazionali, alcuni di loro presenti in forma reiterata ma con funzioni pragmatiche appositamente differenti. In questa fase, gli studenti hanno potuto gradualmente analizzare i SD, esaminando le loro posizioni, scomponendo le loro funzioni e il grado di variabilità secondo sfumature di intenzionalità pragmatica degli interlocutori, per

essere in seguito condotti verso un contesto propizio per l'analisi metalinguistica guidata. Concretamente, l'assegnazione delle funzioni pragmatiche ai SD individuati ha dato luogo ad una messa in comune dei risultati e un consolidamento dei contenuti impliciti come le strategie di mitigazione, attenuazione, intensificazione argomentativa e rielaborazione celate dietro ogni impiego di SD.

Nella fase di sintesi e rinforzo dei contenuti abbiamo mostrato alle classi alcuni frammenti di trascrizione delle loro stesse interviste, per procedere con l'analisi dell'errore e seguente correzione collettiva. Pur non previsto dal nostro protocollo, è risultato alquanto istintivo discutere sulla difficoltà compensativa che sorge nella traduzione L1/L2 dei SD in questione. Gli apprendenti hanno riportato le proprie perplessità iniziali nel tentativo di separarsi dal costante transfer L1/L2 fino a giungere gradualmente al superamento della traduzione per unità lessicali, ancor più nel riscontro di casi di divergenza tra funzioni cataforiche ed anaforiche dei SD italiani e di quelli spagnoli apparentemente analoghi.

Come precedentemente comprovato da Hasler Barker (2016) nel suo studio sugli effetti del trattamento didattico esplicito per insegnare la pragmatica, sono emerse considerazioni aggiuntive nella restituzione dei feedback. Gli apprendenti hanno valutato positivamente la loro partecipazione allo studio, in primo luogo perché sentivano di star apprendendo qualcosa di pratico e realmente utile alla conversazione fuori da un contesto accademico e in secondo luogo perché non avevano mai sperimentato l'apprendimento esplicito di unità procedimentali che pensavano potessero essere acquisite solo tramite immersione linguistica o situazioni extra accademiche, laddove possibile. Per questo motivo hanno giudicato la dinamica come innovativa e apprezzato il dialogo metalinguistico come momento autovalutativo e fondamentale per l'arricchimento della propria competenza comunicativa L2.

Alcune delle loro testimonianze possono essere dimostrate dagli esempi (1) e (2):

> (1)
>
> Por ejemplo y por experiencia- ya que llevo años estudiando español- yo nunca había estudiado la pragmática, o sea (…) cómo se escriben las frases, los verbos, las estructuras gramaticales eso sí, pero nunca cómo se

utilizaban los mismos. Por ejemplo lo noté cuando fui a España por primera vez: sabía muchas cosas de gramática pero poco sobre cómo relacionarme con las personas y sobre todo cuando hablaba con la gente joven, los chicos me decían: "pero ¿cómo hablas? que no soy mayor, ¡soy joven!

(2)

Creo que es importante entender el significado pragmático de lo que estudiamos, por ejemplo me ha gustado mucho cuando hablamos del marcador *hombre* y de los matices que adquiere según el tipo de discurso y su posición; porque también nos ayuda a utilizarlo bien, ya que muchas veces aprendemos el significado y luego no sabemos utilizarlo. De esta forma, en cambio, podemos aprenderlo y utilizarlo en situaciones coloquiales donde se necesite. Sobre todo son estos elementos que nos ayudan a crecer desde un punto de vista lingüístico, porque si sabemos utilizar esos marcadores, digamos, desde un punto de visto coloquial podemos reducir (…) cómo puedo decir (...) nuestra máscara de extranjeros. Se nota menos que somos extranjeros.

4. RISULTATI

Da un'analisi preliminare dei risultati emergono meccanismi di interferenza nella produzione di alcuni segnali discorsivi, variabili a seconda del grado di consolidamento del livello linguistico. Inoltre, si approfondisce sui casi di acquisizione di nuovi SD a seguito del trattamento didattico ricevuto.

La tendenza comune è stata quella di voler sperimentare i vari SD concettualizzati durante le lezioni e applicarli nei contesti adeguati, a scelta tra le diverse fasi dell'intervista: argomentazione, narrazione personale, riflessione metalinguistica e *role-play*. Pertanto, come si nota nella tabella I, la produzione dei SD nei post-test aumenta leggermente a livello quantitativo.

TABELLA 1. Distribuzione quantitativa dei segnali discorsivi nei pre- e post-test.

Totale **parole** PRE-TEST: 61.579	Totale **parole** POST-TEST: 45.357
Totale **SD** PRE-TEST: 5.981	Totale **SD** POST-TEST: 4.872
Percentuale SD PRE-TEST: 9,71%	**Percentuale** SD POST-TEST: 10.74%

Fonte: elaborazione propria

5. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Procedendo all'analisi descrittiva, passeremo in rassegna i segnali polifunzionali il cui impiego non nativo ha portato ad indagare sugli aspetti del transfer L1/L2 alla base: *bueno*, *pues*, *digamos*, *entonces*.

5.1 PRODUZIONE DI *BUENO,* ACQUISIZIONE DI *PUES*

I due segnali discorsivi in questione condividono alcune funzioni metatestuali, gestendo la macrostruttura e definendo il "ruolo dell'enunciato nel testo" (Sansò, 2020, p. 15).

Dall'analisi dei dati ottenuti dalle conversazioni con apprendenti di ELE di contesto universitario, alla luce di corrispondenze non univoche con la L1, si discutono di seguito alcuni risultati.

Nei livelli dove padroneggia un'approfondita conoscenza linguistica (C2-C1), *bueno* e *pues* costituiscono i SD più usati in ordine di frequenza, disinvoltura discorsiva e spontaneità.

Nel livello C2 gli apprendenti manifestano un ampio dominio e adeguata distribuzione di tutti i segnali che utilizzano in entrambi i test. Di contro, gli studenti di livello C1 prediligono l'uso di *bueno* nei pre-test (occasionalmente con funzioni pragmatiche erronee, come il mantenimento del flusso discorsivo), per poi passare alla sua parziale sostituzione con *pues* nella conversazione post-trattamento. Tale inclusione si registra specialmente nelle occasioni metatestuali di ripresa del turno reattivo o riempimento di pause prima di esprimere la propria opinione.

Quanto ai livelli intermedi, la produzione di *pues* rappresenta una conquista nella fase post-trattamento, giacché – pur considerandolo familiare nel processo di forte esposizione linguistica – tendono ad evitarlo completamente nelle produzioni orali precedenti, non sapendo esattamente come applicarlo e quale effetto attribuirgli nella dimensione dialogica.

In relazione all'uso di *bueno*, si registrano casi di evidente sovrapproduzione nel livello B2, dovuti ad attribuzione impropria di funzioni pragmatiche ed uso pleonastico in un unico enunciato, molte volte in

combinazione con il riformulativo *digamos* o il connettore avversativo *pero*. A conferma di ciò, si veda il seguente esempio (3):

(3)

En realidad yo pienso que el deporte es muy importante en general para la salud, pero en particular nos da un poco (…) *bueno,* nos ayuda en la competitividad en sentido bueno, ¿no? *Bueno*, eso (…) *bueno*, por lo que se refiere un poco a las lenguas, si puedo hablar de mi experiencia (…) *bueno*, en realidad- no sé si se ve- soy un poco tímida y sobre todo, cuando era muy pequeña, se veía más y:: digamos que tenía algunos problemas en este sentido. Por lo tanto, *bueno* digamos que::, cuando tuve que decidir qué elegir en el instituto donde ir, *bueno*, habría sido normal para mí que soy tímida elegir un- *bueno*, no sé- un instituto científico, no sé…

Gli stessi parlanti gestiscono più facilmente l'impiego di *bueno* nel post-test e sostituiscono l'elemento con altri segnali acquisiti, nell'ottica di un perfezionamento stilistico e ampliamento del repertorio lessicale.

Infine, nei livelli basici, notiamo una sorprendente inclinazione post-trattamento all'acquisizione dei segnali *bueno*, *pues*. In effetti, la diversa presenza e frequenza dei due segnali nelle due interviste, costituisce un cambio qualitativo sostanziale ed un notevole miglioramento in termini di discorsività e *fluency* nella prestazione finale. Si passa dunque da una quasi assenza dei due segnali negli interventi pre-test (4) ad un uso moderato di *pues*, *pues entonces*, *bueno* negli interventi post-test (5), come dimostrano gli esempi:

(4)

… empecé a estudiar en la universidad de Palermo porque me gustan los idiomas, es por eso que elegí *Lenguas y literaturas*. Estoy casada y tengo también un hijo. Estoy haciendo este **percurso* porque me gustan los idiomas.…mi lengua materna es otra, pero de pequeña también estudié inglés y francés y::: ahora decidí estudiar español, un idioma nuevo. Ahora es un poco más difícil. Me gustaría hablar en español como hablo en italiano, pero, lo veo muy difícil…

(5)

… A mí me ha gustado muchísimo, porque nunca había estudiado los marcadores y otras cosas que se utilizan en la conversación, *bueno* siempre cuando veo películas españolas me doy cuenta **que* se utilizan muchísimo, pero nunca me había enterado de la modalidad, de la manera en que se utilizan, *entonces pues* (...) fue útil para mí…

L'analisi preliminare confermerebbe che il trattamento didattico esplicito risulta vantaggioso in particolar modo nei livelli basici, dovuto in tutta probabilità alla previa assenza di fossilizzazione dell'errore e di conseguenza alla mancata applicazione del meccanismo di interferenza pragmatica dei SD.

5.2. Produzione di *digamos*

Un noto esempio di transfer pragmatico ITA/ESP in merito alla produzione di SD si registra nell'uso dell'operatore riformulativo *digamos*. Il segnale è ricorrente nel livello B2 come sintagma inserito con funzione di inciso, ma la maggior parte delle volte viene prodotto dallo stesso parlante senza valore procedurale, in modo inconscio e ridondante. Secondo il *Diccionario de conectores y operadores del español* de Fuentes Rodriguez (2009), l'operatore enunciativo *digamos* può indicare approssimazione o altresì "si utilizza come riempitivo discorsivo, quando si realizza una pausa per pensare se non si trova il termine giusto o per attenuare la forza argomentativa di un elemento considerato negativo" (Fuentes Rodríguez, 2009, pp. 110-111). Rispondendo alle sue caratteristiche pragmatiche, interrompe la linearità discorsiva per aggiungere un'informazione non pianificata prima, ma in quel momento rilevante per la consegna del messaggio o per esprimere il proprio pensiero soggettivo al riguardo.

Nel nostro corpus il valore descritto appare correttamente, ma viene accompagnato da ulteriori usi dell'operatore in modo incontrollato che piuttosto riconduce ad una strategia di mantenimento del *flow* di conversazione a volte senza alcuna necessità, occupando indistintamente posizione iniziale, intermedia e finale dell'enunciato. Un valido esempio viene mostrato dal seguente frammento (6) tratto dalle interviste pretrattamento di livello B1-B2:

(6)

… *digamos* que yo aprendí el español gracias a algunas telenovelas argentinas, de hecho (..) sí (…) cuando yo era niña, *digamos* que mi preferida era mmm, se llama "Almost Àngels", *digamos*, pero en español es "Casi Ángeles", no sé si conoces, pero es muy linda y cuando aprendí *digamos*, cuando veía eso en la televisión los episodios estaban en italiano y después me enteré de que había otras temporadas y que estaban

> claramente- *digamos*- en español, y yo entonces, *digamos*, decidí aprender inicialmente a través de los subtítulos, pero después (..) *digamos* gracias a mi (..) *digamos* interés, aprendí muy rápidamente los discursos, los diálogos que, claramente, son -*digamos*- diálogos con un lenguaje coloquial porque, *digamos*, es una telenovela de chicos, para chicos, así que *digamos* que el lenguaje es muy diferente.

L'uso preponderante di questo segnale è molto evidente soprattutto nelle fasi discorsive dell'intervista dove gli studenti esprimono la propria visione riguardo precise tematiche di attualità o temi personali; tuttavia, tende a sparire quasi completamente nelle fasi interattive di *role play*, nelle quali viene data precedenza ad altri SD.

A seguito del trattamento didattico, gli stessi interlocutori sembrano moderare notevolmente l'uso di *digamos*, attribuendogli le sue funzioni originali senza alterarlo o svuotarlo del suo contenuto procedurale. A tale controllo, inoltre, corrisponde l'uso di un altro riformulativo: il segnale *o sea*, come riportato dagli esempi (7) e (8):

> (7)
>
> Bueno, para mí por ejemplo (…) yo *digamos* que no tengo una adicción a las redes sociales, pero claramente en este período son elementos importantes porque nos permiten conectarnos con nuestros seres queridos, por ejemplo con nuestros compañeros de universidad hacemos exámenes, *o sea*…
>
> (8)
>
> En primer lugar, cuando aprendo una lengua que no conozco, seguramente hay palabras que nunca he escuchado y nunca he visto y *digamos* que el primer paso es en mi caso (…) *digamos* contextualizar, *o sea* ver el contexto en el cual esta palabra está, *o sea*, esté metida. Después busco la palabra que no entiendo y *digamos* que suelo asociar la expresión a algo en mi lengua, *o sea*, no sé, una expresión como puede ser: no tirar nunca la toalla.

5.3. Uso di *entonces*

Il secondo gruppo oggetto di studio, proveniente dal contesto accademico di istruzione superiore secondaria, presenta un livello di conoscenza della lingua spagnola A2/B1 e un'assenza di prerequisiti di istruzione pragmalinguistica, in particolar modo incentrata sull'acquisizione di segnali discorsivi.

In questo contesto il segnale discorsivo *entonces* sembra costituire l'elemento pragmatico caratterizzante del loro discorso orale, fino a presentarsi nei livelli iniziali come un intercalare privo di alcun vincolo semantico-pragmatico.

Partendo dal livello B1, notiamo come alcuni usi di *entonces*, quando presente in modo incontrollato in termini di frequenza ed uso, non accennano a dissolversi o a moderarsi nelle produzioni orali post-trattamento. Si parla dunque di fossilizzazione. Secondo quanto afferma il Centro Virtual Cervantes (1997), la fossilizzazione è il fenomeno linguistico per cui si registrano nell'interlingua dello studente aspetti estranei alla L2 tendenti ad emergere in forma inconscia e permanente. Selinker e Lamendella (1981) constatano nei loro studi di interlingua vari fattori responsabili del processo di fossilizzazione, enumerando tra questi il transfer negativo con la lingua materna come una delle cause chiave.

Tuttavia, è nel livello A2 in cui appare un tipico esempio di interferenza pragmatica rilevabile nel processo interlinguistico ITA/ESP: il caso dell'italiano *allora* e lo spagnolo *entonces*. Secondo Bazzanella e Borreguero (2011), l'analisi contrastiva di questi due segnali rivela un numero considerevole di convergenze e divergenze in funzione dei loro valori temporali, consequenziali e correlativo-enfatici.

Di seguito, descriviamo una delle disparità in riferimento alla funzione univoca di *allora* in posizione olofrastica nel cedere il turno e invitare l'interlocutore a rispondere. L'esempio (9) racchiude il comportamento spontaneo di transfer *allora/entonces* con tale uso:

(9)
- Perdone hombre, ¿puede bajar el volumen de su móvil?
- ¿por qué?
- porque me molesta
- ¿Y *entonces*?
- Y entonces me molesta
- ya lo sé, pero, hombre, podemos hacer así. ¿Te gusta el trap?
- Sí, me gusta.
- Entonces yo pongo un poco de música trap y la escuchamos juntos"

Un altro caso di nota divergenza e conseguente interferenza nel nostro corpus concerne l'uso di *allora* in fase di apertura e presa di turno. In questo caso il segnale introduce una nuova linea discorsiva (10) o, ricoprendo anche un ruolo riformulativo, riordina le idee per presentarle in forma corretta (11):

(10)

- Bueno, empecemos con una presentación.

- Entonces: me llamo S5, tengo 18 años y vivo en Parma.

(11)

A mí nunca me ha pasado, porque a veces: (…) no porque, por (…) e*ntonces* (…) *Entonces*: nunca me ha pasado, porque cuando sucede yo pido a mis amigas que quiten el móvil porque si queremos chatear podemos quedarnos en casa y chatear sin salir, no tiene sentido salir si tenemos que hablar a través de una pantalla.

Infine, segnaliamo la presenza interferenziale di *entonces* quando utilizzato con la stessa funzione interazionale di *allora*, nel tentativo di mantenere il turno e la discorsività, riempendo pause vuote e piene. In questo caso (12), anche la collocazione del segnale discorsivo alla fine dell'enunciato sembra appartenere all'uso di italiano di *allora* più che a quello spagnolo di *entonces*:

(12)

… en el quinto año las clases que estudian chino suelen ir a China, pero a nosotros no nos interesa, porque a muchos de nosotros no les gusta el chino, entonces creo que iremos a Inglaterra o algo con el inglés, porque el tercer año fuimos a España (…) y sí, vamos a ir a Inglaterra, *entonces*.

Sommariamente, pur considerando i casi di fossilizzazione, si registra un controllo generale della produzione di *entonces* nelle conversazioni post-trattamento. Ciò suppone nella maggior parte dei casi una rimodulazione del segnale e un recupero dei suoi valori metatestuali e cognitivi, spesso configurandolo come introduttore di enunciati deduttivi.

6. CONCLUSIONI

L'obiettivo della nostra indagine è stato quello di esaminare gli effetti dell'insegnamento esplicito di elementi pragmatici in una classe di ELE di contesti accademici e livelli linguistici diversi. Anche se in via del

tutto preliminare e ancora in fase di sviluppo e analisi, i primi risultati ci restituiscono riscontri positivi, dimostrando in generale un uso più controllato e un'applicazione più rigorosa nel transfer spontaneo di tali elementi. La strutturazione del modulo didattico, inoltre, incentrata per lo più su approccio di apprendimento per scoperta in cui lo studente viene messo a contatto con i SD gestendoli in maniera attiva e solo in seguito concettualizzandoli, ha portato a varie considerazioni. In primo luogo, giudichiamo benefica la gradualità di esposizione a questi nuovi elementi e soprattutto ai meccanismi pragmatici che essi rivelano. Lo studente acquista dimestichezza con la macrostruttura testuale, soprattutto se familiare e vicina al suo mondo, interagisce con le strutture pragmatiche per comprenderne i contenuti e visualizza l'eventuale interferenza con la L1 nel suo proprio discorso, estratto dal corpus pretrattamento, per riconoscere l'errore e concretizzare una sostituzione. In questo passaggio valutiamo positivamente la linguistica dei corpus, utile non solo come uno strumento di ricerca del linguaggio ma anche come un metodo di apprendimento autentico, giacché si usufruisce di materiale rappresentativo e dall'alto valore contestuale, essendo gli studenti stessi coinvolti in qualità di interlocutori principali. Di notevole importanza è la retroazione finale e correttiva dove il docente guida all'aggiustamento linguistico avvalendosi di esempi reali e fomentando la pratica a posteriori, nel nostro caso ben accolta nelle interviste posttrattamento.

In ultimo, segnaliamo un miglioramento della *fluency* comunicativa con l'acquisizione dei SD in forma esplicita finanche nei livelli iniziali. Pur soggetto a ulteriori esplorazioni in corso d'opera, osserviamo dai nostri dati che l'input pragmatico incontra un discreto accomodamento nel livello A2, in quanto gli errori commessi per interferenza – anche se consistenti – possiedono poca inclinazione alla fossilizzazione per dovute ragioni temporali di apprendimento. Incidere dunque in una fase di costruzione lessico-grammaticale acuta apporterebbe risposte positive.

Una volta concluso il processo di analisi preventiviamo lo sviluppo di future considerazioni di carattere pedagogico, in modo tale da affinare proposte didattiche e trattamenti espliciti di SD in ambiti applicativi. Per farlo, ci avvarremo dei dati aggiornati e dei miglioramenti

emergenti proposti dal crescente dialogo della ricerca pragmalinguistica, al fine di estrarre delle conclusioni esaustive sull'insegnamento della competenza pragmatica nella classe di ELE.

8. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Aijmer, G. (2002). English discourse particles. Evidence from a corpus. John Benjamins

Aijmer, G., Foolen, K., Simon Vandenbergen A. M. (2006). Pragmatic markers in translation: a methodological proposal. In K. Fisher (ed.). Approaches to Discourse Particles (pp-101-114) Elsevier

Bailini, S. (2016). La interlengua de las lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles. LED Edizioni Universitarie di Lettere, Economía, Diritto

Bazzanella, C., Borreguero Zuloaga M. (2011). Allora e Entonces: problemi teorici e dati empirici. In Discourse markers in Romance languages (pp. 7-45) Oslo Studies in Language 3(1), 2011

Bazzanella, C., Morra, L. (2000). Discourse markers and the indeterminacy of translation. In Argomenti per una linguistica della traduzione, on linguistic aspects of translation, Notes pour une linguistique de la traduction (pp. 149-157). Edizioni dell'Orso

Briz Gómez, A., Pons Bordería, S., Portolés Lázaro, J. (2008). Diccionario de partículas discursivas del español. http://www.dpde.es/ (consultato il 05/01/22)

Calvi, M. (1995). Didattica di lingue affini spagnolo e italiano. Guerini Scientifica

Candelier, M. et al. (2008). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP). https://carap.ecml.at/ (consultato il 03/01/22)

Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. In Lasagabaster, D. e Sierra, J.M. (coord.), Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela (pp. 113-112). Horsori

De Hériz, R. (2008). ¿Se puede evaluar la adecuación pragmática? El caso de los discentes italianos de español L2, en L. Bailini - M.V. Calvi, A. Cancellier (a cura di) Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche. Actas del XXXIII Congreso AISPI, Palermo 6-8 ottobre 2005, AISPI-Instituto Cervantes

Flores Requejo, M. (2012). Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalencias en italiano. Aracne

Fuentes Rodríguez, C. (2009). Diccionario de conectores y operadores en español. Arco Libros S.L

Fuentes Rodríguez, C. (2017) Macrosintáxis y lingüística pragmática. In Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (pp. 5-34). Ediciones Complutenses

Fuentes Rodríguez, C. (2018). Teaching L2 Spanish discourse markers and pragmatic markers. In Dumitrescu, D. y P. L. Andueza (eds.). L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching (pp. 108-128). Routledge

Fung, L. y Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. Applied Linguistics

Galindo, M. (2006). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE-(Conferenza) XVI Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Oviedo Volumen: Álvarez, A. et alii (eds.): La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. (pp. 289-291)

Hasler-Barker, M. (2016). Effects of Metapragmatic Instruction on the Production of Compliments and Compliment Responses: \. Learner-learner Role-plays in the Foreign Language Classroom. Sam Houston State University, USA

Landone, E. (2001). Consciousness-raising e la traduzione per unità lessicali. In Cancellier, A. & Londero, R. (coords) Italiano e spagnolo a contatto (pp. 141-149). Unipress

Martí Sánchez, M. (2008). Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos. Arcos Libros

Martín Zorraquino, M., Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. In Ignacio Bosque & Violeta Demonte (eds.) Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tercera parte. Entre la oración y el discurso. (pp. 4051-4213). Espasa Calpe

Matte Bon, F. (2005). Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. (Conferenza) Boletín de ASELE 32

Montolío Durán, E. (1998). La teoría de la relevancia y los marcadores discursivos. Arco Libros

Muller, S. (2005). Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse. John Benjamins

Robles Garrote, P. (2016). La transferencia pragmática en el aprendizaje de lenguas afines: análisis de interacción escrita en español y en italiano. Clac. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. 68/2016, pp. 23-24

Sansò, A. (2020). I segnali discorsivi. Carocci editore

Selinker, L., Lamendella, J. (1981). Updating the interlanguage hypothesis. In Studies in Second Language Acquisition V3. Cambridge University Press

Vande Casteele, A., Fuentes Rodríguez, C. (2019). La multifuncionalidad en la traducción del marcador discursivo pues. In Arnau, J. (2018). Elua, anexo IV, Estudio de Lingüística, Universidad de Alicante (pp. 20-216). Alianza Editorial

LA COMEDIA DE SITUACIÓN COMO ESTRATEGIA LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA PARA INTEGRAR AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Laura María Aliaga Aguza
Universidad Internacional Isabel I de Castilla

Teresa Lourdes Morán Calatayud
Universidad Internacional Isabel I de Castilla

1. INTRODUCCIÓN

España es un país que ha experimentado a principios de siglo XXI uno de los procesos migratorios con el carácter más acelerado, intenso y heterogéneo de los que conocen en la actualidad (Carabaña, 2008). De hecho, autores como Arjona *et al.* (2014) ya lo dejaban patente al indicar que España es considerado el segundo país de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos que más población inmigrante ha recibido, por detrás de Estados Unidos. Por esta razón, la inmigración es considerada un fenómeno social que cada vez está más presente en nuestro país y que continúa incrementándose de manera progresiva, ya que la integración de los flujos migratorios son un factor constante que convierten al país en uno de los que más población de diversidad cultural posee entre los del continente europeo (Morán, 2019). Según los datos del INE de 2021, en el año 2020, la población inmigrante aumentó en 61609 personas. Este hecho se debe considerar en las aulas para que se fomenten las relaciones que se establecen entre el alumnado inmigrante y el autóctono y se favorezca el clima de aula desde una perspectiva social (Aliaga-Aguza, 2021).

Por su parte, el humor es un fenómeno metapragmático que forma parte del ser humano, puesto que le acompaña durante toda su vida, ya sea

para paliar momentos difíciles o para establecer relaciones sociales entre cualquier tipo de persona, sin depender de su cultura o de su lengua materna. Es un rasgo intrínseco del humor que consigue establecer un vínculo con el otro, al mismo tiempo que nos acerca y nos descubre como personas (Francia y Fernández, 2009). Asimismo, el humor varía dependiendo de la época, del lugar y de la cultura en la que se inserte y no solo eso, sino también dentro de un grupo de personas con una misma mentalidad, pues un enunciado que en un contexto se presenta como humorístico, en otros puede resultar ofensivo, debido, en gran medida, a que son las creencias de las personas lo que implica hilaridad (Vorhaus, 2005). Por este motivo, el humor se convierte en una herramienta útil y necesaria en el aula de Lengua Castellana y Literatura como estrategia lingüístico-discursiva para integrar al alumnado inmigrante.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este capítulo es mostrar cómo se puede integrar al alumnado inmigrante en el aula de Lengua Castellana y Literatura usando el humor como herramienta didáctica. Para ello, se han seleccionado varias secuencias humorísticas en la que el mecanismo humorístico es la estrategia propia de la comedia de situación que hemos denominado idiosincrasia (Aliaga-Aguza, 2020) de la versión doblada al castellano de la comedia de situación estadounidense *Cómo conocí a vuestra madre* con las que se puede trabajar aspectos tanto lingüísticos como culturales propios y ajenos que ayudan a la integración de dicho alumnado, al mismo tiempo que fomenta el uso de aspectos pragmáticos en el aula de lengua castellana en general, los cuales, a veces se da por hecho que los hablantes nativos conocen, pero, en ocasiones, no es así y es importante trabajarlos desde el área de lengua (Aliaga-Aguza y Fernández, 2021). Asimismo, con el objetivo que planteamos, acercamos la realidad del aula de Lengua Castellana y Literatura al reto que supone la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Mesa, 2019 y Atúncar-Prieto y Medina-Zuta, 2021). Entre los diecisiete ODS que plantea las Naciones Unidas, Santamaría *et al*. (2021) destacan cinco que se pueden trabajar de manera transversal en el aula de lengua,

concretamente, (a) el objetivo 1. Fin de la pobreza; (b) el objetivo 3. Salud y Bienestar; (c) el objetivo 4. Educación de calidad; (d) el objetivo 5. Igualdad de género; y (e) el objetivo 10. Reducción de las desigualdades. De todos ellos, con esta propuesta prestaremos especial atención al décimo, el cual "promueve reducir la desigualdad causada por motivos como el sexo, edad, discapacidad, raza, etnia o religión dentro de España" (Agenda 2030, Gobierno de España, s. p.) y se contribuirá a las metas 10.2. Inclusión social, económica y política, y 10.3. Igualdad de oportunidades, en las que se pretende "potenciar y promover la inclusión social […] de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza-etnia, origen, religión o situación económica y otra condición" (meta 10.2, Agenda 2030, Gobierno de España, s. p.) y "garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados" (meta 10.3, Agenda 2030, gobierno de España, s. p.).

3. EL HUMOR COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Se ha hablado mucho de que el uso del humor en el aula fomenta la vinculación entre el alumnado y el profesorado (Morales, 1998; Fernández, 2003, 2009), prueba de ello es la existencia, por ejemplo, de multitud de docentes que intercalan chistes entre los contenidos curriculares para hacer la sesión más amena. Además, es un elemento que no solo estimula, sino también enriquece el proceso de enseñanza–aprendizaje (Droin, 1993); al mismo tiempo que mejora tanto el entorno de clase, como el aprendizaje y la evaluación del profesorado (Weems, 2015). No se puede negar la importancia del humor y la risa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández, 2012, 2016, 2017; Fernández y García, 2010; Tamblyn, 2006). Asimismo, también se han llevado al aula actividades para enseñar mecanismos humorísticos propios de una cultura (Aliaga-Aguza, 2013; Aliaga-Aguza, en prensa). No obstante, no se ha utilizado mucho el humor como herramienta pedagógica, la cual constituye "una propuesta para romper los paradigmas tradicionales de la educación, y crear el ambiente agradable de aprendizaje y comprensión de los temas propios de la educación formal" (Rodríguez y León, 2011, p. 139); aunque, es conveniente señalar que en los últimos años

están proliferando algunos casos, por ejemplo, en Aliaga–Aguza (2022), se utiliza la publicidad impresa humorística para llevar las figuras retóricas al aula a través de la alfabetización visual del alumnado; o en Vargas y Ruiz (2020) utilizan el meme para enseñar historia, entre otros. Con estas actividades, se consiguió que los estudiantes que trabajaban la materia con humor obtuviesen mejores resultados que los que aprendieron la materia sin este recurso, puesto que "relacionar el humor con el material aprendido resulta clave porque mantiene la mente centrada. El humor obliga a nuestra mente a trabajar más que si las ideas se presentaran de una manera directa" (Weems, 2015, p. 217). Asimismo, dicho humor representa, en sí mismo, placer, diversión y si el alumnado se divierte mientras adquiere conocimientos, el aprendizaje se convierte en más significativo (González, 2011). "Y es que el humor es un ejercicio del cerebro, e igual que el ejercicio físico beneficia el cuerpo; el humor hace lo propio con la masa cerebral, la cual se utiliza, por cierto, para el proceso educativo" (Fernández, 2017, p. 4).

En las comedias de situación, el humor se consigue a través de secuencias humorísticas que reflejan la realidad cotidiana del espectador, pero llevadas al extremo, exagerándolas o ridiculizándolas. Con dichas escenas se consigue que la audiencia ría en breves intervalos de tiempo y se evada de los problemas que pueden surgir en su día a día. Pues bien, esta idiosincrasia de las comedias de situación se puede aprovechar en el aula de Lengua Castellana y Literatura, puesto que, el humor representado en este formato, además de divertir, "puede servir [como ocurre en las viñetas cómicas] para transmitir ideas de una manera diferente, de modo que estas sean aceptadas y entendidas por el colectivo" (González, 2011, p. 244), esto es, el humor no solo es una herramienta comunicativa, sino también una herramienta pedagógica que trasfiere conocimiento a través de incongruencias que permite al discente reflexionar y conseguir un aprendizaje significativo.

4. LA COMEDIA DE SITUACIÓN *CÓMO CONOCÍ A VUESTRA MADRE*

Cómo conocí a vuestra madre es una comedia de situación estadounidense creada por Craig Thomas y Carter Bays, producida por la CBS, en la que Ted Mosby, personaje principal de la serie, en el año 2030 relata a sus dos hijos cómo conoció a la madre de estos partiendo del año 2005, cuando sus dos mejores amigos, Marshall Eriksen y Lily Aldrin, se prometieron. Además de estos tres personajes, aparecen otros dos personajes principales: Robin Scherbatsky, la chica de la que Ted está enamorado, y Barney Stinson, un soltero empedernido amigo de Ted.

La segunda temporada, de la cual hemos extraído los ejemplos que utilizaremos para este capítulo, parte del verano del 2006 cuando Lily abandona a Marshall para mudarse a San Francisco y vivir su sueño de hacerse una artista famosa. Esa misma noche en la que Lily se marcha, Ted y Robin acaban de empezar una relación sentimental.

El grupo de amigos, lo conforman cuatro personajes originarios de Estados Unidos, concretamente, Ted Mosby es de Ohio, Marshall Eriksen es de Minnesota, mientras Lily Aldrin y Barney Stinson son oriundos de Nueva York. Por su parte, Robin Scherbatsky es una chica canadiense que se muda a Nueva York para vivir su sueño de ser periodista. Allí, en el año 2005, conoce a Ted, Marshall, Lily y Barney, los cuales la acogen como si fuese una más del grupo. No obstante, las diferencias culturales hacen que, en ocasiones, haya discrepancias entre ellos. Es una estrategia humorística propia (Aliaga-Aguza, 2020) de la comedia de situación muy utilizada para generar secuencias humorísticas.

5. DISCUSIÓN

En este epígrafe, nos centraremos en algunas secuencias humorísticas que hemos extraído de la segunda temporada de la versión doblada al castellano de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre* en las que se pueden trabajar aspectos culturales propios y ajenos y, de este modo, fomentar la integración del estudiante inmigrante en el aula de

Lengua Castellana y Literatura, mediante la inclusión del humor como herramienta pedagógica.

En el primer ejemplo que proponemos, (1), Lily acaba de volver de San Francisco. Está buscando piso con Ted y Robin, parece feliz y en ningún momento ha preguntado por Marshall. Parece que, después de haber roto una relación de tantos años, no lo echa de menos. Ted piensa que está fingiendo y realmente sí que extraña a Marshall; mientras que Robin piensa lo contrario. En estos momentos, Lily ha salido un momento y estos apuestan sobre quién de los dos está en lo cierto.

(1) Ted: vale, de acuerdo, cinco pavos a que sigue queriendo a Marshall.
Robin: de acuerdo.
Ted: cinco pavos americanos.
Robin: mierda.
(Primera parte del capítulo 2 de la segunda temporada)

En este caso, (1), podemos apreciar, en clave de humor, las diferentes monedas de los países y los diferentes sinónimos que recibe el dinero en cada uno de los países. Así, se trabajan en el aula, la moneda estadounidense, la moneda canadiense, la moneda española y, por ende, la europea y todas aquellas de las que se tengan culturas en el aula. Además, también se puede trabajar historia, cómo y por qué se formó la Unión Europea, cuándo empezó España a formar parte de la misma y por qué se tomó la decisión de que hubiese una moneda única. Asimismo, se pueden trabajar las monedas que había antes en los países que forman parte de la Unión Europea. Incluso, se pueden trabajar temas transversales como las apuestas y el juego. De hecho, Barney es un personaje al que le gusta mucho el juego, se puede utilizar la siguiente secuencia humorística para remarcar la problemática en que se puede convertir si no se juega con responsabilidad. En (2) Barney ha apostado en la Súper Bowl y su equipo ha perdido. Ted, le pregunta cuánto ha perdido.

(2) Barney: no solo ha perdido mi equipo, he perdido todas y cada una de las apuestas: el total de yardas penalizadas, el número de

jugadas revisadas, el lanzamiento de moneda, ¿cuáles son las probabilidades de perder esa apuesta?
Ted: cincuenta por ciento, más o menos.
Barney: interceptaciones, patadas, número total de blocajes…
(Cola del capítulo 14 de la segunda temporada).

Asimismo, a través de este ejemplo, además de tratar el peligro que puede entrañar el hacer apuestas, se pueden trabajar los juegos y deportes más populares en cada uno de los países.

En el tercer ejemplo que presentamos, (3), Ted y Robin han tenido su primera pelea debido a los regalos que Ted guarda de sus exnovias. Robin piensa que no debería tenerlos, mientras que Ted opina lo contrario. Como no se ponen de acuerdo, acuden a sus amigos para comprobar y tomar la decisión de si Ted debe deshacerse de esos regalos o no. Esto es una práctica habitual entre los amigos.

(3) Barney: yo estoy con Robin.
Robin y Lily: ¡bien!
Ted: ¿qué?
Barney: tu casa está abarrotada, es como vivir en Bennigan's[305].
Robin: o en Davis
(Nadie ríe)
Robin: ¿qué pasa? ¿No hay Danvis en Estados Unidos? ¿De verdad? ¿Entonces dónde coméis sándwiches de pezuña de oso gris?
Ted: déjalo, cariño.
(Primera parte del capítulo 16 de la segunda temporada)

Como se muestra en 3, en el final de este ejemplo, Ted se ve obligado a parar a Robin para mostrar que los datos que ofrece Robin son rasgos culturales que no se comprenden en Estados Unidos. Con este ejemplo, en el aula de Lengua Castellana y Literatura, se puede comenzar preguntando a los estudiantes qué lugares y comidas les han llamado la atención al llegar a España. Se puede hacer una lluvia de ideas en la

[305] Bennigan's es el nombre popular por el que se conoce la cadena de restaurantes Bennigan's Grill & Tavern. La comida que ofrecen y la ambientación es típica irlandesa con un toque estadounidense. Hoy en día su expansión llega a catorce países.

pizarra, en la que se diferencie el lugar de la comida. También se pueden trabajar las comidas y los restaurantes típicos de sus países que no existen aquí. Asimismo, se puede tratar cómo ha cambiado España debido a la globalización y a las nuevas tecnologías, puesto que, hoy en día, se conocen muchas comidas típicas de otros países y existen restaurantes en este país típicos de otras regiones, que hace solo unas décadas eran impensables. Además, se puede trabajar tanto la cortesía como los actos de habla en los restaurantes y los horarios propios de cada país, entre otros aspectos.

En el siguiente ejemplo, (4), Ted y Robin están recordando por qué Ted llegó tarde al aeropuerto y ha perdido su vuelo. Hace unos meses, estaban todos en el bar que suelen frecuentar, Marshall se ha lesionado para correr una la maratón de Nueva York. No obstante, Barney discrepa con él, debido a que afirma que no es necesario entrenar para correr dicha maratón.

(4) Robin: estamos hablando de 42 kilómetros.
Ted: gracias, Canadá, yo me ocupo a partir de aquí. Barney, que son 26 millas.
(Primera parte del capítulo 15 de la segunda temporada).

En este ejemplo, (4), encontramos otra discrepancia entre Estados Unidos y Canadá: se utilizan distintas unidades de longitud. En Estados Unidos la medida de longitud utilizada es la milla, mientras que tanto en España como en Canadá se utilizan los kilómetros. En este sentido, se puede tratar qué países se rigen por el sistema anglosajón y cuáles siguen las medidas europeas. Asimismo, estas discrepancias no se dan solo en las unidades de longitud, sino también en otras como la de volumen o superficie, entre otras.

Además, otro aspecto fundamental a la hora de integrar al alumnado inmigrante en el aula es la gestualidad. Si bien es cierto que cuando se aprende un idioma los gestos pueden ayudarnos a subsanar las deficiencias lingüísticas que podemos tener, pues los gestos ayudan a resolver problemas comunicativos e, incluso, pueden ayudar a adquirir fluidez interactiva (Cestero, 2004); también pueden provocar malentendidos culturales, ya que no se gestualiza del mismo modo en todos los países.

Hay algunos gestos que se han universalizado y otros no. A continuación, en (5), (6) y (7), mostramos tres ejemplos que se pueden llevar al aula de Lengua Castellana y Literatura que nos sirve de punto de partida para tratar el lenguaje corporal en las conversaciones.

En (5) es el primer capítulo de la segunda temporada. Ted y Robin acaban de empezar una relación amorosa, lo que los lleva a darse muestras de amor de forma constante. En este momento, están Barney, Ted y Robin en una mesa del bar que suelen frecuentar. Están hablando del problema que tienen con Marshall. De repente, Ted y Robin se miran y comienzan a hacerse carantoñas. En ese instante, Barney reacciona como vemos en la imagen.

(5) (Barney gesticula como si se pegase un tipo con una pistola).

FIGURA 1. Barney en el bar con sus amigos está gesticulando como si se pegase un tiro.



Fuente: Primera parte del capítulo 1 de la segunda temporada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre*.

Con este caso, (5), se tiene un primer acercamiento con el alumnado sobre la gestualidad. En una primera toma de contacto, se pregunta a los discentes qué significa el gesto que lleva a cabo el protagonista de la secuencia humorística y si en las diferentes nacionalidades que se tienen en el aula se gesticula de la misma manera para simbolizar lo

mismo. Una vez que se tiene claro el acto en sí, se interroga a los alumnos sobre si es cortés o no utilizar dicho gesto en esta situación. Posteriormente, se mostraría el siguiente ejemplo.

En (6) está Barney en el mismo bar que en la secuencia humorística anterior. No obstante, en esta ocasión está acompañado de Marshall, el cual todavía no se ha recuperado de su ruptura con Lily. Están ambos hablando tranquilamente, cuando de repente se oye de fondo una canción que a Marshall le trae recuerdos de Lily. Por ello, se pone cabizbajo y deprimido. Su amigo reacciona como se muestra en la imagen.

(6) (Barney gesticula como si se pusiese una horca en el cuello y tira de ella).

FIGURA 2. Barney en el bar con su amigo está gesticulando como si se ahorcase.



Fuente: Primera parte del capítulo 1 de la segunda temporada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre*.

Tras visualizar esta escena, (6), se procederá de la misma manera que en el caso anterior, esto es, se tratará en el aula qué simboliza ese gesto, si en todos los países se gesticula de la misma forma y si es adecuado o no comportarse así en una conversación. A continuación, se mostrará una escena humorística más vincula a las anteriores.

En (7) el protagonista vuelve a ser Barney. En esta ocasión está de nuevo en el bar que suelen frecuentar todos los amigos dialogando en una mesa junto a Ted y Robin. Como en el ejemplo (5) estos últimos no pueden evitar darse muestras de amor, puesto que acaban de empezar una relación amorosa. Barney, en ese momento, gesticula como si sacase un sable de su funda y se lo clava a la altura de las costillas.

(7) (Barney gesticula como si sacase un sable y se lo clavase gestualmente).

FIGURA 3. Barney en el bar con sus amigos está gesticulando como si se clavase un sable.



Fuente: Primera parte del capítulo 1 de la segunda temporada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre*.

En un primer momento, se actuará de la misma manera que en los dos ejemplos anteriores, es decir, de forma grupal y en voz alta se indagará sobre las intenciones de Barney, si en todas las nacionalidades ese gesto significa lo mismo que se muestra en el vídeo y si es una forma correcta de actuar en una situación comunicativa de esta índole. Durante toda la actividad, se ha ido tomando anotaciones sobre las deducciones a las que ha llegado el grupo clase. Esto se ha llevado a cabo en tres bloques diferentes. De esta forma, se pretende que el alumnado capte la idea de que en las tres secuencias humorísticas el protagonista de estas ha

actuado de la misma manera. Todo ello, servirá de punto de partida para tratar en el aula de Lengua Castellana y Literatura los actos de habla y los modos de cortesía tanto positiva como negativa. Del mismo modo, se puede reflexionar en qué contextos conversacionales la actuación de Barney puede considerarse en modo humorístico, en el que no se pretende ofender a los interlocutores.

Otro aspecto que se puede tratar en el aula de Lengua Castellana y Literatura a través de las secuencias humorísticas extraídas de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre* es el bilingüismo, aquellos países que poseen dos idiomas oficiales o más y, sobre todo, trabajar la diversidad lingüística que existe en España y en el idioma español. Estos aspectos se pueden introducir a partir del ejemplo que se muestra en (8). En este caso, están de nuevo todos los amigos en el bar que suelen frecuentar. Están empezando a organizar la boda de Lily y Marshall y estos quieren tener unos votos nupciales personales. A raíz de esta conversación, Robin comenta el caso particular de una amiga suya de Canadá.

(8) Robin: mi amiga de Canadá, que se casó demasiado joven, tuvo que hacer los votos dos veces, una en francés.
Barney: ¿allí hablan también francés? ¡Dios!, ese país es un caos.
(Primera parte del capítulo 9 de la segunda temporada).

En (8) a Barney le llama la atención que, en Canadá, un país en el que se conoce el idioma inglés, también se hable otra lengua que no sea esa, concretamente, el francés. A partir de esta escena se puede explicar en el aula que muchos países tienen dos lenguas oficiales a nivel nacional y que ninguna de ellas se encuentra en superioridad de la otra. Posteriormente, se puede tratar la cooficialidad de las distintas lenguas de España en algunos territorios españoles. Para terminar, se trabajaría la diversidad del español, tanto en la península como en el español de América. Con esta actividad, lo que se pretende es que el alumno aprenda a respetar todas las lenguas del mundo, en general, y de España, en particular, para que valore la importancia de poseer una (o varias) lenguas maternas y que ninguna de ellas se encuentra en inferioridad a otra. Asimismo, se pretende que el alumnado aprecie la diversidad del

español y la importancia que tiene poseer dicha diversidad que convierte a la lengua en un ente vivo y rico con el que nos comunicamos los seres humanos.

Otro ejemplo que nos permite introducir en el aula de Lengua Castellana y Literatura aspectos pragmáticos como la cortesía lo encontramos en (9). En este ejemplo, Ted y Robin llevan manteniendo una relación sentimental hace unos meses. En la secuencia humorística que presentamos, ambos personajes acaban de experimentar su primera pelea. Tras ella, cada uno sale de casa para contarles lo ocurrido a sus amigos. Robin encuentra a Lily en la peluquería; mientras Barney y Marshall está en el bar que suelen frecuentar. Al llegar:

(9) Ted: ya está, hemos tenido la primera pelea.
Robin: hemos tenido la primera pelea.
Lily: ¡oh, no!, ¿por qué os habéis peleado?
(Lily se quita los cascos para escuchar los problemas de su amiga).

FIGURA 5. Lily quitándose los cascos para escuchar a su amiga.



Fuente: Avance del capítulo 1 de la segunda temporada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre*.

Barney: ¡oh, no!, ¿por qué os habéis peleado?
(Barney se pone los cascos para no escuchar a su amigo).

FIGURA 6. Barney poniéndose los cascos para no escuchar a su amigo.



Fuente: Avance del capítulo 1 de la segunda temporada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre*.

En (9) comenzaremos preguntando a los alumnos si la secuencia humorística seleccionada les ha causado risa o no. En principio, se espera que la reacción de Barney, en el alumnado español, cause jocosidad, puesto que es una manera incongruente de actuar. A partir de ahí se procederá a abrir un debate en el que se debatan por qué es una forma incongruente de actuar. Así se abrirá un abanico de posibilidades con los que se trabajarán los modos de cortesía, tanto positiva como negativa, así como otros aspectos pragmáticos esenciales en las situaciones conversacionales.

A través de las secuencias humoristas seleccionadas de la segunda temporada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre,* también se pueden trabajar otros aspectos como puede ser problemas alimenticios, como se puede apreciar en (10). En este ejemplo, Barney está

explicando distintos ejemplos de lo que él denomina *el momento "¡oh!"*, esto es, *el momento ¡oh!* se produce cuando este quiere conocer a una chica que en un primer momento le ha parecido atractiva, pero, finalmente, la acaba rechazando y huyendo de ella por alguna característica que ha vislumbrado en esta.

(10) Chica: no tengo trastornos alimenticios es solo que cuando me meto comida en la boca, la mastico y luego la escupo.
Barney: ¡Oh!
(Barney se marcha y deja a la chica sola).
(Primera parte del capítulo 9 de la segunda temporada).

Como se puede contemplar en (10), Barney rechaza a la chica, ya que comprende que tiene un grave problema alimenticio, un aspecto que no le gusta en las personas. Una vez termina la visualización del vídeo, se puede hacer una lluvia de ideas en la que se indague sobre los trastornos alimenticios[306] que nuestro alumnado conoce. Posteriormente, nos centraremos, en primer lugar, en la anorexia, puesto que es la que se menciona en la secuencia humorística, para terminar trabajando con todas las demás. Asimismo, se atenderá a la importancia de que estas personas que poseen estos tipos de enfermedades, en un primer momento, no suelen reconocer que existe dicha enfermedad y es de vital importancia que, si sabemos que alguna persona sufre este tipo de trastorno, alertar a una persona responsable para poder ayudarla a superar dicha enfermedad.

Por último, también se pueden trabajar aspectos sociales como el hecho de que las armas sean legales en algunos países y en otros. Esto se puede llevar a cabo a través del ejemplo (11).

En (11), Marshall sigue muy deprimido porque Lily le ha abandonado para vivir su sueño de ser artista a pocos meses de la celebración de la ceremonia de su enlace matrimonial. Tanto Ted como Barney han intentado animarle llevándolo a los lugares que ellos han considerado que

[306] Los trastornos alimenticios son una de las conductas de riesgo en los adolescentes que más preocupan a los futuros docentes del área de Lengua Castellana y Literatura (Santa María, et al., 2021). Para conocer el resto de conductas de riego en los adolescentes que preocupan a los futuros docentes, véase, Aliaga-Aguza et al., 2022).

iban a animar a Marshal, concretamente, un partido de béisbol, el primero, y un espectáculo de striptease, el segundo. No obstante, ninguno de los dos ha tenido éxito. Ahora es el turno de Robin y esta ha decidido ir a un campo de tiro, puesto que ella, experta tiradora, siempre que se siente deprimida y añora su país, acude a este lugar, pues de pequeña lo frecuentaba con su padre. En estos momentos, Robin acaba de indicar a Marshall cómo debe disparar.

(II) Marshall: ¿sabes? Ted está en contra de las armas.
(Robin se gira con el arma en la mano hacia Marshall)

FIGURA 7. Robin está apuntando a Marshall con su arma



Fuente: Primera parte del capítulo 1 de la segunda temporada de la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre*.

Robin: y, por eso, Ted nunca se va a enterar de esto.
(Primera parte del capítulo I de la segunda temporada).

A partir de este ejemplo, (II), se pretende reflexionar sobre el uso de las armas en civiles. Se empezará indicando que existe en algunos países en los que las armas son legales para todo el mundo en general y en otros países, no. Con ello, se preguntará si conocen algún país en el que sea legal tener un arma en casa. Con ello, se pretende abrir un debate sobre este tema.

6. CONCLUSIONES

A través del recorrido que hemos llevado a cabo en este capítulo, se puede concluir que el humor que se utiliza en un formato como es la comedia de situación, nos ha servido como herramienta pedagógica para partir de aspectos culturales de otros países y poder trabajar los aspectos propios de la cultura de cada estudiante que se encuentra en el aula. Con ello, se presta atención a la cultura meta desde una perspectiva intercultural, esencial en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Del mismo modo, se han podido trabajar otros temas transversales como los trastornos alimenticios, la importancia de jugar con responsabilidad en los juegos de azar o el uso y la peligrosidad de las armas en manos no experimentadas. Asimismo, resaltamos el fomento de la conciencia metapragmática en el alumnado a través de aspectos como los modos de cortesía, tanto positiva como negativa, los actos de habla, la cooperación, la relevancia o los turnos de palabra, aspectos que se dan por hecho que el alumno conoce y actualmente no se le presta la atención que se merece. La importancia de incluir aspectos formales dentro del aula, como los modos de cortesía, por ejemplo, (levantar la mano para hablar, o, no reírse cuando alguien se equivoca al pronunciar una palabra de otro idioma), la mayoría de las veces la responsabilidad de reflejar este tipo de actitudes o normas recae sobre el docente, que es la persona encargada de trasmitir los conocimientos que se consideran correctos para la sociedad y, por ende, a los estudiantes. Estos aspectos son esenciales incluirlos en el aula de Lengua Castellana y Literatura y en otras afines para que todos los alumnos se sientan integrados dentro del aula en su grupo de clase (Morán, 2019) y, además, motive a los estudiantes a socializar con los compañeros de forma natural, sin necesidad de forzar momentos puntuales para que estos estudiantes conozcan las normas de clase y se cree un clima de respeto en el aula entre todos los integrantes de la misma (Aliaga-Aguza, 2021). En relación con esto, es importante mencionar la rapidez e intensidad con la que las personas inmigrantes han llegado a nuestro país y la dificultad de los estudiantes que provienen de otro país para integrarse en el aula, ya que suelen etiquetarse como un estereotipo de alumnado que no se integra adecuadamente o que no aprende tan rápido la nueva lengua,

extrayendo como conclusión, que esto influye en la integración de este grupo de estudiantes, y como no, en su adquisición de la lengua (Rahona y Morales, 2013). Por todo ello, se ha presentado en este capítulo una serie de actividades a partir de secuencias humorísticas en las que se utiliza el humor como herramienta pedagógica y se atiende a una didáctica de la lengua comunicativa (Aliaga-Aguza, 2020) en la que se consideran aspectos que ayudan tanto al alumnado inmigrante como al nativo a desenvolverse en todas las situaciones cotidianas en la que se pueden ver involucrados. Para concluir este capítulo, se considera necesario resaltar la utilización de temas actuales como los trastornos alimenticios o la utilización de gestos, para que los estudiantes se sientan identificados con ellos y comprendan la importancia de utilizar una buena estrategia para solucionar problemas como la inclusión de este tipo de estudiantes en el aula a través del humor.

7. REFERENCIAS

Aliaga-Aguza, L. M. (en prensa). La enseñanza del humor en el aula de español para extranjeros a través del chiste lingüístico, *Onomázein.* 63, DOI 10.7764/onomazein.63.10.

Aliaga-Aguza, L. M. (2022). La cultura visual y la publicidad como herramientas para enseñar las figuras retóricas en el aula de español para extranjeros, *Revista Kepes*, 19 (25), 565-597 https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.19

Aliaga-Aguza, L. M. (2021). Escenario educativo y clima de aula de la clase de español para extranjeros. En M. Pallarès, J. Gil y A. L. Santistevan (Coord.) *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del sigo XXI,* Dykinson S.L., ISBN 978-84-1377-320-9, pp. 595-609.

Aliaga-Aguza, L. M. (2020) Hacia una Didáctica de la Lengua y la Literatura comunicativa, *Opción,* vol. 36, Núm. 92, 18-30.

Aliaga-Aguza, L. M. (2013). ¿Sabes contar chistes?, *Foro de profesores ELE,* Universidad de Valencia, 1-10. Recuperado de http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/196/194

Aliaga-Aguza, L. M., Rosa, Á. y Santa María, M. T. (2021). Análisis de las principales conductas de riesgo en los adolescentes para los docentes del área de lengua española, *Utopía y Praxis Latinoamericana,* 27 (96), 1-15. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790280

Aliaga-Aguza, L. M. y Fernández, M. (2021). La renovación pedagógica en la era digital: los retos de un nuevo paradigma. En Vico, A., Vega, L. y Buzón, O. (Coords). *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas,* Dykinson, 296-311.

Arjona, Á., Checa, J. C. y Checa, F. (2014). Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis, *Gazeta Antropológica, año 30*, 2.

Atúncar-Pietro, C. A. y Medina-Zuta, P. (2021). La virtualización educativa: retos en la formación inicial docente, *Maestro y Sociedad,* 18-(3), 984-1000.

Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español, *ARI*, 63. Real Instituto Elcano.

Cestero, A. M. (2004). La comunicación no verbal. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores de español* (pp. 593-616). SGEL.

Droin, R. (1993). *La calidad con la sonrisa.* Deusto.

Fernández, J. M. (2009). El valor pedagógico del humor, *Revista trimestral de la Asociación Proyecto Hombre,* 44, 27-38.

Fernández, J. M. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas, *Pulso,* 26, 143-157.

Fernández, J. M. y García, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social.* Desclée.

Fernández, A. M. (2017). El recurso didáctico del humor, *Revista Educación,* 41 (1), 1-16.

Fernández, A. M. (2016). *Humor en el aula,* Trillas.

Fernández, A. M. (2012). Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES),* 3 (8), 51-70.

Francia, A. y Fernández, J. D. (2009). *Educar con humor.* Aljibe.

González, F. A. (2011). ¿El sentido del humor tiene sentido en el aula?, *Revista Electrónica Educare,* vol. XV, núm. 2, 237 -251.

INE (2021). Población inmigrante en España. https://www.ine.es/

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). Objetivo 10. Reducción de las desigualdades. https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo10.htm#:~:text=El%20ODS%2010%20promueve%20reducir,pol%C3%ADticas%20y%20la%20legislaci%C3%B3n%20pertinentes.

Mesa, M. (2019). La educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia, *Revista Internacional de educación para la Justicia Social.* 8 (1). https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001

Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula.* PPC.

Morán, T. L. (2019). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de educación primaria y secundaria en la atención al alumnado inmigrante*. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional RUJA. http://ruja.ujaen.es/

Rodríguez, C. I. y León, A. P. (2011). El humor como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo de tipología de textos: Descriptiva argumentativa, en estudiantes de 11º grado de la educación media, *Sinapsis,* 3 (3), 137 -161.

Santa María, M. T., Aliaga-Aguza, L. M. y Rosa, A. (2021). Renovarse o morir: enseñar lengua y literatura en el siglo XXI. En A. Vico, L. Vega y O. Buzón (Coords.) *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas,* Dykinson, pp. 24-43.

Santa María, M. T., Aliaga-Aguza, L- M. y Rosa, Á. (2021). Los trastornos alimenticios como una de las principales preocupaciones de conducta de riesgo entre adolescentes para los profesores de lengua. En M. Bermúdez (Coord.), *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto,* Dykinson, pp. 282-301.

Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación.* Desclée de Brouwer.

Vargas, S. y Ruiz, A. F. (2020). El meme como herramienta pedagógica para la enseñanza / aprendizaje de la historia, *Reflexiones pedagógicas, UROSARIO,* 24, 1-8.

Vorhaus, J. (2005). *Cómo orquestar una comedia. Los recursos más serios para crear los gags, monólogos y textos cómicos más desternillantes,* Alba Editorial.

Weems, S. (2015). *Ja. La ciencia de cuándo reímos y por qué.* Taurus.

APRENDER PRAGMÁTICA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA POR MEDIO DE LA ESTRATEGIA DE LA GAMIFICACIÓN

Laura María Aliaga Aguza
Universidad Internacional Isabel I de Castilla
Mireya Fernández Merino
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, la Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura está experimentando diversos cambios a causa del avance y la evolución tanto de la sociedad como de las llamadas nuevas tecnologías (Montanero, 2019; Pallarès Piquer, 2014). Asimismo, han surgido nuevas metodologías de aprendizaje que han causado un gran impacto en el aula, no solo de forma presencial, sino también en ambientes virtuales. Todo ello conlleva la reestructuración de las estrategias pedagógicas que estaban en boga hasta este momento para dar respuesta a las nuevas tendencias e inquietudes de los discentes (Ortiz et al., 2018), puesto que el docente también se debe adecuar a esta nueva situación (Rühle, 2018), en la que "ser un docente supone una reeducación constante para adaptarse a las características de su alumnado, así como a los cambios sociales y tecnológicos que se experimentan" (Aliaga-Aguza, 2021, p. 597 – 598). Este es uno de los motivos fundamentales por el que, en los últimos tiempos, se están experimentando influencias pedagógicas en los modelos curriculares que hace unas décadas eran impensables (Breeur, 2018). No obstante, a pesar de que las nuevas tecnologías conviven con nosotros desde hace más de tres décadas, hoy en día no se aprovecha todo el potencial que ofrecen para el aula de lengua castellana y literatura y, con ellas, conseguir que el alumnado desarrolle su conciencia metapragmática.

En este capítulo, se presenta una propuesta didáctica lúdica en la que el alumno debe resolver diferentes retos pragmático-lingüísticos. El objetivo general es exponer cómo se puede incluir a través de la gamificación y, en concreto, de la herramienta escape-room aspectos como la cortesía o los actos de habla, entre otros, de manera que el alumnado adquiera las competencias necesarias para integrarse en todos los ámbitos sociales y sea capaz de desarrollar la conciencia metapragmática. Para ello, se ha ideado una propuesta didáctica en la que ejecutan diferentes acciones específicas en cada uno de los retos que el alumno debe superar. Dicha propuesta didáctica está basada en un escape-room, denominado ESCAPE-LEN: una propuesta didáctica para el aula de español, que elaboramos para llevar al aula de español como lengua extranjera en el nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se quieren alcanzar con esta propuesta pedagógica son de índole pragmática, es decir, están relacionados con las situaciones en las que el alumnado se puede ver involucrado en su día a día. Para lograr dichos objetivos, se han tenido en cuenta los conocimientos pragmáticos que un alumno del aula de idiomas debe conocer en un nivel lingüístico correspondiente a Secundaria, puesto que el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se centra más en aspectos gramaticales y lingüísticos. De este modo, se pretende orientar la asignatura hacia una didáctica más situacional, esto es, se aspira a desarrollar en el alumnado la conciencia metapragmática de forma práctica, de tal modo que el discente adquiera las capacidades para desenvolverse en los contextos comunicativos en los que se vea involucrado en su vida diaria. Así, se trabaja para que el alumnado sea capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones formales, de estudio o de ocio (como, por ejemplo, comprender los requisitos para solicitar una beca, los derechos u obligaciones que se deben cumplir al solicitar una cuenta bancaria o las ventajas e inconvenientes de someterse a una operación); que sepa desenvolverse en la

mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje (llevar a cabo el registro en un hotel, solicitar que le arregle un desperfecto que ha hallado en la habitación o pedir información sobre excursiones o los lugares de interés de la ciudad que esté visitando); que sea capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal (elaborar un mini *curriculum vitae* con sus potenciales o cumplimentar una estancia para solicitar una beca) y, que pueda describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones (llevar a cabo el relato de un viaje), así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (ser capaz de comentar el estudio o el trabajo deseado a sus padres con argumentos firmes y convincentes). De este modo, se logrará que "el alumno alcance el dominio del sistema de comunicación desde una dimensión social y cultural, por medio de metodologías educativas abiertas que aprovechen todos los aspectos humanos que fomenten la formación y el aprendizaje" (Aliaga-Aguza, 2020, p. 645).

3. GAMIFICACIÓN

Con la llegada de las nuevas tecnologías, se están incorporando en las aulas nuevas técnicas de aprendizaje que fomentan la motivación y consiguen que se interioricen y asimilen mejor los contenidos. Una de esas nuevas técnicas es lo que conocemos como gamificación, que tiene como finalidad "estimular la atención e implicación de los estudiantes y convertir el aprendizaje en una experiencia altamente significativa" (Carreras, 2017, p. 112). Asimismo, esta técnica cubre "las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, logrando además fidelizar a los estudiantes a que encuentren en dicha estrategia metodológica un mecanismo que facilite el aprendizaje y la útil comprensión de los contenidos académicos abordados en la clase" (Oliva, 2016, p. 32).

Dentro de la gamificación podemos encontrar distintas herramientas como Elever, ClassDojo, Classcraft, Socrative, Kahoot, Quizizz, Quizlet, Super Teachers, Cerebriti, Play Brighter, Trivinet, entre otras, que permiten llevar a cabo un aprendizaje significativo de la materia tratada en los discentes e, incluso, crear materiales interdisciplinares entre

varias asignaturas del currículo. Al mismo tiempo que se consigue una motivación intrínseca en el alumnado, pues este "encuentra interés, curiosidad y placer en el aprendizaje, y no por lo que será capaz de lograr con el dominio de los conceptos" (Pérez – Vázquez et al., 2018, p. 661).

Elever es una app en la que se pueden llevar a cabo ejercicios breves junto a mini juegos en la que tanto alumnos como profesores tienen registrado su avance. En este sentido, también se puede utilizar la plataforma ClassDojo que, por una parte, ofrece ejercicios vinculados a la gamificación, admite la personalización de avatares, almacenar insignias y premiar buenos comportamientos; y, por otra parte, permite se-a los padres del avance. Asimismo, a través de la herramienta se puede trabajar en equipo o de forma individual a través del portafolio. Según un estudio llevado a cabo por Guerrero (2019) en universitarios: "La herramienta permite que el estudiante se involucre mucho más en el aula puesto que el nivel de motivación se eleva progresivamente y se empata con la participación en el salón de clase" (p. 66).

Otro grupo de herramientas que permiten introducir la gamificación en el aula está vinculado con la creación de preguntas para ser respondidas en el aula en tiempo real que permite que el alumnado compita entre sí ya sea en grupo o de forma individual. Entre ellos, encontramos Socrative que ofrece la creación de cuestionarios para que el alumnado responda en tiempo real a través de sus dispositivos móviles. La herramienta posee un ranking de clasificación y es gratuito para un determinado número de usuarios. En la misma línea se sitúa Kahoot, Quizizz o Trivinet las cuales permiten crear juegos de preguntas y de respuestas de manera bastante intuitiva. Todas ellas, permiten al docente registrar de forma rápida y cómoda las respuestas de su alumnado, esto es, puede servir de herramienta evaluativa y fomenta el aprendizaje en los discentes de forma lúdica. A este respecto, Mingo-López y Vidal-Meliá (2019) indican que la herramienta Kahoot "es entretenida, fomenta el aprendizaje social, desbloquea el potencial de los alumnos y profundiza el impacto pedagógico" (p. 103). Muy relacionada a estas aplicaciones, encontramos Quizlet, la cual permite tanto al alumnado como al profesorado crear sus propias flashcards para fomentar lo aprendido en el aula. Este tipo de herramientas promueven la adquisición de los contenidos

curriculares, al mismo tiempo que consiguen que los discentes se comprometan con el aprendizaje, aumente su participación y mejore el rendimiento académico de los mismos (De Soto García, 2018).

Por su parte, hay otras herramientas de gamificación que consisten en simular juegos como, por ejemplo, *Super Teacher*, la cual realiza programas televisivos como *¿Quién quiere ser millonario?*[307] o *Jeopardy*[308]. Otra plataforma que ofrece esta posibilidad es Cerebriti, de origen español que permite tanto crear sus propios juegos educativos a alumnos y profesores, como utilizar otros juegos creados por otros usuarios. Es una herramienta que "mejora los procesos de aprendizaje, la motivación, el desarrollo de la inteligencia emocional y la adquisición de habilidades de cooperación entre otras" (Carrión, 2018, p. 7).

Otro tipo de herramientas gamificadas se presentan de forma de juego didáctico en el que el alumno debe resolver misiones o retos. En estas plataformas se puede crear el propio entorno virtual de aprendizaje, cuyo objetivo principal es avanzar entre las diferentes mini pruebas para ganar el juego. Entre ellas, podemos destacar Escape-room, Classcraft o Play Brighter, las cuales "presentan menores valores de desmotivación en el alumnado y mayores valores de motivación intrínseca que una metodología tradicional y no innovadora" (Valero et al., 2019, p. 1049).

En este caso, nos centraremos en el escape-room, una herramienta que se está instaurando poco a poco en las aulas en general, puesto que potencia el desarrollo de las habilidades mentales de los discentes (García Lázaro, 2019). A continuación, revisaremos las características más importantes de esta herramienta.

---

[307] ¿Quién quiere ser millonario? es un concurso televisivo originario de Reino Unido (1998), basado en el formato de pregunta – respuesta, en el que un concursante debe contestar 15 preguntas para conseguir el premio final. Para ello, se dispone de una serie de comodines (público, llamada telefónica y 50%). Asimismo, existen varios seguros que aseguran lo ganado hasta ese momento. La idea de este formato nació de David Briggs, Steven Knight y Mike Whitehill.

[308] Jeopardy es un concurso televisivo estadounidense creado por Merv Griffin que consiste en dar respuestas en forma de pregunta según la información que aparece en el panel que es elegido por uno de los tres concursantes que compiten entre ellos.

4. ESCAPE-ROOM

El escape-room es una herramienta didáctica que se basa en la gamificación. Esta herramienta, además de potenciar las habilidades mentales del estudiantado -como hemos apuntado anteriormente-, en los últimos tiempos, está aumentando su popularidad entre profesores y alumnos, debido tanto a la motivación como a la implicación que se deriva de su práctica.

Asimismo, el escape-room educativo permite agrupar diferentes contenidos para afianzar lo aprendido por los discentes en un determinado periodo de tiempo. Se trata de un juego interactivo educativo en el que el alumno está encerrado en una sala virtual y debe resolver unos enigmas para poder salir de ella en el menor tiempo posible. A través de diferentes mini pruebas, el alumno debe resolver una mayor para dar por finalizado el juego y ganar (Eukel et al., 2017; Borrego et al, 2016). Siguiendo a Nicholson (2018) el escape-room es una especie de desafíos narrativos por medio de acertijos o tareas que se deben llevar a cabo en un tiempo establecido. Dichos acertijos pueden ser desde rompecabezas de papel hasta una actividad grupal para desbloquear una caja. Este tipo de juego consigue fomentar la motivación en el alumnado, puesto que recibe una retroalimentación inmediata al superar las pruebas que les informa de que su progresión es la adecuada y les invita a seguir jugando para finalizar la partida con éxito (Bodnar et al., 2016). Asimismo, el escape-room didáctico implica al discente de forma que este adquiere un mayor compromiso con su propio aprendizaje (Nebot y Campos, 2017), en otras palabras, "la aplicación de este juego en el aula facilita la asimilación de contenidos presentes en áreas curriculares, involucrando de forma activa al alumnado con su proceso de aprendizaje" (Sierra y Fernández – Sánchez, 2019, p. 108).

Siguiendo a Rodríguez-Rodríguez y Elías-González (2018), el escape-room debe poseer una serie de elementos para configurar ese aspecto lúdico: una habitación, un maestro del juego, las pruebas, el tiempo y el grupo. A estos hay que añadirle aquellos elementos para hacerlo educativo: dificultad, objetivos de aprendizaje, evaluación y ensayo (Segura y Parra, 2019). A continuación, explicaremos cada uno de ellos:

(1) Una habitación, que es el espacio en el que se desarrolla el juego. Esta habitación se debe ambientar según la temática de la historia para incitar el interés del estudiantado y fomentar la motividad. Asimismo, es imprescindible que dicha habitación esté sellada para que el alumnado no pueda salir. En nuestro caso este entorno será virtual.
(2) Un maestro del juego, que es el que dirige y anima a los alumnos a que resuelvan los distintos retos empleados. En un escape-room educativo, esta figura la ocupa el docente.
(3) Las pruebas, el elemento más importante, puesto que, según se van resolviendo, son las responsables de que el juego avance. Estas pruebas son de distinta índole. Asimismo, para crearlas se deben considerar tanto la dificultad como los objetivos de aprendizaje.
(4) Dificultad: siempre se debe pensar en el destinatario y crear actividades que no sean ni excesivamente fáciles, pues puede caer en el tedio; ni extremadamente difíciles, ya que el discente se puede frustrar y abandonar el juego. El creador del juego (normalmente el docente) las puede hacer de la naturaleza y de la materia que considere adecuada para el nivel del alumnado, así como para los contenidos y los objetivos que se quieran abordar.
(5) Objetivos de aprendizaje. El escape-room educativo se crea para cumplir unos objetivos de aprendizaje que posteriormente puedan ser evaluados, con lo que, a la hora de diseñar las actividades, siempre deben estar presentes.
(6) El tiempo. Este elemento es fundamental para el juego y la motivación, pues los discentes deben terminar el juego en el tiempo establecido. Si bien es cierto que el escape-room original está pensado para que se desarrolle en unos 60 minutos, el tiempo del juego didáctico se puede adaptar a las características del grupo y del contenido. Asimismo, en este tipo de actividad se recomienda su división en tres momentos: un antes, un durante y un después del juego para introducir al alumnado en la materia, guiarle durante el proceso y comprobar los resultados de aprendizaje.

(7) El grupo. En un entorno en línea, se puede trabajar tanto de forma individual como de forma grupal, dependiendo de la dinámica que seleccione el docente y de los tipos de actividades que se planteen.
(8) Evaluación. La evaluación se vincula tanto a que el docente conozca el nivel de cada uno de sus alumnos, como a que el alumnado pueda evaluar su propio aprendizaje, ya que el ir superando retos hace que este compruebe que ha adquirido el contenido que se esté aprendiendo.
(9) Ensayo: es esencial, sobre todo en entornos virtuales, que el docente pruebe la aplicación didáctica antes de llevarla al aula, para comprobar que todo funciona correctamente.

En este caso, para llevar a cabo nuestro escape-room, hemos optado por la plataforma educativa Genially que "permite recrear trabajos con contenidos impresionantes que atrapan el interés y sirven de inspiración para establecer relación con el mundo digital" (Vega-Córdoba et al., 2020). En el siguiente epígrafe, presentamos nuestra propuesta didáctica.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ESPAÑOL

El escape-room que presentamos es una propuesta didáctica para el aula de lengua castellana y literatura, en la que el alumno debe resolver diferentes retos pragmático-lingüísticos correspondientes a un nivel de secundaria. El objetivo general de la propuesta didáctica es afianzar los contenidos socio-pragmáticos que el alumnado debe adquirir a lo largo de la educación secundaria. Dicha meta se consigue a través de la ejecución de diferentes objetivos específicos en cada uno de los retos o mini pruebas que el alumno supera. La propuesta didáctica reúne contenidos pragmáticos básicos que se deben adquirir durante los 4 cursos de secundaria, como por ejemplo "observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que lo regulan" o "conocimiento o uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la

producción y evaluación de textos orales" (RD 1105/2014, p. 359). Por ello, se puede utilizar no solo como herramienta evaluativa al final de la enseñanza secundaria, sino también como herramienta diagnóstica al inicio de la etapa de bachillerato.

Como se ha comentado en las líneas previas, para llevar a cabo la creación de las actividades, nos hemos basado en la escala global que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, teniendo en cuenta el nivel de competencia comunicativa que debe tener un estudiante al terminar la secundaria. Los ítems específicos en los que nos hemos apoyado corresponden a un nivel B1 en la escala de lenguas. Así, para poseer dicho nivel de español el alumno debe dominar cuatro ítems vinculados a las competencias comunicativas: expresión oral y escrita, compresión oral y escrita, mediación e interacción. Siguiendo este parámetro, el alumno (a) debe ser capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que les son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; (b) debe saber desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; (c) debe ser capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal; y (d) debe ser capaz de describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

A continuación, nos centraremos en algunos aspectos de la propuesta didáctica.

En primer lugar, cuando el alumno pincha en el enlace al juego didáctico para comenzar con la experiencia se encuentra la siguiente pantalla, FIGURA 1:

FIGURA 1. Portada de nuestra propuesta didáctica



Fuente: Elaboración propia (Genial.ly)

En la portada, el alumno puede visualizar la entrada de un museo y la información que le introduce en el contexto del juego. En la parte superior izquierda, se puede leer el siguiente mensaje:

> Estas en tu viaje de estudios. Hoy vais a visitar el museo. Te has dormido y llegas corriendo al museo. Tus compañeros ya están dentro.

De este modo se introduce la historia: los alumnos están en un viaje de estudios y el protagonista de la historia llega tarde a la excursión que tenían programada para primera hora. Para poder empezar el juego didáctico, el alumno debe pinchar en el icono "entrar". De esta manera, se accede a la pantalla principal de la aplicación, FIGURA 2:

FIGURA 2. Pantalla principal de nuestra propuesta didáctica



Fuente: Elaboración propia (Genial.ly)

En esta pantalla, una vez dentro del museo, se plantea el misterio y toda la ruta de la actividad. En la parte izquierda de la pantalla, se puede leer el siguiente mensaje:

> ¿Qué ha pasado? ¡Te has quedado atrapado en el museo!
>
> No hay nadie en el museo. No puedes salir del museo. Cada sala es diferente. Para salir del museo y encontrar a tus amigos debes salir de cada una de las salas. Solo tienes 30 minutos.
>
> ¡Ánimo! ¡Tú puedes conseguirlo!

De este modo, el alumno encuentra el enigma -sus amigos han desaparecido y se ha quedado encerrado en el museo- y comprende que debe salir del museo para poder volver a reunirse con sus compañeros de clase.

En la parte derecha, en el apartado de información, el alumno puede acceder a toda la información para desarrollar la actividad. De este modo, se puede distinguir que en el museo hay cuatro salas de arte, un restaurante y una sala de regalos. Cada una de ellas tiene un candado cerrado, el discente, para avanzar en el juego, debe ir desbloqueando cada uno de ellos. En cada una de estas habitaciones, el protagonista de la historia conseguirá una clave que le ayudará a desbloquear el reto

final el cual se sitúa en la terraza. Todas las misiones están ideadas para fomentar la competencia comunicativa y tienen contenidos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Por ejemplo, la primera sala se orienta a ejercicios que fomentan la cortesía, la segunda sala a los actos de habla, mientras que la tercera sala y la principal se orientan a las variedades de la lengua. Para ello, la primera sala, la cortesía, parte de una viñeta de Mafalda. En ella, la niña rompe las normas de cortesía, pues le hace una pregunta indiscreta a un desconocido que saluda cortésmente tanto a ella como a su hija. A partir de aquí se deben resolver una serie de mini pruebas vinculadas todas ellas a la cortesía.

En la sala dos, se trabajan los actos de habla. No obstante, se relaciona estrechamente con la cortesía. En este caso, se parte de una situación comunicativa en la que se han reunido personas de distintas nacionalidades en una celebración. En ella, cada uno actúa según sus propias costumbres, lo que hace que la celebración no se desarrolle como se esperaba. El alumnado debe ir descubriendo qué aspectos son disonantes para cada una de las culturas. Con esta actividad, además de trabajar las propias costumbres, se fomenta el respeto hacia el otro.

Según se accede a la sala 3, se activa un vídeo en el que se escuchan diferentes variedades dialectales, concretamente, en este caso se trabajan conjuntamente las variedades diafásicas y las diastráticas. Este vídeo se puede escuchar todas las veces que se necesite, pinchando en el centro de la imagen. Una vez que se ha visualizado el vídeo, el alumnado debe moverse por la sala e ir descubriendo en qué lugar se esconden los diferentes retos vinculados a este vídeo para ir desarrollándolos. Con ello, el alumno debe reflexionar sobre el modo en que se dirige a cada tipo de personas, puesto que no se trata igual a un compañero que al director de un banco.

La sala principal está destinada a trabajar las variedades diatópicas. Para ello, se utilizará audios que muestren las diferentes variedades que existen en el español para que el alumnado tome consciencia de toda la variedad y la importancia que tiene cada una de ellas.

Por último, tanto en el restaurante como en la tienda de regalos, se trabajan varios aspectos pragmáticos en su conjunto como la cooperación,

la relevancia y los turnos de palabra. En todos ellos el punto de partida es el contexto en el que se encuentran, esto es, tanto el restaurante como la tienda de regalos.

A pesar de que se recomienda una ruta de seguimiento, las misiones previas se pueden resolver en el orden que se deseen, puesto que son independientes unas de otras. Cada una muestra un grupo de ejercicios con un principio y un final. No obstante, para poder resolver la última misión, se deben haber abierto todos los candados previos. Cada vez que se consigue desbloquear el candado de una de las habitaciones, el alumnado puede visualizar la imagen que se muestra en la siguiente figura, FIGURA 3:

FIGURA 3. Pantalla que indica que ha completa un reto

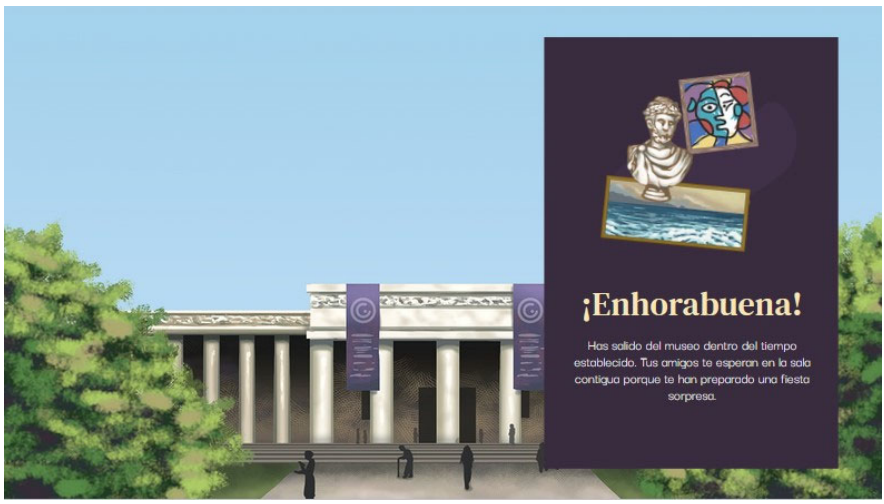


Fuente: Elaboración propia (Genial.ly)

Como se puede ver en la FIGURA 3, una vez que se desbloquea uno de los retos, aparece una pantalla en la que se indica que ya se ha concluido la misión que se estaba llevando a cabo y se ofrece un número o una letra que ayudará a desbloquear el candado del reto final – la terraza. En esta pantalla, el alumno debe pinchar en el icono de continuar para volver a la pantalla inicial en la que se hallan todos los retos y su evolución.

Una vez finalizado el juego, el protagonista de la historia llega a la siguiente pantalla, FIGURA 4:

FIGURA 4. Pantalla final de la propuesta didáctica



Fuente: Elaboración propia (Genial.ly)

En la última pantalla, FIGURA 4, el alumno puede leer el siguiente mensaje:

> ¡Enhorabuena!
>
> Has salido del museo dentro del tiempo establecido. Tus amigos te esperan en la sala contigua porque te han preparado una fiesta sorpresa.

Con esta pantalla, se concluye el misterio y se termina el juego didáctico. Realmente el alumno no había llegado tarde, ni se había quedado encerrado en el museo, los compañeros de clase junto a sus profesores le habían preparado un reto que desembocaba en una fiesta sorpresa.

6. CONCLUSIONES

La gamificación y, en concreto, la propuesta didáctica que hemos presentado a través de la herramienta escape-room, nos ha permitido acercar al aula de Lengua Castellana y Literatura metodologías activas que fomentan tanto la motivación del alumnado como el aprendizaje. Con

ello, se ha conseguido afianzar los contenidos pragmáticos que se deben adquirir durante la Educación Secundaria, por medio de distintos retos lingüístico-pragmáticos en los que se trabajan todas las competencias comunicativas para conseguir que un hablante sea sociolingüísticamente competente, aspecto que debería ser fundamental en la enseñanza secundaria. Asimismo, con esta herramienta, se ha conseguido motivar a los alumnos y hacerles partícipes de su propio aprendizaje por medio de retos que le han ayudado a resolver el misterio inicial (la cortesía a partir de una viñeta de Quino, los actos de habla por medio de un encuentro entre amigos o las variedades de la lengua por medio de vídeos y audios, entre otros) y llegar a diferenciar diferentes modos de comportamiento dentro de una sociedades y discernir entre la importancia de la variedad y el respeto hacia el otro. A través de la herramienta didáctica escape-room, se ha consolidado los conocimientos pragmáticos adquiridos por los discentes de forma motivadora y atractiva, puesto que "su aplicación didáctica en el aula ayuda a desarrollar las destrezas y poner en práctica las habilidades adquiridas durante el curso, lo que produce una satisfacción por parte del alumnado, que puede comprobar el progreso de sus conocimientos" (Rodríguez – Rodríguez y Elías – González, 2018, p. 183).

7. REFERENCIAS

Aliaga-Aguza, L. M. (2021). Escenario educativo y clima de aula de la clase de español para extranjeros. En Pallarès Piquer, M., Gil Quintana, J., Santisteban Espejo, A. L. (Coords). Docencia, Ciencia y Humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI, Dikynson, 595 – 609.

Aliaga-Aguza, L. M. (2020). Hacia una didáctica de la Lengua y Literatura comunicativa, Opción, Año 36, Regular No 92, 628 – 650.

Breeur, R. (2018). El impostor como parodia del absoluto, Utopía y Praxis Latinoamericana, 80, 79 – 91.

Bodnar, C. A., Anastasio, D; Enszer, J. A. y Burkey, D. D. (2016). Engineers at play: Games as teaching tolos for undergraduate engineering students, Journal of Engineering Education, 105 (1), 147 – 200.

Borrego, C; Fernández, C.; Robles, S. y Blanes, I. (2016). Room escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación, Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, 3, 1 – 7.

Carreras, C. (2017). Del *homo ludens* a la gamificación, Quaderns de filosofía, Vol. IV, número 1, 107 – 118.

Carrión Candel, E. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior, Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, (36), 1 – 14.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Instituto Cervantes.

De Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra, EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 65, 29 – 39.

Eukel, H. N.; Frenzel, J. E. y Cernusca, D. (2017). Educational Gamining for Pharmacy Students – Desing and Evaluation of a Diabetes Themed Escape room, American Journal of Pharmaceitucal Education, 81 (7), 62 – 65.

Ferriz Valero, A., García Martínez, S., Molina García, N., García Jaén, M., Cejuela Anta, R., Sellés Pérez, S. y Osterlie, O. (2019). Classcraft como herramienta TIC en educación superior: metodologías activas en Actividad Física en el Medio Natural, Memorias del programa de Redes – 13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria, Universidad de Alicante.

García Lázaro, I. (2019). La escape- room como propuesta de gamificación en educación, Revista Educativa Hekademos, 27, Año XII, 71 – 79.

Guerrero Abril, L. (2019). Estrategias de gamificación en la universidad: el uso de ClassDojo, Análisis, 22, 65 – 69.

Mingo – López, D. V. y Vidal-Meliá, L. (2019). Actividades Kahoot en el aula y satisfacción del alumnado. 3C TIC, Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 8 (1), 96 – 115.

Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo, ¿qué hay realmente de innovación?, Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria, 31, (1), 5 – 34. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758

Nebot, P. D. y Campos N. (2017). Escape-room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas, Suma: revista sobre la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, 85, 33 – 40.

Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom, Childhood Education, 94, 44 – 49.

Oliva, H. A. (2019). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario, Realidad y Reflexión, 44, 30 – 47.

Ortiz, A. M.; Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión, Educação e Pesquisa, Vol. 44, nº 1.

Pallarés Piquer, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en los medios de comunicación, Teoría de la Educación, Vol. 26, nº 1, 59 – 76.

Pérez-Vázquez, E.; Gilabert-Cerdá, A. y Lledó-Carreres, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape-room como estrategia de aprendizaje. En Roig-Vila, R. (ed.). Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas. Octaedro, 660 – 668.

Rodríguez-Rodríguez, M. N. y Elías-González, C. I. (2018). La gamificación aplicada al aprendizaje de la lengua española, Escape room en el aula de la ULPGC, Actas de las V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC: InnoEducaTIC 2018, 179 – 183.

Rühle, M. (2018). Educación para la adaptación actual de la "teoría de la pseudocultura" de T. W. Adorno en tiempos del aprendizaje permanente, Bajo Palabra, 21 (2), 97 – 108.

Segura, A. y Parra, M. (2019). How to implement active methodologies in Physical Education: Escape Room, ESHPA, 3 (2), 295 – 306.

Sierra Daza, M. C. y Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior, Revista de estudios y experiencias en educación, Vol. 18, n. 36, 105 - 115.

Vega Córdoba, C. A., García Herrera, D. G.; Castro Salazar, A. Z.; Grazo Álvarez, J.C. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia, Revista Arbitrada Interdisciplinaria, KOINONIA, Vol. 5, nº 5, 200 – 231.

ANÁLISIS TIPOLÓGICO COMPARADO DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LAS LENGUAS DE ASIA ORIENTAL FRENTE AL ESPAÑOL. CONTRASTES Y APLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

María Amparo Montaner Montava
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Esta aportación plantea el estudio comparado de la tipología del español y de algunas lenguas del grupo lingüístico de Asia del Este y del Sudeste. Concretamente se tratarán dos grandes lenguas de Asia oriental, el chino mandarín y el japonés, y, de manera secundaria, se harán algunas referencias al coreano. La selección es congruente con la alta relevancia sociolingüística de estas lenguas, que, además, son las que se estudian en varios grados de Estudios de Asia Oriental en España. En ese sentido, nos enfocaremos en el chino mandarín, porque es la lengua con más hablantes nativos del mundo, así como en el japonés y tangencialmente en el coreano, lenguas que también cuentan con una gran importancia social y cultural en el mundo de hoy.

Al interés de contrastar estas lenguas desde una perspectiva teórica, se suma la trascendencia que este tipo de estudios tiene para la lingüística aplicada, por ejemplo, en la enseñanza de segundas lenguas o en la traducción. Desde esta perspectiva nos planteamos el estudio comparado de la tipología de este grupo de lenguas y de la lengua española. En el siguiente apartado se expondrán con mayor detenimiento las causas del interés del presente tema y en la última parte de la introducción se desarrollarán los planteamientos del estudio interlingüístico comparado que proponemos.

1.1. Justificación del interés del tema

El interés del tema obedece tanto a razones teóricas como a razones de índole más aplicada. Desde un punto de vista teórico, el español es una lengua con unas características que la oponen en principio a las lenguas asiáticas estudiadas: Así, el español es una lengua indoeuropea y flexiva, su orden de palabras es SVO, orden que el chino sigue solo parcialmente y el japonés no sigue en absoluto, como tampoco el coreano. Fónicamente no es una lengua tonal, a diferencia del chino y del japonés, que tiene acento tonal. Tampoco usa ideogramas en la escritura. Pragmáticamente tampoco se la considera una lengua altamente pragmática ni con prominencia del tópico.

Atendiendo a factores sociolingüísticos, las tres lenguas tienen importantes puntos en común, que invitan a su estudio conjunto. Son lenguas globales, con gran número de hablantes y con un fuerte potencial social y económico. Ya se ha dicho que el chino mandarín es la lengua con mayor número de hablantes nativos del mundo, por su parte, el español le va a la zaga y el japonés y el coreano suelen estar entre los primeros puestos. Si se incluyen los hablantes no nativos, el inglés sería la lengua más hablada, el chino ocuparía el segundo puesto, el español ocuparía el cuarto, y el japonés y el coreano, el puesto treceavo y el veinteavo respectivamente, según el catálogo *Ethnologue* en su edición número 24 de 2021.

Además, los países de referencia tienen un gran potencial económico y cultural. De China poco se puede decir, pues constituye una potencia económica mundial de primer orden. Por su parte, Japón, que ha sabido impulsar una economía muy competitiva y basada en la calidad de marca, constituye uno de los países con un mayor PIB en el mundo, además de tener un enorme potencial industrial y cultural. Y Corea del Sur es la undécima economía mundial y la sexta exportadora. Como Japón, ha sabido ampliar la influencia de su industria cultural en el mundo.

Los países de habla española no son tan poderosos por separado, pero la situación cambia si se piensa que los diecinueve países de América en que se habla español constituyen un bloque homogéneo con un poder

económico y social acorde a su capacidad de desarrollo. Cabe destacar también el crecimiento imparable que está teniendo el español en Estados Unidos, país que, según las previsiones, acabará siendo bilingüe y bicultural.

1.2. Lenguas de Asia del este y del sudeste frente al español

1.2.1. Lenguas de Asia del Este y del Sudeste

De acuerdo con Greenberg (1966), las lenguas se pueden clasificar genética, geográfica y tipológicamente. Genéticamente, el grupo de lenguas de Asia del Sudeste continental incluye varias familias lingüísticas, que se citan a continuación, de acuerdo con Bisang (2006): Familia austronesia (la mayor, con lenguas como indonesio, malayo, javanés, sundanés o tagalo),familia Mon-Khmer (con lenguas como camboyano o vietnamita), familia tibeto-birmana (incluye lenguas como el tibetano y el birmano), familia Tai-Kadai (con lenguas como tailandés y lao), familia sínica (que incluye el chino mandarín, cantonés, etc.), familia Hmong-Mien.

Diversos estudiosos, por ejemplo, Goddard (2005) o Bisang (2006), han tratado conjuntamente cuestiones relativas a las lenguas de este gran grupo y a lenguas de Asia del Este que comparten rasgos con las del grupo anterior, en parte por el contacto areal. Es el caso del japonés y el coreano, lenguas cuya filiación genética no es concluyente.

Aunque estas lenguas provienen de diferentes troncos, han establecido relaciones entre ellas y comparten referentes culturales, por lo que se las ha estudiado dentro del grupo de lenguas de Asia del Este y del Sudeste. Los estudiosos han considerado relevante la existencia de ciertas características en común entre las lenguas del área, en términos generales. Algunas de estas características son la carencia de flexión, el uso de clasificadores, el hecho de ser lenguas tonales, la limitación de estructuras silábicas, la presencia de varios sistemas de órdenes de palabras, la existencia de construcciones especiales (con clasificadores, con verbos en serie, etc.), la existencia de sistemas pronominales complejos, la orientación pragmática, la abundante elipsis, la importancia del tópico, etc.

1.2.2. Español

Por su parte, la lengua española contrasta con estas lenguas en todos los sentidos citados. Genéticamente es una lengua del tronco indoeuropeo. Geográficamente, es una lengua europea. Morfológicamente es flexiva, frente al chino, que es aislante y frente a japonés y coreano, que son aglutinantes. Por el orden de palabras, es una lengua típica del modelo sujeto-verbo-objeto (SVO), frente a japonés y coreano, que siguen el orden sujeto-objeto-verbo (SOV), e incluso frente al chino, que sigue solo parcialmente el orden SVO. No comparte las construcciones típicas del grupo citado. Carece de tonos y su escritura es alfabética. Carece de sistemas pronominales complejos, es una lengua de sujeto (no de tópico) y su uso de la elipsis no es equiparable al de las otras lenguas trabajadas. Tampoco es una lengua altamente pragmática.

2. OBJETIVOS

2.1. Planteamiento general

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, para este trabajo se han seleccionado algunas características generales relevantes relativas a las lenguas asiáticas seleccionadas, que consideramos que deben tenerse en cuenta para su aprendizaje desde el español. Por ello, se expondrán dichos aspectos y se valorarán las estrategias más adecuadas para afrontar su enseñanza para alumnado cuya lengua materna es el español.

2.2. Objetivos

De acuerdo con estos planteamientos, los objetivos de la presente aportación son los siguientes:

- En primer lugar, analizar los aspectos más importantes para la lingüística aplicada del estudio tipológico comparado de las lenguas de Asia oriental seleccionadas en relación con el español.
- En segundo lugar, señalar qué aspectos de este contraste son especialmente relevantes para el aprendizaje de las segundas lenguas seleccionadas dentro del grupo de lenguas Asia del

Este y del Sudeste por parte de aprendices hablantes de español como lengua materna, desde las dificultades específicas de este grupo de hablantes.
- Analizar dichos aspectos desde una perspectiva comparada.
- Ofrecer algunas pautas desde la tipología lingüística comparada para facilitar la problemática específica de los hispanohablantes que afrontan el aprendizaje de las lenguas señaladas.

3. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación se basa en dos aspectos principales. En primer lugar, se ha realizado una revisión exhaustiva de la bibliografía sobre el tema (Bisang y Matkuchov, 2020; Moreno Cabrera, 2015; Marco Martínez, 2019, etc.) y un análisis crítico desde la perspectiva aplicada expuesta.

En segundo lugar, se ha llevado a cabo un estudio a lo largo de diez años con estudiantes universitarios de habla española aprendices de lenguas china y japonesa, por un lado, y con estudiantes aprendices de español, por otro lado. A estos estudiantes se les ha explicado tipología lingüística para la comprensión de los aspectos más importantes de las lenguas que están aprendiendo y se les ha encargado la realización de actividades y tareas relacionadas con dichos aspectos. Estas actividades incluían tareas como la realización de ejercicios de comprensión, la búsqueda de ejemplos propios de las cuestiones analizadas en las lenguas objeto de estudio y en otras, comprensión y traducciones de oraciones, etc.

La valoración de los resultados de tales actividades ha permitido detectar las cuestiones más conflictivas para el alumnado. De acuerdo con ello y también con los contrastes señalados en la bibliografía, se han seleccionado los aspectos relevantes para la presente investigación y se proponen métodos para abordar los problemas señalados. Los resultados de esta investigación se presentan en los apartados siguientes.

4. RESULTADOS

A continuación, se efectuará una exposición de las principales características tipológicas de las lenguas seleccionadas, chino, japonés (y

secundariamente, coreano). Nos hemos centrado en las que constituyen problemas para los hablantes de español, debido a la mayor distancia interlingüística desde esta lengua, coincidente con una mayor complejidad de las lenguas asiáticas.

Así, de entre los aspectos interesantes para el presente trabajo, se tratarán los siguientes, todos ellos de índole formal: orden de palabras, categorías que no existen en español, como los clasificadores, categorías híbridas, construcciones sintácticas particulares, tono.

Por cuestiones de espacio el tratamiento de los temas será somero y de cada cuestión se presentará solamente algún ejemplo paradigmático. Además, las cuestiones pragmáticas no se tratarán en este trabajo, que se centrará en cuestiones formales, que son las que se suelen abordar en un primer momento del aprendizaje de una lengua.

Los aspectos, que resultan especialmente problemáticos para los hablantes de español como L1, se presentarán desde la perspectiva de la tipología lingüística y se darán también algunas pautas que han resultado provechosas para su aprendizaje por parte de dichos hablantes.

Hay otros problemas que en realidad lo son para los estudiantes nativos de las lenguas asiáticas analizadas que aprenden español, debido a que la mayor distancia se produce desde las lenguas de Asia oriental hacia el español. Por ejemplo, para este estudiantado resulta especialmente compleja la mayor permisividad de formación de sílabas del español. Este tipo de problemas no se tratará en este trabajo, aunque constituye una línea de investigación abierta del mayor interés.

Teniendo en cuenta estas premisas a continuación expondremos las dificultades más destacadas para los estudiantes hispanohablantes que aprenden las lenguas citadas desde el español.

4.1. Orden de palabras

4.1.1. Tipología de las lenguas según el orden de palabras

Existen varios tipos de lenguas según el orden de palabras de sujeto, verbo y objeto (Greenberg, 1963). Las diferencias debidas al orden de palabras constituyen un problema importante para el español que aprende lenguas asiáticas. El orden natural del español es el de sujeto-

verbo-objeto (SVO), sin embargo, en Asia el orden SOV es común en varias lenguas, como el japonés y el coreano. Otras lenguas presentan el orden VSO, como el tagalo.

En el siguiente ejemplo, se aprecia el orden de palabras SOV de la lengua japonesa:

- Maria san wa orenji o tabemasu.
- María-tratamiento-partícula tópico-naranja-partícula acusativo-verbo
- María come naranjas.

Un estudiante de habla española puede beneficiarse de saber que el que una lengua siga un orden de palabras SVO o SOV no afecta solo al orden de sujeto, verbo y objeto, sino que el orden imperante en una lengua se asocia con diversos cambios en el orden de varios de sus elementos. Estas diferencias se pueden apreciar en los siguientes cuadros, donde se reseñan oposiciones entre el japonés y el español, que constituyen ejemplos bastante prototípicos de lenguas de orden SOV y SVO respectivamente.

TABLA 1. Orden de palabras de las lenguas SOV (sujeto-objeto-verbo) frene a las lenguas SVO (sujeto-verbo-objeto)

LENGUAS CON ORDEN SVO (ESPAÑOL) VS LENGUAS CON ORDEN SOV (JAPONÉS)	ESPAÑOL: ORDEN SUJETO VERBO -OBJETO (SVO)	JAPONÉS. ORDEN SUJETO-OBJETO-VERBO (SOV)
1 ORDEN DE LAS PARTES DE LA ORACIÓN	SVO Yo como mandarinas	SOV Watashi wa mikan o tabemasu
2 POSICIÓN DE ADJETIVOS	Sust.. + Adj. Libro negro	Adj. +Sust.. Kuroi hon
3 POSICIÓN DEL COMPLEMENTO DEL NOMBRE (CN)	Sust. + CN El libro de Yuki	CN + Sust. Yuki no hon
4 POSICIÓN DE LAS ORACIONES ADJETIVAS	Antecedente + Oración adjetiva El coche que compré	Oración adjetiva + Referente Katta kuruma…
5 ELEMENTOS DE MANIFESTACIÓN DE LA RECCIÓN	Preposiciones El libro de Yuki	Partículas pospuestas Yuki no hon
6 CONJUNCIONES	Conjunción + O. subordinada Cuando volví a casa	O. subordinada + conjunción Uchi he kaetta toki
V ERBOS AUXILIARES	V. auxiliar + V. pleno	V pleno + V auxiliar

Fuente: elaboración propia

El caso de la lengua china es más complejo. Se suele decir que el chino es una lengua SVO, pero varios comportamientos contradicen esta caracterización a favor de un orden SOV. De acuerdo con la bibliografía, esta dificultad obedece a las siguientes causas principales: Por un lado, en chino suele funcionar más la noción de tópico que la de sujeto. Además, el orden de sintagmas se ve fuertemente influido por las cuestiones de significado. La posición preverbal indica sintagmas definidos, al contrario que la postverbal. Finalmente, el chino no sigue siempre las pautas habituales del orden de palabras (Li y Thompson, 1981, pp. 19 y ss.).

De una manera más concreta, puede precisarse que el chino mandarín comparte las siguientes propiedades con el tipo sujeto-verbo-objeto: El objeto directo se pospone al verbo, existen preposiciones, los verbos auxiliares preceden al verbo principal, las preposiciones subordinadas sustantivas de objeto directo se colocan detrás del verbo.

Sin embargo, encontramos también las siguientes propiedades, compartidas con las lenguas con orden Sujeto-Objeto-Verbo: El objeto directo puede situarse delante del verbo, existen posposiciones, los sintagmas posesivos preceden al nombre, los adjetivos y las preposiciones de relativo preceden al nombre.

4.1.2. Aplicaciones a la enseñanza

La tipología de las lenguas según el orden de palabras es una cuestión de la máxima importancia para la comparación interlingüística y para su enseñanza (Montaner Montava, 2012; Moreno Cabrera, 2015). Es importante introducir en el aula los cambios asociados a cada tipo de lengua de acuerdo con su orden de palabras.

En el caso concreto de las lenguas que nos ocupan, es recomendable empezar explicando el contraste entre los órdenes del español y del japonés, porque son opuestos y es más fácil comprender su comportamiento en ese sentido. Sería preferible explicar en un segundo momento el comportamiento de lenguas con más variabilidad en este sentido, como el chino.

4.2. Clasificación morfológica de las lenguas

4.2.1. Tipología morfológica de las lenguas

La clasificación morfológica de las lenguas divide estas en diversas categorías de acuerdo con su comportamiento morfológico, Los tipos morfológicos más importantes agrupan las lenguas en aislantes, aglutinantes y flexivas.

Mientras que el español es una lengua claramente flexiva, las lenguas asiáticas objeto de nuestra investigación son aglutinantes (japonés y coreano) y aislantes (chino). Por ello, esta diferenciación es sumamente interesante para nuestro estudio y merece una exposición más detenida.

El español es una lengua flexiva, lo que significa que cuenta con la capacidad de flexión para señalar características gramaticales. En el caso del español la flexión puede ser nominal (género y número) y también verbal (tiempo, modo, aspecto, número, persona).

En el caso de las lenguas aislantes, como el chino, cada palabra equivale a un morfema invariable, por lo que presenta un único significado. Así, por ejemplo, si se quieren indicar valores temporales o aspectuales respecto de un verbo, deberá hacerse mediante la adición de lexemas independientes que aporten estos significados.

- Mingtian wǒ jiu kāichú-le-tā
- Mañana-yo-entonces- echar-perfecto-él
- Mañana lo echaré

(Li and Thompson, 1981, p. 213)

Por su parte, en las lenguas aglutinante, las palabras constan de afijos que se añaden a la raíz, pero no se funden con ella. Cada afijo aporta un significado claro y está bien delimitado fonéticamente. Es posible ir añadiendo afijos a la raíz. El siguiente ejemplo del japonés ilustrará este punto:

- Tabe-rare-masen-deshita-ka
- Comer (base léxica)-voz pasiva-negación-pasado- partícula interrogativa

El funcionamiento de las lenguas flexivas es diferente. Estas incluyen información en morfemas mediante la flexión de algunas palabras, pero se produce una fusión, de manera que no siempre es posible delimitar claramente la raíz de los morfemas, la raíz varía y los morfemas permiten el sincretismo de varios valores en una sola forma.

4.2.2. Aplicaciones a la enseñanza

Aunque en un primer momento puede parecer difícil diferenciar el comportamiento de las lenguas aglutinantes y las flexivas, es importante que los aprendices comprendan que la tipología del japonés y del coreano es distinta morfológicamente a la del español, precisamente porque son lenguas aglutinantes, frente al español, que es flexiva.

En ese sentido, debe introducirse en el aula el hecho de que la lengua flexiva, además de flexionar, se caracteriza por el sincretismo, o capacidad de que en un único morfema se den al mismo tiempo varios valores formales.

Por ejemplo, la forma verbal *amo* del español aúna varios valores en la desinencia *-o*, como primera persona, singular, tiempo presente, modo indicativo, aspecto imperfectivo.

Otra dificultad que pueden tener los estudiantes es la de comprender el funcionamiento de una lengua aislante, como el chino. En este caso, ejemplos contrastivos suelen servir como puente para la explicación. Suele ayudar exponer el comportamiento del inglés, lengua que, aunque conserva flexión, en gran medida presenta comportamientos aislantes. Así se puede apreciar en la siguiente oración, donde cada palabra aporta un significado independiente: *You will read good literature*.

4.3. Categorías difusas en las lenguas de Asia oriental

4.3.1. El concepto de categoría difusa

En las lenguas de Asia del Este y del Sudeste el concepto de categoría no es nítido. Esta situación se da de forma habitual en las lenguas de Asia oriental, hasta el punto de que se han acuñado nombres de categorías intermedias para reflejar algunas situaciones comunes en estas

lenguas. Así, autores como Goddard (2005) hablan de casi-adverbios o verbo-preposiciones para reflejar situaciones en las que ciertos verbos de movimiento no funcionan solamente como verbos, sino de manera semejante a adverbios, añadiendo una especificación de dirección a otros verbos. Este comportamiento es normal en muchas lenguas del este y sudeste de Asia.

También se ha hablado de verbo-preposiciones para reflejar el hecho de que en muchas lenguas que tienen construcciones con verbos en serie, ciertos verbos (como *ir, dar, alcanzar, llegar, usar, tomar*) adoptan la función gramatical de marcar los argumentos opcionales y los adjuntos de otros verbos, al igual que hacen las preposiciones o posposiciones en otras lenguas.

La situación descrita es común en chino y, así, autores como Rovira (2010) enfatizan la ductilidad de las categorías en esta lengua. A continuación, se expondrá como ejemplo de esta característica el caso de los coverbos en chino.

4.3.2. Los coverbos

En chino existe un grupo de preposiciones que también funcionan como verbos, se las denomina coverbos. Se pueden definir como "verbos que aparecen con otros verbos en la oración" (Po-Ching y Rimmington, 2015, p. 241).

Estos autores ejemplifican el concepto con el caso de *zài (en*), que "seguido de un nombre de lugar, una preposición o una frase preposicional se puede situar antes del verbo como una frase locativa" (Po-Ching y Rimmington, 2015, p. 241)

- M*ā*ma zài chúfáng lì zuò fàn
- Mamá en cocina dentro hacer comida
- Mamá está en la cocina preparando la comida.

Como explican los autores citados, desde el punto de vista gramatical *zài* tiene función de preposición y de verbo. El coverbo con un objeto se puede denominar frase coverbal y, en este caso, la frase coverbal sería *zài chúfáng lì (en cocina dentro.)*

4.3.3. Indicaciones para su enseñanza

Comprender el comportamiento de las categorías difusas desde una lengua flexiva como el español puede ser complejo. Sin embargo, un acercamiento contrastivo puede ayudar al alumnado. Es interesante darse cuenta de que en una lengua flexiva los morfemas de flexión ayudan a determinar con facilidad la categoría de una palabra, porque las propias categorías filtran sus formas de flexión.

Aún así, incluso en una lengua como el español, existen ciertas clases de palabras con naturaleza híbrida, como son las formas no personales del verbo. Así, por ejemplo, los infinitivos pueden funcionar como sustantivos y como verbos y los participios pueden funcionar como adjetivos y como verbos, tal y como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- Cantar es divertido, pero hoy no voy a cantar.
- Yo también me he cansado de las personas cansadas de todo.

Sin embargo, incluso dentro de las lenguas indoeuropeas, una lengua con una tendencia más aislante que el español, como sería el inglés, muestra una mayor ambigüedad en la determinación de las categorías. Por ejemplo, la palabra *drink* del inglés puede funcionar como sustantivo (*beber*) o como verbo (*bebida*), dependiendo del contexto. Contrastes de este estilo resultan de gran utilidad para el alumnado.

Por otro lado, un acercamiento cognitivo también puede ser de utilidad. En ese sentido la teoría de prototipos podría considerarse para la introducción de este aspecto en el aula.

4.4. CONSTRUCCIONES CON CLASIFICADORES

4.4.1. Comportamiento de las construcciones con clasificadores

Las construcciones con clasificadores son características de varias lenguas del mundo, entre ellas las lenguas asiáticas, como el chino y el japonés. En las construcciones con clasificadores de estas dos lenguas, para contar es necesario clasificar los referentes de los nombres de acuerdo con sus características semánticas. Así, podemos encontrar

clasificadores generales, para cosas alargadas, cosas redondas, personas, etc.

En las construcciones con clasificadores, el clasificador puede ser una palabra o un afijo. En japonés es un sufijo y en chino un prefijo. Po-Jin y Rimmington señalan importantes diferencias entre el chino y el español.

> "En chino, cuando un número va seguido de un sustantivo, se debe añadir un clasificador entre ambos. Esto contrasta con el uso del español, donde los nombres se dividen en contables e incontables Los nombres contables pueden seguir directamente a un número, por ejemplo, tres estudiantes (contable, mientras que los incontables necesitan otro término tras el número, por ejemplo, tres rebanadas de pan (incontable). Los nombres en chino siempre van precedidos de un clasificador." (2015, p. 55)

Ejemplos del chino:

- sán gè xuésheng
- Tres/CL/estudiantes
- sán gè miàn bāo
- Tres/CL/panes

(Extraídos de Po-Jin y Rimmington, 2015, p. 55)

En esta lengua *gè* es el clasificador más común y puede usarse con casi todos los nombres, incluyendo los abstractos.

En el caso del japonés, el clasificador es un sufijo, pero el funcionamiento es básicamente el mismo.

- Enpitsu ni hon
- Lápiz / dos / clasificador (dos lápices)

4.4.2. Aplicaciones a la enseñanza

Para un estudiante hispanohablante el concepto de clasificador es complicado porque, por un lado, responde a la morfología, pues es una clase de palabra especial, y, por otro lado, responde a la semántica, pues las entidades se clasifican de acuerdo con características relacionadas con su significado. Además, los clasificadores implican una concepción cognitiva de la semántica, pues las palabras que pueden aparecer con un

clasificador determinado dependen de los hablantes y de sus parámetros cognitivos.[309]

No existe una categoría similar en español. Sin embargo, pedagógicamente resulta interesante acudir a las construcciones con contadores de unidad (*tres miembros del equipo*), o a las palabras de medida, como *grano (de arroz), gota (de agua*).[310]

No puede decirse que estas construcciones sean equivalentes a las construcciones con clasificadores, porque su ámbito de aplicación es más restringido y no depende de la forma de los elementos a los que se refieren. Además, son construcciones que coexisten con las construcciones con clasificador en las lenguas asiáticas citadas.

Sin embargo, son construcciones que presentan un cierto parecido con las construcciones con clasificadores y la explicación de su funcionamiento puede servir a los hispanohablantes como paso previo para la comprensión del empleo de clasificadores en las lenguas asiáticas.

4.5. Construcciones

4.5.1. Las construcciones con verbos en serie

Como ejemplo de construcción, se tratarán las construcciones con verbos en serie. Estas son típicas de las lenguas aislantes, como el chino. En estas construcciones aparecen dos o más verbos con un único sujeto gramatical en una oración y sin conjunciones que los relacionen. Típicamente, al menos uno de los verbos es de movimiento o postura, de acuerdo con Ansaldo.

> "A serial verb construction can be formally described as a clause consisting in two or more predicates showing a number of properties that suggest treating them as one structural unit. Such a construction denotes a single, complex event, typically, the secondary predicate expresses an extension or an aspect of the basic predicate." (2006: 260)

[309] En ese sentido son muy interesantes las investigaciones llevadas a cabo por autores como Lakoff (1987) y Matsumoto (1993) sobre el clasificador hon y su ámbito de aplicación a entidades que solo por extensión metafórica pueden considerarse como objetos largos y delgados.

[310] Las palabras de medida especifican la forma en que se encuentra una cantidad de una masa y los contadores de unidad singularizan un número de individuos de un colectivo.

- T*ā* zh *ā* zhù wo bù fàng
- El agarrar-sujetar yo no soltar
- Me agarraba con firmeza y no me soltaba

(Extraído de Po-Jin y Rimmington, 2015, p. 263.)

Se ha explicado la conexión semántica que existe entre los verbos en el sentido de que cada oración representaría un evento, aunque se considere que esté formado por subeventos.

Es interesante entender el uso de los coverbos como un recurso equivalente al uso de participios o infinitivos, o bien preposiciones con diferentes significados. En ese sentido se expresan Po-Jin y Rimmington (2015)

> "El chino, al contrario que el español, no usa recursos gramaticales para construir participios o infinitivos, ni conjuntos de preposiciones con diversos significados. En su lugar, se sirve de secuencias de frases verbales, que se denominan construcciones de verbos en serie.
>
> Una construcción con verbos en serie suele tener dos o más predicados verbales o comentarios, que comparten el mismo sujeto o tema y se suceden sin ninguna conjunción que sirva de nexo." (Po-Jin y Rimmington, 2015, p. 261)

4.5.2. Estrategias para su enseñanza

Para entender la coexistencia de dos verbos similares es interesante hablar a los alumnos de los conceptos de evento y de construcción, así como de las diferencias interlingüísticas al respecto. Es importante introducir que la construcción es una estructura idiosincrásica de cada lengua y que aporta un sentido que va más allá de la suma del significado de sus partes.

También es importante introducir que algunas lenguas pueden permitir juntar dos eventos simultáneos en una misma oración. Para ello, puede ser interesante introducir ejemplos del español y del inglés, como lengua puente.

En el siguiente ejemplo de construcción resultativa del español, se juntan dos eventos en una oración: Pintó la casa + como resultado, la casa quedó azul.

– Ella pintó la casa de azul.

Este ejemplo está inspirado en el famoso ejemplo de Goldberg (1995), que se puede explicar del mismo modo.

– She painted the house blue.

De esta manera es más sencillo comprender el comportamiento de los compuestos verbales resultativos en chino, en que, de acuerdo con Li y Thompson, la segunda parte del compuesto señala algún resultado de la acción o proceso indicado por la primera parte.

– dá-pò (golpear-romper): Golpear algo con el resultado de que se rompa.

A continuación, introducimos una cita con la explicación que, desde otra óptica, proponen Levin y Rappaport (1999) para este mismo fenómeno en inglés.

> "This paper addresses the phenomenon of event composition: the derivation of a single event description expressed in one clause from two lexical heads which could have been used in the description of independent events, each expressed in a distinct clause. In English, this phenomenon is well attested with respect to sentences whose verb is found in combination with an XP describing a result not strictly lexically entailed by this verb, as in (1).
>
> (1) The joggers ran the pavement thin.
>
> This sentence makes reference to a complex event encompassing an event of running and an event of becoming thin. The lexical heads run and thin appear in a single clause, with the AP appearing as closely bound to the verb in the syntax as subcategorized complements (Levin and Rappaport Hovav 1995; Tenny 1994; Roberts 1988), justifying the assumption that a single event is made reference to by this sentence. We consider (1) to be an instance of event composition since its verb, run, on its own does not entail a particular result state, and certainly not a result state that does not involve the runner. Furthermore, the components of the event described in this example could have been expressed in separate clauses, as in The joggers ran and they caused the pavement to become thin or as in The joggers caused the pavement to become thin by running. " (Levin and Rappaport, 1999)

A partir de la introducción de estos conceptos, se puede hacer comprender que oraciones como las expuestas se podrían traducir al español con un verbo en forma personal y otro en gerundio, pero que no sería posible

combinar ambos verbos en un único constructo sin la presencia de algún tipo de conjunción.

4.6. Tono

4.6.1. Funcionamiento de las lenguas tonales

El tono es una de las características más complejas de las lenguas de Asia del Este y del Sudeste y un gran escollo para los hispanohablantes que las estudian. Tipológicamente el español no es una lengua tonal, pero el chino sí lo es. Por su parte, el japonés es una lengua de acento tonal.

Se dice que una lengua es tonal cuando una palabra se pronuncia siguiendo determinado esquema de entonación que forma parte constitutiva de la pronunciación de dicha palabra y tiene carácter distintivo. Es lo que sucede en chino, por ejemplo, con las siguientes palabras, que pueden tener diferentes significados dependiendo del tono.

- Yi (ropa, sospechar, silla, significante.)
- Ma (madre, cáñamo, caballo, reñir)

(Según Li y Thompson, 1987: 86)

El chino mandarín de Pekín presenta cuatro tonos, lo que hace de este sistema unos de los más simples entre los dialectos del chino.

Tonos del mandarín de Pekin:

Tono 1. Tono alto.

Tono 2. Subida alta.

Tono 3. Tono alto con caída posterior.

Tono 4. Caída y posterior subida del tono.

Por otro lado, en muchos dialectos, la complejidad de sistema tonal se puede manifestar en el fenómeno del *sandhi*, que consiste básicamente en un cambio de tono, cuando dos o más sílabas se pronuncian juntas.

El japonés es una lengua de acento tonal, que especifica un esquema tonal para una palabra completa. En japonés, los esquemas de tono

discriminan palabras con sonidos coincidentes, pero debido a lo limitado de su número, su funcionalidad no es alta.

- hashi (puente) vs hashi (palillos)

4.6.2. Aplicaciones a la enseñanza a hispanohablantes

De manera general, la enseñanza del tono y del acento tonal a hispanohablantes, se puede comparar con el acento de intensidad del español, aunque se trate de fenómenos distintos. El acento de intensidad es un elemento suprasegmental que sirve para diferenciar significados, aunque su funcionalidad es baja. En ese sentido, se parece al acento tonal japonés, aunque se debe precisar que en japonés no se producen cambios de intensidad (fuerza), sino subidas y bajadas de tono entre un tono alto y un tono bajo. En ambas lenguas, los errores en la producción de acentos no tienen graves consecuencias para el entendimiento, aunque sí las tienen para la producción de una cadena sonora aceptable dentro de su sistema lingüístico.

Desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas es importante que los alumnos entiendan y diferencien los conceptos de lengua tonal y lengua de acento tonal y que comprendan que el tono discrimina. En ese sentido, la comparación con el acento de intensidad, aunque este sea un fenómeno más sencillo, puede ayudar a entender cómo las diferencias fónicas pueden constituir en ocasiones diferencias relevantes para el significado de las palabras. Esta comparación también puede hacer al alumnado consciente de lo inaceptable que resulta una pronunciación que no respeta el comportamiento normal de los elementos suprasegmentales, aunque se pueda entender.

Más compleja resulta la comparación con el chino, porque en esta lengua existen tonos en todas las sílabas y las diferencias tonales tienen valor contrastivo. En ese sentido, una actividad interesante sería comparar ejemplos que ilustren el carácter contrastivo de los tonos del chino.

También resulta interesante comparar la entonación de cada tono con situaciones relativamente equivalentes del español, por ejemplo, la entonación ascendente de una pregunta podría acercarse al segundo tono del chino, etc.

El contraste del español con el inglés, de nuevo puede resultar útil para el alumnado, porque la variabilidad de la entonación del inglés supera a la del español, aunque no podamos decir que el inglés sea una lengua tonal, como es el chino.

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se han seleccionado algunos rasgos tipológicos caracterizadores de las lenguas de Asia oriental que están presentes en las lenguas seleccionadas para el estudio y se han expuesto desde la perspectiva de su contraste con el español.

Lo cierto es que no abundan las investigaciones que hayan tomado esta perspectiva tipológico-contrastiva, especialmente desde el español, por lo que la exposición de esta técnica de análisis pretende ayudar al establecimiento de esta línea de investigación. En ese sentido, estudios contrastivos centrados en otras lenguas, como el inglés, el alemán, etc., constituyen un valioso instrumento para la investigación.

Otro aspecto interesante derivado de la presente investigación es la selección de aspectos de aprendizaje que han resultado complejos para el alumnado hispanohablante. En ese sentido, se ha procurado exponer desde una perspectiva tipológica y contrastiva, las razones de tales dificultades.

Se observa que los aspectos trabajados guardan una gran distancia interlingüística desde el español, por lo que se confirmarían las investigaciones contrastivas que han señalado la importancia del concepto de distancia para valorar las dificultades de aprendizaje de una segunda lengua.

Otro aspecto que se ha tratado se refiere a las diferentes maneras de encarar las dificultades que se ha encontrado el alumnado hispanohablante a la hora de trabajar estos aspectos problemáticos. Según nuestra experiencia, el alumnado se beneficia de un enfoque que emplee el contraste interlingüístico (lingüística contrastiva) y la amplitud de miras de una perspectiva tipológica (tipología lingüística).

De hecho, todos los aspectos tratados han supuesto la adopción de una perspectiva tipológica. Por otro lado, en su explicación se ha adoptado una perspectiva contrastiva, pues se ha empleado el contraste interlingüístico como método para enfocar a enseñanza de los aspectos complejos para el alumnado hispanohablante.

Desde esa perspectiva se ha constatado la utilidad de dos procedimientos en especial. En primer lugar, ha resultado útil buscar en la L1 fenómenos similares (aunque más sencillos) o equivalentes en alguna medida a los fenómenos que se pretende estudiar en la L2. Es lo que se ha hecho, por ejemplo, en el caso de las construcciones con clasificadores, en el caso de las categorías difusas o en el de los tonos.

Por otro lado, se ha empleado el inglés como lengua intermedia para explicar algunos de los fenómenos de las lenguas de Asia que están más cercanos al inglés que al español, como son los fenómenos de las categorías difusas, el comportamiento de las lenguas aislantes o la entonación. En ese sentido, el inglés es ventajoso porque es una lengua con características distintas al español, en parte por tener un alto componente aislante, pero con coincidencias con lenguas asiáticas al mismo tiempo. Además, cuenta con otra ventaja, que el alumnado suele tener conocimientos de inglés (por su carácter del *lingua franca*). Es conveniente emplear tales recursos en el aula en la medida de lo posible.

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la investigación llevada a cabo y los aspectos señalados en la discusión previa, vamos a terminar señalando brevemente las conclusiones más importantes de este trabajo:

- Algunos de los aspectos tipológicos más importantes para el estudio de las lenguas de Asia seleccionadas teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes hispanohablantes son los siguientes: Clasificación de las lenguas por el orden de palabras, clasificación morfológica de las lenguas, uso de clasificadores, existencia de construcciones distintas, empleo de tonos.

- El concepto de distancia interlingüística y la dirección de tal distancia son elementos fundamentales para comprender las dificultades del alumnado hispanohablante.
- Los enfoques tipológico y contrastivo del estudio de las lenguas han resultado beneficiosos para resolver las dificultades del alumnado hispanohablante en su estudio de las lenguas reseñadas.
- La aplicación de un enfoque tipológico para la selección de aspectos complejos para el estudiantado hispanohablante se ha revelado clave en este estudio.
- También la adopción de una perspectiva contrastiva ha resultado fructífera como método de enseñanza de los aspectos problemáticos para el alumnado hispanohablante.
- Se constata la utilidad de la búsqueda de fenómenos equivalentes en la L1 y en otras lenguas cercanas.
- Se constata también la utilidad del uso del inglés como lengua intermedia en la explicación de algunos de los fenómenos analizados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha recibido financiación del Vicerrectorat d'Ocupació i Programes Formatius de la UV, dentro del proyecto de Innovación Docente RENOVA-PID, UV-SFPIE_PID-1642343 "Elaboración de materiales y actividades en línea para fomentar la capacidad investigadora en asignaturas troncales de grado no presenciales o semipresenciales"

8. REFERENCIAS

Ansaldo, U. (2006). Serial Verb Constructions. En Brown, K. (ed.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics* (pp. 260-264). Elsevier

Bisang, W. (2006). Southeast Asia as a linguistic area. En Brown, K. (ed.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics* (pp. 587-595). Elsevier

Bisang, W. y Malchukov, A. (Ed.) (2020). *Grammaticalization. Scenarios from Europe and Asia.* De Gruyter

Eberhard, D., et al. (Eds.) *Ethnologue. Languages of the World.* Twenty-fourth edition. SIL International. http://www.ethnologue.com

Goddard, C. (2005). *The Linguistics of East and Southeast Asia.* Oxford University Press, https://es1lib.org/book/2059774/875766

Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure.* Chicago University Press

Grayson, J. H. (2006). Korean. En Brown, K. (ed.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics* (pp. 236-238). Elsevier

Greenberg, J. H. (Ed.). (1963). *Universals of language*. M.I.T. Press.

Iwasaki, S. (2002). *Japanese.* John Benjamins

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and dangerous Things. What Categories reveal about the Mind.* The University of Chicago Press

Levin, B. y Rappaport, M. (1999). Two Structures for Compositionally Derived Events. En T. Matthews y D. Strolovitch (Eds), *SALT IX* (pp.199-223). Cornell University, https://doi.org/10.3765/salt.v9i0.2836

Li, Ch. y Thompson, S. (1989). *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar.* University of California

Marco, C. (2019). La categoría de clasificador en chino mandarín y otras lenguas. *Sinología hispánica,* 9, 31-56

Marco, C. y Lee, W. (1998). *Gramática de la lengua china para hispanohablantes*. Bianyiguan

Matsumoto, Y. (1993). Japanese Numeral Classifiers. A Study of Semantic Categories and Lexical Organization. *Linguistics,* 31 (4), 667-713

Matsumoto, Y. y Ichikawa, Y. (2020). Japanese classifiers and the Pragmatic reduction of lexical Semantics. *Kobe Papers in Linguistics*, 12, 92-103

Matsuura, J. y Porta, L. (2000). *Nihongo. Japonés para hispanohablantes. Gramática.* Herder

Montaner Montava, M. A. (2012): *Caracterización Lingüística de la lengua japonesa para hablantes de español.* LynX/Universitat de València

Moreno Cabrera, J. C. (2015). ¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?. En Y. Morimoto et al. (eds.): *La enseñanza de Ele centrada en el alumno* (pp. 77-86). Asociación para la enseñanza de Español como lengua extranjera. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark./59851/bmcmggn6

Po-Ching y Birmington, D. (2015 [1997]). *Gramática de la lengua china.* Cátedra

Rovira-Esteva, S. (2010). *Lengua y escritura chinas: mitos y realidades.* Bellaterra

Shibatani, M. (1990). *The languages of Japan.* Cambridge University Press

Wright, R. (2006). Spanish. En Brown, K. (Ed.). *Encyclopaedia of Language and Linguistics* (pp. 608-610). Elsevier

ANÁLISIS MACROSINTÁCTICO DE *AUNQUE* Y ACERCAMIENTOS DIDÁCTICOS PARA APRENDIENTES CHINOS DE ELE

Zhongde Ren
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La concesión presenta uno de los mayores escollos en la adquisición del español como L1 "por representar una gran complejidad en el procesamiento a nivel cognitivo" y "los niños adquieren los conectores concesivos en etapas más tardías que las causales" (Pacagnini, 2021, p. 5). El retraso percibido en los hablantes nativos nos invita a reflexionar sobre el desafío con la que pueden llegar a enfrentarse los aprendientes sinohablantes del español como lengua extranjera. En esta ocasión, nos ocupamos en la conjunción *aunque*, introductor más prototípico y frecuente de las construcciones concesivas (Flamenco García, 1999). Generalmente se considera que *aunque* es un nexo subordinante concesivo, encabeza una oración subordinada y expresa una concesión antes de la oración principal. Sin embargo, su aparición en contextos diversos que trae aparejados diferentes valores discursivos nos indica un *aunque* de polisemia compleja. Dispone de una formación sintáctica cuya complejidad no se puede explicar desde una estructura oracional. La perspectiva de investigación tiene que ascender al nivel del discurso.

En este trabajo vamos a mirar cómo el hablante organiza su argumentación y contraargumentación con este elemento, y cómo el cambio de la configuración formal revela la intención comunicativa del mismo. Esto también constituye una de las tareas de los aprendientes de español, porque su adquisición propicia la competencia pragmática,

capacidad fundamental para generar efectos deseados en las acciones comunicativas.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo principal consiste en centrarnos en el análisis de las construcciones con *aunque* para establecer una posible sintaxis discursiva de sus comportamientos en contextos reales, lo cual puede contribuir a la enseñanza de esta unidad de difícil adquisición.

En concreto, vamos a estudiar la pragmagramática de *aunque*, que deja huella en tres tipos de entornos sintácticos etiquetados por la separación y la ubicación de los dos miembros del enunciado. Luego se analizarán las deficiencias de la didactización de esta pieza discursiva a los estudiantes de habla china, sobre todo, su pobre planteamiento y falta de claridad en el manual más empleado en China. Para dar respuesta a estos problemas, se formularán sugerencias didácticas que creemos eficientes para mejorar notablemente la habilidad persuasiva y pericia pragmática de los discípulos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Marco teórico: macrosintaxis y lingüística pragmática

Nuestra investigación se inscribe bajo el marco teórico planteado y desarrollado por Fuentes Rodríguez (2017a, 2017b [2000]): la macrosintaxis y la lingüística pragmática. Se trata de una visión modular para estudiar la lingüística y no separa la gramática y el discurso, ya que las manifestaciones del contexto están codificadas en la lengua. Así, "la referencia al hablante se verbaliza en dos direcciones: plano enunciativo y plano modal" y "la relación hablante-oyente se muestra de forma más clara en: plano informativo y plano argumentativo" (Fuentes Rodríguez, 2017a: 11). Las unidades del nivel macroestructural se caracterizan por la multidimensionalidad y la polifuncionalidad, cuya representación se restringe a marcas como pausa y posición.

En el caso de *aunque*, elemento originariamente microsintáctico (es una conjunción en el entorno oracional), ostenta un dinamismo

macroestructural vital en la (contra)argumentación y ejerce múltiples funciones propias de los enunciados. Incluso, algunas construcciones con *aunque* se hallan en el proceso de gramaticalización para fijarse como operadores discursivos. Por estas razones, consideramos *aunque* como una conjunción compleja, ya que se "reinventa" al producirse trasvases del campo micro al macroestructural, y ligarse sus contenidos a lo procedimental (Fuentes Rodríguez, 2017b [2000]).

Consideramos que la sintaxis discursiva (la macrosintaxis) de *aunque* se halla codificada perfectamente en el habla española por la pausa y el orden en el enunciado. Estas marcas no alternan libremente en el discurso y una mutación puede conllevar un cambio de interpretación discursivo-pragmática de lo dicho. A continuación, vamos a analizar sus ocurrencias en varios contextos, las cuales se citan del CORPES XXI (RAE, 2020) y del Corpus MEsA (Proyecto MEsA, 2017).

3.2. Análisis pragmalingüístico de *aunque*

3.2.1. *Aunque* en subordinación concesiva

3.2.1.1. Aunque A, B

La estructura prototípica en la que se presenta la conjunción *aunque* es *Aunque A, B*, donde la prótasis se ubica al principio de un enunciado y se separa por una pausa de la apódosis. Esta secuencia, según Fuentes Rodríguez (1998, p. 25), "muestra el orden lógico y habitual para *aunque*, que originalmente es un nexo subordinante (aun+ que, inclusor)":

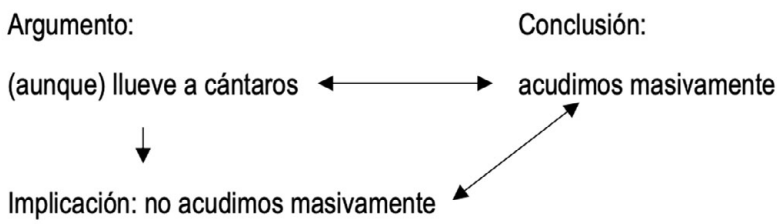
(1) El Gobierno, sin consultar con nadie, convoca una manifestación para la tarde del viernes 12. *Aunque* llueve a cántaros, los madrileños acudimos masivamente, sin distinción de sexo, edad o condición social. (Leguina, Joaquín: La luz crepuscular. Madrid: Alfaguara, 2010.)

Debido a su distribución formal, el segmento introducido por el nexo modifica sintácticamente a la segunda parte: encontramos "una relación de dependencia estructural del miembro subordinado con respecto al miembro principal, funcionando dentro de este como un elemento adjunto o circunstancial" (Flamenco García, 1999, p. 3824). Así, la

situación denotada en la subordinada (A) pone de manifiesto, de modo directo o indirecto, una circunstancia que podría impedir el cumplimiento del acontecimiento expresado en la cláusula principal (B), pero resulta inoperante, ineficaz o insuficiente. De acuerdo con Piatti (2018, p. 6): "la concesiva en primera posición abre un proyecto sintáctico que se completa hacia el final con la cláusula principal, contextualizando así́ la contribución del hablante". Pues la anteposición de la concesiva anticipa la contradicción que va a surgir, explicita que el contenido principal tiene lugar bajo una adversidad o contrariedad, colocándolo, así, dentro de un marco que es poco propicio para el desarrollo de B. Gutiérrez Ordóñez (1998, p. 89) denomina la integrante en esta posición "circunstante concesivo". En el caso citado arriba, se ve claramente un desajuste circunstancial, esto es, la lluvia constituye una condición desfavorable respecto a lo que se enuncia posteriormente, entendiéndose que si llueve, no se sale.

Por otra parte, la Teoría de la Argumentación de Anscombre y Ducrot (1994) nos dice que todo enunciado contribuye al desarrollo discursivo en un sentido o en otro. Así pues, esta construcción, desde el punto de vista argumentativo, anuncia la antiorientación del argumento y la conclusión que aparecen en el enunciado. El componente que antepone el hablante presenta un argumento que orienta al oyente en la inferencia de una conclusión temporal, y luego se quebranta esta implicación y se produce otra conclusión contraria. De esta forma, la anteposición de *aunque* favorece una implicación inmediata, es decir, el destinatario no necesita esperar un segundo segmento para entrar a interpretar el enunciado completo, lo puede abordar desde el comienzo de la recepción del mensaje. En el mismo (1), la prótasis "Aunque llueve a cántaros" expone una causa inoperante y una implicación que se va a violar, el receptor lo sabe, y puede percibir que el emisor está realizando una concesión para luego enunciar algo inesperado, contrario: "acudir masivamente". Su organización argumentativa presenta un esquema como se ve en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 1. Organización argumentativa del caso (1).



Fuente: elaboración propia

Como hemos visto, en una subordinada concesiva, la existencia de la conjunción le resta fuerza al argumento, le hace menos importante argumentativamente hasta que no alcanza para causar un efecto esperado o conducir a un desenlace previsto. Por lo tanto, podemos resumir todos los enunciados que se someten a esta combinatoria sintáctica como *Aunque argumento, conclusión contraria*. Y se puede interpretar con ello que en una concesiva de este tipo se extrae una conclusión a pesar del argumento contrario (Fuentes Rodríguez, 1998). A aquella la consideramos contraargumento, ya que en vez de llegar a la conclusión que debería sacarse, invierte la dirección argumentativa en el discurso oponiéndose a la aserción anterior.

Otra función que puede lograrse con la anteposición de la concesiva es la previsión por parte del hablante de las posibles objeciones que podría formular su interlocutor, por ejemplo: la palabra no aparece en el DLE, entonces la forma no es correcta, en (2); o no lo podéis ver, así que tampoco lo podéis intuir, en (3).

(2) @RAEinforma:
En respuesta a @usuario
#RAEconsultas *Aunque* no aparezca en el «DLE», «visibilización» es una forma correcta creada a partir de «visibilizar». (Corpus MEsA. Twitter, 2017 oct-nov)

(3) Gastón espera. *Aunque* no lo veamos, podemos intuir a Max del otro lado, dudando, calculando, seleccionando las palabras adecuadas para quitarse de encima a Gastón, para evitarlo de nuevo sin sonar grosero. Pero cuando habla cambia de tema. (Villalobos Alva, Juan

Pablo: La invasión del pueblo del espíritu. Barcelona: Anagrama, 2020.)

El locutor no revela su postura directamente sin realizar una concesión antes, con lo que reconoce una realidad y anticipa una oposición que podría sostener otro participante en el discurso, de manera que "puede reforzar su posición y hacerla aun más defendible al mismo tiempo que da muestra de *savoir faire* y de objetividad" (Miñones, 2004, p. 95). Este valor se pone en mayor evidencia en el entorno dialogal, donde el hablante retoma el discurso del interlocutor y lo presenta como poco relevante:

(4) 19/02/2017 22:55:13: H1: de verdad crees que seria bueno quitarte Facebook asi del todo?
19/02/2017 22:55:22: H1: no es mejor racionar el uso? Xd
20/02/2017 6:51:41: M1: Sí, sí, está claro
20/02/2017 6:52:21: M1: Pero realmente, *aunque* tú le des buen uso a Facebook…planteate lo que ves en la mayoría de tus contactos. (Corpus MEsA. WhatsApp 19-20/02/2017)

La concesiva juega un papel de reconocimiento a la aserción del contendiente (aunque no es una anticipación de objeción sino una diafonía, una reproducción inmediata) antes de proceder a su verdadera intención de habla: llevar a cabo una refutación y operar una afirmación irrebatible. En (4), el hablante primero muestra el acuerdo con el oyente en el uso de Facebook. Incluso encontramos un operador de evidencia y reafirmación ("claro") para concederle la razón. Pero luego cambia de punto de vista y comenta el problema que conlleva su uso, así construyendo la réplica.

Quintiliano (como se cita en Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1969) señala que en la confrontación polémica una manera importante para derribar el argumento del contrincante radica en la refutación indirecta, ya que de lo contrario se demuestra una incompetencia oratoria. Una estrategia argumentativa para entablar la refutación indirecta y muy bien armada de razones es la apelación a la concesión. Acepta lo que dice su oponente, admite la credibilidad del argumento, y luego lo ataca con contundencia. De este modo protege la imagen del adversario y del propio discursante, al mismo tiempo que acrecienta el grado de aserción del segundo segmento dándole mayor fuerza argumentativa. Es, pues, "una

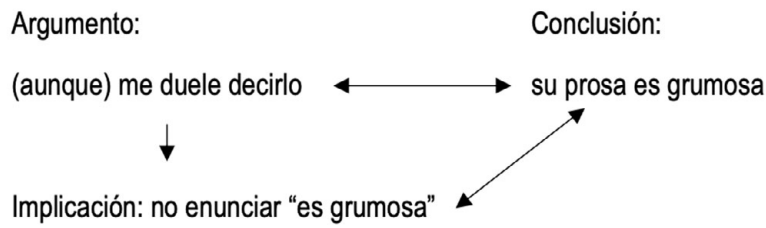
afirmación que se sitúa en una posición elevada en la escala asertiva" (Fuentes Rodríguez, 2019: 16).

Por otro lado, las concesivas con esta sintaxis no solo establecen la contradicción en el plano del enunciado, es decir, entre estados de cosas o contenidos proposicionales, como (1), sino también en el plano de enunciación, entre actos de habla (Olbertz et ál., 2016):

(5) *Aunque me duele decirlo*, su prosa tiene una cualidad grumosa, porque se le enredan las palabras a la hora de ponerlas en orden, así las tuviese muy claras en el pensamiento, que es una patología muy frecuente entre los aspirantes a la gloria literaria, de modo que, tras leer varios párrafos suyos, acabas siempre descolocado, ya que sus grumos sintácticos te trastornan un poco la cabeza (Benítez Reyes, Felipe: Mercado de espejismos. Barcelona: Destino, 2007.)

En este caso, de "me duele decirlo" no podemos inferir que "su prosa no tiene una cualidad grumosa". La implicación se fundamenta más bien en el propio decir, esto es: "si enuncio A, entonces no debería enunciar B" (Ballesteros de Celis, 2017, p. 35), pero la enunciación de este se llega a cumplir a pesar de aquello. La relación argumento-conclusión se representa así:

GRÁFICO 2. Organización argumentativa del caso (5).



Fuente: elaboración propia

El segundo segmento posee mayor fuerza argumentativa, es el acto nuclear del enunciado y asume la intención comunicativa del hablante. Constituye un acto ilocutivo. La prótasis, a su vez, sirve como "atenuación retórica, indicando que el/la hablante está consciente de la infelicidad de este acto dentro de la interacción verbal específica (y, por lo tanto, de lo que 'normalmente' debería impedir su realización)"

(Olbertz et ál., 2016, p. 93). Mitiga la interacción verbal y actúa, pues, como modificador atenuante del acto discursivo. Por tanto, alude a la relación hablante-oyente en el nivel de enunciación, y también a la modalidad, lo cual hace que Hengeveld y Mackenzie (2008) lleguen a llamarla concesiva interpersonal.

Sintácticamente ocupa el lugar periférico en el enunciado. Su significado siempre "tiene que entenderse en el ahora de la enunciación" (Flamenco García, 1999, p. 3825) y no tiene vinculación modo-temporal con la apódosis, por lo que aparecen el pasado en la principal y el presente en la periférica (6). A veces encontramos construcciones en el proceso de gramaticalización hacia la fijación como operador modal y argumentativo:

(6) —*Aunque parezca mentira*, de puertas afuera *era* un chico bastante normal. Vamos, que todo el mundo piensa lo mismo que su madre: que es un buen chaval que se ha metido en algo turbio sin querer —informa. (Mola, Carmen: La red púrpura. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2019.)

(7) —*Aunque no lo parezca*, estas llamadas son importantes. Pero… da igual. Me buscaré la vida. ¿Sabéis lo que me da pena? (Castillo, Javier: La chica de nieve. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2020.)

Desde el punto de vista informativo, anteponiendo *aunque* el emisor pretende presentar datos conocidos o considera que ya están en poder del destinatario y en la apódosis vienen informaciones nuevas (RAE y ASALE, 2009), como ocurre en (1). Esto es aún más evidente cuando el verbo va en subjuntivo en la prótasis:

(8) *Aunque* el butsudan *sea* parte de nuestras costumbres, realmente disponemos de poca oferta y esto hace que muchos nikkei tengan que recurrir a fabricantes de butsudan fuera de la colectividad. (Tsukayama, Milagros: «Butsudan hecho en Perú». PERU SHIMPO. Lima: perushimpo.com, 2021-03-27.)

En (8) este modo verbal tiene la propiedad de marcar un conocimiento compartido por toda la comunidad. Instaura el tema del enunciado y sobre él recae menos peso informativo, mientras que la apódosis lleva un contenido de mayor relevancia, que ocupa el primer plano

informativo. La organización informativa, en la que entran la posición y el uso del subjuntivo temático, "no modifica la representación de un estado de cosas, sino su presentación al oyente" (Gutiérrez Ordóñez, 2018, p. 7).

Esta disposición estructural puede funcionar como mecanismo de coherencia discursiva enlazando lo anterior con lo posterior para confeccionar un conjunto de enunciados cohesivos entre sí. Veamos la siguiente secuencia:

(9) Chile y Argentina se cambiaron de derecha a izquierda (en Chile fue dos veces) y ahora Brasil, actualmente de derecha, podría pasar a izquierda si sale Lula el próximo año. En el caso de Perú, la izquierda ganaría si sale Castillo después de por lo menos 30 años, cuando postuló Alfonso Barrantes y su izquierda. *Aunque ahora existe tendencia de izquierda*, ésta no es dominante. Castillo no contaría con el apoyo de las fuerzas armadas, a diferencia de los mandatarios de Venezuela, Bolivia e inclusive, de Ecuador, como menciona [el politólogo estadounidense] Levistky, porque las fuerzas armadas peruanas no apoyan a este tipo de tendencia. En un eventual gobierno, si Castillo no cambia su política y orientación socio-económica, puede haber caos o golpe de estado, en fin, nadie puede predecir ese tipo de cosas. (Tsukayama, Milagros: «Yusuke Murakami y "El Perú en la era del chino"». PERU SHIMPO. Lima: perushimpo.com, 2021-04-28.)

En esta respuesta el entrevistado empieza por introducir el tema del párrafo: la tendencia de izquierda en países latinoamericanos y en Perú. Luego al producir la concesiva ("Aunque existe tendencia de izquierda"), lleva a cabo un giro informativo ("no es dominante") que será desarrollado hasta el final del texto. Aquí la concesiva antepuesta sirve de transición temática, constituye un vínculo intermedio uniendo las dos partes secuenciales que se contraponen y "lazo de cohesión/coherencia" textual, y señala que "el contenido que denota[n] como una información de transición (con)cedida en la prosecución de los fines discursivos" (Miñones, 2004, p. 98). La apódosis es el enlace para continuar y concordar con el resto del discurso. Por eso, una inversión del orden de la prótasis y la apódosis sería "aunque gramatical, pragmáticamente infeliz." (Olbertz et ál., 2016, p. 101).

3.2.1.2. B aunque A

En el contexto de subordinación concesiva también tenemos otra posibilidad sintáctica, con el orden inverso: la concesiva va en el segundo miembro, pero en este caso sin ninguna pausa. Al igual que *Aunque A, B*, el A está subordinado al B sintácticamente y la posposición de aquel no altera el contraste de fuerza persuasiva de los dos argumentos. El segundo segmento sigue siendo el obstáculo que no opera, y lo que predomina en la línea argumentativa es el primero. La construcción aquí producida es *Conclusión aunque argumento contrario*.

(10) Creatividad, basicamente. Yo soy un escritor de canciones y expreso lo que a mi me pasa a través de ellas. Y eso creo que va a existir siempre *aunque* tenga diferentes formas. (Elmundo.es. Encuentro digital con Victor Manuel. www.elmundo.es: elmundo.es, 2001-05-05.)

(11) ¡Nos están matando! El grito sale del pueblo, millones se rebelan contra el uribismo, la forma más cruel del neoliberalismo en nuestra América. La protesta contra la reforma tributaria entra en su séptimo día *aunque* el gobierno haya dicho que la retira. (Guerra Cabrera, Ángel: «Colombia: ¿Cederá el gobierno?». CUBA DEBATE. La Habana: cubadebate.cu, 2021-05-06.)

En (10), "tener diferentes formas" no invalida el hecho de "existir siempre". Se trata, pues, de una causa ineficaz. El hablante se compromete con la enunciación de la apódosis, la presenta como incuestionable. Prevalece en la argumentación. En la prótasis efectúa la concesión: "admite la validez o la veracidad de un enunciado, pero niega la consecuencia que implica" (Gutiérrez Ordóñez, 1998, p. 89).

Sin embargo, bajo este contorno sintáctico raramente aparecen las concesivas de enunciación como lo que sucede con otra estructura. Así, podría sonar extraño si decimos "La protesta entra en su séptimo día aunque me duele decirlo" sin la presencia de una pausa mayor en la comunicación. Es decir, la falta de pausa imposibilita la aparición de un modificador atenuante del acto principal, bloquea la modalización ejecutada en el propio decir. Esto es así porque las concesivas de enunciación tienden a ubicarse en "una posición más periférica (extraoracional, para ser más exactos) que las de enunciado (que son adjuntos

oracionales)" (Flamenco García, 1999, p. 3825). Son complementos periféricos, como afirma Fuentes Rodríguez (2007, 2012). Por ello, encontramos una propensión a la correlación modo-temporal en la estructura sin pausa.

En la estructura informativa, se expone la información principal primero y luego viene la tesis secundaria como información adicional. Esta, según Gutiérrez Ordóñez (1998, p. 89), se localiza en la "órbita de los aditamentos". Consta de una información subordinada, en segunda jerarquía. La información de la concesiva se integra en la del enunciado como un componente más, ya que es un modificador verbal. Es un dato suplementario, no relevante y cuenta con menor peso informativo. Consideramos que esto en parte explica la alta frecuencia del uso del subjuntivo en esta posición, modo que tiene cierta relación con la irrelevancia informativa (Matte Bon, 1995).

3.2.2. *Aunque* en coordinación concesiva: A, aunque B

Cuando una pausa precede a la prótasis pospuesta, la relación entre los dos segmentos ya no es de subordinación sino de coordinación. Son dos oraciones que están en el mismo nivel jerárquico y el segundo miembro no se ve subordinado al primero sintácticamente. No obstante, los dos pueden formar un enunciado sin perder la relación con la concesión.

Según Rodríguez Rosique (2008: 183-184), "lo propio de las construcciones concesivas es que, en el proceso de argumentación, siempre introducen el argumento débil" y el otro segmento "tiene mayor fuerza" e "impone, de esta manera, la orientación argumentativa". Al estar en posposición la concesiva, la conclusión a la que el hablante quiere llegar sigue quedando en la apódosis (el primer segmento), que sobresale en el esquema argumentativo y revela su propósito en un debate. De la prótasis se genera una implicación opuesta a la conclusión, pero siempre queda anulada. A la prótasis se le atribuye menor fuerza argumentativa o una impotencia para frustrar lo anteriormente enunciado. Así en (12), el hecho de que "Víctor crea que no van a tener éxito" no puede evitar que "yo crea que gustan a mucha gente". En (13), lo resaltado en la argumentación es la apódosis: "no culpa a los políticos", y la prótasis, con valor concesivo, es menos importante argumentativamente. Prueba

de ello es que la prótasis del primer enunciado no llega a reorientar el discurso consecutivo, que sigue la dirección argumentativa de la apódosis, presenta un alto grado de continuidad no con el miembro concesivo sino con el principal: "no culpa a los políticos" → "no menciona la falta de consenso entre los partidos". En nuestra opinión, eso hace que se halle una presencia abundante del subjuntivo en este medio sintáctico, y eso "para diferenciarlo de sus valores adversativos" (Iglesias Bango y Lanero Rodríguez, 2019, p. 336) que vamos a estudiar más adelante.

(12) Me gusta mucho Víctor Manuel, y quisiera saber por qué en Madrid, nunca canta canciones antiguas como Paxarinos o María Coraje, son canciones muy bonitas que creo que gustan a mucha gente, *aunque* Víctor crea que aquí no van a tener éxito. (Elmundo.es. Encuentro digital con Victor Manuel. www.elmundo.es: elmundo.es, 2001-05-05.)

(13) Ana Durante no culpa directamente a los políticos de la hecatombre, *aunque* reconozca la influencia que ha tenido en ella nuestra legislación promulgada a partir de la Ley General de Educación de 1970, la primera que instituyó la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, luego ampliada hasta los dieciséis. No menciona expresamente la falta de consenso entre los partidos, ya en democracia, a favor de una estabilidad legislativa en este trascendental asunto para la formación de la ciudadanía y el desarrollo del país. (Villanueva, Darío: Morderse la lengua. Corrección política y posverdad. Barcelona: Espasa, 2021.)

(14) Si, hemos viajado muy poco y en cualquier caso, la música anglosajona invade tanto vuestro mercado como el nuestro. Eso hace que ni en Italia se escuche música española ni viceversa, *aunque* puntualmente pueda escucharse a alguién como Jarabe de Palo o Hevia o a Tonino Carotone, y aqui a Laura Pausini o Ramazotti. (Elmundo.es. Encuentro digital con Victor Manuel. www.elmundo.es: elmundo.es, 2001-05-05.)

Y la pausa que aparece en esta construcción permite concesivas de enunciación, algo inadaptable en el entorno sin ella:

(15) "Esa fue la mejor decisión, *aunque me duele mucho reconocerla*. No se estaban teniendo los resultados que nos habíamos propuesto y había que hacer cambios. Yo me siento muy mal", confesó Shines, quien había llegado al país con unas sólidas credenciales de ganador. («Anthony Shines asume su fracaso». El Universal.com. Caracas: eluniversal.com, 2006-11-03.)

La concesiva en (15) atenúa la aserción que el hablante enuncia en primer lugar. Atiende a su oyente e intenta suavizar la predicación para que este acepte mejor y con más comodidad la acción tomada. Manifiesta "una salvedad que no obstaculiza la asertividad de lo afirmado" (Piatti, 2018: 11). Este orden es reversible y no cambia su modo de argumentación: "Aunque me duele reconocerla, esa fue la mejor decisión".

Informativamente, el componente concesivo también es un añadido. Completa el enunciado añadiendo una información contraargumentativa, que va en contra de la dirección de la conclusión, pero que es necesaria para una "completud" informativa (Fuentes Rodríguez, 2017b [2000]). Pero a diferencia de *B aunque A*, el elemento concesivo con pausa posee una carga informativa no menor que el precedente, incluso instala un realce. El hablante intenta precisar, aclarar o puntualizar lo dicho, y quiere enfatizar también la importancia del último dato por medio de la pausa, informar al interlocutor de otro mensaje importante aunque contrario al anterior. En (14), la conclusión "ni en Italia se escucha música española ni viceversa" es complementada por la concesiva "aunque pueda escucharse alguna". Los dos hechos son verdaderos. El segundo precisa la información del primero y es relevante para conseguir que el oyente tenga un mejor conocimiento del tema que se discute.

3.2.3. *Aunque* en coordinación adversativa: A, aunque B

Curiosamente, aparte del valor concesivo, en este mismo ámbito puede surgir el adversativo. Para ello, *aunque* viene pospuesto y separado por pausa, y "el verbo aparece siempre en indicativo" (Gutiérrez Ordóñez, 1998, p. 89). El autor nos dice que su estructura es parecida a la de las adversativas: "*aunque* introduce el segmento cuya tesis apoya o

defiende el locutor, en contra de una implicatura que se desprende del primer segmento" (1998, p. 89). En esta distribución, la conjunción puede conexionar "oraciones o segmentos inferiores a ella" (Fuentes Rodríguez, 1998, p. 48):

(16)No dijo a dónde iba, *aunque* meses después fue visto brevemente en lo alto de la colina donde se encuentra el Vértice de Trino, el obelisco de fierro que marca el punto donde confluyen los estados de Durango, Coahuila y Chihuahua. Semanas más tarde apareció escribiendo la columna de Horóscopos para El Sol de Nopalillo y El Siglo de Torreón, con el seudónimo de Chronos. (Aridjis, Homero: La zona del silencio. México D. F.: Punto de Lectura, 2005.)

(17)¿Tal vez él podría orientarlo en cómo ayudar a los cofrades? El caso parecía bastante claro, *aunque* nada sencillo. Necesitaba que le dieran una opinión equilibrada. (Rey Rosa, Rodrigo: Carta de un ateo guatemalteco al Santo Padre. Barcelona: Alfaguara, 2020.)

En estos contextos, el "no decir a dónde ir" y el "ser visto" son contrapuestos, así como "bastante claro" y "nada sencillo". Y el evento más importante que considera el enunciador no es el primero (como en el caso de coordinante concesiva), sino el segundo, por lo cual podemos conmutar *aunque* por *pero*. Ejerce la función de rectificar la aserción en primer lugar. "Concesiva rectificativa" así lo llama Álvarez Prendes (2006, p. 105), aunque nosotros lo consideramos adversativa, pues coincidimos con Olbertz et ál. (2016, p. 105) en que al producirse la rectificación, "se ha perdido la relación con la concesión propiamente dicha y también de la irreversibilidad del orden mutuo entre el movimiento principal y el movimiento dependiente". En (17), el hablante restringe A con enunciar B, puesto que por "claro" se infiere "sencillo", pero luego se autocorrige enunciando que no es "nada sencillo". Se trata de un mecanismo de restricción y corrección.

Aparte de la rectificación al primer segmento, el elemento posterior marca la orientación argumentativa del enunciado y también del discurso (Miñones, 2004). Lo dirige a otro sentido adverso desviándolo del inicial: lleva a cabo una reorientación en el discurso. En esto reside la mayor diferencia entre la coordinante concesiva y esta adversativa: mientras que aquella tiene menor fuerza argumentativa y no puede

cambiar el rumbo en el proceso de persuasión, esta se inclina a redireccionar el texto y desarrollar el contenido del segundo segmento a su continuación. Así, en (16): "meses después fue visto en la colina" → "semanas más tarde apareció escribiendo la columna de Horóscopos"; y en (17): "nada sencillo" → "necesitaba que le dieran una opinión equilibrada".

Desde la perspectiva informativa, esta sintaxis permite instalar un realce en el segundo segmento. Según Miñones (2004, p. 100), este "no expresa un contenido que el locutor rechaza o desestima sino que por el contrario presenta una información que el locutor continuará desarrollando". Es un mensaje nuevo, y se presenta como principal "en términos de propósitos comunicativos del hablante" (2004, p. 99). En (16), es lo expresado con *aunque* -el paradero del protagonista- lo que el escritor pretende ampliar, y con un nexo originalmente concesivo, "lo 'concedido' se hace de algún modo irrefutable (o no susceptible de corrección)" (2004, p. 100).

Además, la información expuesta como focalizada con la pausa y posposición refleja cierta subjetividad de lo enunciado posteriormente. En (17), el hablante considera el caso "nada sencillo", es una opinión personal, propia, frente a "parece claro", que apunta a una creencia pública, de la comunidad.

Bajo este contexto también existen casos en que la coordinante adversativa aparece como enunciado aparte (*A. Aunque B*) aunque es "construcción ya no tan frecuente" (Fuentes Rodríguez, 1998, p. 49):

(18) Quienes estos días estén disfrutando de vacaciones seguro que han podido olvidar, o al menos mirar mucho menos, un elemento básico en nuestro día a día: el reloj. *Aunque* lo cierto es que él nunca se para. Es el caso de este reloj astronómico, ubicado en uno de los escritorios del Palacio del Congreso, que lleva funcionado 163 años. (Congreso de los Diputados: @congreso_diputados. https://www.instagram.com/congreso_diputados: 2020-08-20.)

En (18) aunque inicia un enunciado y establece la relación contraargumentativa con el segmento previo. No es, claro está, un conector propiamente dicho (Fuentes Rodríguez, 2017a), pero adquiere, ciertamente,

unos valores discursivos claramente vinculados con esta categoría macrosintáctica.

4. RESULTADOS

Hasta aquí hemos analizado un *aunque* polifuncional que se mueve en planos multidimensionales. Esta conjunción muestra activos comportamientos sintácticos, ligados a sus organizaciones argumentativa e informativa. Véase la tabla 1:

TABLA 1. *Organización argumentativa e informativa de aunque.*

Contexto	Estructura	Org. argumentativa	Org. informativa
Subor. concesiva	Aunque A, B	Seg 1 < Seg 2	Seg 1 < Seg 2
	B aunque A	Seg 1 > Seg 2	Seg 1 > Seg 2
Coord. concesiva	A, aunque B	Seg 1 > Seg 2	Seg 1 < Seg 2
Coord. adversativa	A, aunque B	Seg 1 < Seg 2	Seg 1 < Seg 2
	A. Aunque B	Seg 1 < Seg 2	Seg 1 < Seg 2

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

5.1. Problemas en la didáctica actual

Hemos visto que *aunque* constituye un elemento con una pragmagramática compleja. La alternación del orden y la presencia de la pausa en el enunciado no son libres: están relacionadas con la fuerza argumentativa, focalización informativa, enunciación y modalidad, comentario rectificativo y reinterpretación… cuyo dominio no es ajeno al aprendiz, ya que le permite construir la contraargumentación y mejorar su actividad comunicativa, además de servir para descodificar y entender mensajes llegados de los interlocutores.

Sin embargo, la adquisición de esta unidad pragmática por parte de los sinohablantes se encuentra en un área bastante frágil de ELE por su propiedad polisémica en el proceso de argumentación. A esto hay que añadir la realidad de que las actuaciones concesivas en la lengua

materna de los alumnos chinos son muy diferentes de las de español y apenas tenemos correspondencias estructurales con las mismas funciones contraargumentativas entre las dos lenguas. Esta enorme distancia pragmática (Romero Trillo, 2002) complica aún más la cuestión didáctica. Además, los valores discursivos de este nexo no están bien abordados en los manuales didácticos. Hemos realizado una revisión de *Español moderno I-III (versión actualizada)* (Dong y Liu, 2014), manual de español comúnmente usado en China. Hemos detectado en él una limitación excesiva a la explicación de *aunque*, centrada en su función más prototípica (la implicación contraria en la subordinación concesiva), que a su vez, está considerablemente simplificada también. El material carece, además, de una sistematización pragmático-discursiva del elemento dentro de un espectro macrosintáctico mucho más amplio. En cuanto a los textos que se ocupan en esta unidad, se crean a partir de la intuición lingüística de los autores del manual: existe una laguna de recursos contextualizados, espontáneos y auténticos. Y los ejercicios concernientes al tema se enfocan fundamentalmente en la gramaticalidad oracional de las concesivas subordinadas sin prestar atención a la pertinencia macroestructual.

En consecuencia, los aprendientes tienden a limitarse al uso más básico de este elemento, quedar incapaces de efectuar autorreflexión lingüística, y recurrir mucho a la traducción literal en entornos simulados o reales de comunicación. Por lo tanto, nos vemos en la necesidad de una enseñanza explícita de esta unidad pragmática, que además, puede ser enseñada en el aula.

5.2. Consideraciones didácticas

En esta ocasión proponemos una serie de consideraciones didácticas partiendo de nuestra investigación precedente con el fin de llevar a nuestro alumno sinohablante al nivel competente en el ámbito pragmático de la lengua. Para ello, proponemos una aproximación a *aunque* desde un enfoque global enlazando la micro con la macroestructura, y planteamos su didactización en tres fases paulatinas siguiendo la propuesta de Martínez Sánchez (2004[1997]), a saber: reconocimiento, focalización y puesta en práctica.

En la primera fase, procuramos sensibilizar a los aprendices a través de un acercamiento a este nexo de distintas posibilidades distribucionales. Se hace necesario proporcionar a los aprendices un conjunto de secuencias de índole argumentativa que tratan de temas heterogéneos e integran contenidos léxicos y socioculturales, pues el reconocimiento de este elemento no debe realizarse como una actividad independiente sino incorporado en un desarrollo sintético de múltiples competencias lingüísticas. Vale la pena destacar que los materiales empleados deben ser auténticos y asociarse con contextos reales, por lo cual aconsejamos un escogimiento de muestras desde los corpus de la lengua en uso, como el CORPES XXI, Corpus Val. Es. Co., Corpus MEsA, etc. Además, su selección siempre debe estar acorde con el nivel del alumno de interés con respecto al vocabulario y gramática.

Una vez que los estudiantes se dan cuenta de la presencia de *aunque* en combinaciones desemejantes, pasamos a la siguiente fase, que tiene como objetivo concienciarlos acerca de la polifuncionalidad del elemento y la multidimensionalidad de su funcionamiento. En nuestra opinión, esta etapa debe dividirse, a su vez, en dos partes. En primer lugar, abogamos por una gramática reflexiva (Pacagnini, 2021), donde las reglas no se presentan a los aprendientes directamente sino que los profesores tenemos que animarlos a descubrir la disposición sintáctica con sus valores procedimentales a partir de las muestras ofrecidas. En este proceso, hemos de poner de relieve que el nexo es crucial para configurar el entramado argumentativo y la jerarquía informativa de los textos y podríamos lanzar preguntas como: "¿qué opinas sobre la presencia de la pausa en este enunciado?", "¿el segmento mantiene su valor después de la inversión del orden?", "¿percibes algunas diferencias?", "¿de qué sirve el segmento concesivo aquí?", "te pareces una concesiva como en otros casos, o tiene otras funciones, como la atenuación?", etc. Tras la interacción e invitación a la autorreflexión sobre los discursos, procedemos a una presentación explícita de la macrosintaxis de *aunque* para verificar y corregir las reflexiones formuladas anteriormente por los estudiantes. En este espacio exponemos una posible sistematización de esta unidad que puede explicitarse en el aula. Véase la siguiente tabla:

TABLA 2. *Sistematización discursivo-pragmática de "aunque"*

Contexto	Estructura	Valor discursivo-pragmático
Subor. concesiva	Aunque A, B	Activación de contraste inmediato
		Predicción de objeción del oponente
		Refutación indirecta en el ámbito dialogal
		Concesiva de enunciación: atenuación (sin correlación modo-temporal)
		Información conocida en el primer segmento, valor más evidente con el subjuntivo
		Transición temática y coherencia entre enunciados
	B aunque A	Sin ocurrencia de concesiva de enunciación (inclinación a la correlación modo-temporal)
		Información irrelevante en el segundo segmento: alta frecuencia del uso del subjuntivo
Coord. concesiva	A, aunque B	Concordancia del primer segmento con la dirección argumentativa del discurso: uso frecuente del subjuntivo en el segundo segmento
		Concesiva de enunciación: atenuación
		Mayor carga informativa en el segundo segmento
Coord. adversativa	A, aunque B	Valor adversativo: uso obligatorio del indicativo en el segundo segmento
		Orientación argumentativa en el segundo segmento y reorientación del discurso
		Rectificación a lo previamente enunciado
		Ampliación en el discurso de la información del segundo segmento
		Cierta subjetividad del segundo segmento
	A. Aunque B	Variante de *A, aunque B*: relación contraargumentativa entre enunciados

Fuente: elaboración propia

Así, el profesor ha de subrayar la importancia de la pausa y el orden en las construcciones con *aunque*, teniendo en cuenta que la forma guarda una relación estrecha no tanto con significados conceptuales o designativos sino más bien con valores discursivos. Se trata de un componente pragmático que puede ejecutar procedimientos de concesión, previsión de objeción, refutación, atenuación, transición temática, coherencia textual, contraargumentación, rectificación y autocorrección, reorientación del discurso, etc. Por eso, su manejo correcto, adecuado y adaptado al contexto por parte de los alumnos, sea por vía oral o escrita,

contribuye enormemente a sus macrohabilidades lingüísticas y actuaciones comunicativas.

Después de la explicitación del elemento, toca la última fase: la puesta en práctica, donde se organizan una serie de actividades para trabajar esta unidad dentro de un ámbito más abarcador de enseñanza-aprendizaje. El rango tipológico de tareas didácticas debe ser lo más vasto posible, entre el cual destacamos actividades productivas y reflexiones metalingüísticas.

Para empezar, se puede pedir a los alumnos utilizar el componente para convertir unas secuencias que se les reparten en una contraargumentación. También pueden ir elaborando proposiciones con *aunque* a partir de diversas situaciones comunicativas en las que se precisan la persuasión o negociación. A continuación, deben redactar de forma coherente su propio texto para expresar acuerdo o desacuerdo con respecto a temas polémicas y escenas conflictivas. Asimismo, el docente puede invitar a los estudiantes a poner en marcha simulacros en que crean debates, controversia y contrariedad. Así, deben formar parejas o grupos para defender su propia postura o contrariar la de sus rivales recurriendo a distintos valores de *aunque*. Durante este proceso, es recomendable grabar el vídeo o audio de las conversaciones para luego detectar faltas producidas. Al final de la didactización hay que abordar la labor metalingüística analizando errores o inadecuaciones que se vienen generando a lo largo de las actividades realizadas. Este trabajo puede llevarse a cabo entre los discípulos y bajo el control del profesor, esto es, se intercambian redacciones y audios grabados para que los propios alumnos planteen correcciones o sugerencias a sus compañeros de clase, lo cual fomentará un aprendizaje en equipo y un progreso conjunto.

6. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo, hemos venido mirando que *aunque* cuenta con un dinamismo macrosintáctico complejo, cuya expresión se restringe por el orden y la pausa. Estas marcas hacen que los dos componentes no alternen libremente, ni sea aleatoria la interrupción fónica generada

en el enunciado. Reflejan las organizaciones argumentativa e informativa del discurso y dan lugar a una totalidad de diversas macrofunciones. El hablante elige una distribución sintáctica u otra para configurar y modalizar su habla. Son sus herramientas persuasivas en la interacción verbal. Por consiguiente, la enseñanza explícita de la pragmagramática del elemento se hace necesaria en el aula a los alumnos chinos, quienes además apenas reciben una instrucción debida en el campo pragmático. Para ello defendemos una secuenciación en fases de actividades de reconocimiento, focalización y puesta en práctica para fomentar la internalización y el dominio de esta unidad por parte de los aprendientes. No hemos entrado, eso sí, en la planificación concreta de unidades didácticas por la extensión limitada del trabajo, que será desarrollada con más detalles en nuestra futura investigación.

7. REFERENCIAS

Álvarez Prendes, E. (2006). Hacia una tipología de los enunciados concesivos. En M. Villayandre Llamazares (Ed.), Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (88-110). Universidad de León, Departamento de Filología Hispánica y Clásica.

Anscombre, J. C. y Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua. Gredos.

Ballesteros de Celis, C. (2017). La construcción concesiva: lo que se interpreta y lo que se codifica. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 1(24), 30-38.

Dong, Y. y Liu, J. (2014). Español moderno I-III (versión actualizada). Foreign Language Teaching and Research Press.

Flamenco García, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), Gramática descriptiva de la lengua española Vol. 3 (3805-3878). Espasa.

Fuentes Rodríguez, C. (1998). Las construcciones adversativas. Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2007). Sintaxis del enunciado: los complementos periféricos. Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2012). El margen derecho del enunciado. Revista de la Sociedad Española de Lingüística, (42), 63-93.

Fuentes Rodríguez, C. (2017a). Macrosintaxis y lingüística pragmática. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 71, 5-34. https://doi.org/10.5209/CLAC.57301

Fuentes Rodríguez, C. (2017b [2000]). Lingüística pragmática y análisis del discurso. Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2019). Fijación de construcciones con valor argumentativo: *aunque sea*. En M. González Sanz y V. Pérez Béjar (Eds.), ELUA: Macrosintaxis en construcción (9-31). Universidad de Alicante Servicio de Publicaciones. http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019

Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2002). Mecanismos lingüísticos de la persuasión: cómo convencer con palabras. Arco Libros.

Fuentes Rodriguez, C. y Gutiérrez Ordóñez, S. (2019). Avances en macrosintaxis. Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C., Padilla Herrada, M. S., Pérez Béjar, V., Vande Casteele, A., y Rovira Gili, G. (2020). Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE. RILCE: Revista de Filología Hispánica, 36(3), 992-1018. https://doi.org/10.15581/008.36.3.967-93

Giammatteo, M. y Ferrari, L. (2020). Modificadores de modalidad encabezados por *aunque*. Revista Caracol, (19), 256-278.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1998). Oración compuesta y supuestos pragmáticos. En B. Gallardo Paúls (Ed.), Temas de lingüística y gramática (75-96). Departament de Teoría dels Llenguatges, Universitat de València.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2018). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 75, 3-18. http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.61344

Hengeveld, K. y Mackenzie, J. L. (2008). Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure. Oxford University Press.

Iglesias Bango, M. y Lanero Rodríguez, C. (2019). 10.2 Las estructuras sintácticas complejas. En E. Ridruejo (Ed.), Manual de lingüística española (313-352). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110362084-012

Lenarduzzi, R. (2008). Construcciones concesivas en español e italiano. En L. Blini et ál. (Eds.), AISPI. Actas XXIII (270-290). Centro Virtual Cervantes.

Martínez Sánchez, R. (2004[1997]). Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano. Octaedro.

Matte Bon, F. (1995). Gramática comunicativa del español. Tomo II. Edelsa.

Mazzaro, D. (2006). La complejidad de la oposición en español: una perspectiva semántico-prágmatica. CALIGRAMA. Belo Horizonte, (11), 27-45.

Miñones, L. (2004). Cuándo y cómo la concesión gramatical (no) implica conceder. Pragmalingüística, (12), 91-103.

Olbertz, H., Storti Garcia, T. y Goaveia Garcia Parra, B. (2016). El uso de *aunque* en el español peninsular: un análisis discursivo-funcional. Lingüística, 32(2), 91-111. https://dx.doi.org/10.5935/2079-312X.20160019

Pacagnini, A. M. J. (2020). Construcciones con *aunque* restrictivo+ subjuntivo "polémico": posibles abordajes en la clase de ELSE. Caracol, (19), 482-508.

Pacagnini, A. M. J. (2021). Construcciones concesivas: estrategias de didactización en ELSE. Quintú Quimün. Revista de lingüística, (5), 1-25.

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1969). The new rhetoric: A treatise on argumentation. University of Notre Dame Press.

Piatti, G. I. (2018). Función discursiva de las construcciones concesivas en la conversación coloquial. Plurentes. Artes Y Letras, (9), 1-15.

Proyecto MEsA. (2017). Corpus MEsA. http://www.grupoapl.es/materiales-corpus/corpus-mesa

Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI). (2020). Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). https://webfrl.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). Nueva gramática de la lengua española. Espasa.

Rodríguez Rosique, S. (2008). Pragmática y Gramática: condicionales concesivas en español. Peter Lang.

Romero Trillo, J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. Journal of Pragmatics, (34), 769–784.

EL TRATAMIENTO DE LA VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ITALIA: LA DISTINCIÓN TEMPO-ASPECTUAL DE LOS PRETÉRITOS PERFECTOS SIMPLE Y COMPUESTO DEL ESPAÑOL[311]

CHIARA VALENTE
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

1.1 LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y EL MANUAL DE ELE

En los últimos años, las investigaciones en glotodidáctica han subrayado la importancia de describir, en la enseñanza de LE, todas las variedades ampliamente difundidas en el territorio en que se manifiesta la lengua meta.

Para un profesional de ELE, si embargo, en el panorama de normas y usos tan variado que caracteriza el territorio hispanófono, resulta a menudo muy difícil determinar lo que es correcto y lo que no.

Hasta el siglo pasado, las obras gramaticales de español para extranjeros presentaban la tendencia a describir la variedad del español centronorte peninsular, considerado el modelo culto y ejemplar de la lengua; en el aldea global en la que hoy vivimos, una semejante postura resulta ineficaz y poco rentable.

Desde hace algunas décadas, profesores y autores de obras didácticas se interrogan sobre qué variedad diatópica de español llevar al aula; es una de las preguntas clave a la hora de enseñar esta lengua y la respuesta

311 El estudio presentado se basa en Valente (2021).

constituye la médula alrededor de la cual desarrollar las propuestas pedagógicas.

Una de las propuestas más compartidas de los últimos años es la de Andión Herrero (2007), quien afirma que el español, a pesar de su enorme extensión, es una lengua suficientemente homogénea como para poderse entender entre todos en un registro medio-formal. Sin embargo, esta base común y neutra no es suficiente a la hora de enseñar el idioma como lengua extranjera; es aconsejable, según la autora, mostrar la amplitud del español, eligiendo una "variedad preferente", con sus rasgos dialectales, e incorporando, además, otras variedades, llamadas "periféricas", que contengan características lo suficientemente difundidas como para ser mostradas en el aula. La inclusión de variedades periféricas cumple, entre otros, con los objetivos de mostrar las diferentes realizaciones posibles de la lengua meta y desarrollar estrategias de comunicación, además de educar en la tolerancia y en la interculturalidad (Andión Herrero, 2007). De la misma manera, Flórez Márquez (2000) afirma que, para que el estudiante adquiera una competencia comunicativa "estándar" en la lengua de estudio, es imprescindible que tenga acceso a diferentes registros y variantes del idioma extranjero.

Es sumamente complicado establecer el número de variedades de español existentes en el mundo[312], ya que una subdivisión neta que abarque todos los niveles de la lengua es imposible. A pesar de esto, la más antigua y general subdivisión entre español de España y de Hispanoamérica sigue vigente en muchos estudios, teniendo siempre en cuenta que, en estos dos territorios, existe una enorme variación interna y que, cuando se habla de español de España, a menudo se considera como foco la parte centro-norte peninsular, y zonas como Canarias y Andalucía son frecuentemente asimiladas, por una u otra razón lingüística, a territorios americanos.

Algunos estudios demuestran que, en las obras didácticas más difundidas en Europa, la información sobre Hispanoamérica suele ser escasa

312 Una subdivisión geográfica de las diferentes variedades de español existentes ha sido propuesta por Moreno y Otero (2007).

en relación con las referencias a la península y que, además, la visión que se transmite está generalmente vinculada con la imagen de un lugar exótico y ajeno al mundo referido, ocupando casi siempre un sitio marginal en la obra (Castagnani, 2009). La variedad americana, de hecho, suele mostrarse como un "caso aparte, como una peculiaridad, una rareza lingüística que se da en un territorio alejado del español peninsular, que es el que goza de estatus como la norma prestigiosa" (Bravo García, 2004: 197).

En la estructura de una obra didáctica, tanto los contenidos culturales como los lingüísticos contribuyen a la transmisión de la imagen del mundo representado por la lengua extranjera. Si, por lo que se refiere a los primeros, las relativamente recientes aportaciones científicas han permitido mejorar cualitativamente la didáctica del español empujando una "política panhispánica", en lo concerniente a las cuestiones lingüísticas, los resultados son aún vacilantes. A menudo se notan, en los textos didácticos, explicaciones morfosintácticas y de uso de determinados elementos del sistema de la lengua que se ajustan perfectamente a la norma estándar centro-norte peninsular y pasan por alto realizaciones ampliamente difundidas en otras zonas, tanto de Hispanoamérica como de la misma península, tachándolas así, tácitamente, como incorrectas.

Omitir usos lingüísticas ampliamente difundidos en ciertas regiones, reproducir solo situaciones comunicativa y culturalmente relacionadas con el español centro-norte peninsular, reducir a meros incisos o a explicaciones apartadas las realizaciones diatópicas diferentes de la norma considerada estándar y confinar en apartados separados las menciones a la sociedad, cultura y costumbres hispanoamericanas contribuye a ofrecer una imagen distorsionada de la lengua, a "ocultar" valores que pueden no coincidir con los que se pretenden fomentar e, incluso, ir en contra de los propósitos declarados.

1.1.1. El español en la enseñanza reglada en Italia y los manuales de ELE

En los últimos años, el español ha conocido una enorme expansión como lengua de estudio[313].

Este fenómeno ha sido posible gracias a políticas de modernización impulsadas por las instituciones europeas[314] y acogidas por el Gobierno italiano[315], basadas en la potenciación en los idiomas.

Desde el año escolar 2004-2005, el número de estudiantes de español ha crecido exponencialmente[316], llegando a rozar los 800.000 alumnos en el año 2018.

A raíz de los datos confortantes que se pueden apreciar en las estadísticas, han proliferado en Italia los editoriales que se dedican a elaborar gramáticas y manuales de español para los institutos secundarios italianos.

Si bien es cierto que, hoy en día, la red ofrece a los estudiantes muestras reales de todo tipo de español, el estudio de la lengua extranjera se desarrolla mayoritariamente en un contexto heteroglósico, donde las relaciones del alumno con el idioma son formales y se concretan en los contactos con el profesor y el manual.

En este contexto, la selección de la variedad lingüística presentada por los docentes y los autores de obras didácticas adquiere una importancia crucial y supone enormes responsabilidades, por la imposibilidad de

313 Véase, a este propósito, los estudios de Calvi (1995; 2003).

314 El Libro Blanco sobre la educación y formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva (Comunidad Europea, 1995), solicita a los gobiernos nacionales la introducción del estudio de dos lenguas comunitarias.

315 Entre otras, la Riforma Moratti del año 2003 ha introducido la obligatoriedad de la enseñanza de una segunda lengua extranjera de la Unión Europea en las escuelas secundarias de primer grado.

316 En la enseñanza inferior, al final del primer trienio de actuación de la Riforma Moratti, los estudiantes de español se han más que cuadruplicado y, al día de hoy, superan los 400.000. Los institutos superiores cuentan hoy con un número de estudiantes de español que supera los 300.000 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España, 2009, 2016 y 2018).

aplicar criterios objetivos, como la variedad de la lengua del entorno geográfico, típica de los cursos de inmersión, o la variedad de lengua del mismo profesor, ya que la mayoría de los docentes son nativo italianos.

Moreno Fernández (2000) reconoce tres posibilidades prototípicas, resultantes del proceso de elección de las variedades geográficas en clases de ELE en contextos heteroglósicos. La primera consiste en elegir el modelo de lengua de la zona de Castilla, por su importante prestigio social y lingüístico. La segunda se refiere a la elección de la variante de español de una zona geográfica concreta, coincidente con el área hispánica más cercana. Finalmente, la tercera posibilidad reside en presentar un español general, neutro, o un español panhispánico, en que se manejan conjuntamente modalidades de distinta procedencia.

Por lo que concierne Italia en específico, la discriminante de la cercanía geográfica conduciría a la elección de la variante peninsular, y esto llevaría inevitablemente a la propensión hacia la variedad centro-norte. Esta parece ser la alternativa más difundida en el ámbito de la industria editorial escolar italiana.

A pesar de ello, en el caso de Italia, además de la proximidad geográfica con la península ibérica, se tendría que considerar también otro factor clave: el territorio italiano ha sido meta favorita de los desplazamientos masivos desde Hispanoamérica a partir de los años 70 del siglo pasado hasta a la primera década del nuevo milenio, momento en que se registra la máxima intensidad de los flujos migratorios (Calvi, 2016). Estos movimientos han llevado a un aumento de la presencia hispanoamericana en las escuelas de todos los grados, sobre todo en los niveles inferiores[317].

A pesar de que los datos antes presentados sobre el aumento estudiantes de lengua española en las escuelas italianas en los últimos 15 años reconducen a razones de tipo institucional, debidas a reformas que promueven el estudio de las lenguas extranjeras, es indudable que el alto

[317] En el año escolar 2018/2019, los estudiantes de origen hispanoamericano superan los 56.000, representan casi el 7% del componente extranjero en las aulas de las escuelas italianas y casi 35.000 proceden de Perú y Ecuador (Ministero dell'Istruzione, 2020).

porcentaje de alumnos hispanoamericanos también ha sido uno de los estímulos que han empujado las decisiones de los institutos hacia esta dirección.

Este panorama muy a menudo choca con la propensión más o menos explícita de muchas obras didácticas de ELE adoptadas en las escuelas italianas a presentar al alumno la variedad del español centro-peninsular.

1.2. EL CONTRASTE TEMPO-ASPECTUAL ENTRE EL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE Y COMPUESTO Y DIFERENCIAS DIATÓPICAS

El diferente empleo de los dos pretéritos perfectos es un rasgo que caracteriza la variación morfosintáctica de las hablas hispanas a ambos lados del Atlántico.

El análisis que presentamos a continuación se basa en el estudio de Azpiazu (2019), a su vez apoyado en las investigaciones de Veiga (2014 y 2019). La estudiosa propone una subdivisión del territorio hispanohablante según los usos que las diferentes variedades hacen de los dos pretéritos perfectos en los contextos en que estas formas verbales se pueden manifestar (tabla 1).

TABLA 1. Subsistemas y variedades en el sistema de uso del PC según Azpiazu.

	SUBSISTEMA A		*SUBSISTEMA B*			
	A1	*A2*	*B1a*	*B1b*	*B2a*	*B2b*
P1	+	+	-	-/+	+	+
P1 + P2	+	+	-	-/+	+	+
P1 + P2 + P3a	+	-	-	-	+	-/+
P1 + P2 + P3a + P3b	-	-	-	-	+	-/+
	Variedad peninsular + hablas cultas de Perú y Bolivia	Variedad americana y canaria	Noroeste de España	Río de la Plata	Habla popular de Bolivia	Perú y Ecuador + variedad centro-peninsular

Fuente: Azpiazu Torres, A. La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español. Estudio sincrónico y dialectal (2019: 204).

Azpiazu reconoce seis variedades diatópicas, dos "normativas" (A1 y A2), dos "conservadoras" (B1a y B1b) y dos "innovadoras" (B2a y B2b), y cuatro valores o contextos de uso de la forma compuesta del pretérito perfecto: contexto continuativo (P1), valor resultativo (P2), contexto de pasado reciente (P3a) y contexto prehodiernal aorístico (P3b).

La diferencia sustancial en la que basamos nuestro análisis es la que se realiza entre las dos grandes normas que rigen la variación lingüística del mundo hispanohablante: la de España y la de Hispanoamérica (A1 y A2 en términos de Veiga 2014 y 2019 y Azpiazu 2019). Esta diferencia reside en los criterios temporales de designación de eventos pasados pero recientes, incluidos en el día del habla o en un presente extendido que llega hasta el presente (valor P3a). En la variedad de España (a excepción del noroeste de la península y de la variedad canaria) es frecuente utilizar, en estos contextos, la forma compuesta; en las variedades americana (excepto la zona andina, y el noroeste de Argentina) y canaria, en cambio, se emplea mayoritariamente la forma simple, incluso cuando el contexto en que se sitúa el hecho designado es inmediatamente anterior al momento de enunciación. En los demás valores considerados, P1+P2 y P3b, las dos normas coinciden en emplear, respectivamente, el PC y el PS.

2. OBJETIVOS

Las obras didácticas de lengua extranjera publicadas en las últimas décadas han tratado de presentar los argumentos lingüísticos de manera cada vez más significativa, ajustando lo más posible contenidos y actividades tanto a los intereses de los destinatarios como al mundo real del idioma objeto de estudio. Por esta razón, los textos de última generación están elaborados procurando englobar las referencias culturales y sociales de la lengua meta dentro de las explicaciones lingüísticas.

Lo que este análisis se propone es ahondar en la parte lingüística de manuales y gramáticas de ELE, intentando averiguar si, y en qué medida, las estructuras gramaticales dedicadas a los pretéritos simple y compuesto entrañan en sí la variación lingüística en su componente diatópica o si se construyen alrededor de una médula central, que es la

norma centro-peninsular, y las variedades, si aparecen, se presentan como casos aparte, desligados de la regla presentada. Todo esto para establecer, además, el grado de coherencia entre los propósitos declarados en los paratextos y lo efectivamente vehiculado a lo largo de las obras.

El objetivo del análisis pretende averiguar si los manuales y las gramáticas analizados explican el contraste entre las dos formas verbales según los criterios del estándar peninsular, es decir, relacionando el pretérito perfecto compuesto con eventos hodiernales o de presente ampliado (uso de la subvariedad A1), o si mencionan (y cómo) también valores diferentes, relacionados con el uso de las dos formas verbales más frecuente en las zonas citadas de Hispanoamérica y de la península, donde se utiliza la forma simple en contextos hodiernales y de pasado reciente. Se averiguará, además, si lo usos diferentes de la variedad A1 están englobados en las explicaciones o se presentan como casos excepcionales.

En lo que concierne al nivel de aprendizaje a partir del cual presentar las diferentes variedades diatópicas, en algunas investigaciones (Flórez Márquez, 2000), se considera poco productivo, en el nivel principiante, tratar de enseñar usos y variantes distintas de la elegida para el curso. Nuestra postura es diferente: basándonos en un estudio de Beaven y Garrido (2000) y teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto escolar italiano antes mencionadas, consideramos crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la destreza sociocultural de los aprendices mostrar las diferentes realizaciones gramaticales desde los comienzos. Apoyándonos en los principios presentados por Andión Herrero, la presentación de diferentes rasgos diatópicos a los alumnos principiantes no tiene la finalidad de que los utilicen correctamente en cada situación comunicativa desde el principio, sino que los comprendan y tengan la capacidad de interpretar de manera apropiada las variaciones lingüísticas que se dan con más frecuencia en el mundo hispanófono.

3. METODOLOGÍA

3.1. ELECCIÓN DE LAS OBRAS DIDÁCTICAS

El presente estudio se propone analizar diez obras didácticas de español utilizadas en institutos secundarios en Italia.

La elección se ha efectuado a raíz de los resultados de una encuesta realizada entre los años 2019 y 2020 a 180 profesores y alumnos de escuelas italianas a lo largo de todo el territorio. De las respuestas obtenidas se han seleccionado diez obras didácticas que representan los textos más utilizados en las clases de español de los institutos que han participado en la investigación (tabla 2).

Las obras se han seleccionado según los siguientes criterios:

- Actualidad: las obras seleccionadas han sido publicadas en los últimos 5 años con el propósito de mostrar los resultados del análisis desde un punto de vista sincrónico.
- Nivel: se han tomado en consideración los manuales que abarcan los niveles iniciales, del A1 al A2 o B1, en concordancia con el objetivo de mostrar el grado de variación geolingüística en las etapas iniciales del aprendizaje.
- Fines didácticos: se han descartado los manuales con fines específicos (literatura, turismo, empresa, cultura y civilización, etc.).
- Procedencia del editorial: los manuales analizados pertenecen a editoriales italianos, con el objetivo de mostrar las posturas y actitudes vigentes en el panorama italiano.
- Destinatarios: las dies obras son destinadas a usuarios italófonos, específicamente a adolescentes de escuelas secundarias.

TABLA 2. *Listado de las diez obras didácticas analizadas.*

	TÍTULO	*EDITORIAL*	*AÑO DE PUBLICACIÓN*	*GRADO*
MANUAL 1	¿Tu español? ¡Ya está! 1	Pearson	2017	*SEGUNDO*
MANUAL 2	Juntos A	Zanichelli	2018	
MANUAL 3	Todo el mundo habla español	DeA Scuola	2017	
MANUAL 4	Un paso más	Minerva Scuola	2018	
MANUAL 5	Simplemente ¡divertido! 1 y 2	DeA Scuola	2017	*PRIMERO*
MANUAL 6	En juego Edizione rossa	Zanichelli	2019	
MANUAL 7	Voy contigo 1 y 2	Loescher Editore	2019	
GRAMÁTICA 1	Nueva Agenda de Gramática	Minerva Scuola	2016	*[SEGUNDO]*
GRAMÁTICA 2	Aprueba	Loescher Editore	2017	
GRAMÁTICA 3	Gramática en vivo	Europass	2016	

Fuente: elaboración propia

3.2. ANÁLISIS DE LOS PARATEXTOS Y DE LAS UNIDADES DEDICADAS AL PS Y PC

El paso previo al análisis de las unidades dedicadas a las dos formas verbales objeto de estudio ha sido investigar los contenidos de los paratextos de las obras didácticas, para averiguar los propósitos allí declarados y las menciones a la variedad lingüística presentada en los textos.

A continuación, el estudio de la presentación de las dos formas verbales de pretérito perfecto en los manuales y gramáticas se ha efectuado a través de cuatro ámbitos o apartados de análisis.

El primer ámbito analiza las funciones comunicativas atribuidas al PS y al PC, así como los valores y las funciones relacionados a cada forma verbal en las explicaciones explícitas ofrecidas en las secciones de morfosintaxis.

Los valores considerados para analizar las explicaciones morfosintácticas ofrecidas por las obras abarcan características temporales (para el PS: pasado lejano, tiempo acabado y sin relación con el presente, tiempo concreto, pasado prehodiernal; para el PC: pasado reciente; pasado hodiernal; pasado sin concretar; inclusión temporal del ME o presente ampliado) y aspectuales (para el PS: evento terminado, evento puntual, evento sin relevancia o consecuencias actuales y evento

experiencial o iterado en un tiempo acabado; para el PC: evento terminado, evento sin relación con el presente, valor experiencial y valor resultativo/relevancia de los resultados o consecuencias).

En el segundo ámbito, se analizan con detalle los ítems propuestos para ejemplificar los usos de las dos formas verbales. Se consideran tanto los usos ejemplificados en la parte de comunicación como los insertados en las explicaciones gramaticales.

Por lo que se refiere a las características temporales y aspectuales de la situación denotada en los ejemplos, se toman en consideración, para el PS, las siguientes características temporales: pasado inmediato, pasado hodiernal, presente ampliado, tiempo acabado/pasado prehodiernal y pasado sin concretar; los rasgos aspectuales analizados son: experiencial/iterado/continuativo en lapso de tiempo acabado, evento acabado en tiempo no acabado, evento puntual (en contraste con una situación imperfectiva) y evento acabado en lapso de tiempo concluido. En lo que respecta al PC, se consideran las siguientes características temporales: pasado reciente/inmediato, pasado hodiernal, presente ampliado, tiempo acabado/prehodiernal y pasado sin concretar; por lo que se refiere a los rasgos aspectuales, se analizan los siguientes valores: experiencial/iterado/continuo hasta el ME, relevancia actual/persistencia de los resultados o consecuencias, evento inmediato (*hot news*) y evento acabado (valor aorístico).

En el tercer ámbito, para ambas formas verbales, se analizan los modificadores temporales empleados tanto en las explicaciones (primer ámbito) como en los ejemplos (segundo ámbito).

Por último, en el cuarto apartado se analizan la presencia y el tipo de aclaraciones sobre los diferentes usos de las dos formas verbales en las variedades diatópicas del español.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. PARATEXTOS Y PRESENTACIONES DE LAS OBRAS

El análisis empieza con la presentación inicial de los siete manuales dirigidos a la escuela secundaria de primer y segundo grado.

En las primeras líneas del paratexto del manual 1, *¿Tu español? ¡Ya está!*, se afirma lo siguiente: "Qui inizia un viaggio che ti porterà a imparare lo spagnolo e a scoprire la cultura, i costumi e i modi di vita della Spagna e del mondo ispanofono".

No hay aquí menciones explícitas a la variedad de lengua tratada en el manual, aunque se puede apreciar cómo, refiriéndose a la parte cultural, el manual pretende abarcar el "mundo hispanófono entero". Hace esto, sin embargo, con una distinción nítida entre este mundo y la anteriormente nombrada España, escondiendo una visión *españocéntrica* de la sociedad de la lengua objeto de estudio y contribuyendo a fomentar la visión del resto del mundo hispanohablante como un universo exótico y lejano, apéndice o excepción con respecto a la península.

El paratexto del segundo manual, *Juntos*, introduce los contenidos comentando que un grupo de amigos, "ti accompagneranno alla scoperta della lingua spagnola e dei Paesi del mondo ispanofono". Más adelante, se pueden leer frases como: "brevi documentari di civiltà per approfondire le tue conoscenze sui Paesi di lingua spagnola" o "approfondire la cultura dei Paesi di lingua spagnola".

La presentación del manual 3, *Todo el mundo habla español*, explica los capítulos de civilización como "una finestra sulla cultura, le tradizioni e la storia dei paesi di lingua spagnola" y la sección *Cosas del mundo* como un apartado que "ti porta alla scoperta del mondo di lingua spagnola".

El cuarto manual, en su presentación, menciona la cultura de los países hispanohablantes en relación con dos apartados: en la sección *¿Sabías que…?* se afirma que se presentan "testi di attualità e cultura dei paesi ispanofoni"; en *Viaje a…* se enuncia que esta sección "ti porterà alla scoperta delle città spagnole e ispanoamericane".

El manual número 5, *Simplemente ¡divertido!*, presenta las páginas de *Civilización y destrezas* afirmando que allí "si scoprono le tradizioni della Spagna e dell'America Latina" y describe el apartado de *Cultura en vídeo* como una página "che propone un video di civiltà alla scoperta delle città e delle tradizioni dei paesi di lingua spagnola".

El manual 6, *En juego*, en la presentación del fascículo dedicado a la cultura hispánica y anexo al libro, se puede leer: "Un fascicolo […] con testi e video per approfondire la cultura della Spagna e dei Paesi dell'America Latina".

En el paratexto del manual 7, *Voy contigo*, las referencias geográficas se encuentran en la presentación del apartado *Mundo hispánico en vídeo*, donde se explica que allí se ilustra "il mondo ispanico attraverso un video con attività da svolgere prima e dopo la visione".

Como se puede notar, a diferencia de lo declarado en el paratexto del primer manual analizado, en los demás manuales se aprecia el esfuerzo de los autores de no presentar un sistema hispanófono *españocéntrico*, del que los países americanos son satélites: las referencias al mundo de habla hispana son más homogéneas e igualitarias, la península se incluye dentro de los países de lengua española o la distinción geográfica entre España e Hispanoamérica no vehicula una distinción jerárquica.

En las tres gramáticas tampoco se aprecian, en las presentaciones de las obras, menciones a la variedad geolingüística considerada para su construcción didáctica[318].

Encontramos una única referencia al mundo de habla hispana en la gramática 3, *Gramática en vivo*, en la explicación del apartado *Recursos comunicativos*: aquí se presentan "frases coloquiales, interjecciones y expresiones útiles para comunicar en un contexto hispanohablante". Como podemos ver, la descripción ofrecida por esta gramática es de tipo inclusivo y panhispánico.

En ninguna de las diez obras, por lo tanto, se explicita la variedad de la lengua enseñada y las menciones al mundo hispanófono, cuando aparecen, están relacionadas siempre con los recursos culturales o de civilización. En estos apartados se trata de mencionar el mundo hispanohablante entero y ninguna declara explícitamente centrarse solo en cuestiones conectadas únicamente con España.

[318] Para un análisis detallado de los paratextos de las tres gramáticas, véase Bermejo Calleja (2021).

4.2. ANÁLISIS DE LAS UNIDADES DEDICADAS AL PS Y PC

4.2.1. Resultados del primer ámbito de análisis

Las funciones comunicativas relacionadas con la forma simple aluden a características textuales y narrativas en cinco manuales (2, 3, 4, 6 y 7), mencionando funciones como "redactar una biografía", "contar una historia", "contar un hecho o una anécdota", etc. En seis manuales (1, 3, 4, 5, 6 y 7), además, se mencionan las características de ubicación en el pasado de los eventos denotados a través de la forma simple, o su falta de vinculación con el presente, presentando funciones comunicativas como "hablar de hechos pasados y situarlos en el pasado", "hablar de una acción que se realizó en un tiempo terminado", "hablar del pasado sin relación con el presente", etc.

Las funciones comunicativas asociadas a la forma compuesta del pretérito perfecto se refieren, en la mayoría de los casos, a la ubicación temporal de los eventos designados en PC; en cinco manuales se mencionan el "pasado reciente" o las "acciones recientes" (manuales 1, 2, 4, 6 y 7); en los demás manuales (3 y 5), la función comunicativa asociada al PC cita "el pasado en relación con el presente". El manual 7, además, añade la función comunicativa de "hablar de acciones realizadas o por realizar", añadiendo, de esta manera, un matiz aspectual a la explicación.

Por lo que se refiere a los valores mencionados en las explicaciones morfosintácticas de la forma simple, las explicaciones de corte temporal son las que se ofrecen con mayor frecuencia en las explicaciones de las diez obras; dentro de estas, la descripción del uso del PS mayoritariamente proporcionada (nueve obras didácticas sobre diez) incluye la noción de "tiempo acabado", como la propuesta por el manual 7: "Il pretérito indefinido si usa per parlare di azioni realizzate in un'unità di tempo conclusa" (2019: 341). Tres obras ofrecen, en las explicaciones, la mención a sucesos en un tiempo concreto, como la de la gramática 1: "El pretérito indefinido se usa para indicar concretamente cuándo sucedió una acción" (2016: 218). Dos obras aluden a hechos acaecidos en un pasado lejano, como la siguiente mención: "Se usa el pretérito indefinido para indicar una acción lejana" (gramática 2, 2017: 258). Una sola

obra, la gramática 1, relaciona el uso del PS con los eventos acaecidos antes del día del habla y finalizados: "El pretérito indefinido se usa con las acciones anteriores a anoche" (2016: 232).

Por lo que concierne a las referencias a las características aspectuales implicadas en el uso de la forma simple, tres obras didácticas aluden al uso del PS para referirse a eventos terminados, como la gramática 1: "El pretérito indefinido se emplea para hablar de acciones acabadas en el pasado" (2016: 214). Tres obras mencionan la puntualidad del evento, como la gramática 3: "El pretérito indefinido […] se usa para hablar de acciones pasadas puntuales" (2016: 232). Dos gramáticas incluyen también el empleo del PS para aludir a eventos experienciales o iterados ocurridos en un lapso de tiempo concluido, afirmando, por ejemplo, que "El pretérito indefinido se usa para hablar […] de acciones que se repiten en el pasado" (gramática 1, 2016: 214). Entre las características aspectuales, finalmente, ninguna obra cita la falta de resultados o consecuencias actuales de las acciones pasadas denotadas en PS.

En lo que al PC respecta, las explicaciones basadas en las características temporales también son las que mayoritariamente se ofrecen a los alumnos. Las dos características temporales más mencionadas en las explicaciones de las diez obras aluden a la inclusión temporal del ME, es decir, a los eventos acaecidos en un lapso temporal que llega e incluye el momento presente, como en la siguiente: "El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones […] referidas a un tiempo que incluye el presente" (manual 2, 2018: 114), y a un pasado indefinido, sin concretar, como en la explicación del manual 3: "El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones pasadas realizadas […] en un momento que no interesa situar en el tiempo" (2017: 179). Ocho obras didácticas incluyen referencias a un pasado reciente, como la siguiente: "El pretérito perfecto se usa para hablar de un pasado reciente" (manual 1, 2017: 104). Ninguna obra hace mención explícita, en las explicaciones, a los eventos acaecidos en el mismo día del habla.

Entre los rasgos aspectuales ofrecidos, el que se menciona en la totalidad de las obras analizadas hace referencia a la experiencialidad, como en las siguientes explicaciones de ejemplo: "Usos del pretérito perfecto: […] acciones que no interesa situar en el tiempo, solo como

experiencia" (manual 5, 2017: 65) y "[El PC] es frecuente usarlo para preguntar y contestar sobre experiencias personales" (gramática 1, 2016: 196). Tres obras añaden explicaciones basadas en el rasgo aspectual de conclusión del evento, como la siguiente: "El pretérito perfecto expresa una acción terminada, pero dentro de un tiempo que el hablante considera cercano al presente […]" (manual 4, 2018: 183). Dos gramáticas mencionan la relevancia o persistencia actual de los resultados o consecuencias de acciones pasadas: "El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones realizadas en el pasado, cuyos efectos perduran en el presente" (gramática 1, 2016: 218) y "El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones que el hablante pone en relación con el presente porque […] tiene una repercusión en el presente" (gramática 3, 2016: 239).

4.2.2. Resultados del segundo ámbito de análisis

En lo referente al análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso de una y otra forma verbal, se ha contado un total de 125 oraciones en PS y 149 en PC.

Entre las características temporales contenidas en los ejemplos en PS prima la ubicación en un tiempo acabado y prehodiernal; la segunda característica temporal más frecuente en los ejemplos es la de colocación de los eventos en un pasado sin concretar. Esto, sin embargo, va en contra de las reglas de uso ofrecidas en las explicaciones, donde la indeterminación temporal se asocia, en nueve de las obras analizadas, con el uso del PC. Otras características temporales asociadas al PS mencionan el pasado hodiernal, el pasado inmediato y el presente ampliado; estos últimos tres usos se encuentran concentrados en las tres gramáticas (por ejemplo, "Esta mañana me levanté a las siete", gramática 1, 2016: 196); como se ilustrará más adelante, estos ejemplos se acompañan con explicaciones de tipo diatópico.

En la mayoría de los ejemplos en PS ofrecidos en las diez obras, las situaciones presentan la característica aspectual de evento terminado en un lapso de tiempo concluido, como el siguiente: "En 2010 fuimos a un concierto de Juanes" (manual 1, 2017: 140); esta característica aspectual es la única presentada en los manuales para la escuela secundaria de primer grado. Algunas frases de las restantes 7 obras didácticas

ejemplifican el uso del PS para denotar una situación experiencial, iterada o continuativa en un lapso de tiempo concluido; se atribuye esta etiqueta a los ejemplos que contienen adverbiales como *nunca*, *siempre*, *muchas veces*, *dos/tres/cuatro veces*, etc. como los siguientes: "(Cuando fui a visitar a mi abuela) pasé muchas horas con mis primos" (manual 4, 2018: 210); "En mayo estuve dos veces en Madrid" (gramática 1, 2016: 214). En estas mismas obras se ejemplifica el uso del PS ofreciendo oraciones que expresan acciones puntuales en contraste con una situación imperfectiva, como en el siguiente ejemplo: "Como no sabíamos nada, suspendimos el examen" (manual 3, 2017: 203).

En lo que concierne al PC, desde el punto de vista de la colocación temporal, la mayoría de los ejemplos se ubican en un pasado indefinido, como en el ejemplo: "¿Has estado alguna vez en España? No, nunca he estado en España" (manual 2, 2018: 114). Otros ejemplos colocan los eventos en un pasado hodiernal o de presente ampliado, como el siguiente: "Hoy la profesora nos ha entregado el examen" (gramática 3, 2016: 230). Algunos ítems se refieren a situaciones de pasado inmediato, como en "Hace un rato ha llamado Carmen" (manual 1, 2017: 105). Finalmente, ningún ejemplo citado en los manuales y gramáticas analizados presenta situaciones colocadas en un pasado prehodiernal con la forma compuesta del pretérito perfecto.

Aspectualmente, los ejemplos en PC mencionan principalmente eventos experienciales, iterados o continuativos en un lapso de tiempo que llega al ME y lo incluye, como, por ejemplo, "Este mes hemos ido tres veces al cine" (manual 3, 2017: 176). Otros rasgos aspectuales presentes en las frases ejemplificativas son los de eventos acabados con colocaciones temporales hodiernales, como en "esta mañana he tenido clase de historia" (manual 1, 2017: 102). Otros ejemplos hacen hincapié en la relevancia actual o en la persistencia de los resultados de una acción anterior, generalmente sin una colocación temporal precisa, como en el ejemplo: "¿Qué te has hecho? Me he resbalado y me he roto un brazo" (manual 6, 2019: 148).

Para terminar, algunos ejemplos ofrecen una *hot news* o un evento colocado en un pasado inmediato, como los siguientes: "Hace un segundo

ha llamado Juan por teléfono" (gramática 1, p. 218) y "¿Sabes? He quedado con Sonia" (gramática 3, 2016: 240).

4.2.3. Resultados del tercer ámbito de análisis

Ilustramos a continuación un análisis de los modificadores temporales empleados tanto en las explicaciones principales de las funciones comunicativas y de las reglas morfosintácticas como en las oraciones ofrecidas para ejemplificar el uso del PS y PC.

Todos los marcadores temporales asociados a la forma simple en las explicaciones son de tipo prehodiernal. Los empleos del PS hodiernal y de pasado inmediato, ejemplificados en las dos gramáticas (1 y 2), se mencionan como usos particulares de ciertas zonas geográficas. Entre los marcadores prehodiernales que se muestran con mayor frecuencia se encuentran las construcciones "el/la/las + [punto prehodiernal en la línea temporal: semana, fin de semana, mes, año, verano, navidades, etc.] + pasado/a/as"; "hace + [cantidad de tiempo: días, meses, años, etc.]", "en + [año]" y "en + [mes, estación]" y los adverbios *ayer* y *anteayer*.

Los marcadores temporales ofrecidos en las explicaciones del PC se agrupan en dos secciones: (a) hodiernales, de presente ampliado y de pasado inmediato y (b) experienciales, iterados y durativos.

En el grupo (a), se presentan más frecuentemente las estructuras "este/a/os/as + [indicación temporal: días, semanas, meses, vacaciones, invierno, navidades, etc.]"; este + [indicaciones temporal hodiernal: mañana, tarde, noche] y "hace + [cantidad de tiempo: un rato, un segundo, dos minutos, etc.]. En el grupo (b), los modificadores más empleados son los adverbios *últimamente*, *recientemente*, *en los últimos días*; *todavía*/*aún*; *ya*; *nunca* y *alguna vez*.

Los modificadores adverbiales de los 274 ejemplos en PS y PC se han clasificado en cuatro categorías: (a) los prehodiernales; (b) los hodiernales, de presente ampliado o de pasado inmediato; (c) los experienciales, iterados o durativos, que no localizan los eventos en puntos específicos de la línea temporal, sino que hacen hincapié en la repetición o duración del evento (o no evento) en un lapso de tiempo concluido, por

lo que se refiere al PS, o que llega hasta el ME, en lo concerniente al PC. Finalmente, (d) los enunciados que no presentan ningún marcador temporal.

Los modificadores adverbiales del grupo (a) priman entre los ejemplos en PS; entre los más empleados se encuentran las construcciones "el/las/las + [punto prehodiernal en la línea temporal: semana, fin de semana, mes, año, verano, navidades, etc.] + pasado/a/as"; "en + [año/fecha exacta]"; hace + [cantidad de tiempo: uno/dos/tres días; meses; años; mucho tiempo, etc.] y los adverbios *ayer* y *anteayer*, en perfecta consonancia con los marcadores que priman en las explicaciones. Esta categoría está completamente ausente en los ejemplos en PC.

Por lo que se refiere al grupo (b), en cambio, aun representando la categoría más empleada en los ejemplos en PC, no están completamente ausentes entre los marcadores del PS, ya que aparecen, aunque con un porcentaje mínimo, en los ejemplos ofrecidos en las gramáticas que mencionan explícitamente las diferencias diatópicas en el reparto entre PS y PC.

Los del grupo (c) también aparecen en un porcentaje elevado entre las oraciones en PC, y los adverbios *alguna vez*, *nunca*, *todavía* y *ya* son los más frecuentes.

Un dato interesante se refiere a los ejemplos sin marcador: aunque las obras analizadas insisten en la importancia de estos adverbios en la elección de los tiempos verbales y la indeterminación temporal es una de las características que más se asocia al uso del PC, las frases ejemplificativas sin un marcador temporal representan el 18% de los ejemplos en PS (frente a un 9% de los enunciados en PC).

4.2.4. Resultados del cuarto ámbito de análisis

Las menciones a usos del PS y PC geográficamente diferentes se encuentran en cuatro de las diez obras analizadas: el manual 2 y las tres gramáticas.

El segundo manual, tras presentar algunas reglas de uso del PS y del PC, ofrece una aclaración de tipo diatópico: "en ciertos países de

Hispanoamérica y en algunas zonas de España, el uso del pretérito perfecto es prácticamente nulo. Se utiliza el pretérito perfecto simple incluso para las situaciones más cercanas en el tiempo" (2018: 169). Esta aclaración no se integra con la descripción de la regla principal y transmite, de esta manera, la idea de "excepción", reforzada por la falta de explotación en las actividades propuestas en la unidad.

La primera gramática, tras definir los usos del pretérito perfecto simple y compuesto considerados canónicos (es decir, los de la variedad A1), propone una advertencia: "El pretérito perfecto apenas se usa en algunas zonas del norte de España y en el español de América. Se emplea en su lugar el pretérito perfecto simple. Es frecuente, por tanto, que en estas zonas se diga: Esta mañana me levanté a las seis" (2016: 196). Esta explicación quiere llamar la atención sobre otros usos del PS y PC; se incluye en la ilustración de los distintos usos de la forma compuesta y, por tanto, no se trata como un caso aparte; además, la incorporación del ejemplo y la mención a su frecuencia transmite la concepción de su legitimidad frente a la norma centro-peninsular. A pesar de ello, no se ofrecen actividades de explotación de este uso en los ejercicios siguientes.

La segunda gramática, después de la ilustración de la regla principal, ofrece una nota explicativa con la que aclara que la distinción mencionada "se refiere al idioma estándar hablado en España. En el español hablado en América Latina y en algunas zonas de España, el uso del pretérito indefinido está muy difundido, incluso para referirse al contexto temporal que normalmente requiere el pretérito perfecto". Tras esta explicación, la obra ofrece tres ejemplos para mostrar los usos en las diferentes zonas mencionadas: "Hoy no fui al instituto (en América Latina)" y "Hoy no he ido al instituto (en España)"; "Esta semana no tuvimos clase (en América Latina)" y "Esta semana no hemos tenido clase (en España)"; "Te llamó tu madre hace poco (en América Latina)" y "Te ha llamado tu madre hace poco (en España)" (2017: 258). La inclusión de los ejemplos acierta en el intento de mostrar usos geográficos diferentes y se nota el esfuerzo por dar a conocer al alumno los usos frecuentes en otras zonas. Sin embargo, la frase conclusiva de la explicación confiere a estos usos el estatus de desviación respecto a lo que

es normal, que, según esta gramática, sería el uso del español centropeninsular. Esta concepción está reforzada por la colocación en un lugar marginal con respecto a la regla principal y la falta de explotación en los ejercicios propuestos.

La gramática 3 también incluye, en una casilla apartada con respecto a la explicación principal, una aclaración sobre los usos del PS y PC en diversas áreas geográficas hispanohablantes. Se afirma que la distinción entre el pretérito perfecto simple y compuesto descrita a lo largo de la unidad "está más clara en el español de España que en el español de América, donde está muy extendido el uso del pretérito indefinido, incluso con marcadores temporales del pasado reciente, como hoy, esta mañana, este verano…" (2016: 240). Si bien la explicación puede servir a los alumnos para reconocer las diversas realizaciones geográficas del uso de las dos formas verbales, la manera en que expone su empleo en el español de América lo acerca a un comportamiento vago y borroso, como si no existiera allí una regla que lo sustente, a diferencia de la distinción PS-PC en el uso peninsular, etiquetada como "más clara". Enunciado de esta manera, este comentario clasifica los usos americanos como confusos e inexactos. En esta obra, además, no se ofrecen ejemplos ni actividades sobre este uso.

6. CONCLUSIONES

6.1. PARATEXTOS

Aunque en ninguna obra se explicita la variedad lingüística que está a la base de la construcción didáctica, en los siete manuales y en una gramática se mencionan, en el paratexto, referencias de tipo geográfico; se refieren, principalmente, a la cultura de los países cuya lengua es objeto del estudio, intentando abarcar el entero mundo hispanófono; el manual 1, sin embargo, como hemos observado, hace estas referencias creando una forma de jerarquía entre la península ibérica y el resto de los países hispanohablantes. Las intenciones de presentar un español panhispánico o, al contrario, de apoyarse en la variedad peninsular, por lo tanto, no están manifiestas explícitamente en ninguna obra didáctica; estas alusiones a todos los países hispanohablantes en las secciones

destinadas a presentar temas culturales, sin embargo, pueden transmitir la idea de que la lengua presentada en el curso pretenda abarcar el entero mundo hispanófono, aunque esto, en referencia a las estructuras morfosintácticas del PS y PC, va en contra de los contenidos efectivamente presentados.

6.2. UNIDADES DEDICADAS AL PS Y PC Y VARIACIÓN DIATÓPICA

Por lo que concierne a la variedad diatópica de español presentada en las reglas, explicaciones y ejemplos sobre PS y PC, podemos avanzar algunas consideraciones finales.

La totalidad de las obras en análisis presenta el contraste entre las dos formas verbales haciendo hincapié en el uso de los marcadores temporales: los complementos temporales asociados a la forma compuesta incluyen referencias hodiernales o de presente ampliado, así como los adverbios experienciales, iterativos y continuativos; los adverbios vinculados con la forma simple se refieren a un tiempo prehodiernal y acabado.

Entre las funciones asociadas explícitamente a la forma simple en las explicaciones, priman las características temporales de tiempo acabado, concreto y lejano. Aspectualmente, se asocian al PS los rasgos de evento terminado y puntual. Al PC se vinculan las características temporales de pasado hodiernal, indeterminado y de presente ampliado; aspectualmente, se relacionan a la forma compuesta los eventos experienciales, iterados y continuativos en un lapso temporal indefinido o que incluye el ME.

En lo que concierne a los ítems ofrecidos como ejemplos de uso de las dos formas verbales, casi todas las oraciones en PS se colocan temporalmente en un pasado prehodiernal y mencionan eventos acabados. Un porcentaje muy bajo de ejemplos en PS ilustra situaciones hodiernales, de presente ampliado o experienciales y continuativas.

Las frases ejemplificativas en PC se colocan en un tiempo indefinido u hodiernal y de presente ampliado. No se muestran, en ninguna obra analizada, ejemplos de situaciones acabadas y prehodiernales en PC.

Aspectualmente, un porcentaje importante de ejemplos presentan eventos experienciales, iterados o continuativos.

Se puede, por lo tanto, afirmar que todos los ejemplos y las explicaciones proporcionadas en las diez obras didácticas en análisis atribuyen a la forma compuesta la función de referirse a eventos pasados en un tiempo no acabado o reciente y a la forma simple la función de denotar eventos pasados en un tiempo terminado. Esta subdivisión, como hemos observado, no tiene validez en todo el territorio hispanohablante; al contrario, la subdivisión temporal que acabamos de mencionar se ajusta al uso de las dos formas verbales en el español peninsular (subvariedad A1) y no concuerda con la manera de referirse a los eventos pasados en otras zonas, tanto de España como de Hispanoamérica (subvariedad A2), donde se utiliza la forma simple también para referirse a eventos temporalmente cercanos o incluidos en el día del habla. Las menciones a este último uso son escasas y se concentran solo en las tres gramáticas.

Concluyendo, podemos afirmar que las obras en análisis presentan el reparto PS-PC según la norma peninsular (A1); las tres gramáticas, que resultan ser las obras didácticas más completas y detalladas, citan los usos diferentes en la subvariedad A2, aunque, como hemos visto, de manera a veces subordinada al estándar centro peninsular. Ninguna obra menciona el uso del PC en la variedad B2, considerado una desviación respecto a los empleos canónicos de la forma compuesta y, por lo tanto, inadecuado a ser presentado en un curso de ELE.

7. REFERENCIAS

Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. ELUA Estudios de lingüística, 1-13.

Azpiazu Torres, S. (2019). La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español. Estudio sincrónico y dialectal. De Gruyter.

Beaven T.; Garrido, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquel… ¿Cuál para nuestros estudiantes? Martín Zorraquino, Mª. A. (ed.): Actas XI congreso ASELE, 181-190. Ediciones Universidad de Zaragoza.

Bermejo Calleja, F. (2021). El pretérito perfecto compuesto en las gramáticas pedagógicas de ELE utilizadas en Italia. Quijada Van den Berghe, C., Gómez Asencio, J. (dirs.), Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas, 269-306. Arco/Libros.

Bravo García, E. (2008). El español internacional. Conceptos, contextos y aplicaciones. Arco/Libros.

Calvi, M. V. (1995). Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano. Guerini Scientifica.

Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. Mots Palabras Words, 4, 17-34.

Calvi, M. V. (2016). Spagnolo e italiano nelle seconde generazioni di migranti ispanofoni in Italia. Quaderns d'Italià 21, 45-62.

Castagnani, T. (2010). La representación de Hispanoamérica en dos manuales de ELE de nivel avanzado. Biblioteca virtual redELE 11.

Cebrián, J. L. (2001). El español y la sociedad de la información. II Congreso Internacional de la Lengua, Valladolid.

Cebrián, J. L. (2004). El español, lengua internacional. III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva.

Flórez Márquez, Ó. A. (2000). ¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?. Martín Zorraquino, Mª. A. (ed.): Actas XI congreso ASELE, 311-316. Ediciones Universidad de Zaragoza.

Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Biblioteca Nueva-Edelsa.

Licata, D.; Pittau, F. (2010). Immigrazione in Italia, dinamiche internazionali e latinoamericane. F. Lazzari (ed.), Migranti di ieri e di oggi. Quaderni del Csal – 1, n. 3, 26-40. Centro Studi per l'America Latina.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2009). El mundo estudia español 2009. RedEle.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2016). El mundo estudia español 2016. RedEle.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2018). El mundo estudia español 2018. RedEle.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2020). El mundo estudia español 2020. RedEle.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2020). Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/2019.

Moreno Fernández, F. (2000). Qué español enseñar. Arco/Libros.

Moreno Fernández, F.; Otero Roth, J. (2008 [2007]). Atlas de la lengua española en el mundo. Segunda edición. Fundación Telefónica.

Valente, C. (2021). El pretérito perfecto simple y compuesto en el ámbito de la enseñanza secundaria en Italia. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Veiga, A. (2014). Diacronía de he cantado / canté en el sistema verbal español. Subsistemas y variantes. Ramírez Luengo, J. L., Velásquez Upegui, E. P. (eds.), La historia del español hoy. Estudios y perspectivas, 151-179. Axac.

Veiga, A. (2019). El "pretérito perfecto" español : variación gramatical y estructuras de sistema. Axac.

MANUALES Y GRAMÁTICAS DE ELE ANALIZADOS

Cortón, M. N.; Salvalaggio, M. (2016). Gramática en vivo. Europass.

Cuenca Barrero, S.; San Sebastián Álvarez, M.; Mazzetti, S. (2016). Nueva Agenda de Gramática. Minerva Scuola.

Pérez Navarro, J.; Polettini, C. (2019). En juego Edizione rossa. Volume unico. Zanichelli.

Polettini, C.; Pérez Navarro, J. (2018). Juntos A. Zanichelli.

Ramos, C.; Santos, M. J.; Santos, M. (2017). Todo el mundo habla español - Compacto. DeA Scuola.

Ramos, C.; Santos, M. J.; Santos, Mercedes (2017). Simplemente ¡divertido! 1 y 2. DeA Scuola.

Rigamonti, D.; Morretta, M.; Fanego Lara, L. (2018). Un paso más. Mondadori Education.

Salvalaggio, M.; Maisto, D. (2019). Voy contigo 1 y 2. Loescher.

Sanagustín Viu, P. (2017). ¿Tu español? ¡Ya está! 1. Pearson.

Tarricone, L.; Giol, N. (2017). ¡Aprueba!. Loescher Editore.

LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO ITALIANO DE ELE ANTE EL DESAFÍO DEL CONFINAMIENTO DOMICILIARIO POR COVID-19

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA[319]
Universidad Complutense de Madrid
JOSÉ ROVIRA-COLLADO [320]
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El reto de educar en un contexto inhóspito, como el que suscitó el confinamiento derivado por la COVID-19 trascendió los aspectos meramente educativos. Este punto de inflexión didáctico y pedagógico se forjó en el contexto digital en todos los ámbitos (Trujillo, 2000). La súbita adaptación a un nuevo modelo pedagógico, que permutaba la presencialidad a la enseñanza a distancia invita a una reflexión de la influencia de ese modelo de cara al futuro. Averiguar la viabilidad del cambio de modelo solo es factible a partir de una evaluación posterior. Es por ello que se hace más que necesaria una revisión de los modelos pedagógicos existentes, como también de la digitalización curricular, de los centros educativos y de la competencia digital docente.

El aula, entendida como ecosistema educativo consolidado, se expande a la ubicuidad de Internet de forma irrevocable. El cambio suscitado por el confinamiento mostró las diferencias existentes entre la comunidad educativa para el acceso a la *pedagogía digital*, tanto en la dotación infraestructural como en su competencia (Gabarrón-Pérez et al., 2020; Navarro-Pablo et al., 2019). Tradicionalmente la didáctica de Español

319 https://orcid.org/0000-0003-3556-5688
320 https://orcid.org/0000-0002-3491-8747

como Lengua para Extranjeros (ELE) ha mostrado gran capacidad de adaptabilidad merced a grades dosis de creatividad, en la que la tecnología educativa favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Leal-Rivas, 2020a; MacIntyre *et al.,* 2020), motivo por el cual la enseñanza de una lengua extranjera se enfrenta a un mayor número de factores que puede suscitar mayor complejidad didáctica. El modelo de aprendizaje formal de una lengua extranjera en educación secundaria ha evolucionado dentro de un panorama presidido por la presencialidad en los centros educativos. Esta presencialidad fomenta la adquisición y praxis del componente cultural de dicha lengua: entonación, comunicación no verbal, praxis discursiva, etc.

El amplio abanico que ofrecen los recursos digitales para la didáctica de las lenguas extranjeras (Gabarrón-Pérez, et al. 2020), no consolidó su consolidación hasta el confinamiento. Hasta entonces, se había contemplado como un recurso complementario al quehacer cotidiano en el aula, careciendo de la oficialidad y consistencia curricular que pueden favorecer su integración dentro de la praxis diaria. De igual forma que en el aula presencial se fomenta la comunicación multimodal (verbal y no verbal, analógica y digital), en el contexto del confinamiento se potenció -siempre y cuando se tuviesen las mismas oportunidades de acceso por parte del alumnado- de un discurso unidireccional a cargo del/la docente frente a un conjunto de pantallas aparentemente conectadas pero de escasa interacción bidireccional. Esta docencia virtual derivada del confinamiento se ha querido catalogar dentro de la digitalización académica. La pedagogía en un contexto digital a distancia requiere de una adaptación curricular y procedimental que contemple todas las variables que en ella convergen. El monólogo docente frente a las pantallas *silenciosas* (alumnado) no puede ser valorado como un avance y, mucho menos, como innovación del modelo analógico del aula (Moya & Hernández-Ortega, 2020; Cassany, 2012).

La docencia síncrona aplicada a la virtualidad no reemplaza a la interacción que se suscita en el aula (Trujillo et al., 2020). Estudios contemporáneos han concluido que esta trasposición pedagógica ha incrementado las brechas existentes en el modelo educativo más que paliar sus efectos. Las investigaciones llevadas a cabo por Pellegrini & Maltini

(2020), Moreno et al. (2020), Teräs et al. (2020), Gromova (2020), Tejedor et al. (2020), Hernández-Ortega & Álvarez-Herrero (2021), Carretero Gómez et al. (2021), el confinamiento ha supuesto el incremento de un conjunto de sesgos que afectan directamente a la calidad educativa, destacando especialmente:

- La recesión en los aprendizajes, centrándose en los condicionantes docentes como en los del alumnado.
- La enorme disparidad en la formación de metodologías y pedagogías sustentadas en el modelo digital. La formación previa se concebía como un complemento más a los modelos presenciales, pero no como su reemplazo.
- La brecha socioeconómica de las familias, alumnado y docentes, que ha mostrado diferencias muy significativas atendiendo a variables económicas, sociales, geográficas y educativas.
- La brecha pedagógica. Educar en Internet no es realizar la misma labor que en el aula física. Los tiempos, metodología, tipología de actividades y retroalimentación no son los mismos en un escenario virtual que como se realiza en el presencial. El profesorado ha realizado una trasposición de los mecanismos educadores analógicos al entorno digital manteniendo el modelo inicial.

1.2. Respuesta educativa en Italia ante el confinamiento

El estudio del marco educativo italiano durante el confinamiento evidencia las dificultades acaecidas durante este periodo. Mascheroni et al. (2020), un 27% de las familias no disponía de los dispositivos digitales suficientes para el seguimiento de las clases. Datos que justifican el incremento en la compra-renovación de ordenadores para uso doméstico (casi un cincuenta por ciento de las familias) o de teléfonos móviles inteligentes (41% de las familias). A estos datos se debe sumar el escaso aprovechamiento académico de alumnado y docentes atendiendo a las múltiples vicisitudes derivadas del confinamiento y la aparición de

distintas brechas digitales (Mascheroni et al., 2020). Asimismo, se constata la dificultad para atender a los hijo/as por parte de los docentes dentro del *nuevo rol* como docentes complementarios a los titulares (Champeaux et al, 2020; Fontanesi et al., 2020; Spinelli et al, 2020; Mazza et al., 2020).

La celeridad en el cambio pedagógico protagonizada en los centros educativos italianos muestra, sin duda, la ingente capacidad de adaptación del profesorado. Tan evidente como dicha capacidad son las carencias de las políticas educativas de los centros en materia de innovación antes de la pandemia. Para muchos centros educativos, las propuestas para la transformación digital e innovación pedagógica constituían una asignatura pendiente a realizar a medio-largo plazo. Hecho que se precipitó ante la urgencia del confinamiento. Dotar al alumnado de las oportunidades y entorno que favorezca el derecho a la educación (Gromova, 2020; ONU, 2019) no fue una tarea sencilla para le profesorado en general, y el de ELE en particular por su menor trascendencia en el currículum educativo. Frente a las circunstancias desfavorables, el profesorado de ELE italiano recurrió a la creatividad, la pedagogía y la resiliencia como elementos que propiciasen la mejor capacidad del aprendizaje de su alumnado. La tecnología educativa centralizó todos los procesos, pese a las circunstancias heterogéneas de su alumnado. La comunidad educativa, lastrada por una desigual formación en competencia digital, falta de recursos digitales o actitud hacia su uso en entornos educativos, ofreció una respuesta y adaptabilidad muy heterogénea ante las necesidades apremiantes por el confinamiento (la Velle, 2020; Tejedor et al., 2020; Moya & Hernández-Ortega, 2020).

2. DIDÁCTICA DE ELE EN ENTORNOS MULTIMODALES

La adaptabilidad al contexto y la amplia oferta de recursos digitales a disposición de profesorado y alumnado constituyen una de las principales características en la didáctica de ELE. Uno de los principios de la docencia de ELE es el de la búsqueda de propuestas didácticas creativas, lo que requiere de una constante actualización y adaptación de los recursos por parte del profesorado. Las estrategias didácticas más

recurrentes y utilizadas por el profesorado de ELE, bien en el modelo presencial, bien en el modelo a distancia, tienen en la incorporación de elementos lúdicos y gamificados en el aprendizaje de la gramática y la oralidad (Martín & Batlle, 2021; Medjkane, 2019; Martín, 2018), el fomento de la oralidad y el enfoque comunicativo para el desarrollo de las competencias comunicativas (Fritzler, 2019; Quiles & Caire, 2013, Cassany et al., 2021), la transversalidad de los contenidos interculturales (Leal-Rivas, 2020b; Villegas-Paredes, 2020) o el uso de las TIC como herramienta procedimental. Precisamente, en el uso de las TIC es donde la didáctica de ELE en el sistema educativo italiano ha experimentado una mayor relevancia.

Son numerosas las posibilidades que ofrecen las TIC para docentes y discentes de lenguas. Su potencial suscita la necesidad de su análisis y estudio, demostrado que es un terreno que debe ser estudiado y desarrollado dentro del sistema educativo (Leal Rivas, 2020a). La tecnología es aceptada como un recurso de gran utilidad que es complementario a todas las propuestas didácticas de ELE ya existentes. Al tratarse de un recurso didáctico *teóricamente* aceptado por la comunidad docente, distintos estudios concluyen que se da una cultura de consumo de los recursos didácticos ajenos existentes en la red aunque adolecen de la corriente de creación de materiales propios que satisfagan las necesidades específicas del docente de ELE. La falta de tiempo e infraestructuras tecnológicas en los centros educativos son las principales adversidades que complican la transformación didáctica en las aulas de ELE en los centros de secundaria italianos (Cheikh-Khamis, 2020; Navarro-Pablo et al., 2019; Martín et al., 2018; Rovira-Collado, 2016; De Piano, 2015). La implementación de la tecnología educativa en la clase de ELE comporta también la integración de la metodología específica que hace que las TIC constituyan el principal eje de transformación educativa durante el confinamiento por COVID-19, como señala Kessler (2018):

> given the accelerated evolution of technology and the social interaction and learning opportunities it supports, it becomes increasingly important for prospective teachers, teacher trainers, and K–12 and postsecondary teachers at all stages in their careers across a range of languages

> and with differing professional interests and specializations to be attentive to these changes (p. 218).

Es por ello que la apuesta por la tecnología no se entiende ya como una posibilidad, sino que es una obligación para contextualizar los aprendizajes de idiomas La apuesta por la tecnología se erige como uno de los principales ejes de actuación en la didáctica de ELE para optimizar recursos, contextos y actualización metodológica (Gabarrón-Pérez, et al. 2020) dentro de un marco en constante digitalización a través de Internet, plataformas transmedia, redes sociales y un amplio etcétera. La didáctica de ELE es inconcebible sin la presencia y continuada actualización metodológica proporcionada por las TIC (Cassany, 2012; Romeo et al., 2017, Trujillo et al., 2019).

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en la presente investigación son los siguientes:

- Determinar qué formación presenta el profesorado de ELE en ejercicio en el sistema educativo italiano.
- Identificar y enumerar las principales dificultades detectadas para el ejercicio de la función docente durante el confinamiento por COVID-19 y el aprendizaje de la *Didattica a Distanza* (DAD).
- Elaborar una taxonomía de las principales estrategias digitales empleadas por el profesorado de ELE durante el confinamiento.

4. OBJETIVOS

4.1. Participantes

En la presente investigación se ha desarrollado a través de una metodología de carácter descriptivo, exploratorio y mixto, aunando datos estadísticos y cualitativos que permiten recoger las impresiones del profesorado que impartió Español como Lengua para Extranjeros (ELE) en

las distintas etapas del sistema educativo italiano durante el confinamiento por COVID-19. Esta metodología se ha desarrollado a partir de las pautas de estudios previos (Vilches, 2011; Pérez-Escoda et al., 2016; González-Calvo et al, 2020; Tejedor et al., 2020b) en los que se han analizado tanto el calado como la percepción del profesorado respecto a la pedagogía digital.

La muestra la conforman 198 docentes de ELE en ejercicio durante el periodo de confinamiento por COVID-19 en Italia. Del total de informantes, el 93,9% (n=186) lo conforman mujeres por el 6,1% (n=12) correspondiente a hombres. Este dato es relevante, puesto que se corresponde con la distribución por sexos en el profesorado italiano de ELE, donde la presencia femenina es mayoritaria en todos los niveles educativos. Aunque somos conscientes que en los resultados puede haber influido la brecha digital de género (Martínez Lirola 2020; Vergés et al. 2016), no tendremos en cuenta esta variante, al representar la mujer casi el 95% de la muestra.

En cuanto a la edad de la muestra, comprenden los rangos entre los 24 y 30 años (24,7%, n=49), 31-40 años (24,7%, n=49), 41-50 años (39,4%, n=78), 51-60 años (28,3%, n=58) y más de 60 años (5,6%, n=11). Desde el punto de vista de la lengua materna, el 89,9% (n=178) de la muestra tiene el italiano como lengua materna. El español (11,1%, n=22) y el catalán (0,5%, n=1) conforman las tres lenguas presentes entre las informantes.

4.2. Instrumento de recogida de información

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario en Google Forms titulado *Uso de Tecnología en la clase de ELE. Investigación sobre el uso de las TIC durante la pandemia del profesorado italiano de Español Lengua Extranjera (ELE)* con preguntas cerradas tipo Likert y elección múltiple para facilitar las respuestas de las y los informantes, así como 2 preguntas abiertas para proporcionar un marco de personalización de las respuestas a la experiencia de cada informante. La concreción de las respuestas y un número concreto y no extenso favorece la optimización de tiempo y calidad de respuestas por parte de las y los informantes (Creswell, 2009).

El cuestionario fue validado por un grupo de expertos formado por tres docentes de Español como Lengua Extranjera de las Universidades Suor Orsola Benincasa (Nápoles), Università degli Studi de Salerno y del Centro de Formación de Profesorado Proyecto España (Nápoles), que validaron estructuración, modalidad de presentación de las preguntas y posibles contradicciones. Una segunda validación, abordada por tres expertos universitarios en investigación y docencia de ELE contribuyó a unificar preguntas que podían presentar ambigüedades y abordar aspectos epistemológicos de los informantes. Por último, se realizó una comprobación con dos especialistas, uno de tecnología educativa y otro de metodología de la investigación educativa. La versión definitiva se realizó como cuestionario electrónico en *Google Forms* que se envió a través de grupos profesionales de ELE en Italia en *Facebook*, tres listas de distribución de profesorado de ELE italiano en *Twitter* y por envío de correo a docentes que forman parte de la base de datos de las formaciones de *Proyecto España*.

Los datos fueron recogidos entre el 10 de enero y el 10 de febrero de 2021, cuando se cerró el cuestionario, considerando que la muestra era suficientemente variada y representativa. El cuestionario recoge el aviso de privacidad y todas las personas participantes han dado el consentimiento informado para participar en la investigación.

El análisis de la consistencia del cuestionario presenta una alta fiabilidad, con un Alpha de Cronbach de 0,830 del conjunto de preguntas cerradas, lo que se interpreta como en muy buena fiabilidad del método (Barrios & Cosculluela, 2013). La metodología de la investigación es descriptiva (Cohen, et al. 2007) y nos ofrece la percepción del profesorado italiano de ELE antes de una situación concreta, el confinamiento. La presencia de un número abundante de sujetos y la utilización de preguntas Likert de cuatro o más ítems, constituyen una garantía sobre los resultados obtenidos (Elosua & Zumbo, 2008), por lo que podemos confirmar que nuestra muestra es representativa del profesorado italiano de ELE en 2021. La escala Likert se ha diferenciado en dos preguntas negativas y dos positivas estructurada en cuatro ítems de menor a mayor: 1*Nada; 2Poco; 3Bastante; 4Muy*; o 1*Nunca; 2Poca; 3Frecuente; 4A*

diario, para agrupar las respuestas de dos categorías generales de frecuencia y/o uso.

4.3. Procedencia geográfica de la muestra

Podemos considerar que la muestra es variada y representativa de todo el estado italiano, ya que incluye resultados de muchas regiones de distintas zonas, desde el norte al sur de Italia, según los datos de la Consejería de Educación en Italia (http://www.educacionyfp.gob.es/italia/portada.html)

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

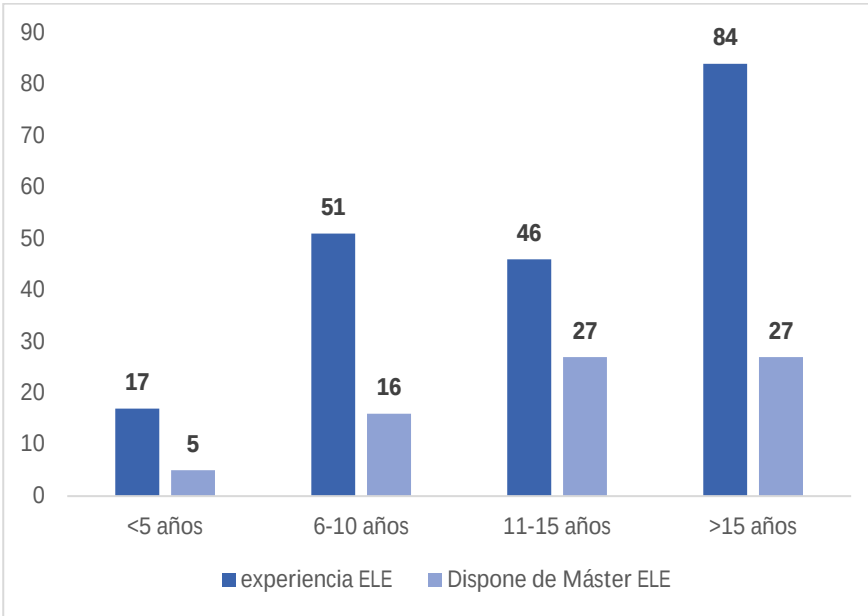
5.1. Perfil profesional de la muestra

Los datos recabados nos permiten analizar el perfil profesional del profesorado encuestado. De los seis niveles educativos presentes en el sistema educativo italiano: *Scuola dell'infanza, Scuola primaria o elementare, Scuola secondaria di primo grado o scuola media, Scuola secondaria de secondo grado o Scuola superiore*, Universidad y Otros niveles o academias de lenguas, sólo se han registrado respuestas en cuatro de ellos. El nivel educativo donde se han registrado más informantes en ejercicio es el de *la Scuola secondaria di secondo grado / Scuola superiore*, con el 71,7% (n=142) de respuestas. A continuación, con el 28,3 (n=56) se halla el profesorado de la *Scuola secondaria di primo grado / Scuola media*. En un nivel con menor incidencia se hallan los docentes universitarios, con un 2,5% (n=5), el profesorado de academias privadas de lenguas con el 1,5% (n=3) mientras que no se han registrado informantes de las etapas de la *Scuola dell'infanzia* ni de la *Scuola primaria o elementare*, donde la presencia de clases de ELE es mínima.

En relación a su experiencia como docentes de ELE, el grupo minoritario lo conforma el profesorado que atesora menos de 5 años de experiencia (8,6%, n=17). Quienes tienen entre 6-10 años son el 25,8% (n=51), un 23,2% (n=46) quienes disponen de entre 11-15 años de experiencia y, como grupo mayoritario, el que dispone más de 15 años de

experiencia, con un 42,4% (n=84). Valores que se repiten proporcionalmente en quienes han cursado un *Máster para la enseñanza de ELE* (gráfico 1), donde el grupo que en comparación se ha formado más de manera oficial es el de profesorado con 11-15 años de experiencia, de los que el 58,7% (n=27) acredita dicha titulación por el 32,14% (n=27) de los docentes con más de 15 años de experiencia, el 31,37 (n=16) de las docentes con 6-10 años de experiencia y el 29,41% (n=5) de las docentes con una experiencia inferior a cinco años.

GRÁFICO 1. Relación entre años de experiencia en ELE y formación en Máster ELE.



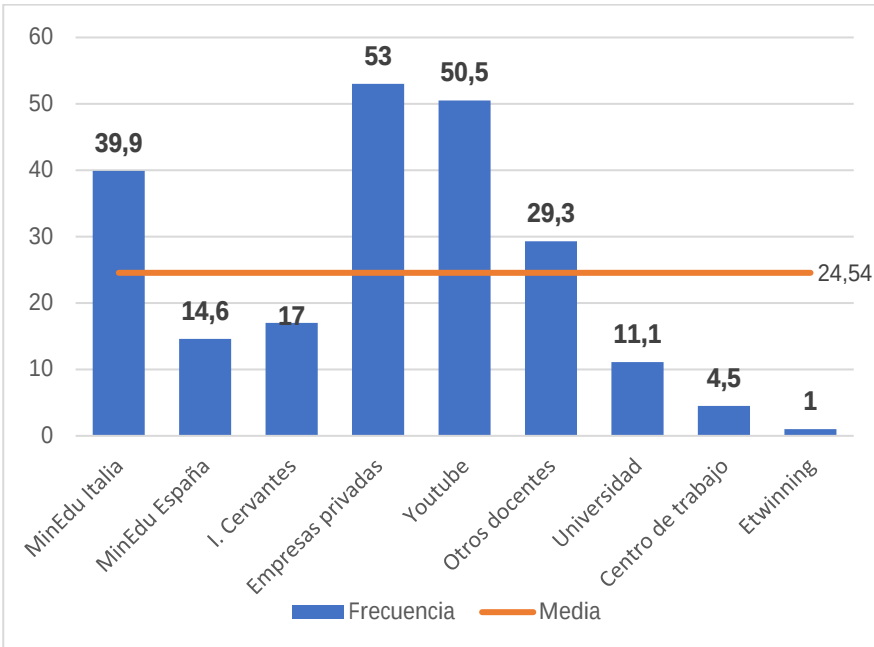
Fuente: elaboración propia

La formación es una de las variables que permite analizar *a posteriori* el perfil del profesorado que conforma la muestra. La capacidad de digitalizar la didáctica específica de ELE en el marco del confinamiento por COVID viene delimitada por la formación en tecnología educativa en los últimos años. Dentro de los 5 últimos años, la formación ha sido heterogénea. El 8,6% (n=17) reconoce no haberse formado en TIC. El 34,3% (n=68) asume que su formación ha sido escasa, mientras que el 37,9% (n=75) % y el 19,2 (n=38%) confirman que han recibido bastantes

o muchos cursos, respectivamente. La procedencia de esta formación permite dibujar una procedencia dispar, alejada de las fuentes oficiales, como se puede comprobar en el gráfico 2.

La formación en TIC a través de organizaciones privadas (53%, n=105) y la autoformación a través de *YouTube* (50,5%, n=100) son las principales fuentes de epistemología digital. En un segundo nivel, el Ministerio de Educación italiano (39,9%, n=79) y la tutela de otros colegas docentes (29,3%, n=58) suponen la segunda vía de aprendizaje. Con menor incidencia en la elección formativa se encuentran el Instituto Cervantes (17,7%, n=35), el Ministerio de Educación de España (14,6%, n=29) y las Universidades (11,1%, n=22). En un valor residual se citan la autoformación en los centros de trabajo (4,5%, n=9) y el programa *Etwinning* (1%, n=2). El porcentaje de formación no es alto, pero se demuestra la variedad de posibilidades para conseguir una mejor competencia digital.

GRÁFICO 2. Procedencia de la formación en TIC específicas para ELE.



Fuente: elaboración propia

5.2. Intereses didácticos de la muestra

Respecto al interés en formación metodológica en relación al currículum ELE, se registran valores homogéneos en cuanto a interés de los informantes (Tabla 1). El profesorado muestra un mayor interés en la Didáctica de la lengua oral (n=153), recursos TIC (n=139) y Didáctica de la gramática (n=139) mientras que las didácticas sobre las que se registra menos interés son las de la Didáctica de la Literatura (n=54), las aplicaciones móviles de ELE (n=39) y los recursos TIC (n=31). Destaca la polarización que registra el uso de los recursos TIC, presente tanto en el interés del profesorado como en una de las áreas de menor interés. Pese a impartir clase en una sociedad donde su alumnado consume y demanda de una digitalización de los contenidos académicos (Fansury et al., 2020) queremos destacar dos cuestiones. En primer lugar, el interés relativo por la literatura en la clase de ELE. Los estudios de lengua y literatura se han separado en muchos espacios, pero es indiscutible las posibilidades de la segunda para el desarrollo de la competencia comunicativa y la educación literaria (Rodríguez Guerrero, 2019; García Iglesias, 2017). En segundo lugar, tampoco se menciona el uso de recursos audiovisuales, como cine o televisión, posiblemente porque no aparecía explícito entre las opciones. Pero ambos recursos, literatura y televisión han sido imprescindibles durante el confinamiento y pueden ser excelentes recursos didácticos.

TABLA 1. Intereses formativos en didácticas específicas de ELE

Aspecto didáctico	Grado de interés			
	Nada	Poco	Bastante	Muy
Gramática	6	22	72	67
Lengua oral	1	14	44	109
Literatura	20	34	50	60
Recursos TIC	4	27	75	64
Apps ELE	7	32	64	63

Fuente: elaboración propia

5.3. Frecuencia en el uso de recursos digitales

Los datos de los intereses didácticos contrastan con el siguiente ítem por el que se ha consultado, la frecuencia de uso de recursos digitales, muy presente a tenor de los resultados. Un 39,9% (n=79) afirma que su uso es diario. Para el 51,5% (n=102) es de uso frecuente. Por el contrario, para el 7,6% (n=15) y el 1% (n=2) el uso es aislado o no se usa, respectivamente. La utilización de recursos digitales se respalda con el uso de distintos dispositivos en las aulas por parte del profesorado entre los que la pizarra digital interactiva (PDI) es el recurso más presente (n=162) aunque la presencia del proyector (n=85), como dispositivo inherente a la PDI apenas complementa a la mitad de pizarras. Ordenadores fijos (n=137) y portátiles (n=96) son medios complementarios, mientras que *iPad-tablet* (n=47) o docentes sin recursos digitales (n=3) suponen la menor presencia entre el profesorado. Como se verá en las valoraciones cualitativas, el uso de teléfonos móviles por parte del alumnado (n=95) está condicionado a la política particular de cada centro y de la conectividad a internet.

GRÁFICO 3. Recursos digitales en el aula de ELE según el profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

Estos medios físicos se emplean de forma heterogénea en las aulas de ELE italianas, tanto en el modelo presencial en los centros educativos como en el modelo DAD (Didáctica a Distancia) que se ha implementado en las aulas con alumnos y alumnas que permanecen en sus domicilios como consecuencia de las restricciones por COVID-19. En la Tabla 2 se puede comprobar la frecuencia de uso de los principales recursos didácticos digitales:

TABLA 2. Frecuencia de uso de recursos digitales en el aula de ELE

Recursos digitales	Frecuencia de uso			
	Nunca	Poca	Frecuente	A diario
Youtube	5	32	120	41
Blogs / webs	23	51	96	28
Web IC	82	85	25	6
DRAE	52	66	54	26
Kahoot	97	64	33	4
PowerPoint	30	51	77	40
Prensa digital	41	77	72	8
Duolingo	182	15	0	0
Bussu	189	9	0	0
Memrise	190	8	0	0
Materiales propios*	9	31	75	79

Fuente: elaboración propia

La interpretación de la Tabla 2 otorga una mayor relevancia por su uso frecuente-diario a *Youtube* (n=161), Webs y blogs de ELE (n=124) y al *PowerPoint* (n=117). En cambio, aplicaciones que tradicionalmente habían sido la referencia en el uso digital en el aula de ELE, quedan relegadas a un uso testimonial (*Kahoot*, n=161; Web del Instituto Cervantes, n=167; Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, n=118; Prensa digital, n=118)) o no gozan de la popularidad que atesoran en

otros contextos ELE (*Duolingo, Bussu, Memrise*), con un uso esporádico.

La explotación de recursos didácticos docentes se traslada a escenarios analógicos para compensar las dificultades técnicas que se detectan de forma continuada en los centros educativos italianos, tanto en el escenario presencial como en el confinamiento domiciliario. La falta de conectividad, cuando los docentes se encuentran en el aula y su alumnado se encuentra en casa (DAD), los problemas técnicos dificultan el poder abordar las sesiones con garantías:

> La conexión en mi escuela no es adecuada y los chicos no tienen su propio dispositivo en clase. [informante 91]
>
> A menudo los programas del ordenador de clase no están al día; a menudo no hay conexión o no es posible mostrar el material (didáctico). [informante 94]
>
> Me gustaría que el alumnado tuviera acceso Wi-Fi para utilizar sus dispositivos. [informante 108]
>
> Mi escuela no tiene adecuados medios digitales, ni wi-fi ni ordenadores propios en el aula. Para trabajar utilizo mi propio ordenador o tableta y mi *hotspot* personal. Un desastre. [informante 155]

Situación que repercute tanto en el alumnado de aquellos centros que no disponen de los medios necesarios para formar en competencia digital a su alumnado y profesorado. Por este motivo, los recursos analógicos siguen siendo prioritarios por su *estabilidad* y accesibilidad tanto en el sistema presencial como en el sistema DAD. Como refleja la Tabla 3, en el aula convergen recursos didácticos heterogéneos condicionados *por* la realidad del centro.

El libro de texto (n=179), las fotocopias (n=117) y vídeos de YouTube (n=155) son los recursos didácticos más recurrentes. En cambio, encontramos mínimo uso en la práctica ausencia de blogs o webs personales (n=171), los recursos de la web del Instituto Cervantes (n=153), las redes sociales con recursos específicos para ELE (n=131) o los *Podcast* (n=121) son recursos que gozan de un menor uso entre el profesorado.

TABLA 3. Frecuencia de uso de recursos digitales en el aula de ELE

Recursos didácticos	Frecuencia de uso			
	Nunca	Poca	Frecuente	A diario
Libro en papel	7	12	60	119
Fotocopias	29	52	96	21
Web/blog personal	144	27	21	6
Ejercicios 2.0 de otros	16	50	103	29
Vídeos de YouTube	2	41	115	40
Materiales I. Cervantes	72	81	40	5
Podcast	57	64	62	15
RRSS de ELE	62	59	61	16
Materiales propios	14	32	75	43

Fuente: elaboración propia

5.4. Teléfonos móviles y gestión del confinamiento

Tal y como se ha señalado en la tabla 1, el uso del teléfono móvil por parte del alumnado ofrece una interpretación heterogénea. Mientras que para un 20,7% (n=41) no hay uso alguno y para el 47% (n=93) el uso es esporádico, el uso frecuente se da para el 25,3% (n=50) del alumnado de las participantes y es diario para el 7,1% (n=14). Las restricciones en las políticas de uso de dispositivos móviles de los centros educativos condicionan su uso y explotación didáctica, corroborado por testimonios como:

> En mi instituto está prohibido emplear el móvil. Hay una PDI en cada aula, pero los alumnos no tienen ni el móvil ni su propio ordenador. Esas herramientas digitales ofrecen más oportunidades con las clases a distancia. [informante 21]

> No tengo dificultades sino falta de tiempo, clases de 50 minutos. Los chicos no pueden utilizar el móvil en las clases de ELE porque está prohibido (por el centro). [informante 86]

> El tiempo de clase es poco y no tenemos buena conexión a Internet.... a veces la pizarra digital está rota y los chicos, por reglamento interno, no pueden usar el móvil. [informante 185]

La prohibición de teléfonos móviles por parte del alumnado puede justificar que el 58,5% (n=116) no recomiende nunca o en muy pocas ocasiones aplicaciones específicas de ELE para el alumnado. En el sentido opuesto, el 41,5% (n=82) sí que recomienda dichas aplicaciones para su alumnado. Esta disparidad también puede tener tras de sí la percepción del (poco) sentido didáctico del teléfono móvil que realiza su alumnado. Preguntados por si consideran que el uso del teléfono móvil distrae o distraería a su alumnado en clase de ELE, un 58,6% (n=116) del profesorado considera que es una herramienta que distrae más que aporta a la clase. En el sentido constructivo, un 41,5% (n=82) no considera que sea una herramienta de distracción en su aula.

5.5. Aplicaciones digitales más empleadas durante el confinamiento

En relación a la recomendación de herramientas digitales con fines específicos para ELE, el profesorado revela preferencias hacia un abanico concreto de herramientas 2.0 y apps, como vemos en la siguiente nube de palabras. A partir de los testimonios, las herramientas más empleadas durante la pandemia han sido *Youtube* (46), *ProfedeELE.es* (38), *Kahoot* (26), Google (18), *Genially* (18), *Google Classroom* (15), RAE (13), *VideoELE.com* (10), *MyZanichelli* (10), *Quizlet* (8), *TodoELE.es* (7), *LearningApps* (7), *Google Meet* (7), *Instituto Cervantes* (6) seguidas de aplicaciones y webs con una menor incidencia: *RTVE.es, Difusión, PowerPoint, FlipGrid, Lingolia, Wordwall, Educaplay, Mentimeter, Socrative, Zoom, Line, El País, La Vanguardia,* o los vídeos de *TedX*.

GRÁFICO 4. Nube terminológica con la frecuencia de uso de herramientas digitales para ELE.



Fuente: Elaboración propia

5.6. Pedagogía digital durante el confinamiento COVID-19 y posterior modelo DAD

Durante el confinamiento total de la primavera de 2020 y el modelo DAD implantado durante el curso 2020-2021 el profesorado consultado ha detectado las dificultades técnicas procedentes de los centros educativos o del acceso a Internet del alumnado dificultan el seguimiento de las clases. El modelo DAD o el actual modelo híbrido es una fuente de sesgos y brechas socio-educativas:

> Creo que las tecnologías pueden ayudar a mejorar las clases, pero solo mejorar, es decir, solo son una herramienta, como lo es libro. Durante este período me he dado cuenta de que el alumnado necesita estar con el profesor y los compañeros en vivo, no de forma virtual; además, opino que la DAD (didáctica a distancia) enfatiza la disparidad entre estudiantes (social, económica, familiar, etc.) que las clases presenciales quitan. [Informante 115]

Tendencia corroborada por dos ítems en relación al confinamiento por COVID-19 y el actual modelo DAD. Se ha solicitado la valoración del profesorado hacia las posibles dificultades de su alumnado para el seguimiento de las clases desde el domicilio familiar. Un 62,6% (n=124) detecta que su alumnado sí que ha manifestado dificultades para seguir con el desarrollo de las clases en línea. Un 37,4% (n=74) asevera que

su alumnado no ha tenido dificultades significativas para el seguimiento de las clases fuera del centro educativo.

El análisis respecto a la perspectiva docente de su labor durante el confinamiento también arroja datos significativos a partir de dos ítems. En el primero de ellos, al consultarles si, durante el confinamiento por COVID-19, se han dado cuenta que su nivel de competencia digital no era el más adecuado. El 49% (n=97) del profesorado reconoce no haber adquirido la competencia digital necesaria para enfrenarse a este confinamiento sobrevenido. El 51% (n=101) consideraba que su nivel de competencia digital previo sí que era el adecuado para enfrentarse al confinamiento. Esta dicotomía también se ve reflejada en la segunda de las cuestiones relativas a la autopercepción durante el COVID-19. El ítem que aborda la posible frustración por no saber emplear herramientas digitales durante el confinamiento muestra que el 67,7% (n=134) del profesorado no ha percibido con angustia la digitalización del confinamiento. En cambio, el 31,3% (64) del profesorado sí que reconoce abiertamente su frustración para con la tecnología durante el confinamiento y la DAD.

6. CONCLUSIONES

Aunque el reto educativo del confinamiento ha afectado al profesorado del todo el mundo, la situación en Italia, uno de los focos iniciales de la pandemia en Europa nos puede servir para identificar las dificultades de otras zonas geográficas. La didáctica de ELE está perfectamente desarrollada en Italia y se hace un uso adecuado de herramientas digitales (Leal-Rivas, 2020a), pero los problemas derivados del confinamiento en este país pueden ser modelo para analizar lo sucedido en otros lugares.

La situación por el confinamiento por COVID-19 ha supuesto un reto pedagógico sin precedentes (Trujillo-Sáez, 2020) para el profesorado italiano de ELE. El cambio del sistema presencial en el centro educativo por el de la virtualización domiciliaria ha hecho aflorar una serie de carencias que no sólo se centran en la didáctica. La apuesta por la tecnología educativa, con procesos formativos previos altamente

heterogéneos hace más necesaria que nunca la implementación progresiva de herramientas y didácticas específicas (Hernández-Ortega & Rovira-Collado, 2020; Romeo et al., 2017, Trujillo et al., 2019; Hernández-Ortega et al., 2021; León & Hernández-Ortega, 2020) focalizadas en el rendimiento del aula de ELE.

Respecto al primero de los objetivos planteados al comienzo de la investigación, podemos establecer que el profesorado se ha formado específicamente para minimizar los efectos de la Didáctica a Distancia (DAD), tanto en el confinamiento como en el comienzo de presente curso académico. Esta formación, pese a valorarse y apreciarse, presenta dificultades didácticas para su ejecución en el aula:

> Actualmente las dificultades son cada día menos, pero hace un año no fue fácil afrontar la didáctica a distancia sin ninguna formación previa. Tras continuas formaciones realizadas y llevando a la práctica cuanto aprendido me he dado cuenta que la didáctica tiene que estar íntimamente unida a la tecnología para que los alumnos encuentren interesante el estudio de mi asignatura. [Informante 57]

La formación, aun siendo longitudinal para el profesorado, no consigue derribar el muro de las inseguridades que el profesorado percibe para su puesta en práctica (la Velle, 2020; Tejedor et al., 2020; Gao & Zhang, 2020). La muestra consultada apuesta de manera significativa por la formación privada o la autoformación en *YouTube* frente a la oferta tradicional. Este hecho puede relacionarse con las abundantes carencias infraestructurales detectadas por el profesorado en sus centros de trabajo, lo que origina un escepticismo pragmático:

> No tengo la preparación adecuada para utilizar la tecnología a pesar de haber participado en cursos para profesores sobre todo este último año. También se necesita mucho tiempo; sería interesante e útil preparar actividades con las TIC con otros compañeros. [Informante 123]

> Probablemente poca formación, inseguridad y falta de familiaridad y práctica con las TIC. [Informante 26]

> No conocía herramientas como Padlet u otras herramientas colaborativas, ni cómo compartir pantalla con mi alumnado porque antes del confinamiento del COVID no tenía formación ni interés. [Informante 107]

> No tengo confianza con Internet ni con los sistemas informáticos por eso tengo miedo a moverme y sigo siempre el mismo camino, el en que tengo confianza y no me asusta. [Informante 10]

En relación al segundo de los objetivos planteados, las principales dificultades que se han detectado tanto a lo largo del confinamiento por COVID-19 como en el posterior modelo DAD radican en cuatro puntos de atención que están estrechamente interrelacionados entre sí: las prestaciones del centro educativo, la prohibición del uso del móvil por parte del alumnado, el tiempo que han de emplear los docentes para la realización-gestión de actividades didácticas mediadas por TIC y la escasa competencia digital del alumnado:

Infraestructuras digitales deficientes en la mayoría de los centros educativos. No sólo imposibilitan la práctica docente, sino que suponen un grave obstáculo para generar la cultura de integración progresiva de las TIC. A la falta de dotación suficiente para el alumnado se ha de sumar una pésima conectividad en un gran número de centros de la muestra:

> La principal dificultad es la mala conexión a internet tanto del instituto que de los alumnos que siguen las lecciones desde sus casas. En segundo lugar, no todas las aulas tienen todos los recursos necesarios y en correcto funcionamiento. [Informante 57]

Política de prohibición de uso de teléfonos móviles en los centros educativos. Cada vez se conoce con más concreción cómo emplean los adolescentes el teléfono móvil y con qué fines (Hernández-Ortega & Rayón-Rumayor, 2021), aunque el componente formativo sigue siendo una asignatura pendiente. Ante la sucesión de falta de ordenadores, se anhela que se pudieran emplear para fines educativos, pero la ausencia de planes digitales de centro y de una sólida estructura de red wifi hace pensar con pesimismo al profesorado al respecto:

> está prohibido utilizar el móvil en ESO: son demasiado pequeños y se distraen. No tienen la capacidad de usarlo correctamente para la didáctica. [Informante 123]

La inversión en tiempo tanto para la creación de actividades digitales como para la gestión de problemas informáticos derivados de una mala conectividad (tanto en el centro educativo como en el domicilio del alumnado) supone un escollo para el profesorado que no invita al uso de la tecnología:

> A veces se pierde demasiado tiempo para preparar todo antes de empezar la tarea y queda menos tiempo para la tarea en sí. Es decir, a veces me resulta más sencillo y rápido no utilizar la tecnología. [Informante 122]

> Lamentablemente, es el interés de los alumnos que no se compagina con el esfuerzo que hacemos los profesores para crear material digital estimulante. La escuela no siempre dispone de ordenadores puestos al día o rápidos para trabajar y se pierde mucho tiempo en trabajar. [Informante 195]

La competencia digital del alumnado es vista como precaria por su profesorado. La formación en pedagogías digitales del profesorado no está acompañada de un desarrollo curricular y competencial de su alumnado. La brevedad de las sesiones de ELE (en torno a 50 minutos) junto a una exigente programación y a una escasa autonomía para el empleo de la tecnología educativa por el alumnado, genera rechazo y una priorización de los contenidos a los procedimientos:

> Mi única dificultad es la escasa competencia digital del alumnado sobre todo en relación a la seguridad online y respecto de reglas básicas de ciudadanía digital. [informante 16]

> L'attenzione da parte degli alunni che resistono a molte forme diverse di presentare le attività, seppure digitali. E' sbagliato credere che un alunno preferisce il digitale; dipende . [informante 173]

> La dificultad mayor la encuentro cuando tengo que explicar nuevas aplicaciones y no siempre los estudiantes están preparados para lo digital. Un problema es cuando una app tiene muchas limitaciones en la parte free de los estudiantes y entonces se puede utilizar muy poco a pesar de ser muy buena. [informante 41]

En cuanto al tercero de los objetivos planteados, corroboramos que el uso de Internet tiene un claro dominador: *YouTube*. No sólo porque se puede proyectar desde el (que puede ser) único equipo informático del aula, el ordenador del docente. También puede ser la única manera en la que se suplen las carencias del centro en relación a la wifi ante la ausencia de una mayor infraestructura digital. Como se ha señalado en el anterior punto, la poca competencia digital del alumnado se traduce en el uso de aplicaciones digitales con las que el alumno interactúa como espectador: *YouTube*, *Kahoot*, prensa digital, etc. Es el docente

quien gestiona el ecosistema de herramientas digitales bien para crear contenido para sus explicaciones, bien se encarga de buscar ejercicios que agilicen la corrección y evaluación de actividades del alumnado.

Es obvio que esta investigación podría incluir otros desarrollos y perspectivas. Hemos analizado a las docentes, pero sería interesante conocer la opinión y el aprendizaje de su alumnado (Tejedor et al. 2020b).

Es innegable que la COVID-19 ha generado un intenso debate tanto en el uso de la tecnología educativa como en su didáctica específica. Hemos mencionado la brecha digital de género, pero la pandemia ha ampliado todo tipo de brechas digitales (Fernández, 2020; Murillo, 2020; Rodicio-García, 2020). Los centros italianos, a tenor de la valoración de su profesorado de ELE, deben realizar una profunda transformación que implica planes de digitalización estructurales y pedagógicos. Sería un error realizar una fuerte inversión económica en equipos informáticos sin una inversión en red de conectividad. Pero es mayor este error si no se realiza desde la pedagogía de cultura de la justicia educativa (ONU, 2020). La didáctica de ELE en Italia se ha cerciorado de la imperiosa necesidad de actualizarse pedagógica y tecnológicamente para ofrecer a su alumnado unas condiciones acordes a la realidad digital que les rodea (Trujillo et al., 2019; Cheikh-Khamis, 2020; Cassany et al., 2021).

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está dentro de la Red de Investigación en Docencia Universitaria *CODOCENCIA, COEVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (5478)* del programa del Instituto de Ciencias de la Investigación de la Universidad de Alicante.

8. REFERENCIAS

Barrios, M., & Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.), *Psicometría*, 75-140. UOC.

Carretero Gómez, S., Napierala, J., Bessios, A., Magi, E., Pugacewicz A., Maria, R., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., González Vázquez, I. (2021). What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries, *JRC Working Papers,* JRC123654, Joint Research Centre (Seville site). *RePEc:ipt:iptwpa:jrc123654*

Cassany, D. (2012). *En línea*: *leer y escribir en la red.* Anagrama

Cassany, D., Vázquez-Calvo, B., Shafirova, L., & Zhang, L.T. (2021). El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas. En Ó. Loureda & A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar,* 783–804. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110335224-040

Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F., & Piccoli, L. (2020). Learning at Home: Distance Learning Solutions and Child Development during the COVID-19 Lockdown, *IZA Discussion Papers*, 13819, Institute of Labor Economics (IZA) http://hdl.handle.net/10419/227346

Cheikh-Khamis, F. (2020). Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28). https://doi.org/10.26378/rnlael1428401

Clará, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Sage

De Piano, A. (2015). Nuove tecnologie e didattica. Analisi sull'uso del Web 2.0 da parte degli insegnanti nella scuola di oggi, *European Journal of Research on Education and Teaching, 13*(3), 211-226. https://107346/-fei-XIII-03-15_11

Elosua, P., & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, 20*(4), 896–901. http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3572

Fansury, A. H., Januarty, R., Rahman, A. W. & Syawal (2020). Digital content for Millenial Generations: teaching the English foreign language learner on COVID-19 pandemic, *Journal of Southwest Jiaotong University* 55(3), https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.3.40

Fernández, N. G., Moreno, M. L. R. & Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 28, 76-85.

Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(S1), S79–S81. https://doi.org/10.1037/tra0000672

Fritzler, M. (2019). Gramática lúdica y comunicativa. La búsqueda del tesoro en la clase de ELE para niños. *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, Instituto Cervantes, 42-50. https://bit.ly/3bxAqNJ

Gabarrón-Pérez, A., Pino-Rodríguez, A., Salvadores-Merino, C., & Trujillo-Sáez, F. (2020). Tecnología para la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. La Enseñanza de lenguas Asistida por Ordenador. Pasado, presente y futuro. *Pragmalingüística*, 28, 238-254 http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.12

Gao, L. X. & Zhang, L. J. (2020) Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Frontiers in Psychology*. 11:549653. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653

García Iglesias, M. V. 2017. *El Desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE una propuesta didáctica llevada a las aulas* [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona

González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. & Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783

Hernández-Ortega, J., & Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 129–150. https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017

Hernández-Ortega, J., & Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 135–156. https://doi.org/10.6018/educatio.427011

Hernández-Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 80-94. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7

Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J., & Álvarez-Herrero, J. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. Active methodologies for a transmedia didactics of Language and Literature. *El Guiniguada*, *30*, 122-134. https://bit.ly/366ZZD3

La Velle, L. (2020). The Challenges for Teacher Education in the 21st Century: Urgency, Complexity and Timeliness. *Journal of Education for Teaching* 4 (1), 1–3. https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708621

Leal-Rivas, N. (2020a). La competencia lecto-crítica en entornos digitales: una visión holística para L2/LE. *Contextos educativos: Revista de educación*. 25, 71-89. https://doi.org/10.18172/con.4267

Leal-Rivas, N. (2020b). Critical intercultural communicative competence: analysis of cognitives sub-processes in academic writing samples in university students of Spanish Foreign Language. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 34, 169-192. https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16739

León, A., & Hernández-Ortega, J. (2020). De estudiantes de español a hablantes interculturales mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Culture Crossroads,* 15, 12-25. https://bit.ly/3gLTcnz

MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions, *System*, 94. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352

Martín-Queralt, C., y Batlle-Rodríguez, J. (2021). La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un *escape room* educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 14*(1), 1–19. https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195

Martín, B. (2018). Validez y fiabilidad de una escala de evaluación oral en ELE. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada, 56*(2), 65-89. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200065

Martín, T., Pascual, C., & Rodríguez, M. P. (2018). Pautas para la creación de material didáctico para italófonos de nivel B1 de ELE mediante el uso del corpus Coniéi. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior,* 1104-1114.

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. https://doi.org/10.35362/rie8223596

Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G., & Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. UNICEF. https://bit.ly/3dyI10V

Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). Nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, Article 3165. https://doi.org/10.3390/ijerph17093165

Medjkane, Y. (2019). *Kahoot* como recurso gamificador del Quijote en la clase de ELE. *Actas del III Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*, Instituto Cervantes, 252-259. https://bit.ly/3dD74Ae

Moreno, J.M., Bolivar, A., Clavijo, M., Cortés, J., Gómez, J. A., Hernández-Ortega, J., Fuentes, F., Fernández, J., Hortigüela, D., López, M., Pérez, Á., Luengo, F., & Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias*, Proyecto Atlántida. http://hdl.handle.net/10486/691408

Moya, J. & Hernández-Ortega, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173. http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971

Murillo, F. J. & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011

Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y., & García-Jiménez, E. (2019). The use of digital resources and materials In and outside the bilingual classroom. [El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe]. *Comunicar, 59*, 83-93. https://doi.org/10.3916/C59-2019-08

ONU (2019). 17 Goals to Transform Our World. *Sustainable Development Goals*, https://www.un.org/sustainabledevelopment/

Pellegrini, M., & Maltinti, C. (2020). 'School Never Stops': Measures and Experience in Italian Schools during the COVID-19 Lockdown (July 15, 2020). *Best Evid Chin Edu*, 5(2):649-663 https://ssrn.com/abstract=3652601

Quiles, M. C., & Caire, M. P. (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta Linguarum*, 19, 199-217. https://bit.ly/2NYZDbH

Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. & Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006

Rodríguez Guerrero, B. (2019). La literatura en la clase de ELE. Beneficios y posibilidades de la presencia de textos literarios en algunos manuales de B1. En J. M. Amo Sánchez Fortún, M. P. Núñez Delgado, A. García Roca, M. Santamarina Sancho (coords.) *Lectura y educación literaria: Nuevos modos de leer en la era digital*, Octeadro, 229-238.

Romeo, K., Bernhardt, E. B., Miano, A., y Leffell, C. M. (2017). Exploring Blended Learning in a Postsecondary Spanish Language Program: Observations, Perceptions, and Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals, 50*(4), 681- 696. https://doi.org/10.1111/flan.12295

Rovira-Collado, J. (2003). Novedades en la enseñanza del español en Italia: el "Progetto Lingue 2000". En *Con Alonso Zamora Vicente: Actas del Congreso Internacional La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos* / Vol. 2, Universidad de Alicante, 967-976.

Rovira-Collado, J. (2016). ELE 2.0 as teaching and RTrend in Foreign Language Teaching. *Revista Fuentes*, 18 (2), 167–182 https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2829

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11:1713. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713

Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., & Jumbo, F. T. (2020). Digital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, 8(4), 48. https://doi.org/10.3390/publications8040048

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020b). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466

Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market. *Postdigit Sci Educ,* 2, 863–878. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x

Trujillo-Sáez, F. (ed.), (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Los Libros de la Catarata.

Trujillo, F. S., Salvadores, C. M., & Gabarrón, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22* (1), 153-169 https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257

Trujillo, F., Fernández, M., Montes, M., Segura, A., Alaminos, F.J., & Postigo, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad. http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844

Vergés, N., Cruells, E. y Haché, A. (2016). Retos y potencialidades para las mujeres en la participación del desarrollo de la sociedad de la información. *Feminismo/s*, 14, 163-182. http://dx.doi.org/10.14198/fem.2009.14.10

Vilches, L. (2011). *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*. Gedisa.

Villegas-Paredes, G. (2020). El articuento y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo* 32, 299-330. https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299

LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA EN ENTORNOS DE MIGRACIÓN Y REFUGIO. REDUCIENDO LA DISTANCIA SOCIAL

MERE ORTIZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los errores que más problemas suelen causar a los aprendientes de una lengua extranjera son aquellos que afectan en mayor medida al sentido y no tanto a los aspectos formales —por eso también los errores léxicos son especialmente importantes—, ya que puede producirse por su causa una importante distorsión del mensaje. Desde una perspectiva comunicativa, prevalece el criterio de la aceptabilidad para determinar si el error cometido por el aprendiz es tan importante que dificulta o distorsiona la comunicación. Este concepto, sin embargo, carece de objetividad, y habría que tener en cuenta, para su valoración, parámetros como el grado de «irritación» del interlocutor, la «comprensión» o la «estigmatización» atribuida al hablante (Fernández, 1999: 27). Sabemos que este último elemento alcanza niveles significativos en el caso de algunos inmigrantes cuya identidad deviene en una característica especialmente controvertida para los hablantes de la sociedad de instalación, como los árabes, por eso resulta esencial introducir en el aula de enseñanza de español a este colectivo un componente pragmático que les permita adaptarse de forma efectiva y ágil a las nociones socioculturales de la comunidad meta para, por ejemplo, poder conseguir un trabajo, en un periodo de tiempo no demasiado largo.

Sería necesario proveer de herramientas a los inmigrantes que se enfrentan al aprendizaje del idioma para comprender, por lo tanto, esta vertiente del lenguaje que, mucho más allá de la representación, se

inunda de experiencia, ya que cada individuo construye una imagen del mundo que está de acuerdo con su historia personal y, además, los miembros de una misma sociedad también comparten un amplio conjunto de conceptualizaciones, determinadas por su pertenencia a una cultura específica (Escandell, 1996: 98). Se defiende aquí que las causas de las graves consecuencias que acarrean los errores pragmáticos en la imagen de los aprendientes objeto de esta investigación y su tremendo poder para afianzar estereotipos no deberían ser achacables en exclusiva a la transferencia o interferencia de su lengua y cultura de origen. Habría que tener también muy en cuenta la actitud de los hablantes autóctonos hacia dichos errores, ya que, en muchas ocasiones, aquellas confusiones de los inmigrantes árabes que son debidas a la inadecuación entre expresiones lingüísticas y contexto no se atribuyen a la falta de conocimientos, sino a características que tienen que ver con la identidad y la actitud que se asocia a la procedencia del aprendiente.

Recordemos también que las personas normalmente tendemos a pensar que aquellos códigos presentes en nuestra lengua son universales, y por eso el fenómeno pragmático es especialmente permeable a la transferencia. Podría ser que la siguiente afirmación de Escandell resultara especialmente aplicable a las personas de origen árabe:

> Cualquier comportamiento, verbal o no, que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente, no como fruto del desconocimiento de las normas, sino como una conducta voluntariamente malintencionada o descortés (Escandell, 1996: 99).

2. METODOLOGÍA

Las anteriores afirmaciones se basan en el análisis de algunos aspectos pragmáticos presentes en la lengua escrita de 8 sujetos de distinto sexo y diferentes edades, refugiados o solicitantes de asilo originarios de Siria o Palestina (4 proceden de Siria, 4 proceden de Palestina; 4 son mujeres, 4 son hombres). Los resultados de esta muestra se sumaron a los obtenidos a través de otros procedimientos como la prueba de pares

ocultos a las encuestas[321] cuyas conclusiones, coherentes con las que aquí se muestran, no serán presentadas en esta presentación para no exceder sus límites.

Todos ellos tienen en común haber pasado en España por un periodo de instrucción formal de entre 3 y 5 años en el aprendizaje del español como lengua extranjera, aunque persisten en su producción escrita rasgos propios de niveles muy iniciales de adquisición de una L2.

Las composiciones analizadas se llevaron a cabo como respuesta a una actividad propuesta por el docente en el aula de ELE. Los estudiantes tenían que escoger un anuncio de empleo de entre cuatro y responder comunicando su interés por el puesto de trabajo. Tal y como señala Sonsoles Fernández, es fundamental a la hora de elegir el tema de la tarea que todos los informantes se sientan motivados por ese asunto en particular y tengan contenidos que transmitir (Fernández, 1999: 37). Teniendo en cuenta tales criterios, se tomó la decisión de utilizar material que tratara una temática de empleo, ya que todos los estudiantes deberían haberse entrenado previamente en el aula para producir dichos contenidos[322] y, además, mostraban gran interés por ponerlos en práctica en un entorno real. Los anuncios se prepararon pensando en los sectores de la oferta de cursos de formación para el empleo que se ofrecen de manera habitual a los refugiados y solicitantes de asilo desde las organizaciones encargadas de la acogida, y adaptados a su nivel de comprensión de lectura. Dadas las instrucciones facilitadas a los estudiantes, las indicaciones contenidas en la tarea, y la naturaleza de la composición, se esperaba poder observar en qué medida los informantes eran capaces de demostrar, entre otras cosas, su destreza en ciertos usos y fórmulas de cortesía usuales en circunstancias de petición y / o búsqueda de empleo en la cultura española. Los resultados arrojaron la necesidad de abordar de manera urgente estos contenidos en el aula,

[321] La investigación se efectuó en el marco de la tesis doctoral Lengua e Identidad en inmigrantes y solicitantes de asilo sirios y palestinos. Sus efectos en el aprendizaje de la lengua. Realizada por Mere Ortiz en la Universidad Autónoma de Madrid en septiembre de 2021.

[322] Es imprescindible en las programaciones de español para inmigrantes y refugiados la presencia de contenidos prácticos orientados a situaciones que formarán parte de su futuro inmediato tales como la búsqueda de empleo o de vivienda.

habida cuenta de su importancia para la consecución de objetivos fundamentales, como la vivienda o el empleo y del coste que su desconocimiento acarrea a la imagen del aprendiente.

3. ERRORES PRAGMÁTICOS EN APRENDIENTES ÁRABES: TRANSFERENCIAS PRAGMALINGÜÍSTICAS O SOCIOPRAGMÁTICAS

Con el objetivo de capacitar cuanto antes a los aprendientes árabes para producir e interpretar enunciados en contexto, las programaciones deberían elaborarse tomando muy en cuenta los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje en la sociedad huésped; siendo conscientes de que estos no pueden ser abarcados desde una perspectiva puramente gramatical. Se trata de características tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo, porque el aprendiente tiene que ser capaz de adaptar sus enunciados a los efectos que trata de conseguir, sin restar importancia a los elementos contextuales. El problema es que, dependiendo de la cultura del hablante, la interpretación de estos factores puede variar, o pueden producirse interferencias pragmalingüísticas a través del uso en una lengua de una fórmula o estrategia propia de otra lengua, con un significado del que carece en la primera, así como sociopragmáticas, por medio del traslado a la lengua que se aprende de las percepciones sociales o expectativas de comportamiento propias de la otra cultura (Escandell, 1996: 99-103). Porque en muchas ocasiones el conflicto que se produce entre el hablante de la sociedad de instalación y el inmigrante árabe no se debe a una deficiencia lingüística del segundo, sino a diferencias en las estrategias comunicativas y en las formas de ver el mundo.

Los docentes hemos de ser capaces, por lo tanto, de transmitir a estos aprendices la información adecuada y suficiente para que puedan comprender las convenciones lingüísticas de la lengua meta, y así consigan colaborar con el principio de cooperación conversacional sin dejar de tener presente cierta información relevante que no podemos obviar en el trabajo con inmigrantes árabes. Resulta esencial no olvidar, por ejemplo, que el estudiante habrá de enfrentarse, además de al aprendizaje de

la nueva lengua, a un cambio importante en el modo de comunicación, ya que, frente al modelo comunicativo español (simétrico e igualitario), el árabe presenta un patrón más asimétrico.

> En árabe perviven más fórmulas lingüísticas y los intercambios están más ritualizados que en español. Eso se relaciona con el modelo de comunicación propuesto por Raga Gimeno[323] que caracteriza a la cultura árabe, y en oposición con la española, por seguir un modelo asimétrico (no igualitario) (Ortí, 2002: 656).

La lengua árabe, por tanto, tiene más fórmulas lingüísticas, y los intercambios están más ritualizados, por lo que, al transferir al español sus pautas de conducta, el comportamiento de los aprendientes puede resultar extraño a los hablantes de la sociedad de llegada. Ya hemos visto que los aprendices tienen tendencia, muchas veces, a producir expresiones con la estructura, el contenido y los esquemas sociales propios de su cultura de origen (transferencias pragmalingüísticas y sociopragmáticas). Tendremos, como se ha señalado más arriba, que saber detectar estas tendencias y procurar a los aprendientes árabes herramientas para que sean capaces de predecir qué conducta se espera de ellos desde la sociedad de instalación en distintas situaciones. De esta manera producirán mensajes más adaptados a nuestros códigos y con más posibilidades de éxito.

En relación con lo expuesto, se aportan los siguientes ejemplos sacados de la producción escrita de uno de los informantes:

- *Tengo el honor de pedirle con su amabilidad que acepte mi candidatura.*
- *Por favor, créelo, señor, la expresión de mis sinceros saludos.*

En dichos ejemplos se observa la utilización de fórmulas lingüísticas de saludo y de despedida muy ritualizadas con un modelo de

[323] Raga Gimeno propone un modelo de clasificación de las diferentes culturas teniendo en cuenta el grado de igualdad social y de preocupación por el conflicto. Los comportamientos igualitarios (simétricos) o no igualitarios (asimétricos) se pueden combinar con comportamientos menos preocupados (próximos) o más preocupados (distantes) por el conflicto. Raga Gimeno caracteriza a la cultura árabe como cercana al modelo comunicativo: asimétrico y próximo; mientras que la cultura española tiene un modelo comunicativo simétrico y próximo (Raga Gimeno, 1999).

comunicación asimétrico, rasgos, todos ellos, propios de la lengua y la cultura árabe. Aunque la informante se comunica en español con un grado de corrección muy alto, deberíamos ser capaces de transmitirle en el aula que esta forma de expresarse podría resultar extraña a su interlocutor en una situación de solicitud de empleo, y que su uso en nuestra sociedad podría, por lo tanto, no producir los efectos esperados.

Otro rasgo característico de los hablantes árabes es su preocupación por encontrar las palabras más apropiadas, porque para ellos las formas son verdaderamente importantes (Ortí, 2002: 660). En ese sentido, se puede advertir cierta intención por usar un lenguaje más complejo o artificioso en otro de los informantes:

– *Soy la persona más seria a respecto al tiempo del trabajo y lograr las tareas. Pero tengo la personalidad más amigable a tratar con los clientes: soy la persona más seria respecto al tiempo de trabajo y al logro de las tareas, pero tengo la personalidad más amable para el trato con el cliente*[324].

Finalmente, y de acuerdo con el modelo asignado del que ya hemos hablado más arriba, asimétrico (no igualitario), la cultura árabe se comportaría en relación con la máxima de cantidad, aportando diferente cantidad de información según el origen social de la persona que la proporciona[325]: «M. de la cantidad: diferente cantidad de información según el origen social» (Ortí 2002: 656).

En este sentido, podemos constatar la existencia en la muestra de una relación entre la aportación de información y el nivel sociocultural del informante. A mayor nivel sociocultural, más información se proporciona. Es importante destacar la relevancia de que, aunque se solicita de forma explícita en las instrucciones de la tarea, en ocasiones el informante no proporciona ninguna información sobre formación y/o

[324] Transcribo el fragmento de producción escrita tras contrastar su contenido con el informante.

[325] Estas máximas estructuran el Principio de cooperación, según el cual en los intercambios conversacionales se sigue la siguiente instrucción: adecue su conversación dando la cantidad justa de información, intentando que su contribución sea verdadera y siendo claro (Grice 1975: 45).

experiencia laboral; parece que, además de las limitaciones lingüísticas, podrían influir razones como la indicada por Ortí a continuación:

> Cuando el alumno árabe se encuentra con otros de distinto origen geográfico o social, tiende a ser remiso a facilitar datos personales (Ortí 2002: 659).

A los descritos más arriba hemos de añadir otros errores de importancia que podrían producir en el interlocutor una impresión negativa, como el uso incorrecto de las formas pronominales de segunda persona. Esta cuestión entraña, además, una gran dificultad para un hablante extranjero, ya que las fórmulas de tratamiento en el español actual no se limitan a *tú / vosotros* para un uso informal, y *usted / ustedes* para un uso más formal, pues hay situaciones con implicaciones sociopragmáticas como hablar con una persona de mayor edad, de distinto prestigio social, tratar de expresar cercanía o lejanía respecto al interlocutor, o expresarse con eficacia en situaciones en las que es preciso solicitar un favor, etc. Todas estas situaciones influyen a la hora de seleccionar correctamente las fórmulas de tratamiento. Es necesario que los aprendientes sepan cuándo y en qué contexto deben emplear cada una, si esperan obtener un buen resultado del intercambio comunicativo, y no quieren que su interlocutor los tache de poco corteses o maleducados.

Una vez más, el docente debería, además, tener en cuenta que la lengua y cultura de origen podrían causar en los aprendientes determinadas transferencias o incrementar la dificultad del aprendizaje.

> En árabe el uso de usted "hadratuk" que también tiene sus formas en masculino, femenino y singular, dual y plural, es bastante reducido, porque el trato más corriente es la forma tú. Se utiliza usted al dirigirse a las personas mayores o de rango social, directivo, administrativo... Pero a diferencia del castellano la forma del verbo se hace en árabe en segunda persona y no en tercera como el español. Si en castellano decimos: usted va por esta calle ..., en árabe sería: usted vas por esta calle... También decimos: ustedes vais por aquí... Es más conocido y usual la utilización de vosotros "antum" con su forma verbal correspondiente para tratar a una persona mayor como una fórmula de cortesía y de respeto. Esta forma es también habitual en los escritos administrativos, en las instancias y en los demás documentos oficiales a la hora de dirigirse a algún ministro, director, presidente... En esta misma línea se puede señalar el saludo árabe islámico "al-salam 'alaykum" ("que la paz sea con vosotros"). Este saludo, como vemos, dirigido al plural masculino,

> no cambia si es dirigido a una o dos personas, tampoco si es (son) hombre (-s) o mujer (-es) (Saleh Alkhalifa, 1994: 658).

Este uso reducido de la forma *usted* en árabe, así como la utilización de *vosotros* como expresión habitual de cortesía, podría explicar la confusión que el empleo de las fórmulas de tratamiento en español genera en algunos de los aprendientes y sugerir un tratamiento más profundo, práctico y efectivo de estos contenidos durante las clases de español (por medio de la representación, por ejemplo, de situaciones reales en las que hay que emplear distintas fórmulas de cortesía: en el banco, en una entrevista de trabajo, en el médico, poniendo una reclamación, etc.).

Ofrecemos a continuación otros ejemplos tomados de la muestra en los que pueden observarse algunas confusiones entre el uso de *tú / usted*, *vosotros /* ustedes: los estudiantes tutean al interlocutor cuando lo esperable hubiera sido utilizar *usted / ustedes*, dado que estamos ante una interacción de carácter formal, o mezclan el tratamiento formal con el tuteo:

- *Yo quiero trabajar con vosotros.*
- *Me interesa mucho tu anuncio de trabajo.*
- *Créelo, señor, la expresión de mis sinceros saludos.*

Mención aparte merecen los casos en que no aparece ningún tratamiento porque hay una total ausencia de marcas de formalidad o informalidad, o en los que se utilizan expresiones poco adecuadas para la situación, según los códigos de la cultura española (realizar una pregunta muy directa o hablar de dinero en el primer contacto). Dichas expresiones podrían ser también fácilmente interpretadas como signos de mala educación por parte del interlocutor, y sería muy beneficioso para los estudiantes detectarlas y corregirlas en el aula:

- *Necesito trabajo. ¿Puedo encontrar trabajo aquí para mi o no?*
- *También yo creo que bueno dinero, no poco.*

Todas las cuestiones señaladas deberían abordarse explícitamente en clase, ya que el desconocimiento de nuestros códigos suele contribuir a una mayor estigmatización de los refugiados y solicitantes de asilo árabes. Esta confusión entre las normas sociales de la comunidad de origen y las de la sociedad de llegada podría, además, aumentar el riesgo de exclusión en situaciones tan vitales para estas personas como la que nos ha servido aquí de ejemplo, la búsqueda de empleo. Se trata de situaciones comunicativas[326] en las que los aprendientes se juegan mucho en caso de ser prejuzgados, y que deberían ser tratadas y simuladas en clase con la frecuencia necesaria con el objetivo de dejarles claro qué comportamientos lingüísticos y pragmáticos perciben como adecuados, en cada una de esas situaciones, los hablantes de la sociedad de instalación.

4. CONCLUSIONES

Como se ha señalado ya, las consecuencias de los errores pragmáticos para la imagen de los aprendientes árabes pueden ser peores que las ocasionadas por errores sintácticos, morfológicos o léxicos, puesto que este tipo de equivocaciones afectan más al sentido que a los aspectos formales, transfiriéndose los usos pragmáticos, además, con mayor facilidad. Al existir reglas comunicativas diferentes en cada cultura y percibirse dichas reglas por el hablante como códigos universales, es habitual que se produzcan fricciones y malentendidos en la comunicación entre hablantes de diferentes procedencias.

A este escenario habría que añadir la actitud negativa con que los errores son percibidos por muchos de los hablantes de la sociedad de instalación y la imagen fuertemente estigmatizada que los inmigrantes de origen árabe tienen en nuestra sociedad. Esto es así porque las personas construimos juicios sobre las cosas y las otras personas basados en la experiencia (Piastro, 2019: 39), y el discurso que sobre la inmigración árabe hemos construido en España constituye una imagen

[326] Situaciones que se producen en el médico, en la farmacia, en las distintas administraciones, buscando trabajo, buscando piso, poniendo una reclamación, pidiendo una factura o una cita por teléfono.

profundamente negativa y estigmatizante de esta población que, además, penetra en su propia autoconcepción de la identidad.

Según Corder (1981: 104), el aprendiente de lenguas extranjeras puede optar por dos soluciones cuando se enfrenta a un problema comunicativo: evitar el riesgo o enfrentar el problema y arriesgarse. Creemos que, en el caso de nuestros aprendientes, y como consecuencia de la imagen negativa que perciben por parte de la sociedad de instalación, se escogerá, siempre que la situación lo permita, la primera opción. Esto tendrá unos resultados determinados, no demasiado provechosos, para su aprendizaje. La evitación, que se producirá como consecuencia de la falta de motivación y la existencia de una autoimagen negativa, acarreará al aprendiente una limitación del contexto lingüístico y la reducción en la exposición al *input*, necesario para que se produzca el aprendizaje. Esto provocará una peor percepción de la propia imagen y más falta de motivación. En palabras de Sonsoles Fernández (1999: 368).

> El avance se produce por las sucesivas formaciones, contrastes y afirmaciones de nuevas hipótesis en un contexto cada vez más amplio y rico. El no avance o fosilización se genera por la falta de motivación.

Durante toda la investigación se ha querido insistir en el hecho de que los sentimientos negativos del aprendiente influyen perjudicialmente en la adquisición de la lengua. Si estas sensaciones se producen durante la comunicación con hablantes nativos, el inmigrante evitará la interacción con ellos, dificultándose considerablemente tanto el proceso de aprendizaje como, aún más importante desde nuestro punto de vista, el de adquisición.

La distinción entre ambos conceptos se la debemos a Krashen (1981). Este autor mantiene que existen dos maneras de alcanzar competencia en una lengua: la adquisición (un proceso inconsciente similar al que utilizan los niños cuando aprenden su primera lengua, más orientado hacia el significado) o el aprendizaje (procedimiento consciente y de reflexión sobre el lenguaje más dirigido hacia los aspectos formales). Aunque la instrucción formal puede producir efectos muy beneficiosos sobre el aprendizaje de una segunda lengua, hay personas que, a pesar de asistir a clase durante muchos años, no consiguen expresarse con fluidez en la lengua objeto de su estudio. Por eso Krashen propone un

tipo de enseñanza en el que primen las interacciones comunicativas sobre las sesiones lectivas más formales. Hemos visto también cómo Schumann señala que la instrucción formal puede no resultar suficiente para paliar la distancia psicológica y social que avoca al aprendiz a mantener estrategias de simplificación durante periodos de tiempo prolongados, y ese es también el punto de vista que aquí se defiende, fundamentado por años de experiencia observando el aprendizaje de las personas refugiadas en distintos centros de acogida y organizaciones.

Finalmente, resulta necesario reflexionar sobre la idoneidad de utilizar en este ámbito los materiales de aprendizaje de español como lengua extranjera usados de forma habitual en entornos más académicos, así como su enfoque. Me refiero a aquellos manuales que están centrados en la gramática y que tratan de recoger y sistematizar todos los usos del español, incluso los que son esporádicos, convirtiéndolos en norma. No se trata de un planteamiento que resulte efectivo para estos aprendientes, ya que no se centra en sus dificultades y retos específicos, no se atienden de forma suficiente los contenidos pragmáticos ni ofrece un desarrollo rápido de las destrezas orales, las que más necesitan los aprendientes para enfrentarse a los retos de su nuevo escenario. Recordemos, además, que las clases de español para inmigrantes y refugiados se forman de manera muy heterogénea, dando lugar a grupos en los que hay estudiantes que han cursado estudios universitarios junto a otros no alfabetizados en el alfabeto latino, con problemas de lectoescritura o no habituados a la instrucción formal.

Respecto a las situaciones comunicativas, cuya importancia se ha tratado de recalcar aquí, teniendo en cuenta que estas personas no suelen interactuar de manera habitual con los hablantes de la sociedad huésped, así como la dificultad añadida para que se produzca un aprendizaje natural por inmersión, se torna esencial y urgente la enseñanza de contenidos pragmáticos en el aula. Su dimensión eminentemente práctica, así como su relación con el contexto y la situación, hace que constituya una de las perspectivas más adecuadas para ayudar a los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo árabes a afrontar los retos de comunicación a los que deben enfrentarse a corto plazo con mayores garantías de éxito. La enseñanza de contenidos pragmáticos podría incrementar

el impacto positivo en el interlocutor, mejorando la autoimagen del aprendiente, y facilitando el logro de objetivos fundamentales para la reconstrucción de su trayectoria vital, como obtener un empleo o conseguir un alojamiento.

No hemos de olvidar asimismo que, tras conocer el itinerario de las personas refugiadas y solicitantes de asilo y saber en qué momento de su proceso se encuentran[327], aunque tengamos claros los retos comunicativos que debemos trabajar a corto plazo, hay que dejar que el aprendiente ocupe el espacio protagonista en su propio proceso de aprendizaje, y permitir que tenga la última palabra sobre qué contenidos aprender y cómo aprenderlos.

No se trata, sin embargo, de que los aprendices sustituyan los usos sociales y comportamientos de su país de origen, se trata más bien de que asuman el papel de un hablante intercultural, capaz de adaptarse a distintos contextos. Esto podría lograrse, por ejemplo, a través de unidades didácticas centradas en la negociación y en los juegos de rol, que servirían a los aprendientes para practicar distintas formas de tratamiento y cortesía de acuerdo con las diferentes situaciones a las que tendrán que enfrentarse a corto plazo.

Diseñar en el aula de español actividades que faciliten la socialización de nuestros estudiantes como condición de posibilidad del aprendizaje y puesta en práctica de los contenidos pragmáticos introducidos en clase resulta vital, ya que, como hemos indicado más arriba, el distanciamiento respecto a la sociedad de instalación puede entorpecer de manera importante la adquisición de la lengua, y las transferencias pragmáticas resultan muy difíciles de corregir en el aula y tienen un elevado coste para el aprendiz, siendo una de sus principales consecuencias el aumento, otra vez, de la distancia social.

[327] Si la persona se encuentra aún en una fase inicial, en un centro de refugiados con cocina y comedor, no será tan apremiante que aprenda vocabulario de pesos y medidas y cómo pedir la vez o ponerse a la cola para ir a comprar alimentos y podrán abordarse otros más urgentes; si está a punto de finalizar la fase de alojamiento en estos centros necesitará conocer los contenidos lingüísticos y pragmáticos necesarios para poder alquilar un piso o habitación.

> Se ha observado, por ejemplo, que los nietos y bisnietos de los emigrantes que se establecieron en un nuevo país, que ya no hablan la lengua de sus mayores, sin embargo, mantienen todas las inercias conversacionales de su cultura de origen […] y, por otro lado, […] los errores pragmáticos en la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad..., etc. (Escandell, 1996: 107-108)

Finalmente, nos parece de gran importancia incidir en que, mientras que en los aprendientes universitarios árabes[328] se observaba una evolución positiva en el aprendizaje, con una reducción progresiva de los errores cometidos a medida que avanza el tiempo de adquisición de la lengua; en los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo de la misma procedencia, se evidencia un estancamiento de dicho proceso, con errores que pueden persistir a pesar de la asistencia a clase o de la estancia en un país hispanohablante: los errores de coherencia y los errores pragmáticos se mantienen al mismo nivel en personas que llevan estudiando español 3 años que en los que llevan 5 años.

Como ya se ha adelantado, parece que esta circunstancia guarda relación con la Teoría de la pidginización de Schumann, así como con la percepción, por parte de nuestros aprendientes, de una gran distancia psicológica y social entre ellos y la sociedad de instalación. El diferente entorno cultural, así como la disparidad en el estado psicológico de los informantes, incluso el lugar en el que se encuentran, resultan factores decisivos a la hora de determinar la progresión de su aprendizaje. Los inmigrantes y solicitantes de asilo de esta procedencia saben que la pertenencia a una comunidad árabe o a una comunidad musulmana (son cosas diferentes) implica a veces la adopción de una serie de rasgos distintos del resto de la población inmigrante (costumbres y fiestas religiosas, vestimenta, lengua). Estos rasgos singulares son percibidos por algunas de estas personas como una circunstancia claramente perjudicial en el escenario occidental actual, en el que todo lo árabe y/o musulmán es susceptible de sospecha y objeto de temor por parte del

[328] La investigación que ha dado lugar a esta publicación contrasta los datos de evolución de estudiantes universitarios árabes en entornos menos estigmatizados (Al-Zawan, 2005; Alarcón Moreno, 2013) con los de los inmigrantes y refugiados en España.

ciudadano medio, que lo considera una amenaza. Vivimos, además, en sociedades en las que los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental y claramente dominante, así las cosas, una determinada ideología puede propagarse fácilmente mediante la insistente repetición de un mismo mensaje. Esa es una las razones por las que la difusión e interpretación realizada por parte de los medios de comunicación de los atentados perpetrados por grupos radicales yihadistas en Occidente haya tenido como consecuencia una respuesta masiva de terror, sospecha, recelo y desconfianza por parte de los ciudadanos de este lado del mundo. Una de las consecuencias es la existencia de millones de individuos que (víctimas de una gran confusión) intentan evitar la proximidad con personas cuyos rasgos, lengua o atuendo ponen de manifiesto su origen árabe, estigmatizando a todos las componentes de este grupo por causas que no les son atribuibles a ellos personalmente sino a otras personas con las que se las identifica. En un entorno tan hostil, hemos de procurar proveer a los inmigrantes árabes de herramientas, no solo lingüísticas, que faciliten el acercamiento entre ellos y la sociedad de instalación, propiciando el encuentro y reduciendo distancias. La enseñanza de la pragmática podría ayudar a impulsar y potenciar este acercamiento.

5. REFERENCIAS

Alarcón Moreno, M. (2013). Análisis de errores en la interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera (tesis doctoral). Departamento de estudios árabes e islámicos y estudios orientales. Universidad Autónoma de Madrid

Al-Zawam Khaled, O. (2004). Análisis de errores en el aprendizaje de español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes (Tesis Doctoral). Departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante

Corder, S. P. (1981). Error, Analysis and interlanguage. Oxford University Press

Fernández, S. (1999). Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Edelsa

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), Syntax and Semantic. Speech Acts (pp. 41-58). Academic Press

Escandell, M.V. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. En Actas de Expolingua. Didáctica de español como lengua extranjera. (95-110). Expolingua

Krashen, S. D. (1981). Second language adquisition and second language learning. Pergamon Press

Ortí Teruel, R. (2002). Análisis de interacciones comunicativas entre arabohablantes e hispanohablantes. Aplicaciones didácticas. En Actas XIII congreso de asele. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad (pp. 653-668). ASELE Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0653.pdf [consulta: 2/1/2021]

Ortiz Martínez, M. (2021). Lengua e identidad en inmigrantes y solicitantes de asilo sirios y palestinos. Sus efectos en el aprendizaje del español (Tesis doctoral). Departamento de Filología Española. Universidad Autónoma de Madrid

Ortiz Martínez, M. (2020). "Los otros" al otro lado de la esperanza. En Laura Herrero Olivera y Mariana Urquijo Reguera (eds.), Filosofía en las fronteras conceptuales y políticas. Nómadas, exilios y refugios. (pp. 103-120). Ediciones Antígona

Ortiz Martínez, M. (2021). "Identidad y distancia social en refugiados y solicitantes de asilo árabes. Sus efectos en el aprendizaje de la lengua". En Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras? (pp. 84-105). Dykinson

Piastro Behar, J. (2019). Los lenguajes de la identidad. Herder

Raga Gimeno, F. y sànchez lópez, E. (1999). La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural. En j. Fernández González et alii (eds.), Lingüística para el siglo XXI, i (pp. 1349-1357). Universidad de Salamanca

Saleh Alkhalifa, Waleed (1994). Algunas consideraciones sobre la deixis en español y en árabe. Sharq Al-Andalus. 10-11, 653-668

Schumann, J. H. (1976). The Pidginization Process: A model for Second Language Acquisition. Newbury House Publishers

LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN INMERSIÓN. ESTUDIO DE CASO DE UN COLEGIO FRANCÓFONO EN LA ISLA ANTILLESA DE SAINT-MARTIN

CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La isla de San Martín es una pequeña isla situada en el Mar Caribe que cuenta con una superficie de 87 km², es un territorio que pertenece a dos países, Saint-Martin, Antillas Francesas y Sint Marteen, Antillas Holandesas, y donde conviven unas 136 nacionalidades, población principalmente llegada de República Dominicana, Haití, Cuba, Puerto Rico, Colombia, Venezuela, Argentina, Jamaica, Guadalupe, Dominica, Francia, Holanda, Italia, India o China entre otros países de origen.

Se trata de un minúsculo territorio con una gran particularidad y un importante valor en relación a estudios lingüísticos gracias a la diversidad cultural y a su plurilingüismo.

Si nos centramos en la historia lingüística de esta isla, tendremos que remontarnos hasta la época de la esclavitud, cuando nace el criollo frente a la necesidad de establecer una lengua común que permitiese la comunicación entre los diferentes grupos étnicos que cohabitaban en la isla.

Tan pequeño y remoto lugar, además de pertenecer a dos países diferentes, se convierte en un escenario multilingüe donde las lenguas oficiales que conviven son el francés, el inglés, el holandés y el papiamento, pero que además, cuenta con una cifra bastante elevada de población que habla también el criollo aún hoy en la actualidad, así como sus variedades, y también el español. Por tanto, en este estudio, en

cuanto al proceso investigador establecido en el marco teórico, centraremos nuestra atención en la metodología orientada a la enseñanza del español como lengua extranjera, concretamente en la expresión y comprensión oral.

Los habitantes de esta isla de las Antillas viven, sin duda, en una auténtica inmersión lingüística, algo que facilita enormemente el aprendizaje de las lenguas, y que motiva fuertemente a la población, pues además de la gran variedad de lenguas y culturas, esta pequeña isla vive principalmente del turismo, proveniente sobre todo de Estados Unidos, Canadá, Francia, Holanda y Argentina.

Ciertamente, el inglés es la lengua más expandida en el lugar, tanto en la parte holandesa como en la parte francesa, pero las comunicaciones orales oficiales se hacen, sin embargo, en lengua francesa en todo el territorio perteneciente a Francia. Igual ocurre con la prensa escrita, los periódicos *Saint-Martin´s week, Le Pélican, Fax Info* o *France-Antilles*, que están redactados en lengua francesa.

La variante del inglés que allí se habla se conoce como "inglés saint-martinois", y se encuentra presente en todos los rincones de la isla, en la vida cotidiana de los lugareños, y además se difunde a través de los medios de comunicación locales, cadenas de televisión y emisoras de radio.

En cuanto al sistema educativo, la enseñanza se lleva a cabo exclusivamente en lengua francesa en los centros educativos del territorio francés, siendo el inglés una de las materias estudiadas como lengua extranjera.

Como hemos indicado anteriormente, y dado que la importancia y la riqueza lingüística presentes en la isla remontan hasta el periodo de la esclavitud, desde la *Association archéologique Hope State*, luchan por preservar y transmitir el patrimonio no solo arqueológico e histórico, sino también lingüístico de la isla.

A día de hoy, y también gracias a proximidad de las islas de habla hispana, y así como el creciente flujo migratorio que ha experimentado la isla de San Martín en las últimas dos décadas, han hecho que no solo

sea habitual hablar y escuchar español por sus calles, sino que ha impulsado un importante crecimiento del turismo, el caso de las visitas de ferrys provenientes de Argentina. También ha favorecido la multiculturalidad y la aceptación de otras costumbres, además ha enriquecido la gastronomía, así como el interés por el aprendizaje de la lengua española, no sólo en los colegios e institutos, sino en general en la población de San Martín.

En este estudio de caso, analizaremos la enseñanza del español como lengua extranjera, su aprendizaje, motivación y la importancia de la oralidad, así como el lugar que ocupa la cultura en este proceso, concretamente en los colegios, donde los niños y niñas tendrán casi en su totalidad (un 93% de los casos estudiados) un primer contacto con la gramática y la expresión escrita de la lengua española, por lo que podrán poner nombre a ciertos conceptos que posiblemente lleven interiorizados desde su más tierna infancia gracias a la oralidad. Para conseguir llevar a cabo este estudio, nos hemos ayudado de diversos materiales de estudio, entre ellos, encuestas y entrevistas personales con el alumnado en su totalidad, y con algunos miembros del equipo docente del centro. Además en algunos casos excepcionales, también hemos contado con la participación de padres y madres de alumnos.

Al tratarse de un estudio de caso, los datos cotejados que aquí se proyectarán corresponden con aquellos obtenidos y analizados a partir en uno de los 3 colegios de Educación Primaria Pública existentes en la isla de San Martín, parte francesa, *Collège Quartier d´Orléans*, que cuenta con alumnado de entre 11-12 y 14-15 años de edad.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo principal en esta investigación es analizar en profundidad la presencia y la importancia de la oralidad de la lengua española en la isla antillesa de San Martín, centrándonos en las aulas de nuestra clase de español como lengua extranjera, más concretamente en el Colegio Quartier d´Orléans.

Nuestro objeto de estudio será el propio idioma, la lengua materna y la lengua hablada o comprendida, entendiéndose la lengua como medio

de comunicación esencial y fundamental, y que contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación oral y escrita, favoreciendo la comunicación y la convivialidad de los habitantes de la isla, y en nuestro caso preciso, de nuestro centro escolar.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio corresponde con una investigación del tipo estudio de caso. En esta investigación, los datos aquí reflejados fueron observados y recogidos entre los cursos escolares 2011-2012 y 2016-2017, cursos en los que tuve la gran suerte de formar parte y de vivir en primera persona esta experiencia de inmersión lingüística.

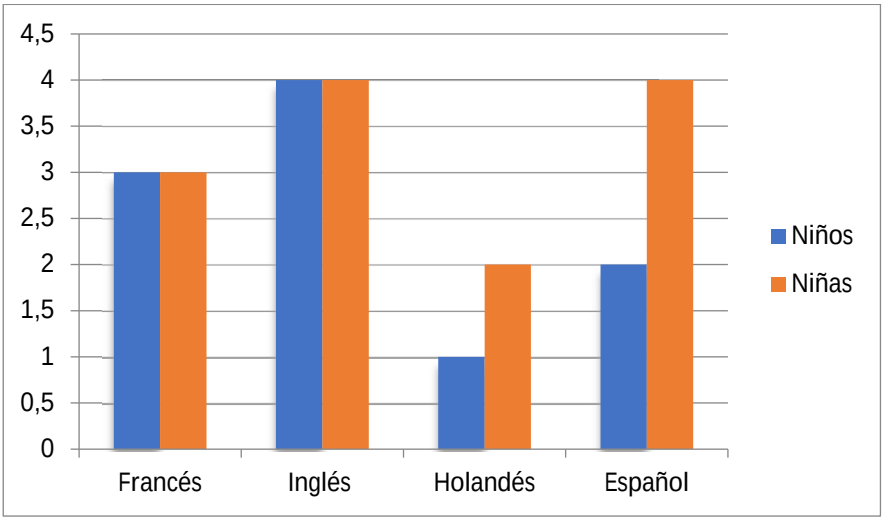
En cuanto a la forma que hemos seguido para recoger los datos, se han basado en la observación principalmente, pero también hemos necesitado diversos materiales de estudio, principalmente encuestas y entrevistas personales con el alumnado del colegio Quartier d´Orléans en su totalidad, que durante el curso 2016/2017 rondaba los 500 estudiantes; así como con algunos miembros del equipo docente del centro, que contaba durante dicho curso con cerca de 80 miembros que componían el equipo educativo, entre docentes y el resto de personal educativo del centro escolar. Además en algunos casos excepcionales, también hemos contado con la participación de los padres y de las madres de nuestro alumnado, concretamente han participado en este estudio 23 madres (la totalidad de las madres de las 13 alumnas y 10 alumnos que conforman la clase de 5ème 1, clase que correspondería con el curso de 1º de la ESO del Sistema educativo español) y 12 padres.

Este estudio nació de la curiosidad y de la grata sorpresa durante mi primer año de estancia en el lugar, y trata de dar respuesta al interés hallado desde el principio en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua española en un contexto donde esta lengua es comprendida por el 93% de la población, y hablada por un gran número de habitantes de San-Martin, tanto en la parte holandesa como en la parte francesa.

Como podría resultar evidente, ha sido preciso conocer el lugar de origen del total de alumnos y alumnas de la clase de 5ème 1, así como el

de sus progenitores, y en el caso de aquellos y aquellas que emigraron de sus países o lugares de origen, de los motivos que impulsaron ese exilio e instalación en San Martin, así como en qué años se instalaron en esta pequeña y peculiar isla caribeña.

En la tabla que sigue a continuación, encontramos la lengua materna de los 23 estudiantes que han participado en este estudio y de sus respectivas familias, distinguiendo al alumnado por sexos, masculino y femenino.



En esta tabla observamos que la presencia de alumnos y alumnas cuyas familias son originarias de algún país hispanohablante, procedentes en su mayoría de las islas cercanas, principalmente de República Dominicana, es superior a la presencia de alumnos y alumnas cuyas familias son francófonas. Igual ocurre con la lengua inglesa (se entiende por inglés, la versión inglés saint-martinois que hemos citado anteriormente), que existe una mayor presencia de alumnos y alumnas cuya lengua materna es el inglés. Hecho cuanto menos insólito, pues debemos tener presente que se trata de una región francesa, un Departamento de Ultra Mar, que por tanto, se rige por el Sistema Educativo Francés y donde la enseñanza se imparte en lengua (o debería de impartirse) en su totalidad en francés, a excepción de las clases de lenguas extranjeras y de las asignaturas que conforman la sección bilingüe.

Como hemos podido comprobar, solo en esta clase de 5ème I, contamos con un total de 6 alumnos cuya lengua materna es el español (dos niños y dos niñas procedentes de República Dominicana, una niña procedente de Colombia y una niña procedente de Venezuela). Este dato es un reflejo de la sociedad presente en la isla, donde se podría decir, que entre el 28 y el 34% de la población son originarios de países hispanohablantes. Estos datos no son, y probablemente nunca lo sean, exactos a ciencia cierta, pues muchos de los habitantes de la isla no se encuentran allí censados, o simplemente son inmigrantes ilegales, por tanto no contabilizan en los datos existentes al respecto.

En cuanto a la variedad y a la riqueza lingüística, y al provecho que podemos sacar de la presencia del español en el aula, nos ayudará enormemente no solo a trabajar la oralidad, sino también a motivar e incentivar al alumnado no hispanohablante, a nivel lingüístico, cultural, gastronómico, político, social, deportivo…

No dejaremos de lado los principales factores que motivan el aprendizaje del español en San Martín:

1. la necesidad comunicativa,
2. mantener la convivialidad de la "Friendly Island",
3. interés laboral (incentivado por el turismo principalmente).

Así, nos serviremos del concepto de que el primer contacto del niño con la lengua española se produce o se ha producido, en la mayoría de los casos, en sus primeros años de vida; también de la importancia de la comunicación oral en el entorno del niño o de la niña; nos apoyaremos en la importancia de la riqueza léxica, pero prestaremos especial atención al lenguaje coloquial (a veces incluso algo vulgar) con el que se expresan nuestros alumnos y alumnas hispanohablantes, sin olvidar que en la mayoría de los casos, es única y exclusivamente expresión oral, pues en numerosas ocasiones, los alumnos y alumnas han manifestado “no escribir ni leer en español fuera de las clases de español a las que asisten en el colegio”.

También aprovecharemos para introducir ciertos conceptos gramaticales en el colegio, que quizás les sean familiares, pero que nunca les han puesto nombre. Igualmente, aunque las clases de español lengua

extranjera se desarrollan en su totalidad en lengua española, a veces es interesante, o incluso necesario, recurrir a la lengua referente para ellos, el inglés (ejemplo: *present continuous, you*…).

La motivación académica o con expectativas de futuro laboral a veces no resulta lo atractiva que debería serlo, entonces para conseguir que nuestro alumnado participe y trabaje no solo la expresión y la comprensión oral, sino también al escrito, recurrimos a las temáticas que suelen interesar a los jóvenes de hoy en día, adaptándonos a las necesidades de nuestros estudiantes. Así, las temáticas por las que han mostrado más interés son la música, el deporte, la gastronomía, las fiestas y tradiciones, el dibujo y la pintura…

Algunos temas o actividades que han resultado todo un éxito entre los alumnos y las alumnas del colegio Quartier d´Orléans son:

- representación de teatros o sketches,
- fiestas y aspectos culturales (Día de Muertos, las fiestas de Navidad en España y en América Latina, Feria de abril…),
- música (Shakira, Juanes, Marc Anthony, Enrique Iglesias…),
- deporte (fútbol, baloncesto, tenis, Fórmula 1),
- la gastronomía (Concurso de tortilla de patatas, recetas de guacamole, paella…, degustación de turrón y Roscón de Reyes…),
- pinturas (Guernica, Frida Kahlo…)

entre otros.

Los concursos también han sido, sin duda, una auténtica motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español lengua extranjera. En junio de 2017 organizamos un concurso de gastronomía española. A finales de mayo comenzamos a dar vida este concurso, junto con el comedor escolar, pudimos organizar una "Semana gastronómica del mundo hispánico", donde sirvieron gazpacho, paella, guacamole, arepas y otras comidas típicas; y tras haber estudiado algunas recetas y haber degustado diferentes aperitivos, platos y postres de la gastronomía hispánica (mejillones en escabeche, navajas, jamón, turrón y mantecados que mi familia me envió a la ocasión de degustarlos).

Por grupos de 3-4 estudiantes, realizaron y explicaron la receta y la elaboración de la típica tortilla de patatas, desde sus casas, pero grabando la receta, como habíamos visionado en clase con otras recetas. Y al día siguiente, las pudimos degustar en el colegio. Con la ayuda de un jurado ganó el grupo que aparece en la imagen.



Fuente: fotografía propia

Mi estancia en la isla finalizó en julio de 2017, pero me consta que en la actualidad, la motivación por el aprendizaje de las lenguas extranjeras, notablemente el inglés y el español, siguen muy presentes en el alumnado saint-martinois. Los profesores y profesoras de inglés y de español continuaron el relevo, y trabajaron en la dirección del bilingüismo, aprovechando que prácticamente el 100% del alumnado y de las personas que viven en la isla, son bilingües, en muchos casos francés-inglés, inglés-español, francés-español; y en otros casos, políglotas, añadiendo a estas parejas el criollo, o por inglés-francés-español.

IMAGEN 1. En la imagen aparecen de izquierda a derecha Éric Domichard, Director actual del colegio Quartier d´Orléans desde 2017/2018; Michel Sanz, Vicerrector de la Academia de la Guadeloupe; un alumno del colegio Quartier d´Orléans y el señor Mostafa Fourar, Rector de la Academia de la Guadeloupe y máximo cargo representante de Educación en las islas de Guadalupe, Martinica y San-Martin y San Bartolomé.



Fuente: https://www.faxinfo.fr/

4. RESULTADOS

Tras seis cursos de observación y de convivencia en la isla y después de haber impartido clase en tres centros educativos de educación pública, los resultados que aquí se muestran son los relativos a mi último curso de estancia en la isla de San Martín, concretamente a la clase de

5ème 1 del colegio Quartier d´Orléans, pero ciertamente, estos datos difieren poco del resto de centros educativos presentes en la isla en la parte francesa, que por tanto, se rigen por el Sistema educativo francés.

En el centro ya encontramos una fuerte colaboración y motivación por parte del equipo directivo, que sostiene y apoya las actividades propuestas por los y las docentes para incentivar y divulgar el bilingüismo, en cuanto a aspectos lingüísticos, pero también a la aceptación de otras culturas. Este hecho resulta de gran importancia, ya que tanto personal directivo, como equipo docente y personal del centro escolar, desde la biblioteca hasta el comedor escolar, se implican voluntariamente en la realización y animación de las actividades que favorezcan dicha riqueza lingüística y cultural.

Igualmente, tanto el alumnado como la mayoría de sus familias, responde y participa activamente en estas actividades, ayudando a crear un ambiente de trabajo idóneo para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, no solo del español en nuestro caso, sino también del inglés, y del italiano, alemán y chino, lenguas que se les ofertarán en la Educación Secundaria, a su entrada al único instituto público presente en el territorio francés de la isla.

Desde la peculiaridad de esta isla, se lucha diariamente por la aceptación de las otras lenguas y culturas que conviven en el territorio, y desde la coordinación de los centros educativos allí presentes, desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria, se intentan erradicar situaciones racistas o de aislamiento de ciertos colectivos, por lo que se trabaja a partir de conceptos e ideas ya asimilados por el alumnado, situaciones que les resultan cotidianas, como es en nuestro caso la oralidad del español, pero como también lo son la gastronomía, las fiestas y tradiciones, la cultura, la música, el deporte…

Aunque en este estudio se hace hincapié en todos los aspectos positivos encontrados y los beneficios que conllevan el gran abanico multicultural en un espacio tan pequeño, no debemos de olvidar que este trabajo es fruto de un esfuerzo diario, por parte del personal educativo, del alumnado y de sus familias, de acabar con el racismo y ciertos estereotipos que se pueden encontrar presentes en la isla, pues no podemos

olvidar, como citábamos al comienzo de nuestro trabajo, que esta peculiaridad comenzó con motivo y a causa de la época de la esclavitud.

5. DISCUSIÓN

Entre las posibles críticas que se pueden hacer a esta investigación, la más obvia quizás sea que dicho estudio presenta una gran subjetividad, así como una escasa fiabilidad y validez externa. Los datos no son exactos ni precisos, y mucho menos generalizados, pues dentro del mismo colegio, no podemos aplicar las mismas conclusiones al resto de clases de otros niveles, cuanto menos podemos generalizar los datos a nivel regional, pero sí que nos pueden dar pistas y pueden servir de indicios para futuros estudios así como para ampliar este estamos llevando a cabo.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión de este estudio, señalamos la gran importancia de la oralidad en el aprendizaje de la lengua y la cultura hispana en la isla de san Martin, gracias a la convivencia de las numerosas nacionalidades presentes en la isla.

Resulta de gran motivación para nuestro alumnado apoyarnos en conceptos ya asimilados por ellos, para después trabajar a partir de ellos, principalmente trabajar a partir de la expresión o de la comprensión oral, para después guiarlos y motivarlos hacia la expresión y la comprensión escrita.

Para ello, sin duda, la práctica más aceptada es la realización de actividades didácticas que conlleven la implicación de todo el alumnado, y en la medida de lo posible, de sus familias. Se propondrán actividades muy dinámicas, que reflejen o que puedan reflejar situaciones de su vida cotidiana o de su vida futura, sobre todo encaminadas a sus futura vida laboral, pues como hemos dicho anteriormente, se trata de una isla que vive mayormente del turismo, no dejemos de lado que estamos hablando de una isla situada en el Caribe.

En cuanto a los materiales disponibles a nuestro alcance, debemos destacar que en muchas ocasiones, nos encontramos un poco limitados, en muchas ocasiones por las circunstancias económicas que tienen las familias de nuestro alumnado o incluso las limitaciones que encontramos en los centros docentes, pero también en el tardanza en poder recibir y disponer de ciertos materiales (manuales, libros o incluso materiales informáticos, pues todo se recibe en barco, procedente desde Francia metropolitana para la parte francesa, o en su defecto desde Estados Unidos para la parte holandesa). En este sentido, debemos agradecer la gran imaginación y creatividad que presenta nuestro alumnado, así como la facilidad de adaptación, que resultan necesarias para salvar algunos contratiempos que puedan aparecer para llevar a cabo alguna actividad en concreto.

Ciertamente, podemos decir, que en este caso, nos ayudamos de lo ya conocido, la lengua española, y de la importancia de la destreza auditiva, para conectar vínculos con las otras destrezas lingüísticas y culturales. Tampoco podemos dejar de mencionar el aspecto lúdico y otras estrategias motivadoras para el aprendizaje de la lengua y la cultura española y de los países hispanohablantes, así como para motivar la expresión y comprensión escrita, representando pequeños teatros en clase, recitando poesía, organizando juegos y concursos entre otras actividades, que incentiven el buen funcionamiento de todas las destrezas lingüísticas.

8. REFERENCIAS

Abio, G. (2011). ¿Por qué es importante practicar las destrezas orales en la escuela?, s/e.

Abio, G. (2011). Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías. s/e

Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, Carabela, n. 47, 2000. [Reproducido en Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, n. 11, 2012].

Boquete Martín, G. (2011). Las destrezas orales [fragmento de la tesis doctoral "El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales", Universidad de Alcalá, 2011].

Boquete Martín, G. (2012). Motivación, realismo, naturalidad y significación en las actividades aplicadas a la comprensión auditiva en el aula de ELE, Alcalíngua. s/e

Bores, M. & Camacho, L. (2017). Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de E/LE. In: Actas del LI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) celebrado en Palencia (España), del 24 al 29 de julio de 2016 "Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas", 2017.

Diez de la Cortina Montemayor, S. (2015). La destreza de comprensión auditiva en ELE: aproximación teórica y propuestas didácticas. s/e

Domínguez González, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Monográficos Marco ELE, n. 6, enero-junio 2008.

Encinar, A. (2011). Uso interactivo del vocabulario. Más de 2000 palabras básicas del español con variantes mexicanas y argentinas. Ejercicios prácticos. Madrid: EDELSA.

Farias, M. S. & Silva, K. C. (2019). L a enseñanza de la pronunciación en el curso de turismo: reflexiones y propuesta didáctica. In: Moreira, G. & Eres Fernández, G. (Orgs.). Enseñanza de Español con Fines Específicos: el caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica.

Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. MarcoELE, n. 5, 2007 [reproducido de Cable, 8, p. 16-26, 1991].

Miquel, L. & Sans, N. (2004). De dos en dos. Ejercicios interactivos de producción oral. Barcelona, Difusión.

Palomino, M. A. (1998). Pretextos para hablar. Madrid: Edelsa.

Pinilla Gómez, R. (2018). Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: estrategias de aprendizaje. In: Alexopoulou, A. (Coord.). Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, Ediciones del Orto, p. 207-236.

Pinilla Gómez, R. (2013). Enseñar la comprensión oral. In: Ruíz de Zarobe, L. & Ruíz de Zarobe, Y. (Eds.). Enseñar hoy una lengua extranjera, Berkerley: Portal Editions, p. 254-293.

Pinilla Gómez, R. (2010). Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral. [Expolingua 2006]. Monográficos. MarcoELE, n. 10, p. 97-104.

Pinilla Gómez, R. (2007). La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación. In: Balmaseda Maestu, E. (Coord.). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño 27-30 de septiembre de 2006, v. 1, 2007, p. 89-96.

Pinilla Gómez, R. (2004). Las estrategias de comunicación. In: Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Dirs.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, p. 435-446.

Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. In: Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Dirs.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 879-897.

LA TAREA DEL PROFESOR EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA ANTE LA DIVERSIDAD EN EL ESTUDIANTADO

Teresa Lourdes Morán Calatayud
Universidad Internacional Isabel I

Laura M.ª ALIAGA AGUZA
Universidad Internacional Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

Es habitual que escuchemos a diario hablar de la fuerte influencia que ha conseguido España con respecto a otros países en relación con el tema del incremento de la población, debido a que en los últimos años se ha establecido que es el país que más arduamente ha conseguido duplicar su población. Estos datos han sido facilitados recientemente en alguna de las fuentes de información más importantes y que se encuentran íntimamente relacionada con esta temática, como, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), que nos reporta datos tan interesantes como que la población inmigrante residente en España incrementó su cifra en 61.609 personas durante el año 2020. Sin embargo, los datos más llamativos relativos a esta población son que en el año 2021 la misma población disminuyó su número en 72.007 personas durante el primer semestre del año, siendo la cifra final de 47.326.687 habitantes. Aunque este dato podría ser preocupante, debido a que puede considerarse negativo, si se observa desde el punto de vista que nos ocupa en esta investigación, es más que evidente que España se encuentra con una población mayoritariamente extranjera, especialmente, habitada por personas que vienen de países cercanos al continente africano. De esta forma, se corrobora lo expresado anteriormente (Morán, 2019). Todas las personas que vienen de otros países, y se asientan en un país diferente, realizan lo que se conoce como migración. Autores

como Giménez (2003) ya conceptualizaron el término de migración, entendiéndolo como el movimiento de un individuo o de un grupo de personas que se trasladan de un lugar de origen hacia otro diferente, con la finalidad de conseguir un progreso en su vida actual o modificar alguna situación que no se considera agradable para ninguna persona. La mayoría de ellas provienen del mismo país, e, incluso, comparten una misma cultura, dando lugar a la creación del fenómeno conocido como diversidad cultural. Según la Unesco (2022), dicha diversidad cultural se puede definir como la multiplicidad de maneras en que se pueden manifestar las culturas que provienen de los grupos sociales y sociedades que conviven en nuestro país. Este fenómeno, en la mayoría de las ocasiones, no es considerado un concepto aislado, sino que viene acompañado de otros dos conceptos que mantienen una estrecha vinculación y sustentan desde el punto de vista teórico esta investigación, se trata de la multiculturalidad e interculturalidad. Es conveniente señalar que en innumerables ocasiones se suele utilizar instintivamente ambos, pero en realidad cada uno tiene una finalidad diferente, así, el primero de ellos es entendido, según Moret (2007), como la convivencia de conjunto de culturas que se desarrollan e interactúan en un mismo contexto; mientras que el segundo se define como un proceso que tiende a establecer la equidad entre cada uno de los sectores de la educación (Castro, 2003). Relacionados con estos conceptos, Torres (2004) establece otro concepto denominado multiculturalismo e indica que cuando se habla de este término es necesario que se manifiesten diversas formas de autoridad que se manejan en las sociedades en las que se vive, que suelen ser el resultado no solo de los aspectos económicos o sociales, sino también de la elaboración de una fuerte organización de discursos y prácticas que fomentan la construcción de las diferencias permanentes.

Una vez que se han conceptualizado los términos de los fenómenos que han provocado el aumento de la población en España, es el momento adecuado para explicar los motivos por los que las familias se suelen trasladar desde sus países de origen a sus países de destino. Por un lado, pretenden intentar conseguir una mejor calidad de vida de la que tenían en sus países de origen, que en casi el cien por cien de las personas que emigran, suelen conseguir este objetivo planteado y establecerse en el

nuevo país casi de forma permanente. Por otro lado, existe otro motivo que, aunque no es el más común, no debe perder importancia, se vincula al interés por conocer la cultura del país al que emigran, pero sin perder ni sus raíces, ni su lengua materna. Este aspecto suele tener repercusiones en la sociedad, puesto que se fuerza a los docentes a que adquieran una competencia intercultural, aspecto que ya era conceptualizado por varios autores, al indicar que la competencia intercultural es como un conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas y estrategias junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos aptos para relacionarse de manera adecuada en cualquier momento, situación y contexto con todo tipo de persona, sin que se tenga en cuenta la cultura que tenga, siendo consciente cada uno de que es capaz de autoevaluarse y de aprender del resto de personas (Aguaded *et al*., 2008). Este hecho, si no se trabaja por parte del docente, puede afectar al clima de aula de forma negativa, por lo que se debe aprovechar las características de nuestro alumnado y las relaciones que se establecen entre ellos desde una perspectiva social (Aliaga-Aguza, 2021). En relación con todo lo anterior, se les ofrece la oportunidad de juntarse con personas de un amplio abanico de culturas y mejorar su campo lingüístico, ya que les puede ser de utilidad si se trabaja de forma adecuada tanto con la población que llega al país como aquellos que se encuentran viviendo en él, todo ello será abordado en las siguientes líneas de manera exhaustiva.

En este sentido, las personas que se trasladan a nuestro país y que se consideran las promotoras de que España cuente con una de las poblaciones más extensas del mundo, en la gran mayoría de los casos no se vienen solos en este arduo viaje, sino que suelen hacerlo acompañados de sus familiares, ya que la vida que ellos consiguen les beneficia considerablemente en todos los aspectos, *verbi gratia*: social, económico, cultural y, como, no académico. En este presente estudio, nos vamos a centrar en el último, debido a que, si se incorporan en nuestro país, un alto porcentaje de ellos cuenta en la familia con niños que se encuentran en edad escolar y, por lo tanto, los familiares se ven en la necesidad de escolarizarlos en un centro educativo que se sitúe cerca de la vivienda y se convierten en estudiantes de los centros educativos españoles.

Desde el momento en que el niño o niña entra a formar parte de la comunidad educativa, repercute tanto directa como indirectamente en el docente, tanto en su formación académica como en su forma de actuar en las aulas con este tipo de estudiante y con el grupo de clase en el que imparte clase, debido a que, en el centro educativo, el docente es considerado una persona que juega un papel esencial, puesto que es la persona encargada de ayudar para que su integración en el centro sea fructífera a la vez que eficiente. En este sentido, el docente debe seguir formándose en temas que le permita actuar de forma adecuada para atender a este tipo de alumnado en el aula, un claro ejemplo de ello es la educación intercultural, una formación esencial, puesto que las circunstancias lo reclaman cada vez más asiduamente, con lo que debe ser una formación permanente. Este concepto, que autores de gran renombre centrados en el sector, como es el caso de Calatayud (2006), ya explicaba que la formación permanente contiene algunas características que el propio autor enumera como, por ejemplo, que debe ser una instrucción que responda a las insuficiencias reales de los docentes; que esta docencia sea impartida por docentes de contrastada relevancia; y, por último, que se incluya dentro de ella tanto contenido teórico como contenido práctico, para que la formación se considere concluida con éxito. Ante esta situación que se ha contextualizado desde un punto de vista científico, en este estudio se pretende dar a conocer la percepción que tienen los docentes de la etapa de primaria y secundaria sobre la tarea que ejercen sobre los alumnos a la vez que comprobar si el uso de las nuevas tecnologías repercute de forma positiva para mejorar la comunicación entre los estudiantes de diversas culturas.

2. OBJETIVOS

Una vez contextualizado el marco teórico de la investigación, en este apartado nos centramos en establecer cuál es el objetivo general que se pretende conseguir a lo largo del estudio, así como los objetivos específicos que se derivan del general. Ante esta situación, esta investigación tiene como objetivo conocer la opinión de los docentes de primaria y secundaria sobre la tarea que ejerce el docente en los alumnos dentro del aula de Lengua Castellana y Literatura y si el uso de las nuevas

tecnologías mejora la comunicación entre los estudiantes de diversas culturas, además de despertar el interés por aprender otros idiomas. De este objetivo general de la investigación, se derivan los objetivos específicos:

- Determinar cuál es la tarea del docente en un aula de Lengua Castellana y Literatura que cuenta con estudiantes inmigrantes.
- Comprobar si el uso de las nuevas tecnologías produce efectos beneficiosos en la comunicación entre los estudiantes que se encuentran en el aula.

Durante el desarrollo de este estudio, se pretende dar respuesta al objetivo general de la investigación, a través de las diversas aportaciones y el análisis de los resultados que se extraerán en la misma, para poder concluir si se ha cumplido la hipótesis que se plantea durante su desarrollo del presente estudio y, por lo tanto, si se ha cumplido dicho objetivo planteado o de lo contrario finalmente no se ha conseguido llegar a alcanzarlo.

A continuación, en el siguiente apartado que se denomina metodología, se describirá de una manera lo más explícita posible la metodología que ha sido utilizada en este estudio de la investigación, para llegar a lograr el objetivo que se ha marcado al principio de esta investigación por parte de las autoras del capítulo. Se trata de una metodología que es poco conocida, pero que, como veremos, tiene grandes beneficios en el ámbito de la investigación y de los estudios.

3. METODOLOGÍA

La meta que se pretende conseguir en esta presente investigación es conocer la opinión de los docentes que imparten docencia en la etapa de educación primaria y secundaria de la provincia de Jaén, sobre cuál es la tarea que ejercen en los alumnos dentro del aula de Lengua Castellana y Literatura. Además, de comprobar si el uso de las nuevas tecnologías en el aula mejora la comunicación entre los estudiantes de diversas culturas y, al mismo tiempo, despierta la curiosidad por aprender

otros idiomas de los compañeros de clase con los que conviven casi a diario, con el propósito de dar una respuesta firme al objetivo que se propuso al comienzo de la investigación.

La metodología elegida para el desarrollo de esta investigación es de tipo no experimental, con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, debido a que este tipo de metodologías se realiza sin que exista una previa manipulación de las variables que pretenden ser evaluadas en el trabajo de investigación. Este tipo de metodología que se ha utilizado para el desarrollo del trabajo de investigación cuenta con una gran peculiaridad, que se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se producen en su contexto natural, para finalmente ser examinados. En estas investigaciones suele ser característico que a los sujetos de la investigación no se les presentan ni estímulos ni condiciones para que actúen, sino que son observados en su contexto diario y ambiente natural, sin que sean manipulados previamente. Es por todo ello, por lo que este tipo de investigación recibe una gran cantidad de sujetos que desean participar, ya que simplemente serán analizadas desde su propio lugar de trabajo, respetando la profesionalidad y privacidad de cada uno de ellos durante el periodo que dura el proceso de investigación y, además, se garantiza que la información que a través de las diferentes fases de la investigación se obtengan serán sumamente confidencial y se tratará exclusivamente para este fin que se les ha propuesto.

El contexto seleccionado para realizar la investigación ha sido la Comunidad Autónoma de Andalucía, más concretamente la localidad de Jaén, por la accesibilidad con la que contaba una de las autoras para la recogida de la información y la adquisición de los datos de la muestra de profesionales de la educación que cumplían con la característica común de impartir docencia en un aula que cuente con alumnado inmigrante.

La muestra seleccionada de nuestro estudio fue de nueve centros educativos de diferentes tipos (públicos, privados y concertados) de la provincia objeto de estudio. Todos estos centros debían cumplir un requisito imprescindible, concretamente, en el centro educativo se debía contar con estudiantes inmigrantes y, como no, en las aulas, con la finalidad

de tener un grupo homogéneo que fuera acorde al objetivo que se pretende conseguir en la investigación y aportara veracidad al estudio. De los centros educativos seleccionados, constituyen la muestra invitada 150 docentes a los que se les suministró el instrumento de la investigación, un cuestionario *ad hoc*. De esta forma, se obtuvo una muestra de 110 docentes que contestaron al cuestionario concreto de la investigación.

En esta investigación, el muestreo que se ha llevado a cabo ha sido de carácter intencional, es decir, que existía un motivo concreto que hizo implicar a una serie de centros educativo y no a otros, ese motivo es la accesibilidad con la que contaba una de las autoras para acceder a los centros implicados en la investigación. Con ello nos estamos refiriendo a que dicha autora contaba con fácil acceso para la recogida de los datos de la investigación de los docentes que participan en la investigación y, a través de esta muestra que cuenta con la característica pertinente, sería más factible alcanzar el objetivo de la investigación.

Una vez expuesto el muestro que se ha realizado, presentamos el instrumento de este estudio que ha sido administrado a los docentes para conseguir el objetivo propuesto. Dicho instrumento ha sido un cuestionario *ad hoc*, que ha sido creado expresamente para la presente investigación, debido a que la finalidad que se pretende con él es obtener información y datos relevantes acerca del tema que se ha planteado en la investigación. En cuanto a la elección del instrumento empleado para la recogida de datos de la investigación, se trata principalmente de obtener información relativa a un grupo de personas de carácter significativo, en el caso que nos ocupa, se trata de docentes de las etapas de primaria y secundaria de diversidad de centros educativos de Jaén capital, que contaran con una característica concreta que los hace ser la muestra más adecuada para la investigación. En este caso, que en su centro impartan docencia en aulas que cuenten con la existencia de estudiantes inmigrantes en las etapas que son seleccionadas para el proceso de obtención de datos. Tanto para validar las preguntas como para las respuestas del instrumento de forma rigurosa, se ha utilizado el programa estadístico SPSS V.19 con la finalidad de verificar la fiabilidad del instrumento. Además de utilizar el programa, para validar la

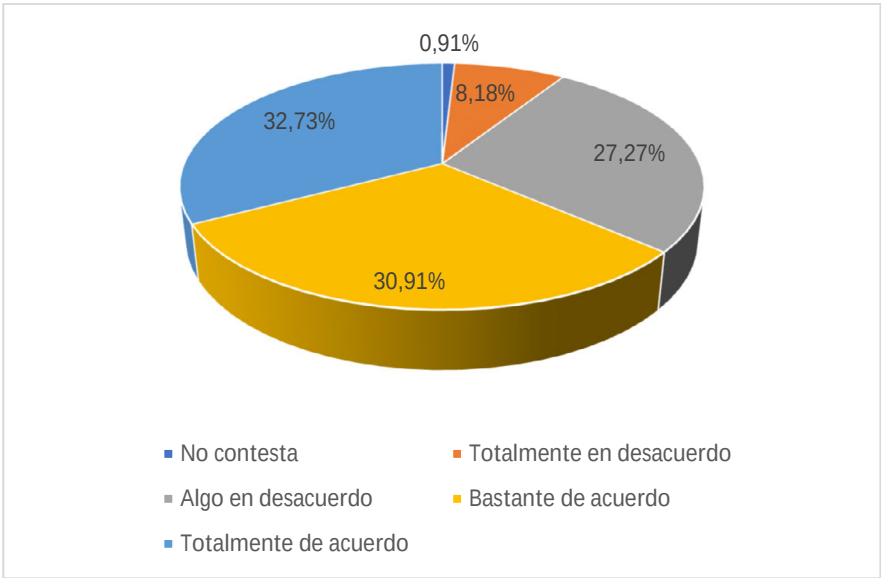
viabilidad del contenido que se les proporcionaba a los docentes, se le facilitó el cuestionario a un grupo de expertos en materias afines a la investigación, para la revisión del contenido del instrumento, con la finalidad de comprobar que los ítems del cuestionario eran considerados factibles para alcanzar el objetivo propuesto y acordes a la temática que se presenta.

En el apartado de los resultados, que se presenta a continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación y que se consideran el punto de partida que nos facilite la posterior conclusión sobre la consecución de los objetivos formulados al comienzo de esta investigación.

4. RESULTADOS

Con la finalidad de confirmar si se ha conseguido lograr el objetivo propuesto en la investigación, esto es, "conocer qué opinan los docentes de primaria y secundaria sobre la tarea que ejerce el docente en los alumnos dentro del aula y si el uso de las nuevas tecnologías mejora la comunicación entre los estudiantes de diversas culturas, además de despertar el interés por aprender otros idiomas", se presentan a continuación los resultados que se han extraído de la investigación. Una vez que se ha concluido el análisis de los datos de cada uno de los docentes que configuran la muestra del estudio y que dicha muestra cumpliera exclusivamente que los docentes que se les proporcionara el cuestionario *ad hoc* fueran docentes de aulas que contaran con estudiantes inmigrantes para que pudieran dar una opinión realista de la situación que se vive dentro del aula. Se arrojan los siguientes resultados de los datos obtenidos a través del análisis de los cuestionarios que se les presentaron a los docentes y que están relacionados con la cuestión planteada a los profesionales de la educación:

Gráfico 1.



Es tarea del docente promover y fomentar en los alumnos la educación intercultural y el aprendizaje de diferentes culturas.

En el gráfico que se ha presentado para una mejor interpretación de los datos obtenidos en el cuestionario por parte de los docentes, el 63,6 % de los docentes consideran que es tarea del docente promover y fomentar en los alumnos la educación intercultural y el aprendizaje de diferentes culturas. Como ya se trabajará en el apartado de las conclusiones, es una de las funciones que suele estar bien definida en los docentes que imparten docencia con alumnado inmigrante. Sin embargo, no siempre es el porcentaje total el que está de acuerdo con la pregunta formulada, por lo tanto, es importante también analizar el porcentaje que posee una visión totalmente opuesta en cuanto a la labor que desarrolla el docente en el aula con alumnado inmigrante, manifestando un porcentaje algo menor que el anterior, concretamente, un 35,45% de los docentes consideran que no es tarea del docente promover y fomentar en los alumnos la educación intercultural y el aprendizaje de diferentes culturas. El porcentaje de la muestra que no ha respondido a la pregunta ha sido ínfimo, por lo tanto, los docentes tienen bien definidas sus opiniones al respecto, las cuales están claramente reflejadas en los

resultados presentados. Sin embargo, en su mayoría se encuentran de acuerdo con la afirmación presentada y se incluye entre los docentes que consideran que el profesor debe apoyar y fomentar en los alumnos la educación intercultural y el aprendizaje de diferentes culturas, para conseguir una educación de calidad que tanto se espera lograr en las escuelas, sin tener que discriminar a nadie por su raza, cultura o ideología.

5. DISCUSIÓN

A través de los resultados presentados en el apartado anterior, se va a realizar un pequeño análisis sobre lo extraído en los datos y como en la sociedad actual eso repercute en la formación de los docentes. Como ya se ha podido observar, los docentes en este estudio se han inclinado más por aportar una visión más positiva a cerca de la cuestión formulada sobre si consideran que la tarea del docente es la de promover la interculturalidad en el aula con el alumnado y destaca un porcentaje bastante elevado que se posiciona afirmando dicha cuestión. Sin embargo, el lado negativo no está tan dispar con un 35,45% de los docentes, por lo tanto, se puede entender que, como el cuestionario ha sido formulado para docentes de todas las edades, y, específicamente, una de las preguntas formulada era relacionada con este ítem, es decir, la edad que tienen en el momento que responden al cuestionario, los docentes más jóvenes se encuentran entre los que consideran que se debe motivar a los estudiantes a conocer diferentes culturas y promover la interculturalidad, tema que siempre se encuentra entre los propósito de los docentes de esta media de edad, ya que se encuentran casi obligados a formarse continuamente en temas actuales, aunque uno de los más recurrentes es sin duda la interculturalidad o la multiculturalidad que ya han sido definidos en el marco teórico de este capítulo. Los docentes en los centros educativos y, en concreto, en centros que cuenten con una población de diversas culturas entre sus alumnos y padres, se deben formar en base a ese tipo de metodologías y estrategias que son necesarias aplicar dentro del aula, por ejemplo, como ayudar a incluir a un estudiante que es nuevo en el aula y que proviene de otro país. Para ello, se debe fomentar mucho más este tipo de formación entre el

colectivo de profesionales de la educación que les permitiría trabajar en las aulas con una mayor tranquilidad, ya que muchos de los docentes ante la existencia de este alumnado en el aula, no conocen los procedimientos que deben seguir e, incluso, entran en pánico por no saber si lo están haciendo adecuadamente o no. También nos encontramos con la otra parte de los docentes, los profesores más mayores, que no se encuentran por la labor de cambiar su forma de enseñar tradicional, sino que continúan con su metodología sin intentar adecuarse a la nueva era, algo que no nos sorprende, ya que es una de las líneas generales de los docentes que tienen una larga trayectoria profesional y, que a día de hoy, no se les puede cambiar esa mentalidad por la que la sociedad demanda, es una batalla perdida en algunas franjas de edad de la docencia. No obstante, se necesita un profesor comprometido que consiga "mezclar los conocimientos teóricos con las nuevas tecnologías desde una perspectiva pedagógica, donde no se olvide el factor humano" (Aliaga – Aguza, 2020, p. 633).

6. CONCLUSIONES

En el último apartado de este capítulo denominado conclusiones, se pretende a través de los datos obtenidos en los resultados y teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, determinar si se ha conseguido alcanzar el propósito de la investigación.

Las principales conclusiones a las que se han llegado en este estudio han sido las siguientes:

La mayoría de los docentes encuestados afirman que la tarea del docente es la de promover y fomentar en los alumnos la educación intercultural, así como el aprendizaje de diferentes culturas. En este caso, ha sido un número elevado de docentes el que ha indicado que consideran que el docente debe desarrollar estas tareas tan importantes dentro del aula, aspecto que ha llamado mucho la atención, si tenemos en cuenta que, aunque se tenga interiorizada dicha labor, no siempre se lleva a la práctica de forma correcta o eficiente por parte de los profesionales de la educación, con la intención de ayudar a establecer un clima de equidad entre los estudiantes que conviven en el mismo aula. Parece

interesante este aspecto, porque una cosa es que conozcan los docentes los conocimientos teóricos necesarios sobre el tema de interculturalidad y otra muy distinta es no llevarlo a la práctica. Este hecho deja patente que no se sabe cómo desarrollarlos en el aula ante situaciones tan actuales como la existencia de niños en el aula que difieren entre sus culturas, por ejemplo, en la actualidad, se ha disparado el número de estudiantes inmigrantes que se incorporan cada año en los centros educativos, e incluso, en mitad del curso escolar. Los docentes no siempre están preparados para afrontar con naturalidad este tipo de situaciones y provoca, en algunos casos, hasta bajas por problemas de salud, puesto que estos no se sienten capacitados para ello, por la falta de formación en ese tema. Con todo ello, se hace presente que es necesario que los docentes se formen en todos los temas y aspectos actuales, con la finalidad de lograr un clima de aula normalizado, donde todos tienen las mismas oportunidades y deben ser atendidos de la misma forma. Además, en relación con esta conclusión, se encuentra íntimamente relacionada la formación de los docentes en temas de necesidades educativas especiales, particularmente en problemas de lectura o escritura, que muchos niños padecen dentro del aula y que, si el docente no sabe cómo llevar a cabo medidas de atención a la diversidad, los estudiantes tendrán en un tiempo no muy lejano, problemas de socialización, porque no consiguen alcanzar el ritmo de clase. Estos dos aspectos, esto es, la formación en interculturalidad y la formación en necesidades educativas especiales, deben ser considerados conocimientos necesarios en la formación permanente de los docentes, ya que, si nos paramos a pensar, son temas que se relacionan entre sí, para provocar en el aula un clima de diversidad cultural e incluir todas las culturas entre las diferentes actividades que son programadas por el docente. Por lo tanto, es importante que se valoren estos aspectos para conseguir que los estudiantes sientan su clase como un lugar rico en culturas y con gran diversidad lingüística.

La mayoría de los docentes consideran que la enseñanza de diferentes culturas o, lo que es lo mismo diversidad cultural, evita la discriminación de los estudiantes que provienen de otros países. En este caso, por un lado, cuanto mayor formación posea el docente sobre las diferentes

culturas que se encuentran en el aula, mayor nivel de inclusión se puede conseguir dentro de ella. Además, debemos destacar que, se puede considerar una tarea del docente, indagar sobre las diferentes culturas de los estudiantes del aula, para motivarles a que compartan todo aquello que consideran que los demás compañeros no conocen o pueden tener una idea distorsionada sobre algo de su cultura, al mismo tiempo que, como dan a conocer su cultura, se sienten interesados por conocer las diferencias y las coincidencias entre las culturas de los otros compañeros, pero nunca lo perciban como algo negativo que les va a resultar difícil adaptarse al grupo de clase.

Gran parte de los docentes entrevistados considera que, si el docente desarrolla dentro del aula la tarea de promover y fomentar la educación intercultural entre los estudiantes, se consigue un clima de convivencia muy enriquecido en respeto y tolerancia, sin permitir que nadie se sienta superior a los demás. Además, en los centros educativos, los alumnos sienten que el tutor es un modelo a seguir. Por lo tanto, si el tutor incita a la mejora de la convivencia entre los alumnos a través de metodologías o estrategias en el aula, estos seguirán el mismo comportamiento y, de ahí, que sea tan importante que el docente conozca cómo abordarlo de manera que conecte con toda la comunidad educativa y, en especial, con los estudiantes, aunque no se puede dejar de mencionar a los compañeros de labor que deben apoyarse mutuamente en un proceso de trabajo continuo. No debemos olvidar que el docente, debe estar en contacto directo con los padres, llegar a conocer los aspectos que le preocupan al alumno en casa puede ser una de las mejores formas de trabajar la diversidad cultural o a través de la gamificación. Por último, la comunicación entre los docentes y los estudiantes es muy fluida, ya que el docente actúa de manera adecuada según las circunstancias del alumno y le ofrezca la ayuda que necesite para que se sienta como uno más del aula, este tipo de comunicación se denomina vertical. Al igual, que la comunicación entre los compañeros (horizontal), también se beneficia, porque sienten entusiasmo por ayudar y conocer cómo es la cultura de la que provienen los demás compañeros e intercambiar entre ellos sus costumbres o peculiaridades, implementando la interculturalidad como parte de su aprendizaje en el aula.

Los docentes consideran que, a través de su labor de promover la diversidad cultural en el aula, permiten promover la igualdad de oportunidades entre las personas que se encuentran en el aula, pero en especial entre los estudiantes, ya que les permite convertirse en protagonistas cuando tienen que enseñar su propia cultura y escuchar cuando se trata de otros compañeros, los cuales explican aspectos interesantes de su país que les enriquece culturalmente. Un claro ejemplo de ello es fomentar el respeto, tanto en el turno de palabra, cada vez que un estudiante interviene en el aula, como en el respeto por la diversidad de culturas que conviven en el aula, sin discriminar ninguna de ellas por alguna ideología diferente.

En relación con la segunda parte del objetivo que se ha marcado conseguir en la investigación, los docentes encuestados consideran que el uso de las nuevas tecnologías en el aula de lengua provoca algunos beneficios. En primer lugar, promover la igualdad de oportunidades entre los estudiantes, ya que todos ellos, en el momento que se matriculan en el centro y entran en el aula, cuentan con las mismas oportunidades como un alumno más de clase, sin importar la diversidad lingüística ni cultura de la que provienen. En segundo lugar, se incrementa la inclusión de estudiantes y culturas, ya que dentro del aula conviven muchos estudiantes de diversas culturas y, con el paso del tiempo, de forma activa y pasiva, los alumnos adquieren destrezas lingüísticas y estrategias que les permiten aprender de forma más ágil cualquier lengua, por muy complicada que parezca, ya que su oído se ha acostumbrado a los diferentes acentos, por ejemplo, a través de las videollamadas con gente extranjera, se consigue normalizar cualquier nueva incorporación de los compañeros. En tercer lugar, a través del uso de las nuevas tecnologías en el aula de lengua, por ejemplo, con videos o videollamadas, se consigue no perder nunca la lengua materna, sino conseguir dominar de forma fluida la lengua del país de destino con la finalidad de adaptarse socialmente en el aula. En cuarto lugar, ayuda a los alumnos a conocer otras culturas y sentir respeto por cada una de ellas, porque les proporcionan nuevos conocimientos que pueden ser útiles en cualquier situación que se nos presente o simplemente por tener una visión más amplia de las lenguas y culturas. Finalmente, permite ampliar el intercambio

de diversas culturas y se ofrece a cada alumno su momento de protagonismo y de importancia frente a sus compañeros. Este hecho hará que el discente fomente se confianza y se sientan motivados para realizar cualquier tipo de cultura o actividad que se relacione con las culturas y lenguas del mundo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a la Universidad Isabel I, aquella en la que desarrollamos nuestra labor docente en la actualidad, por su apoyo incondicional en nuestra trayectoria profesional como investigadoras.

Agradecer a las personas que cada día nos están apoyando, aun sabiendo que las situaciones que estamos viviendo precisamente no son las que nos gustaría, esperamos que pronto pase todo y podamos unirnos como siempre para daros las gracias por la paciencia de esperar y esperar, para poder hacer algún plan diferente.

Agradecer a mi compañera de viajes de investigación Laura M.ª Aliaga, por su gran entusiasmo y constancia a la hora de elaborar minuciosamente este capítulo del libro, siempre pendiente de cada mínimo detalle. El apoyo en momentos de agobio y de alegría que siempre es bueno compartir en grupo, y, como no, con ella, siempre se hace más llevadero el camino.

Agradecer a nuestras familias que siempre han apoyado cada paso que damos en nuestra carrera como investigadoras y docentes, y, luchando, aunque sea en la distancia, la familia es la familia y siempre están ahí cuando las necesitamos. En este capítulo, quedan reflejadas muchas horas de estudio y esfuerzo, pero también muchas de cariño que siempre han sabido trasmitirnos aún en la distancia.

Agradecer a nuestros amigos y compañeros, que siempre han sabido respetar nuestras decisiones, porque sabían que siempre llegaríamos a donde nos propusiéramos, sin que nadie se ponga en nuestro camino, a pesar de las dificultades que nos surgen a diario, pero que gracias a la formación recibida hemos afrontado como unas personas luchadoras.

Agradecer, por último, a las personas que ha participado en el estudio, dedicando parte de su tiempo a rellenar los cuestionarios y a leer reiteradas veces el capítulo para darnos su opinión desde otra perspectiva.

8. REFERENCIAS

Aguaded, E., Rodríguez, J. & Dueñas, B. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural. VI Jornadas sobre diagnóstico y orientación. El carácter universal de la Educación intercultural, Jaén, España,21-23 febrero.

Aliaga-Aguza, L. M. (2021). Escenario educativo y clima de aula de la clase de español para extranjeros. En M. Pallarés, J. Gil y A. L. Santisteban (Coords.) Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI, Dykinson, 595 – 609.

Aliaga-Aguza, L. M. (2020). Hacia una didáctica de la Lengua y la Literatura comunicativa, Opción, Año 36, Regular No 92, 628 – 650.

Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. Aula abierta, 88(1), 73-84.

Castro, L. (2003). Cuadernos interculturales, 1(1). http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55210103.pdf

Giménez, C. (2003). Qué es la inmigración ¿problema u oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalidad? RBA integral.

INE. (2022). Población inmigrante en España. https://www.ine.es/

Morán, T. (2019). Análisis de las necesidades formativas del profesorado de educación primaria y secundaria en la atención al alumnado inmigrante. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional RUJA. http://ruja.ujaen.es/

Moret, C. (2007). Cultura y sociedad. Pluralismo cultural: una experiencia de aula sobre la educación intercultural en secundaria. En F. Herrera, M.I. Ramírez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), Inmigración, interculturalidad y convivencia, 177-185. Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.

Torres, J. (2004). La educación multicultural. Modelos para afrontar la diversidad. VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 10-12. Noviembre, 115-117.

Unesco. (2022). Diversidad cultural. https://es.unesco.org/creativity/diversidad-cultural

MULTIMODALIDAD Y PLURILINGÜISMO COMO EJES CONDUCTORES DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CON FUTUROS MAESTROS

EDUARDO ESPAÑA PALOP
Universitat de València

AGUSTÍN REYES-TORRES
Universitat de València.

JUAN CARLOS TORDERA ILLESCAS
Universitat de València.

1. INTRODUCCIÓN

Es una realidad que el desarrollo tecnológico de la sociedad actual nos obliga a estar en un proceso constante de adaptación cada vez más rápido. Como señala Zygmunt Bauman (2000) "una vez diseñado, el futuro ya no es 'para siempre', sino que necesita ser ensamblado y desmontado" (p.129). Como ciudadanos del siglo XXI, necesitamos incorporar el uso de las nuevas tecnologías en nuestras comunicaciones diarias. Este hecho no solo implica el uso de unas aplicaciones o unas plataformas concretas sino también una nueva forma de crear significado que va más allá de la lectura y la escritura. Los elementos lingüísticos interactúan con otros tipos de elementos visuales, auditivos, gestuales, etc. para conformar un significado que se nutre de la interacción de todos ellos. Esta no es una característica nueva, desde siempre ha existido esta interacción; lo que es propio de estos últimos tiempos es la facilidad y, por tanto, la profusión, con la que se puede dar la conjunción de todos estos elementos en las comunicaciones cotidianas gracias a las nuevas tecnologías. En definitiva, esto conlleva la necesidad de desarrollar la literacidad de los alumnos y alumnas para alcanzar habilidades básicas de lectura y escritura, y al mismo tiempo una competencia discursiva que permita entender e interpretar distintos tipos de textos y modos de representación (Kern 2000, 2). No se trata,

pues, de simplemente capacitar al alumnado a decodificar un mensaje o un texto, sino de que desarrollen una serie de destrezas y conocimientos que les permita pensar sobre ese mensaje (Lacorte y Reyes-Torres 2021). Si deseamos preparar a los estudiantes para una participación plena en sociedades donde se van a encontrar diariamente con compuestos multimodales y van a tener que usarlos, es necesario guiar su aprendizaje hacia nuevos niveles de comprensión del lenguaje, las imágenes y las expresiones culturales. Por consiguiente, como enfatiza Kucer (2014), hay que entender la literacidad como un proceso a través del cual el individuo se va nutriendo de sus experiencias, lecturas, prácticas sociales y culturales, etc. En palabras de Nuñez-Delgado (2018, 10), la literacidad es "aquel bagaje de saberes […] que ha de permitir a las personas entrar en relación con los demás y con el mundo para interactuar, comunicarse, pensar, aprender, socializar y obtener un sentido crítico".

De igual forma, las nuevas tecnologías han traído una mayor conexión entre las diferentes culturas. Esto hace que las sociedades cada vez sean más plurilingües. Cada persona está expuesta a diferentes lenguas cada día y no de forma compartimentada, sino simultánea. Esto requiere que los hablantes establezcan conexiones entre estas distintas lenguas de forma automática, de tal forma que los conocimientos lingüísticos se interconecten y sirvan para mejorar la competencia en cada una de las lenguas.

1.1. Multimodalidad

A finales del siglo XX, en 1994, el New London Group se reúne por primera vez y presenta su concepción del aprendizaje como un proceso activo de creación de significados (Cope y Kalantzis 2015). Tras considerar el giro social de las últimas décadas y el uso cada vez más frecuente de la multimodalidad en la comunicación coinciden en la necesidad de incorporar nuevas literacidades, visuales y mediáticas, en la enseñanza de cualquier area de conocimiento. Las imágenes, la música, los sonidos, los movimientos, etc. constituyen recursos y modos de expresión que se usan constantemente en diferentes tipos de textos con fines comunicativos, socioculturales o artísticos (Reyes-

Torres, Portalés-Raga y Bonilla-Tramoyeres 2020). El giro pictórico ha suplantado en muchos casos al giro lingüístico y es necesario trabajar el juego interactivo entre la narración textual y la narración visual. A partir de la constatación de este hecho, el New London Group concluye que la comunicación multimodal se lleva a cabo haciendo uso de literacidades múltiples. Esta realidad hace que se deba cambiar la concepción de texto como base comunicativa. Frente a la concepción tradicional, monomodal y basada únicamente en el texto escrito (Vincent, 2009), se debe pasar a considerar el texto como multimodal y compuesto por signos diversos que se relacionan entre sí, tanto de forma escrita, como visual u oral.

Por tanto, los actos comunicativos actuales exigen una interpretación simultánea de los elementos que los componen (Kern, 2000) que obliga a poner en práctica diversas habilidades. Estas habilidades van desde la interpretación de códigos distintos hasta la aplicación del pensamiento crítico.

1.2. MULTILITERACIDADES

En estas primeras décadas del siglo XXI, el concepto de literacidad ha dejado de entenderse como un conjunto de destrezas vinculadas a una enseñanza reglada y ha adoptado un significado más amplio que reconoce la influencia de aquellas prácticas sociales, culturales e históricas que también influyen en la capacidad de las personas para comprender, interpretar y crear una variedad de significados (Cassany, 2011; Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Tradicionalmente, la enseñanza de la literacidad estaba intrínsecamente ligada a la lengua, tanto oral como escrita. Sin embargo, ya desde finales del s.XX (New London Group, 1996) se viene defendiendo que esta perspectiva únicamente lingüística no abarca todas las posibilidades que se han normalizado en las comunicaciones multimodales de hoy en día.

Esta es la razón por la que se hace necesario introducir el concepto de multiliteracidades (New London Group 1996), el cual según Lacorte y Reyes-Torres (2021, p. 112-113) se puede definir como:

> Un concepto dinámico y multidimensional que abarca un conjunto de competencias lingüísticas, prácticas sociales, estrategias visuales y actitudes. Todas ellas contribuyen a que los alumnos desarrollen su conocimiento para entender o producir diferentes tipos de texto, organizar sus ideas, intercambiar perspectivas, construir nuevos significados y, finalmente, reflexionar de manera crítica en una variedad de contextos.

Estas multiliteracidades suponen, por tanto, que los estudiantes adquieren mucho más que conocimientos lingüísticos y convenciones textuales debido a que adoptan una actitud crítica, interactúan e intercambian ideas en relación con los distintos entornos que frecuentan (Cope and Kalantzis 2015). Asimismo, tal y como sostienen Hernández y Hernández, Cassany, D. y López González R. (2018), estos nuevos entornos dan cabida a las nuevas formas de escritura, que han evolucionado en los últimos años tanto en el fondo como en las formas:

> En la era contemporánea las formas de leer y de escribir se han diversificado, no sólo porque la autoría de los textos se haya ampliado hacia diversos grupos y clases sociales, sino porque la escritura está adoptando formas muy diversas en las pantallas y los teclados, que han superado la vieja dicotomía correcto-incorrecto para buscar registros más o menos adecuados a cada intercambio. (pág. 11)

1.3. PLURILINGÜISMO

En relación con estas nuevas formas de comunicación instauradas en el mundo del siglo XXI, no podemos obviar que vivimos en sociedades globalizadas en las que los individuos estamos cada vez más en contacto con diversas lenguas en nuestra realidad diaria. Este hecho hace que en la educación sea necesario no compartimentar la enseñanza de lenguas, pues, además de los beneficios derivados de las transferencias positivas entre ellas, nuestros estudiantes se van a enfrentar a una sociedad plurilingüe.

Asimismo, los beneficios de la enseñanza plurilingüe no se limitan únicamente a una mejor capacidad de interrelación social; también el proceso de aprendizaje se ve beneficiado. Diferentes autores han indicado que un verdadero enfoque plurilingüe, entendido como aquel en el que las competencias perseguidas son consensuadas, trabajadas de forma sinérgica y al unísono, independientemente de la lengua utilizada,

conducen a resultados de aprendizaje gestáltico en los que el todo va más allá de la suma de las partes (Matesanz del Barrio, 2013, Urrecho, García, & Postigo, 2009, Gómez-Hurtado, Carrasco-Macías, & del Pilar García-Rodríguez, 2016; Gajo, 2013, Dolz Mestre & Idiazabal Gorrotxategi, 2013).

Si bien en el pasado la enseñanza de diversas lenguas se planteaba como compartimentos estancos y su aprendizaje se realizaba de forma paralela y monolingüe, en la actualidad es de común acuerdo que la enseñanza integrada de lenguas es beneficiosa y así lo recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Introducir a los alumnos en las nuevas formas de comunicación multimodal.
- Potenciar y trabajar las habilidades que llevan a la obtención de literacidades múltiples.
- Fomentar el plurilingüismo.

2.2. Objetivos específicos

- Usar entornos virtuales de aprendizaje y elaborar materiales en abierto.
- Fomentar la participación del alumnado en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Descubrir diferentes manifestaciones culturales próximas al entorno del alumnado como mecanismo de desarrollo personal, intelectual y crítico.
- Promover la actitud plurilingüe como potenciadora del desarrollo personal, intelectual y crítico.

3. METODOLOGÍA

En el siguiente apartado vamos a presentar las bases del proyecto de innovación "Multimodalidad, multiliteracidad y plurilingüismo en el Grado de Educación Primaria: un proyecto de innovación para la asignatura de lengua para maestros en inglés, catalán y español" que se ha implementado con un grupo de estudiantes en las aulas de la Facultad de Magisterio de la *Universitat de València* durante el primer cuatrimestre del curso 21/22. Este proyecto se ha llevado a cabo, por ahora, en las asignaturas de Lengua Española para Maestros y *Llengua Catalana per a Mestres*, ambas pertenecientes al grado de Educación Primaria. En el segundo cuatrimestre, de febrero a mayo de 2022, se implementará también en la clase de *English Language for Teachers*.

El proyecto se asienta sobre unas bases de actuación compartidas que se van a ir desgranando en los siguientes apartados. Estas bases son las siguientes: el uso de entornos virtuales de aprendizaje y la elaboración de materiales en abierto; el fomento de la participación del alumnado en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; el descubrimiento de diferentes manifestaciones culturales próximas a su entorno como mecanismo de desarrollo personal, intelectual y crítico; y, por último, el fomento de la actitud plurilingüe como potenciadora del desarrollo personal, intelectual y crítico.

A partir de estas bases de actuación, llevadas a cabo de forma coordinada en ambas asignaturas, se desea potenciar la capacidad para la construcción de significado y el pensamiento crítico del alumnado a partir del análisis y creación de materiales multimodales. Asimismo, desde la adopción de una perspectiva plurilingüe y de integración de lenguas, se ha intentado que los estudiantes hagan transferencias positivas de una lengua a otra para que se potencie su desarrollo lingüístico global.

3.1. Uso de entornos virtuales de aprendizaje y elaboración de materiales en abierto

El enfoque aquí diseñado persigue que el alumnado se enfrente a distintas manifestaciones socioculturales de su entorno más inmediato

(canciones, anuncios publicitarios, microrrelatos, etc.) con el fin de que aprenda a explicitar las claves contextuales en la que se inserta dicha manifestación, que pueda reflexionar sobre su trascendencia y relevancia y, finalmente, que sepa elaborar un conocimiento original que le ayude no solo en el desarrollo de la creación de textos, sino en su propio desarrollo, entendido este de la forma más amplia (crítico, reflexivo, solidario…).

Este planteamiento de partida se ha llevado a cabo mediante una serie de actuaciones en concreto que vamos a ir desgranando. Estas actuaciones se han dividido en dos grandes bloques: por un lado, el uso de entornos virtuales como fuente de materiales multimodales de aprendizaje; y por otro, la elaboración de materiales multimodales por los propios alumnos como resultados de su aprendizaje.

En cuanto al uso de entornos virtuales, las tres grandes plataformas en las que se basaron los estudiantes para obtener estos materiales de aprendizaje fueron: canales educativos de *Youtube* ("Aprendemos juntos", "Unesco en español", etc.), charlas *TED* (dentro de esta plataforma hay una sección dedicada exclusivamente a la educación) y páginas web de contrastada fiabilidad en el ámbito educativo (https://aprendoencasa.educacion.es/, https://leer.es/) .

El uso que se les ha dado a estas plataformas ha sido de banco de materiales de aprendizaje para las asignaturas. Esto no quiere decir que no se han usado materiales no multimodales como artículos científicos o explicaciones magistrales por parte del profesor. Estas plataformas son una fuente más de reflexión y aprendizaje dentro de la globalidad de la asignatura. Sin embargo, sí que tienen una importancia relevante en cuanto al uso de elementos multimodales para la transmisión de conocimiento. Desde las asignaturas se ha trabajado especialmente este aspecto de cara a la interpretación de estos elementos y su posterior aplicación en producciones multimodales por parte del alumnado.

En cuanto a la elaboración de materiales multimodales por parte de los estudiantes, se ha realizado un doble trabajo. Por un lado, la creación de materiales multimodales propiamente dicha. Los alumnos y las alumnas, como parte de la evaluación de las asignaturas, han debido

crear dos vídeos grupales sobre contenidos teóricos relacionados con el programa impartido. Para la creación de estos vídeos, se han trabajado los contenidos teóricos incluidos en ellos, así como la utilización de elementos multimodales que permitan representar mejor el contenido. Por otro lado, también se han producido diversos textos de análisis y reflexión sobre bibliografía multimodal trabajada en clase. Los estudiantes han reflexionado sobre cómo se construyen las ideas de manera multimodal y cómo, si queremos ser receptores críticos, debemos saber interpretar todos los elementos que se ponen en juego para elaborar el conocimiento.

3.2. FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El enfoque didáctico del proyecto va dirigido precisamente a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria han experimentado un nuevo enfoque de enseñanza en el que se enfatiza el fomento de las multiliteracidades y la elaboración del conocimiento (y no la memorización) mediante las lenguas maternas y extranjera y por medio de las TIC. De esta manera, han comprendido la importancia de desarrollar tanto el dominio de la lengua como el pensamiento crítico y una actitud abierta a escuchar las ideas de sus compañeros. Para ello, ha sido esencial que los estudiantes hayan interactuado entre ellos para intercambiar ideas, reflexionar y alcanzar nuevas perspectivas de manera conjunta

Este fomento de la participación se ha llevado a cabo desde una doble perspectiva: por un lado, de selección de materiales que conecten con la realidad del alumnado; por otro lado, de realización de actividades que impliquen la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha intentado implicar a los estudiantes mediante su participación reflexiva, mediante el uso de materiales reales y mediante el uso de plataformas de comunicación que potenciasen la comunicación entre ellos.

En cuanto a la selección de materiales, se ha realizado una selección de anuncios, cortometrajes, anuncios y vídeos de *conocidos influencers* que ha servido tanto para conectar las clases con la realidad de los estudiantes como para estudiar los aspectos multimodales que hoy en día

se utilizan en los mensajes audiovisuales. En cuanto a la realización de actividades para potenciar la participación, se han llevado a cabo actividades tanto individuales como grupales que implican la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades sirven para que los estudiantes entiendan mejor cuál es el proceso llevado a cabo en las asignaturas y también para que los profesores sean conscientes de cómo los alumnos perciben los contenidos de la asignatura. También se han realizado actividades de reflexión a través de plataformas online como *Facebook* o foros de *Moodle* con la intención de facilitar y fomentar las interacciones del alumnado.

3.3. DESCUBRIMIENTO DE DIFERENTES MANIFESTACIONES CULTURALES PRÓXIMAS A SU ENTORNO COMO MECANISMO DE DESARROLLO PERSONAL, INTELECTUAL Y CRÍTICO

El enfoque aquí diseñado persigue que el alumnado se enfrente a distintas manifestaciones socioculturales de su entorno más inmediato (canciones, anuncios publicitarios, microrrelatos, etc.) con el fin de que sea capaz de explicitar las claves contextuales en la que se inserta dicha manifestación, que pueda reflexionar sobre su trascendencia y relevancia y, finalmente, que aprenda a elaborar un conocimiento original que le ayude no solo en el desarrollo de la creación de textos, sino en su propio desarrollo, entendido este de la forma más amplia (crítico, reflexivo, solidario…).

Para poder cumplir este objetivo, se han seleccionado diversos materiales que conectan con la sensibilidad de los alumnos, pero que a su vez no son, a priori, parte de sus referentes culturales e informativos más próximos. Una de las finalidades ha sido que los alumnos exploren nuevos referentes culturales y, a partir de ellos, que interpreten los elementos multimodales para fomentar el pensamiento crítico.

Algunos de los materiales que se han usado para desarrollar este punto son:

- Diversos vídeos del canal de *Youtube* del Museo Nacional del Prado.
- Visitas virtuales al *British Museum* y al *Louvre*.

- Documentales, como "Artrevidos con Nate", de la página web de RTVE.es.

Con estos materiales se persigue obtener un triple objetivo: por un lado, que los alumnos descubran nuevas manifestaciones culturales de fácil acceso a las que normalmente no suelen acudir; por otro lado, que estas manifestaciones sean multimodales para continuar con la línea teórica de las asignaturas; y, finalmente, que, a partir de estas manifestaciones, realicen un trabajo de análisis crítico que sirva para promover el desarrollo de las multiliteracidades.

3.4. FOMENTO DE LA ACTITUD PLURILINGÜE COMO POTENCIADORA DEL DESARROLLO PERSONAL, INTELECTUAL Y CRÍTICO

Si la cultura es el motor del desarrollo personal y la lengua, por antonomasia, la base para su fomento, es evidente que el desarrollo del plurilingüismo puede ayudar a desarrollar una personalidad más rica, plural y tolerante. Además, el hecho de que se trabaje desde diferentes materias de forma coordinada ayuda a nuestro alumnado a comprender que es lo que tienen en común las enseñanzas de las distintas lenguas y que es lo que las diferencian. Entendemos que este enfoque integrador y global, que es inédito en el ámbito universitario, puede ser muy prolífico para el alumnado en diferentes aspectos (lingüístico, creativo, reflexivo, crítico…).

Dentro de esta línea se han llevado a cabo diversas actuaciones que tienen como objetivo el fomento de esta actitud plurilingüe. Para ello, se han tenido en cuenta dos premisas básicas: por un lado, la multimodalidad no entiende de lenguas diferentes; es decir, independientemente de la lengua que se maneje, el uso y el significado de elementos multimodales no tiene que experimentar ningún cambio; por otro lado, el plurilingüismo ayuda a desarrollar las multiliteracidades. No cabe duda de que el conocimiento de cómo funcionan diversas lenguas constituye un mecanismo que potencia la criticidad.

Se han llevado a cabo, como acciones concretas para desarrollar esta actitud plurilingüe, las siguientes actuaciones:

– Un trabajo contrastivo entre aspectos normativos del español y el catalán como, por ejemplo, la puntuación, las frases hechas, las preposiciones… Este trabajo contrastivo no es específico de este proyecto de trabajo, pues se realiza habitualmente en todos los grupos de esta asignatura; con todo, ha servido como un elemento más de fomento del plurilingüismo dentro de la dinámica concreta de este proyecto.

– En ambas asignaturas se han utilizado materiales multimodales no únicamente en la lengua de esa asignatura, sino también en las lenguas de las otras asignaturas. Esta iniciativa tenía como objetivo facilitar la no compartimentación de lenguas, así como el hecho de realizar actividades de forma plurilingüe; ya que, aunque el material tomado como base para el análisis no esté en la lengua de la asignatura, la reflexión crítica sí que se lleva a cabo en la lengua oficial de la clase correspondiente.

– En algunos momentos puntuales, en las explicaciones gramaticales que son propias de las asignaturas, estas se han abordado desde una perspectiva conjunta español-catalán. En ambas clases se ha explicado el punto gramatical perteneciente a ambas lenguas haciendo referencia a las similitudes y diferencias en las diferentes normas.

4. RESULTADOS

A partir de las líneas de actuación anteriormente establecidas, los resultados obtenidos se plasman en tres tipos de trabajo por parte de los alumnos: una exposición oral grabada en el que tienen que poner en práctica los elementos multimodales previamente analizados; un trabajo plurilingüe en el que contrastan aspectos concretos de la normativa; y una serie de actividades escritas y orales en las que reflexionan críticamente sobre una serie materiales multimodales previamente visionados. En este apartado vamos a comentar los análisis de las diferentes actuaciones de los alumnos.

En primer lugar, empezaremos por el vídeo de la exposición oral. Este vídeo lo han grabado en grupo y el tema para la exposición ha sido "nuevas tendencias educativas". Para la realización de estos vídeos, se han tomado como referencia para el formato las *Tedtalks*. Asimismo, para el contenido de la exposición, los estudiantes han debido consultar tanto documentos teóricos multimodales como tradicionales, y hacer referencia a ellos. La realización del vídeo se ha dividido en varias etapas: la primera, la búsqueda de bibliografía para el contenido y el visionado de *Tedtalks* para los referentes formales. Una vez finalizada esta etapa, se ha realizado un borrador de planificación de la grabación, tanto a nivel de contenido como a nivel formal. Una vez realizado el borrador, han llevado a cabo la grabación de la primera versión, la cual ha sido evaluada por sus propios compañeros para que den su opinión sobre los puntos fuertes y los débiles. Después, han vuelto a grabar el vídeo para ya tener el producto final.

Con respecto a los resultados de estas grabaciones, se pueden extraer cuatro ideas: la primera de ellas, es que todos los grupos de estudiantes han utilizado materiales multimodales como base bibliográfica para sus presentaciones; la segunda es que todas las presentaciones han cumplido las normas formales que se plantearon como bases (longitud del vídeo, formato de la grabación, uso de diversos elementos multimodales en la grabación…); la tercera es que todas las exposiciones han alcanzado las expectativas, en menor o mayor medida, relacionadas con el contenido teórico sobre el que se debía tratar; y, la cuarta, todos los alumnos han manifestado sentirse cómodos con el tipo de formato y materiales propuestos para la presentación oral.

En segundo lugar, vamos a tratar los resultados obtenidos en el trabajo plurilingüe de comparación de aspectos normativos entre el español y el catalán. Como ya hemos comentado previamente, este trabajo no es exclusivo de este proyecto de innovación educativa; sin embargo, se ha trabajado y ha servido para los fines concretos del proyecto. En este trabajo, los estudiantes, por grupos, han debido elegir algún tema concreto de gramática para establecer la comparación entre los usos en español y catalán. Algunos de los temas que se han propuesto fueron, entre otros: unidades fraseológicas: refranes, locuciones y frases hechas,

cultismos...; morfología léxica: derivación y composición; uso de los modos/tiempos/aspectos verbales; la impersonalidad; diferencias de uso y significado: "haber-tener-estar, ser-estar, llevar-traer, ir-venir..."

A partir de estos temas, los alumnos han realizado un trabajo que se divide en tres partes: buscar información sobre la norma que rige para cada tema en español y catalán; establecer una comparación de usos en ambas lenguas y, finalmente, realizar una propuesta didáctica para trabajar los usos de forma plurilingüe. El análisis de los trabajos realizados por los alumnos arroja diversos resultados: todos los alumnos han consultado las normas del español y el catalán y han sido capaces de establecer comparaciones entre las similitudes y diferencias en los usos de ambas lenguas. Además, han aplicado estas semejanzas y diferencias de manera práctica en forma de actividades dirigidas a sus compañeros. Por lo tanto, este trabajo ha servido para potenciar la vertiente plurilingüe del proyecto y los alumnos han sido capaces de comprobar que el español y el catalán son lenguas que comparten rasgos y que se pueden trabajar y entender de manera conjunta.

En lo relativo a la reflexión sobre producciones multimodales, se han realizado varias actividades a lo largo del curso. A modo de ejemplo, vamos a comentar los resultados de una de estas actividades realizada en la asignatura de Lengua española para maestros al final del curso. Esta actividad partía de la visualización de un vídeo que realizó el museo del Prado para conmemorar el Día Mundial del Turismo (https://www.youtube.com/watch?v=HSvSwBIq9-U). En este vídeo, grandes estrellas del flamenco y la danza española establecen un diálogo de danza y música con algunos de los cuadros más emblemáticos que hay expuestos en el museo. A lo largo del vídeo, aparecen diversas escenas en las que los bailaores de flamenco danzan en torno a diversas obras pictóricas con música flamenca de fondo. Los estudiantes debían elegir dos de estas escenas y responder a una única pregunta: "¿Qué transmite esta escena?". Para poder responder de forma justificada, se les ha proporcionado a los estudiantes una serie de preguntas secundarias que les han servido de apoyo para establecer su reflexión general. Las preguntas que se les han proporcionado son las siguientes:

- ¿Qué función tiene el fondo?
- ¿Qué función tienen los encuadres?
- ¿Qué función tiene la música?
- ¿Qué relación hay entre el bailaor y los cuadros?

A partir de estas preguntas, los alumnos han establecido un análisis reflexivo sobre el significado transmitido en el vídeo. A partir del análisis de los documentos que han producido se pueden establecer los siguientes resultados: todos los alumnos han entendido que los distintos elementos multimodales que aparecen en el vídeo (cuadros, música, baile, vestidos, elementos decorativos…) aportan significado; asimismo, también han podido comprobar que todos estos significados se relacionan entre sí para construir un discurso; y, por último, han sabido conectar los contenidos del vídeo con sus experiencias personales para establecer una reflexión final.

5. DISCUSIÓN

Como se ha ido desgranando a lo largo del texto, en este proyecto se han trabajado de manera plurilingüe los elementos multimodales que aparecen en los nuevos géneros discursivos que se dan hoy en día. Este enfoque en la multimodalidad, tan necesario hoy en día, tiene todavía un ámbito de reflexión importante en su aplicación en las asignaturas aquí planteadas.

Las asignaturas de lengua española, lengua inglesa y lengua catalana para maestros tienen como finalidad la enseñanza y la profundización en el uso de las diversas lenguas a partir de los conceptos de género discursivo y de norma y uso. Dentro de este ámbito, la multimodalidad entronca perfectamente, pues es un elemento que se suma a la lengua en las comunicaciones actuales. Sin embargo, los programas de las asignaturas están únicamente enfocados en el componente lingüístico. Este hecho, lógico por otra parte, implica que todos los contenidos y acciones relacionados con la multimodalidad deben trabajarse además de los contenidos oficiales de la asignatura. Este hecho hace que el tiempo dedicado a estos elementos no pueda ser muy amplio. De cara a un futuro trabajo, creemos que se deben adaptar los programas de

algunas asignaturas relacionadas con el uso de la lengua para poder incluir la multimodalidad de entrada en el programa para poder dedicarle más tiempo.

Otro posible ámbito de discusión en torno a este tema es el uso de las redes sociales como medio de trabajo o de comunicación con el alumnado. Las redes sociales son el territorio de las nuevas comunicaciones y es un campo donde la multimodalidad está extremadamente presente. Además, su uso motiva a los estudiantes y facilita la interacción con ellos. El problema es que, teóricamente, las comunicaciones institucionales entre profesor y alumno solamente se pueden dar a través de canales institucionales, como la plataforma *Moodle*. Este hecho hace que, algunas veces, se pierdan oportunidades de trabajo con el alumnado. En un futuro, sería una gran oportunidad que las redes sociales se incluyan como canales de comunicación válidos con los estudiantes.

Finalmente, y en relación a la vertiente plurilingüe del proyecto, se puede tomar como un punto de reflexión la conveniencia de ampliar en un futuro el estudio y la reflexión contrastiva de lenguas al inglés. Esto implica una dificultad de partida, y es que el dominio del inglés por parte de los estudiantes suele ser inferior al dominio del español o catalán. En este momento, el trabajo plurilingüe en relación con el inglés se circunscribe al uso de algunos materiales en esa lengua, pero todo lo relacionado con cuestiones gramaticales y de uso se realiza entre el español y el catalán. El día de mañana sería conveniente plantear este estudio combinado de lenguas incluyendo al inglés, en una medida u otra.

6. CONCLUSIONES

A partir de todo lo expuesto anteriormente, se pueden extraer una serie de ideas a modo de conclusiones. La primera de ellas es que el trabajo con las multiliteracidades es bien recibido por parte de los alumnos ya que son conscientes de la profusión con la que los elementos multimodales son usados hoy en día en todas las comunicaciones. Los estudiantes conectan con las actividades con recursos multimodales porque sienten que son más cercanas a sus modos de expresión y de consumo.

Se establece, de este modo, una conexión más cercana entre la clase y el mundo real.

La segunda conclusión es que realizar un trabajo sistematizado de estudio y uso de los elementos multimodales que intervienen en las comunicaciones ayuda a nuestros estudiantes a comunicar mejor. Los vídeos de las presentaciones orales siguieron los parámetros trabajados previamente sobre el uso de la multimodalidad y eso incrementó la calidad comunicativa de las exposiciones. En cada vídeo, los estudiantes tuvieron en cuenta elementos como el tipo de formato del vídeo, el tipo de presentación visual que utilizaron y cómo interactuaron con ella durante la exposición, aspectos relacionados con el sonido y la composición visual del plano… El uso de estos elementos de forma combinada en la presentación incrementó la calidad de la misma y permitió que el mensaje fuera transmitido de forma más clara y efectiva.

La tercera conclusión es que el trabajo realizado en este proyecto ha contribuido a desarrollar las multiliteracidades de los alumnos. A partir de las distintas actividades de reflexión sobre documentos multimodales, se han establecido reflexiones críticas, tanto orales como escritas, sobre el significado de estos documentos y los recursos que se utilizaban. Los estudiantes han tenido en cuenta para realizar sus análisis no solamente el componente lingüístico allí presente, sino también el uso de otros elementos. Esto ha permitido un estudio más profundo y completo, además de que ha facilitado la conexión con producciones de su día a día.

La cuarta conclusión es que el enfoque plurilingüe ha ayudado a los alumnos a entender mejor las conexiones entre lenguas y esto ha permitido su desarrollo personal en todas ellas. Además, el uso de materiales en lenguas diversas independientemente de la lengua vehicular y de estudio de las asignaturas permitió la reflexión y conexión de ideas en distintas lenguas. De igual manera, el trabajo contrastivo entre español y catalán ha ayudado a sistematizar los vínculos y enlaces entre lenguas.

La quinta conclusión es que en el futuro se debería incluir dentro de los programas de las asignaturas una parte especifica dedicada a la

multimodalidad y la multiliteracidad. Este tipo de trabajo, ya necesario en las sociedades actuales en los ámbitos relacionados con la comunicación, requiere una carga material de tiempo considerable pues se abarcan aspectos varios. El hecho de que no esté expresamente incluido en los programas académicos hace que sea imposible dedicarle todo el tiempo deseado dentro de las diferentes asignaturas.

Para finalizar, y como conclusión general, nos gustaría manifestar que creemos que este tipo de enfoques multimodales y plurilingües son necesarios en la educación actual pues responden a las necesidades comunicativas de los individuos en la sociedad del S.XXI. Los estudiantes, futuros maestros en nuestro caso, necesitan que trabajemos en las clases las herramientas necesarias para desarrollarse como personas y como buenos profesionales en su devenir futuro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría agradecer a la *Universitat de València* su apoyo institucional expresado a través del reconocimiento de este proyecto como un proyecto oficial de innovación educativa.

Asimismo, también quisiéramos agradecer a los alumnos de primer curso del grupo G de Magisterio de Educación Primaria por su entrega y colaboración en las distintas actividades llevadas a cabo en clase.

8. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. y López González R. (eds.) (2018). *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Asociación civil social TIC

Cassany, D. (2011). Después de Internet… *Textos de didáctica de la lengua y la literatura 57*, 12-22. Graó

Cope, B.; Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design*. Palgrave and Macmillan

Dolz Mestre, J.; Idiazabal Gorrotxategi, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües.* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.

Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe:¿ jerarquía o alternativas? En Dolz Mestre, J.; Idiazabal Gorrotxategi, en Enseñar *(lenguas) en contextos multilingües*, 51-72. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.

Gómez-Hurtado, I., Carrasco-Macías, M. J., & del Pilar García-Rodríguez, M. (2016). Metodologías activas para la enseñanza plurilingüe con estudiantes universitarios. *MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion, 9(18)*, 173-192. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.maep

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya.

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press

Kucer, S. (2014) *Dimensions of Literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Routledge

Lacorte, M.; Reyes, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco Libros

Matesanz del Barrio, M. (2013). *El plurilingüismo en la enseñanza en España*. Editorial Complutense.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review 66 (1)*, 60-92. Research library

Núñez Delgado, P. (2010). Retórica clásica y literacidad. En P. Núñez Delgado, *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.9-24). Octaedro

Reyes Torres, A., Portales Raga, M., & Bonilla Tramoyeres, P. (2020). *Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento*. Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas, 14(28), 54-77. https://doi.org/10.26378/rnlael1428377

Urrecho, J. G., García, E. A., & Postigo, A. C. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación, 49(1)*, 1-12. https://doi.org/10.35362/rie4912119

Vincent, J. (2009). *Viaje extraordinario al centro del cerebro*. Anagrama

LAS ONOMATOPEYAS Y LAS EMOCIONES EN LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL: UN ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE JAPONÉS Y ESPAÑOL

ALICIA CASADO VALENZUELA
Escuela Oficial de Idiomas
MARIBEL TERCEDOR SÁNCHEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El papel del lenguaje en la conceptualización y expresión de las emociones ha sido reconocido por varios autores en los enfoques constructivistas de la psicología (Barrett, 2013; Wilson-Mendenhal et al., 2011). Expresar verbalmente las emociones implica la lexicalización de las representaciones mentales y su materialización: «cómo la información sensorial del mundo y el conocimiento conceptual sobre la emoción crean conjuntamente un contexto para lo que representan las sensaciones corporales internas en términos psicológicos» (Barrett, 2009, p. 330).

Wilson-Mendenhal *et al*. (2011, p. 1106) afirman: «a medida que las personas experimentan diferentes situaciones, van clasificando todo lo que está presente, esto es, los agentes, los objetos, el entorno, los comportamientos, los eventos, las propiedades, las relaciones, los estados corporales, los estados mentales...». Este punto de vista revela la conexión entre la descripción y la representación de conceptos a través de la percepción y nuestra interacción con el mundo. La expresión verbal de las emociones suele recurrir a onomatopeyas e interjecciones. A menudo, las expresiones onomatopéyicas revelan una expresión a nivel básico, en términos de prototipicidad. Sin embargo, como afirma Barrett (2013), categorizar las emociones como prototipos es difícil, ya que hay

algunos grupos de conceptos que son difíciles de clasificar. Además, es habitual el uso de metáforas, como las que conceptualizan las emociones como fenómenos atmosféricos.

Estudiar las emociones desde una perspectiva intercultural e interlingüística puede ser un gran reto, ya que las formas figurativas de transmitir el lenguaje emocional son ilimitadas. Plutchik (2001) dividió las emociones en ocho categorías primarias con funciones de supervivencia (miedo, sorpresa, tristeza, asco, rabia, esperanza, alegría y confianza), que pueden combinarse para formar emociones más complejas.

Aunque existen repositorios de palabras relacionadas con las emociones en diferentes idiomas, hasta donde sabemos aún no se ha realizado un estudio sistemático del lenguaje emocional en materiales multimodales, con algunas excepciones como Barcena et al. (2015).

En este trabajo, se aborda el estudio de las emociones expresadas a través de onomatopeyas en japonés y español (que, según Hall, 1977, son las lenguas de dos culturas de contexto alto). Para ello, se analizará una serie de anime en japonés (*Magi: Adventure of Sinbad*) con subtítulos en japonés y español. Esta serie se subtituló primero al inglés y luego a francés, italiano, alemán y español, lenguas FIGS, por sus siglas en inglés); un proceso muy habitual en la industria audiovisual cuando el japonés es el idioma de un producto. Por tanto, nos encontramos ante una traducción indirecta (japonés-inglés-español) y, por ende, la subtitulación en inglés guiará nuestro estudio de la traducción de emociones en culturas de contexto alto, como la japonesa y la española (Mehta et al., 2020; Dore, 2018). Así, analizaremos las onomatopeyas japonesas en un producto de anime y veremos en qué se diferencian de las interjecciones a la hora de transmitir emociones. Para ello, se ofrecerá información sobre las diferencias culturales en las funciones de las onomatopeyas y veremos cómo la traducción indirecta afecta al proceso de traducción de un producto audiovisual.

1.1. LAS ONOMATOPEYAS, UN CONCEPTO DIFUSO

La onomatopeya puede definirse de muchas maneras diferentes según el autor consultado. No obstante, la mayoría de las definiciones

coinciden en considerar que las onomatopeyas son las palabras que designan la imitación o la representación de un sonido (las emociones pueden representarse con sonidos, pero no todos los sonidos representan emociones) y consideran el hecho de que están asociadas a cada cultura. Por ello, las onomatopeyas tienen un valor léxico como vehículo de transmisión de emociones. Pero, ¿son las onomatopeyas un medio universal para designar emociones? Y si es así, ¿cómo transmiten las onomatopeyas las emociones? ¿Existen niveles de designación equivalentes entre las distintas culturas? En este artículo, nos centraremos en algunas de estas cuestiones para analizar las diferencias a la hora de expresar emociones entre distintas lenguas, centrándonos en el japonés y el español, para que podamos observar cómo las onomatopeyas transmiten información emocional.

Según Yanchaliquín (2018, p. 20), las onomatopeyas son la imitación fonética de ruidos, gritos y aullidos mediante palabras identificables. Estos autores también se refieren a las onomatopeyas como representaciones orales de sonidos o acciones acústicas de voces de animales y objetos ordinarios de forma que puedan identificarse fácilmente. García de Diego (1968, p. 20) se refiere a las onomatopeyas como acciones, como conversiones de los sonidos de la naturaleza a palabras. Adaptar sonidos naturales o de acción a palabras por imitación no es tan sencillo como puede parecer, ya que puede hacerse de muy diversas maneras, a través de diferentes ortografías y de la repetición de sonidos, lo que puede alterar las normas gramaticales (Yanchaliquín, 2018). Por ejemplo, algunas palabras onomatopéyicas como «sssshhh» o «grrrr» representan sonidos y, a pesar de no ser palabras reales y no seguir estructuras gramaticales, se las puede considerar como tales (Yanchaliquín, 2018, p. 23). La repetición con o sin alternancia vocálica es el rasgo más particular de las onomatopeyas (Rodríguez Guzmán, 2011, p. 128). Estamos de acuerdo con esto, ya que normalmente algunas lenguas como el inglés o el japonés tienen alternancia vocálica en muchos de sus sonidos onomatopéyicos, como se podrá ver más adelante en nuestra investigación.

Existe cierta confusión y solapamiento con otros conceptos, especialmente con las interjecciones, ya que se pueden clasificar de forma

diferente, a pesar de que comparten la característica de la expresividad (Bernardi, 2014). En este sentido, el único rasgo particular de las interjecciones es el hecho de que informan sobre la actitud del hablante y constituyen un vehículo para la expresión de emociones. Así, podemos observar que existen dos sistemas diferentes, el de las categorías gramaticales, en las que podemos encontrar interjecciones, y el de las categorías expresivas, en las que encontramos onomatopeyas y elementos no articulados. En este sentido, algunos autores como Rodríguez (2011, 125) afirman que las onomatopeyas tienen una «naturaleza icónica» y pueden «constituir una raíz en la formación de las palabras», por lo que es «apropiado distinguir las onomatopeyas como un tipo de palabras y las interjecciones como otro tipo de palabras».

Alarcos Llorach (1994) considera la onomatopeya como una subclase de las interjecciones. El autor divide las interjecciones en las siguientes categorías: onomatopéyicas, apelativas y sintomáticas. Se dice que las primeras tienen capacidad mimética y son capaces de adaptar sonidos de forma fonética, como por ejemplo «pum», «plas» o «paf», mientras que otro tipo de interjecciones, por ejemplo «eh», no.

Por otro lado, Fernández Cuesta (1990) propone que algunos sonidos inarticulados como «grrr» o «¡tch!» son interjecciones menos lexicalizadas que otras como «¡eh!». Además, algunas interjecciones como «snap» pueden incluirse en la categoría de onomatopeya. En resumen, este autor aúna las interjecciones, las onomatopeyas y los sonidos inarticulados.

Finalmente, Alonso-Cortés (1999) afirma que una diferencia fundamental entre las interjecciones y las onomatopeyas es que las primeras tienen una función ilocutiva, mientras que las segundas tienen una función representativa. También excluye de la categoría de interjecciones los sonidos inarticulados «brrr» y «aggg».

En relación con este tema, también podemos encontrar las consideraciones de López Bobo (2002), quien deja fuera de la categoría de interjecciones a los sonidos inarticulados y a las onomatopeyas, señalando que las primeras dan cuenta de la actitud del emisor, mientras que las onomatopeyas poseen una función representativa. No obstante, no

podemos olvidar que existe una salvedad cuando las onomatopeyas pierden su valor referencial dominante y se convierten en interjecciones por presentar un valor modal-expresivo.

En resumen, los límites entre las interjecciones y las onomatopeyas no están claramente identificados, por lo que Bernardi (2014) considera que sería útil tener en cuenta las premisas de la lingüística cognitiva y utilizar la teoría de los prototipos para delimitar algunos rasgos.

Cuenca y Hilferty (1999) presentan un análisis de las interjecciones desde la perspectiva de la teoría de los prototipos. Así, el prototipo se toma como la representación mental que resulta de la interacción entre algunos atributos característicos. Además, señalan que lo más importante para determinar el mayor o menor grado de pertenencia a una categoría por parte de un miembro es el peso de los rasgos que comparte con el prototipo y no tanto la cantidad de atributos compartidos. Esto último es de gran relevancia, ya que dichos autores proponen incluir las interjecciones en una categoría básica, es decir, un fragmento, que se incluye en la supracategoría oracional. Dentro de la frase, podemos encontrar la cláusula, que sería el prototipo, y el fragmento, en el nivel básico. Sin embargo, la cláusula sólo comparte una característica con la oración: la estructura sujeto-predicado. El fragmento, en cambio, presenta el resto de los atributos de una frase: autonomía distribucional y unidad semántica, comunicativa y prosódica. Sin embargo, el atributo más importante para definir lo que es una frase es la estructura sujeto-predicado. Por tanto, el miembro más periférico es el fragmento y no la cláusula, aunque hay muchos rasgos que el primero comparte con el prototipo.

También es interesante señalar que, según Bernardi (2014), las interjecciones, las onomatopeyas y los sonidos inarticulados permiten postular, al menos, dos espacios de categorización en el lenguaje: el de las categorías gramaticales (al que pertenecen las interjecciones) y el de las categorías expresivas, conformado por las onomatopeyas y los sonidos inarticulados.

Hay otras divisiones que se pueden hacer según Bernardi (2014). Esta autora precisa que, aunque todos los elementos observados hasta ahora

comparten espacios discursivos, las onomatopeyas y los sonidos inarticulados también pueden aproximarse en cierta medida a las interjecciones, porque codifican valores modales. Esto demuestra que las interjecciones comparten un fuerte vínculo con las onomatopeyas y los sonidos inarticulados. Por ello, las interjecciones son el enlace entre dos sistemas: el gramatical y el expresivo. La teoría de los prototipos nos permite analizar esto último, puesto que las fronteras entre las categorías y los sistemas no están claras. En este sentido, podemos encontrar algunas interjecciones prototípicas como «ay», «ah» u «oh» que son centrales porque tienen valores prototípicos y marginales que se refieren a contenidos modales codificados por los contextos de uso, uno de los rasgos distintivos de las interjecciones, mientras las onomatopeyas y los sonidos inarticulados son miembros marginales. Por último, las interjecciones también pueden atraer elementos del sistema expresivo, pero es necesario realizar más estudios para aclarar las características del sistema.

Onomatopeyas japonesas

El trascendental trabajo de Hamano (1998) sobre las onomatopeyas introdujo la idea de asociar los fonemas con las percepciones sensoriales de los hablantes nativos de japonés. Otros autores como Hiroko Inose han seguido trabajando en este concepto. Según Inose (2009, p. 57), algunas onomatopeyas que representan el mismo estímulo en distintas lenguas difieren entre ellas porque se basan en el sistema fonético de cada idioma. Las onomatopeyas pueden dividirse a su vez en diferentes tipos. Más concretamente, las onomatopeyas japonesas pueden dividirse en *giseigo* y *gitaigo,* que pueden imitar un sonido real o no. Además, la mayoría de las veces, las onomatopeyas están compuestas por un sonido reduplicado, con la misma vocal o con un cambio de vocales. Aunque las onomatopeyas se usan principalmente como adverbios, también pueden funcionar como sustantivos, adjetivos o verbos. En este sentido, la repetición de sonidos sonoros indica una actividad intensa, mientras que la repetición de sonidos sordos indica que algo es negativo. Además, también hay palabras que imitan sonidos, como «totter», que combinan lo que se ve con lo que se oye. Esto se conoce como «mímesis» y es relevante tanto en inglés como en japonés. Es

interesante observar cómo algunas mímesis en inglés asocian sonidos con ciertos significados, por ejemplo, «i» con luz y «u» con oscuridad o con estados negativos. Mientras en japonés, «p» y «b» indican que algo está tenso, «t» y «d» que algo está relajado, «k» y «g» que algo es duro, «s» y «z» que algo es suave, «h» indica respiración, «m» y «n» represión y finalmente «w» expresa sonidos de animales. Entretanto, la vocal «a» se asocia con espacios abiertos, «i» con tensión, «u» con represión, «e» con sorpresa y finalmente «o» con ternura.

Las onomatopeyas japonesas tienen otras características específicas. Según Inose (2007, p. 100):

> Las onomatopeyas y las mímesis japonesas tienen formas particulares, que nos ayudan normalmente a distinguir las unas de las otras. En general, ambos cuentan con una raíz que consta de dos sílabas e indica el significado básico de la expresión. A partir de esta raíz, se pueden combinar diversas formas de onomatopeyas y mímesis para expresar sutiles diferencias entre sonidos, estados, etc. similares.

Es interesante observar que el hecho mencionado no es habitual en las onomatopeyas de otras lenguas. Por último, el autor señala la relevancia de las palabras onomatopéyicas en japonés para describir acciones (Inose, 2007, p. 101):

> [...] Yamaguchi (2003) afirma que existen más de 1.200 expresiones onomatopéyicas [...] en japonés [...]. Algunos estudios intentan explicar este fenómeno señalando que el japonés no dispone de una gran variedad de verbos [...] para expresar matices sutiles de la acción, por lo que es necesario expresar diversos matices mediante onomatopeyas.

Yanchaliquín (2018) destaca que el japonés es uno de los idiomas más productivos en cuanto al uso de onomatopeyas, ya que en japonés se utilizan para describir sonidos, imágenes y para enriquecer acciones. Por ejemplo, hay diferentes onomatopeyas para distinguir distintos tipos de movimientos al caminar, como el ritmo lento de un bebé al andar o el ritmo rápido de una persona al caminar.

Las onomatopeyas inglesas

Rydblom (2010) hace un buen resumen de lo que son las onomatopeyas en inglés:

> El diccionario Webster [www] define la onomatopeya como «palabras que imitan el sonido que denotan», que es el significado generalmente aceptado en el inglés hoy en día. Cuando se piden ejemplos de onomatopeyas, muchas personas eligen palabras como «boom» o «splat» y para muchos la onomatopeya representa el lenguaje de los cómics. Parece que los gramáticos ingleses prestan poca atención a las onomatopeyas y, a la hora de clasificar estas palabras, suelen incluirse como una subcategoría de las interjecciones, una clase de palabras que a menudo se ignora.

Como hemos podido comprobar, las onomatopeyas inglesas tienen puntos en común y diferencias con respecto a las japonesas o las españolas.

Las onomatopeyas españolas

Inseose (2009) hace una descripción de las onomatopeyas españolas y cómo se relacionan con las japonesas. La autora se refiere al *giseigo* y al *gitaigo* japoneses como equivalentes, es decir, palabras que imitan sonidos reales como voces humanas, sonidos de animales o sonidos de seres inanimados (2009, p. 16). En cuanto a la onomatopeya española, el fenómeno de la alternancia vocálica es una característica importante. En este sentido, algunas onomatopeyas pueden presentar una alternancia vocálica como en «crash/crok» o «plaf/plof». Este es muy frecuente a la hora de referirnos a impactos, pero cuando el sonido del impacto está relacionado con el sonido del vidrio (y a veces también con un sonido metálico), también es frecuente encontrar la vocal «i», como en «clinc» o «clic». También podemos encontrar el predominio de la vocal «a» cuando se trata de transmitir el sonido de los disparos (por ejemplo, «ratatata», «takatakata», «pam»).

En resumen, las onomatopeyas españolas suelen basarse en la alternancia vocálica y la vocal «a» predomina en las formas inarticuladas y en las onomatopeyas relacionadas con impactos y ruidos (De la Cruz Cabanillas y Tejedor Martínez, 2009).

1.2. Expresar las emociones

En esta sección, veremos la diferencia en la lexicalización de las emociones en japonés y en español.

La expresión de las emociones en la cultura japonesa

Según Danielewicz-Betz, Kaneda, Mozgovoy y Purgina (2015), aunque las emociones básicas japonesas son universales, también hay muchas emociones que son realmente específicas de cada cultura. Por ejemplo, confieren una gran importancia a mantener la expresión facial y a controlar las emociones cuando están delante de otras personas. Además, evitar la vergüenza es de gran importancia, así como el compromiso social es de suma importancia. Otro hecho interesante de la cultura japonesa es que tienen un fuerte sentimiento de pertenencia a un grupo como podemos ver en Matsumoto (1996). Afirma que en aras de la pertenencia al grupo se sacrifican a veces incluso los propios deseos, necesidades y anhelos del individuo, provocando una pérdida de la identidad individual en el proceso y la incapacidad de ser independiente, teniendo siempre en cuenta a los demás.

La comunicación no verbal es de suma importancia en la cultura japonesa, especialmente las expresiones faciales, como podemos ver en Matsumoto (1996).

Por último, destacaremos algunas observaciones finales sobre la cultura japonesa y su forma de gestionar las emociones (Matsumoto, 1996, p. 4):

> La cultura japonesa está diseñada para gestionar las emociones. Esto se consigue gracias a las diversas normas [...] que debe cumplir cada individuo de la cultura japonesa. Muchos [...] se refieren a la emoción y a su expresión. Aunque [...] la existencia de estas reglas puede conllevar que algunos crean que los japoneses son personas con una relativa carencia de emociones, en realidad, son personas altamente emocionales. (Matsumoto, 1996, p. 4)

A continuación, explicaremos brevemente las emociones en la cultura española.

La expresión de las emociones en la cultura española

Kubo (2015) nos ofrece una interesante visión de las emociones en la cultura española y cómo contrastan con las emociones de los japoneses. Nos explica que, por un lado, en Japón tienden a entender las emociones incluso sin que el lenguaje corporal muestre una emoción concreta, pero, por otro lado, en la cultura española suelen recurrir a signos externos para tomar conciencia de las emociones. La sociedad japonesa

también prioriza la solidaridad para mantener la armonía social, es decir, se considera que el grupo es más importante que el individuo, por lo que las emociones se mantienen bajo control para proteger la comunidad y la armonía. Los japoneses tienden a reflexionar sobre las causas de las emociones, y se considera que cada situación que nos afecta está causada de alguna manera por nosotros mismos. Esto se llama «mirar hacia adentro».

Kubo (2015) también nos aporta una información interesante sobre cómo podemos guardar emociones para nosotros mismos. Explica que en la cultura japonesa se valora ocultar las emociones interiormente, mientras que la lengua española tiene muchas formas de exteriorizar las emociones. Además, los japoneses verbalizan más emociones como la ira, la sorpresa o el miedo, mientras que los españoles son más propensos a expresar emociones como la alegría o la tristeza (Kubo, 2015).

Además, detalla otros contrastes que se dan a veces entre la expresión de las emociones en las culturas orientales y occidentales. Por ejemplo, en la cultura occidental, la felicidad se busca a veces con el propio esfuerzo y se consigue de forma individual, mientras que, en las culturas orientales, la relación entre uno mismo y los otros ocupa a veces el centro de las acciones, las motivaciones y los pensamientos. Así, los factores que determinan las emociones positivas, como la felicidad, en Occidente pueden ser a veces consecuencia de un logro personal y algo de lo que sentirse orgulloso. Entretanto, en Oriente pueden estar relacionados con la interdependencia y el compromiso interpersonal, consecuencia de la armonía social. Los japoneses a veces consideran que la felicidad es verdadera cuando se comparte. Así, la felicidad y la satisfacción pueden obtenerse cuando se consideran parte de nuestras relaciones sociales (Kubo, 2015). Esto también puede entenderse como una cuestión de ser independiente o interdependiente (Etxebarria, 2009).

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de nuestro estudio son los siguientes: analizar en qué se diferencian las onomatopeyas de las interjecciones a la hora de transmitir emociones; analizar las onomatopeyas japonesas en un

producto de anime; arrojar algo de luz sobre las diferencias culturales en las funciones de las onomatopeyas; contribuir a entender cómo afecta la traducción indirecta al proceso de traducción de un producto audiovisual.

3. METODOLOGÍA

Se compiló un corpus basado en la serie de anime de Netflix *Magi: Adventures of Sinbad,* cuyo idioma original es el japonés. La serie de anime fue producida en 2016, tiene un total de 13 capítulos de una duración de 24 minutos cada uno y está basada en un manga japonés. Esta serie nos narra las aventuras de Sinbad, un niño que recorre el mundo en barco para convertirse en el rey del mundo y obtener poderes mágicos, algo que finalmente consigue.

Se analizaron tanto el audio japonés como los subtítulos en japonés y español de la versión original en japonés y de la versión traducida al español. Se hicieron capturas de pantalla de los fotogramas en los que aparecían onomatopeyas o emociones (como la felicidad o la tristeza, expresadas mediante palabras o gestos) para compilar el corpus. El corpus se recopiló y se analizó con el programa informático de análisis de datos cuantitativos y cualitativos MAXQDA, que se ajustaba a los objetivos de nuestro análisis por su capacidad para analizar imágenes y textos simultáneamente. El corpus contiene 54 imágenes y 162 palabras (incluidos los elementos lingüísticos de los subtítulos).

Hemos propuesto una categorización de las onomatopeyas según su relevancia como vehículo para expresar las emociones que usaremos en el corpus (basándonos en el estudio de los apartados anteriores) de la siguiente manera (este software nos permite crear y configurar un sistema de etiquetas para categorizar elementos):

Emoción (por ejemplo, ira).

Onomatopeya (por ejemplo, *crash*).

Interjección (por ejemplo, *ah*).

No está claramente delimitado (por ejemplo, *bufo*).

Superposición de emoción + onomatopeya (por ejemplo, *jajaja*).

Superposición de emoción + interjección (por ejemplo, *uwa*).

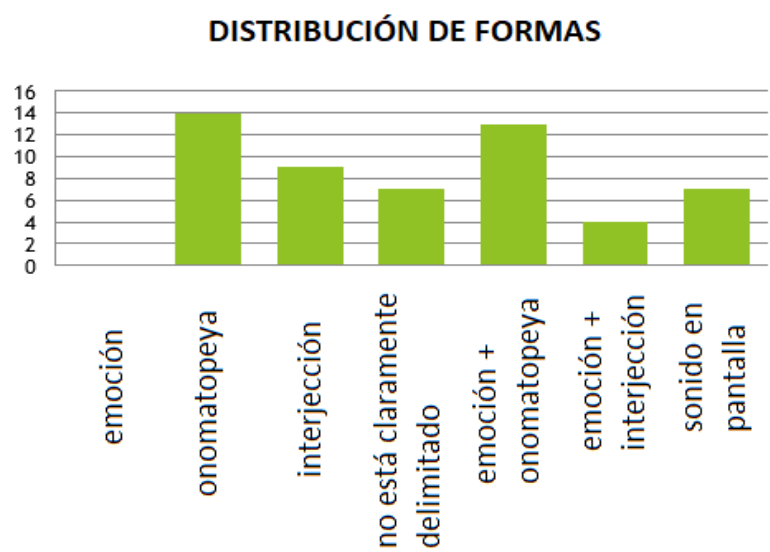
Sonido que aparece en pantalla.

Para esta categorización, hemos tenido en cuenta que las interjecciones tienen la función principal de expresar emociones. Sin embargo, también pretenden captar la atención del espectador. Las onomatopeyas, en cambio, representan los sonidos de una realidad. Es interesante observar, cómo se conforma un sonido para designar una realidad que imita una emoción (emoción + onomatopeya), frente a un sonido abstracto que no expresa una realidad, sino que transmite la emoción del hablante y trata de captar la atención del espectador (emoción + interjección).

4. RESULTADOS

Los resultados se dividen en las siguientes categorías que sirven como una taxonomía válida para distinguir las onomatopeyas de las interjecciones, siguiendo lo propuesto en la sección de metodología y basándonos en nuestros hallazgos:

GRÁFICO 1. Distribución de formas en el corpus siguiendo la taxonomía propuesta.



Como podemos observar, la categoría con más resultados fue onomatopeya, seguida de cerca por emoción + onomatopeya. Esto muestra que las interjecciones no son tan comunes como las onomatopeyas en nuestro corpus.

En la próxima sección veremos y comentaremos un ejemplo de cada una de las categorías.

5. DISCUSIÓN

En esta sección, analizaremos un ejemplo de cada una de las categorías.

Emoción

Cero casos. Esto es debido a que las emociones siempre se encontraron en combinación con onomatopeyas o interjecciones, pero no solas.

Onomatopeya

Transcripción completa en japonés desde el audio original: おまえがもうすこし大きくなったら船なんていくらでも乗せてやる、その時はビシバシしごいてやるからな。

Oración original japonesa en romaji: omae ga mou sukoshi ookikunattara fune nante ikura demo noseteyaru, sono toki ha bishi bashi shigoiteyarukarana.

Subtítulo japonés: その時はビシバシしごいてやるからな。

Subtítulo japonés en romaji: sono toki ha bishi bashi shigoiteyarukarana.

Traducción literal del significado japonés: te entrenaré en ese momento.

Subtítulo inglés: I'll train you up then.

Subtítulo español: entonces te enseñaré.

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: el personaje principal hablando con su hijo en el puerto.

En este ejemplo podemos ver la onomatopeya japonesa "bishi bashi" (que significaría "puntualizar" según el diccionario SFX de The Jaded Network (2019) el cual está disponible online), que se puede usar para criticar (y que además se trata de una onomatopeya con alternancia vocálica según Rodríguez Guzmán, 2011, p. 128). Se ha omitido en el subtítulo español. Muestra que a veces las onomatopeyas japonesas son difíciles de traducir al español. También podemos ver que se perdió en el proceso de traducción indirecta, ya que no se tradujo al inglés, y por lo tanto tampoco se tradujo en la versión española. Otra posible razón por la que puede que esta onomatopeya no haya sido traducida al español podría ser que es muy común que las interjecciones, y mucho menos las onomatopeyas, se omitan en los subtítulos, ya que esta modalidad de traducción presenta limitaciones específicas de tiempo y espacio. Por tanto, no debe sorprender que las traducciones, tanto al inglés como al español, no utilicen interjecciones u onomatopeyas. Podemos concluir pues que la ausencia de esta traducción puede deberse a la dificultad de traducirla, o al propio modo de traducción.

Interjección

Transcripción completa en japonés desde el audio original: sonidos silbantes.

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: ノヽノヽノヽ

Subtítulo japonés en romaji: ha ha ha

Traducción literal del significado japonés: ha ha ha

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: un niño con la boca abierta y una mano en el pecho.

Aquí se podía ver a un niño, cansado de correr, diciendo "ha, ha, ha" por la falta de aire. Este fue subtitulado con una interjección en japonés,

y el hecho de que no haya sido traducido al español de ninguna manera llama nuestra atención. Tampoco apareció en el subtítulo en inglés.

No está claramente delimitado

Transcripción completa en japonés desde el audio original: un sonido similar a pronunciar *guo.*

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: ブフォ

Subtítulo japonés en romaji: bufo.

Traducción literal del significado japonés: argh.

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: hombre sufriendo un ataque.

Ahora encontramos un personaje que dice algo que ha sido subtitulado como "bufo" (en español el equivalente más próximo sería "argh"), lo que estaría a medio camino entre una onomatopeya y una interjección que imita un sonido, no estando claramente delimitado por lo tanto. Esto tampoco se tradujo ni al inglés ni al español.

Superposición de emoción + onomatopeya

Transcripción completa en japonés desde el audio original: ははは。。。かまいませんよ。

Oración original japonesa en romaji: ha ha ha kamaimasen yo.

Subtítulo japonés: ははは。。。かまいませんよ。

Subtítulo japonés en romaji: ha ha ha kamaimasen yo.

Traducción literal del significado japonés: ja ja ja me da igual.

Subtítulo inglés: it's ok.

Subtítulo español: no pasa nada.

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: un hombre riendo con un niño en sus hombros mientras habla con el padre del niño.

Encontramos aquí la onomatopeya "ja ja ja", la cual transmite también una emoción de alegría. No fue traducida al español, solo se tradujo lo que la persona dijo.

Superposición de emoción + interjección

Transcripción completa en japonés desde el audio original: un sonido similar a *ah!*

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: うわっ

Subtítulo japonés en romaji: uwa.

Traducción literal del significado japonés: ah.

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: un hombre agarra la cara de un soldado.

Aquí observamos "uwa" (el equivalente más cercano en español sería "¡ah!"), la cual es una interjección que también transmite una emoción. Esto no se ha transmitido al inglés ni español de ninguna manera.

Sonido que aparece en pantalla

Transcripción completa en japonés desde el audio original: se escucha el sonido de un bebé llorando.

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: 赤ん坊の泣き声

Subtítulo japonés en romaji: akanbou no nakigoe.

Traducción literal del significado japonés: llanto de bebé.

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: un hombre escucha un bebé llorando.

Podemos ver que el subtítulo en japonés nos da la descripción sonora entre paréntesis de un niño llorando, información que no se da en la versión en español o en inglés.

También nos gustaría comentar algo más sobre el resto de **los ejemplos que no estaban claramente delimitados** debido a su importancia para nuestro estudio:

Ejemplo no claramente delimitado 1

Transcripción completa en japonés desde el audio original: suena algo parecido a *he!*

Oración original japonesa en romaji: fu!

Subtítulo japonés: フッ！

Subtítulo japonés en romaji: fu!

Traducción literal del significado japonés: sonido de movimiento repentino.

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: un hombre salta en una piedra.

El personaje principal exclama "¡he!" cuando salta, lo que se transmitió en el subtítulo japonés como "fu!" (esto significaría un "movimiento repentino" según el diccionario SFX de The Jaded Network (2019) online), lo que no está claramente delimitado y se encuentra entre una onomatopeya y una interjección. Esto no se transmitió al inglés ni al español. Nótese también el interesante cambio de vocal sin razón aparente.

Ejemplo no claramente delimitado 2

Transcripción completa en japonés desde el audio original: algo similar a *¡uh! ¡Ah!*

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: くっくっぐあ！ふっへい！

Subtítulo japonés en romaji: ku ku gua! Fuhhei!

Traducción literal del significado japonés: masculleo.

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: dos personas están luchando con espadas.

Aquí podemos ver que los gritos "¡uh! ¡Ah!" que gritaban estos personajes al luchar se transmitieron como "ku ku gua! Fuhhei!" (esto significaría un "Murmullo entre dientes cuando uno se encuentra en una situación difícil" según el diccionario SFX de The Jaded Network (2019) online, el cual ha sido seleccionado debido a su especialización en el campo audiovisual) en los subtítulos japoneses, lo que no está claramente delimitado ni como onomatopeya ni como interjección. Esto no se transmitió en los subtítulos en español ni en inglés de ninguna manera. Aquí hay un gran cambio entre lo que los personajes gritan en japonés y lo que finalmente aparece escrito en los subtítulos.

Ejemplo no claramente delimitado 3

Transcripción completa en japonés desde el audio original: se escucha algo similar a *ahh ahh*.

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: くっくっ。。。

Subtítulo japonés en romaji: ku ku

Traducción literal del significado japonés en inglés: -

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: el personaje principal helándose en un bote.

En este ejemplo, el personaje dice "ahh ahh" porque se está helando, lo que se ha subtitulado en japonés como "ku ku" (en inglés esto significaría "Cuando uno trata de contener la voz o está tratando de contener el dolor" según el diccionario SFX de The Jaded Network (2019) online). Esto no se puede definir claramente como onomatopeya o interjección. Dado que esta idea parece realmente difícil de transmitir la idea no aparece en los subtítulos en inglés ni en español. Nótese también como la vocal *a* se convierte en *u* en los subtítulos.

Ejemplo no claramente delimitado 4

Transcripción completa en japonés desde el audio original: se puede escuchar un sonido similar a *ahh*.

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: うっ。。。

Subtítulo japonés en romaji: u

Traducción literal del significado japonés: sonido de dolor.

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: un hombre sufre debido a una pequeña laceración.

Aquí podemos ver que un personaje sufre una pequeña laceración y dice "ahh" debido al dolor que está sintiendo, lo que se transmitió en los subtítulos japoneses como "u" (esto significaría una "exclamación de consternación" según el diccionario SFX de The Jaded Network (2019) online). Por lo tanto, esto se encuentra entre una onomatopeya y una

interjección. Se puede observar una tendencia a no traducir este tipo de elementos en los subtítulos en español.

Ejemplo no claramente delimitado 5

Transcripción completa en japonés desde el audio original: algo que suena como *fuah!*

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: ヌン！！

Subtítulo japonés en romaji: nun!!

Traducción literal del significado japonés: sonido sordo de impacto.

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: un hombre está en el suelo y recibe el puñetazo de otro hombre.

Un personaje grita "fuah!" cuando recibe un puñetazo, lo que se puso en el subtítulo japonés como "nun!" (lo que significaría un "sonido sordo de impacto" según el diccionario SFX de The Jaded Network (2019) online), encontrando por tanto algo que no está claramente delimitado puesto que puede clasificarse, por un lado, como una onomatopeya si nos centramos en el sonido traducido, pero, por otro lado, se puede traducir como una interjección si nos centramos en lo que el personaje realmente dijo. Esto no fue traducido al español ni al inglés. Aquí es interesante notar que el foco de la acción se cambia del receptor al autor de la acción (y de una emoción a una acción también), porque mientras el sonido proviene del receptor de la acción, el sonido subtitulado describe el sonido del impacto que se está realizando.

Ejemplo no claramente delimitado 6

Transcripción completa en japonés desde el audio original: se puede escuchar algo parecido a *ahh*.

Oración original japonesa en romaji: -

Subtítulo japonés: グアアア。。。

Subtítulo japonés en romaji: guaa…

Traducción literal del significado japonés: wahh

Subtítulo inglés: -

Subtítulo español: -

Descripción del contexto de la imagen que se puede ver en Netflix mientras el subtítulo se muestra: un hombre que ha sufrido un ataque cae al suelo.

Un personaje dice “ahh” porque está sufriendo, lo que apareció en el subtítulo japonés como “guaa” y no está claramente delimitado. Esto no apareció en los subtítulos, lo que podría deberse a una omisión por parte del traductor.

Para finalizar podemos concluir con algunas generalizaciones interesantes. Por ejemplo, en la mayoría de los casos en los que las razones no estaban claramente delimitadas, éstas tampoco aparecían en los subtítulos en español. Nótese también que la letra “u” se encontraba a menudo en muchas onomatopeyas e interjecciones a modo de “todo en uno”, lo que transliteró al japonés escrito casi todos los sonidos japoneses del audio, tal y como pudimos observar en los ejemplos anteriormente mencionados. Finalmente, otro cambio interesante que se encontró fue que a veces el foco de la acción pasó de la persona que recibía la acción a la persona que realizaba la acción (y de una emoción a una acción también) debido al proceso de subtitulado.

6. CONCLUSIONES

Los límites entre las onomatopeyas y las interjecciones no están claramente definidos, y aún hacen falta estudios que busquen clarificar este asunto. Además, las emociones se pueden convertir en acciones a la hora de subtitular, y se encontró una tendencia consistente en subtitular varias onomatopeyas e interjecciones por otras distintas a las que se podían escuchar en el audio original y que contenían la letra “u” en japonés, lo cual puede ser una diferencia cultural a la hora de tratar las

emociones. También observamos que muchos matices se perdían a la hora de traducir cuando los límites entre onomatopeyas e interjecciones no estaban claros, tanto en los subtítulos en inglés como en español, y que la traducción indirecta tuvo un impacto directo en las expresiones traducidas y las omisiones. Finalmente, también propusimos una taxonomía para analizar las onomatopeyas y las interjecciones en los medios audiovisuales que añade nuevo conocimiento al campo de los estudios de traducción. Futuras investigaciones respecto al tema deberían incluir la evaluación de las onomatopeyas y las interjecciones como vehículo de las emociones en materiales multimodales en diferentes idiomas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Proyecto A-HUM-131-UGR18, "Caracterización lexicosemántica de emociones en comunicación multimodal (LEXEMOS)", financiado por FEDER Andalucía 2014-2020 y Junta de Andalucía.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española.* Espasa Calpe

Alonso-Cortés, A. (1999). Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas. En I. Bosque, and V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 993-4050). Espasa Calpe

Barcena, E., Martin-Monje, E., y Read, T. (2015). Potentiating the human dimension in Language MOOCs. *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs, EMOOCs*, 2015, 46-54

Barrett, L. F. (2009). The future of psychology: Connecting mind to brain. *Perspectives on psychological science*, 4(4), 326-339

Barrett, L. F.(2013). Psychological construction: The Darwinian approach to the science of emotion*. Emotion review*, 5(4), 379-389

Bernardi, L.(2014). Interjecciones, onomatopeyas y ¿sonidos inarticulados? Una reflexión desde la perspectiva de categorización cognitiva. *Scripta*, 18(34), 41-62

Cuenca, M., y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva.* Grupo Planeta

Danielewicz-Betz, A., Kaneda, H., Mozgovoy, M., y Purgina, M. (2015). Creating English and Japanese Twitter Corpora for Emotion Analysis. *International Journal of Knowledge Engineering*, 1(2), 120-124

De La Cruz Cabanillas, I., y Martínez, C. (2009). "La influencia de las formas inarticuladas, interjecciones y onomatopeyas inglesas en los tebeos españoles." *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 4, 47-58

Dore, M. (2018). Introduction: Exploring the Many Ways of Audiovisual Translation. Retranslated, Simultaneous, Indirect, Mediated or What? *Status Quaestionis*, 15

Fernández Cuesta, J. (1990). "En busca de nuevas grafías para las interjecciones en el comic." *Congreso de lingüística aplicada*, 8, 181-188

Etxebarria, I. (2009). Las emociones autoconscientes positivas: el orgullo. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones positivas* (pp. 167-180). Pirámide

García de Diego, V. (1968). *Diccionario de voces naturales.* Aguilar

Hall, E. (1977). *Beyond culture.* Anchor Press

Hamano, S. (1998). *The sound-symbolic system of Japanese.* CSLI Publications

Inose, H. (2007). "Translating Japanese onomatopoeia and mimetic words." *Translation research projects*, 1, 97-116

Inose, H. (2009). *La traducción de onomatopeyas y mímesis japonesas al español y al inglés: los casos de la novela y el manga.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug

Kubo, M. (2015). *Expresión de las emociones en las culturas japonesa y española.* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVADOC

López Bobo, M. (2002). *La interjección. Aspectos gramaticales.* Arco/Libros

Matsumoto, D. (1996). *Unmasking Japan: Myths and realities about the emotions of the Japanese.* Stanford University Press

Mehta, S., Azarnoush, B., Chen, B., Saluja, A., Misra, V., Bihani, B., y Kumar, R.. (2020). Simplify-then-Translate: Automatic Preprocessing for Black-Box Machine *Translation. arXiv preprint* arXiv:2005.11197

Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 89(4), 344-350

Rodríguez Guzmán, J. (2011). "Morfología de la onomatopeya. ¿Subclase de palabra subordinada a la interjección?" *Moenia*, 17, 125-178

Ryan, P. (2014). *Dictionary of Emotions: Words for Feelings, Moods, and Emotions.* Pamaxama

Rydblom, O. (2010). *Snap! Crack! Pop!: A corpus study of the meanings of three English onomatopoeia.* [Tesis de grado, Linnaeus University]. Linnaeus University Repository

Wilson-Mendenhall, C. D., Barrett, L. F., Simmons, W. K., & Barsalou, L. W. (2011). Grounding emotion in situated conceptualization. *Neuropsychologia*, 49(5), 1105-1127

Yanchaliquín, A. (2018). *La onomatopeya en el desarrollo del lenguaje verbal en niños y niñas.* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.] Repositorio Universidad Técnica de Ambato

WEBGRAFÍA

Cambridge Dictionary. (2019). Disponible en:

https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/

Collins Dictionary. (2019). Disponible en:

https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/

MacMillan Dictionary. (2019). Disponible en:

https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/

The Jaded Network's SFX Dictionary. (2019). Disponible en:

http://thejadednetwork.com/sfx/

Webster Dictionary. (2019). Disponible en:

http://www.webstersdictionary1828.com/

LA METÁFORA DELIBERADA Y SU IMPORTANCIA PARA LA AUDIODESCRIPCIÓN MUSEÍSTICA: DEL INGLÉS AL ESPAÑOL

MARÍA OLALLA LUQUE COLMENERO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La metáfora tiene un papel muy importante en ámbitos del discurso tan variados como la literatura, la política, la ciencia, la educación o la publicidad (Semino, 2008: 31). En los últimos tiempos, han aparecido teorías de análisis del discurso que se han ocupado del análisis metafórico como interés principal. Este ha dado un viraje hacia otros modos, por lo que podríamos hablar de un nuevo fenómeno de análisis multimodal (Kress, 2010), que en los últimos años ha tenido como interés diferentes tipos de discursos.

Cameron (1999) ya comenzó a elaborar una teoría que consideraba que el contexto es tan importante como los aspectos lingüísticos y conceptuales en el estudio de la metáforas, centrándose en las metáforas que tienen un propósito particular en una situación particular y metáforas que formaban parte de los recursos lingüísticos compartidos por los participantes. El primer tipo es la metáfora deliberada, diferente de las convencional, que es producida de manera automática e irreflexiva. La metáfora es deliberada cuando es directa: cuando los emisores instan a sus destinatarios a establecer un dominio origen separado del dominio meta, deliberadamente evocan un dominio conceptual ajeno que funciona como base para una comparación metafórica. Es decir, se exige al destinatario que desvíe su atención de un dominio meta a un dominio origen (Steen, 2015: 70) ya que el dominio fuente es parte del significado referencial de la expresión en el que se usa (Reijnise, 2017).

Si tenemos en cuenta que las metáforas son deliberadas cuando son directas y que la metáfora es una potente herramienta de comunicación, su uso en las audiodescripciones (AD) de arte para ciegos estaría totalmente justificado. El uso de este tipo de recursos retóricos con una función comunicativa de trasladar por el código lingüístico lo que no pueden recibir por el canal visual aparece en muchos de los ejemplos que hemos estudiado en nuestro corpus. El audiodescriptor hace uso de metáforas extensas que son desarrolladas a lo largo de una descripción concreta, aludiendo directamente a ambos dominios y colocándolos de forma paralela, esto es, utilizando un símil con una realidad externa que forma parte del imaginario de los receptores y la realidad objetiva del cuadro. Estas metáforas deliberadas se marcan con una serie de expresiones que alertan al receptor, en nuestro caso las personas ciegas y con baja visión, y que se denominan marcadores metafóricos (Goatly, 2003). Algunos ejemplos son *como*, la construcción *forma de*, el verbo *parecer*, el verbo *representar*, etc.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este capítulo, tras hacer un repaso de las teorías de metáfora deliberada, es presentar un estudio previo de análisis en relación con este tipo de metáfora (Luque, 2019), que sirvió para demostrar de forma empírica que su uso es cuantitativamente alto en las guías audiodescriptivas de países anglosajones. Tras evaluar su posible uso en museos españoles, se han llevado a cabo una serie de proyectos de audiodescripción museística (Soler y Luque, 2020) en los que deliberadamente se ha utilizado este tipo de herramienta lingüística para trasladar la información visual compleja.

3. METODOLOGÍA

Los visitantes ciegos o con baja visión (CBV) que acceden a un museo cada vez cuentan con más recursos de accesibilidad relacionados con la exposición y sus contenidos: medios sonoros, materiales táctiles, olfativos, talleres de expresión artística, etc. (Luque y Soler, 2018; Soler y Luque, 2020). Sin embargo, el principal recurso sigue siendo la AD,

una modalidad de traducción intersemiótica de imágenes a palabras (Jakobson, 1959), que tiene como objetivo ayudar a las personas CBV a construirse una imagen mental de lo que no pueden ver (Salzhauer y Sobol, 2003: 230) al verbalizar los componentes visuales relevantes de un objeto (Reviers, 2016).

Para llevar a cabo una investigación que nos permitiera establecer el uso de la metáfora y de su deliberabilidad en la AD museística, contamos con textos de guías audiodescriptivas de museos de arte contemporáneo compilados en un corpus que consta de 51 AD, que a su vez suman un total de 35 000 palabras reales, es decir, palabras que han sido estudiadas y que en todo caso son traducción verbal de la imagen, de cuatro museos, la Tate Modern, en el Reino Unido, y el MoMA, el Whitney y el Brooklyn, en los Estados Unidos.

El *software* seleccionado para crear una base de datos textual fue Inmagic DB/TextWorks, un *software* de gestión de texto flexible y asequible que permitió crear una estructura concreta e introducir los registros de unidades metafóricas para después llevar a cabo una pormenorizada recuperación de información mediante el filtrado de información por campos. Este enfoque ascendente no se centra en metáforas conceptuales predefinidas, sino que puede detectar todas las unidades metafóricas de un texto. Esto permite cuantificar el uso metafórico del lenguaje. Esta recopilación de datos, con un bajo índice de error, sienta las bases para una investigación lingüística, conceptual y de procesamiento más elaborado. Para identificar las metáforas y los marcadores del corpus, se seleccionó una metodología basada en el Metaphor Identification Procedure (MIPVU), desarrollado por el Grupo PRAGGLEJAZ de la Univer- sidad Vrije de Ámsterdam (Steen et al., 2010).

En este método, las expresiones cuyo significado básico es diferente del que tienen en el texto analizado se marcan como potencialmente metafóricas con la ayuda de diferentes diccionarios y textos paralelos. Las fases de este análisis pueden resumirse así: (a) leer y comprender el texto completo; (b) identificar unidades léxicas potencialmente metafóricas; (c) identificar un significado que sea más básico que el que tienen en el texto, es decir, la acepción más concreta, específica y relacionada con la experiencia en el uso del lenguaje contemporáneo; y (d)

identificar el significado contextual y comprobar si contrasta con el significado básico. Si lo hace, pero la relación entre los dos se puede entender a partir de su comparación, la unidad se marca como metafórica. Además, se señalan los marcadores metafóricos, propios de los símiles, que ayudan a identificar las expresiones y que están intrínsecamente relacionados con la metáfora deliberada.

Tras presentar la metodología de trabajo, en el siguiente apartado haremos un repaso por las teorías de metáfora más importantes y que conducen a la idea de metáfora deliberada, parte central de este capítulo.

4. LA METÁFORA

La metáfora ha ocupado un lugar privilegiado en los estudios y tratados sobre lengua y filosofía a lo largo de la historia de los estudios sobre comunicación humana.

En el transcurro del siglo XX, la metáfora se irá convirtiendo en objeto de estudio de teorías que comienzan a tratarla como un recurso cognitivo y conceptual. Estas teorías tendrán su máximo apogeo cuando el enfoque de la lingüística cognitiva supone el punto de inflexión para considerar a la metáfora como un recurso meramente conceptual.

En los últimos tiempos, han aparecido teorías de análisis del discurso que se han ocupado del análisis metafórico como interés principal. Este ha dado un viraje hacia otros modos, por lo que podríamos hablar de un nuevo fenómeno de análisis multimodal (Kress, 2010), que en los últimos años ha tenido como interés diferentes tipos de discursos, como la gestualidad (Cienki y Müller, 2008), la enología (Caballero y Suárez-Toste, 2008), la animación y la publicidad, (Forceville, 2005), el cine (Whittock, 1990), etc.

4.1. La metáfora deliberada

Cameron (1999) ya comenzó a elaborar hace dos décadas una teoría que consideraba que el contexto es tan importante como los aspectos lingüísticos y conceptuales en el estudio de la metáfora. A través de una investigación sobre el discurso académico, distinguía entre metáforas

que tenían un propósito particular en una situación particular y metáforas que formaban parte de los recursos lingüísticos compartidos por los participantes. El primer tipo es la metáfora deliberada, que de forma dinámica ayuda al profesor a explicar conceptos difíciles y al alumno a procesarlos.

La metáfora deliberada es un tema relativamente nuevo en la investigación de la metáfora. Goatly (1997) supuso el punto de partida para autores como Cameron (2003), Charteris-Black y Musolff (2003) y Goddard (2004). Tras el surgimiento de la teoría de la metáfora deliberada y la propuesta de Steen (2008), ha llamado la atención de muchos invetigadores (Charteris-Black, 2012; Deignan, 2011; Gibbs, 2015; Müller 2016; Roncero et al., 2016; Xu et al., 2016).

La metáfora es deliberada cuando es directa: cuando los emisores instan a sus destinatarios a establecer un dominio origen separado del dominio meta, deliberadamente evocan un dominio conceptual ajeno que funciona como base para una comparación metafórica. Es decir, se exige al destinatario que desvíe su atención de un dominio meta a un dominio origen (Steen, 2015: 70) ya que el dominio fuente es parte del significado referencial de la expresión en el que se usa (Reijnise, 2017). Esta alerta puede aparecer de diversas formas: a través de un marcador léxico, como en un símil, o a través de un significado adicional relevante, como una violación de registro que luego resulta en un juego de palabras. Además, este cambio de perspectiva puede tener varios objetivos retóricos (entretenimiento, información, persuasión, instrucción, etc.) (Steen, 2015: 67).

Reijnierse et al. (2018) llevaron a cabo un estudio en el que se aplica de forma teórica y empírica la teoría de la metáfora deliberada en diferentes tipos de textos y muestran ejemplos de metáforas deliberadas. Teniendo en cuenta que su enfoque es semiótico, arrojan luz sobre la necesidad de combinar enfoques conductuales para conseguir una comprensión más completa del papel de la metáfora deliberada en la comunicación y de una teoría más completa de la metáfora deliberada. Una de las principales consecuencias de este enfoque únicamente semiótico es que no investiga si las palabras relacionadas con la metáfora son procesadas deliberadamente como metáforas por los emisores y receptores.

Una metáfora puede producirse y recibirse como deliberada o puede no recibirse como tal (Goatly, 1997). En este punto entra en juego la investigación empírica y la psicolingüística.

En los últimos años se han realizado algunos intentos de investigación empírica para evaluar la comprensión de la metáfora deliberada por parte de los receptores del discurso. El caso que presenta Gibbs en su estudio trata un experimento en el que la expresión lingüística *come a long way* (entendida como metáfora conceptual de *las relaciones amorosas son viajes*) se presenta con una serie de marcadores de metáfora deliberada. Sus predicciones eran que la comprensión metafórica cambiaría a comprensión de metáfora deliberada con estas adiciones, en comparación con un grupo e control sin expresiones metafóricas. El problema del estudio es el uso de marcadores que llevan al error, como *well* o *literally*, cuyo uso no está específicamente relacionado con la metáfora deliberada. La metáfora deliberada no ignora la teoría de la metáfora conceptual, como sugiere Gibbs (2015), sino que ofrece una alternativa y la opción de interpretar delimitando más las investigaciones a algunos de sus resultados.

Es de vital importancia considerar en este punto la relación de esta teoría con el tema que nos ocupa. Si tenemos en cuenta que las metáforas son deliberadas cuando son directas y que la metáfora es una potente herramienta de comunicación, su uso en las audiodescripciones de arte para ciegos estaría totalmente justificado. El uso de este tipo de recursos retóricos con una función comunicativa de trasladar por el código lingüístico lo que no pueden recibir por el canal visual aparece en muchos de los ejemplos que hemos estudiado en nuestro corpus. El audiodescriptor hace uso de metáforas extensas que son desarrolladas a lo largo de una descripción concreta, aludiendo directamente a ambos dominios y colocándolos de forma paralela, esto es, utilizando un símil con una realidad externa que forma parte del imaginario de los receptores y la realidad objetiva del cuadro.

La metáfora lingüística es una herramienta de acceso al conocimiento que sirve para traducir elementos visuales que aparecen en diversos tipos de textos artísticos (pintura, escultura e instalaciones, mayormente) para personas CBV. Este recurso se lleva a cabo por medio de una

comparación entre dos elementos o dominios según la directividad y deliberabilidad del mapa conceptual que se lleva a cabo, que están profundamente relacionadas entre sí y que pasamos a definir y ejemplificar a continuación.

4.1.1. La directividad

En el plano lingüístico, podemos diferenciar entre metáfora directa e indirecta, según la forma de la que se exprese la comparación entre dominios de forma verbal. Típicamente, esta distinción se relaciona con símil y metáfora, aunque hay casos en los que una metáfora puede ser directa y no ser un símil gracias a otros marcadores o estructuras que dan cuenta de su directividad. Se considera que tanto la metáfora como el símil activan mapas conceptuales similares. La forma más común de una metáfora directa es la aparición de los dos dominios y una comparación explícita entre ellos. Esto significa que la estructura conceptual de un dominio se utiliza para caracterizar directamente otro dominio (Steen et al., 2010: 12). Observemos los siguientes ejemplos:

(1) Thin lines representing more tubes, *The Bride Stripped Bare by her Bachelors, Even (The Large Glass)*, Duchamp and Hamilton, Tate Modern

(2) *Russian letters – abbreviations or word fragments sloping like banners or commercial signs*, *Linen*, Goncharova, Tate Modern

(3) *the sweeping arcs give a real sense of Pollock's arm swinging just above the canvas*, *Summertime no. 9A*, Pollock, Tate Modern

Los ejemplos 1, 2 y 3 son estructuras en las que se representa una comparación, un símil, a través de diferentes marcadores. En el ejemplo 1 se utiliza *representing*, en el ejemplo 2, *like*, y el ejemplo 3 hace uso de la expresión *give a real sense*. Además, el ejemplo 3 se recrea a lo largo de toda la AD a través de una metáfora extendida con la forma de trabajar de Pollock, o más bien la forma de la que Pollock *podría haber trabajado* en la obra.

4.1.2. La deliberabilidad

Como ya hemos adelantado antes, algunos estudiosos de la metáfora, como Gibbs (2011), han propuesto que ciertas expresiones metafóricas del discurso pueden crearse de forma deliberada y consciente con unos propósitos retóricos especiales, por ejemplo, académicos y de enseñanza de conceptos complicados (Cameron, 2003: 149). Las metáforas deliberadas son diferentes de las convencionales, que son producidas de manera automática e irreflexiva. Sin embargo, para analizar qué metáforas son deliberadas en el discurso mediante el análisis de corpus y sin llevar a cabo estudios cognitivos o de caso con sujetos, tenemos que seguir unas pautas muy similares a las de la metáfora directa e indirecta, ya que el marcador metafórico indica una deliberación.

Para las investigaciones de metáfora en AD de arte para personas CBV, la metáfora deliberada es de particular interés, ya que las metáforas que se usan deliberadamente instan "al destinatario a adoptar momentáneamente otro punto de vista, en otro marco de referencia, y a reconsiderar el tema local desde ese punto de vista" (Steen, 2011: 100). Para este campo, la metáfora deliberada parece ser una potente herramienta. Los audiodescriptores no solo pueden transmitir conceptos abstractos y novedosos a personas CBV utilizando conceptos más concretos y familiares como dominios de origen, sino que también pueden invitar a los receptores a considerar un concepto familiar desde una perspectiva desconocida o artística.

A través de los siguientes ejemplos, podemos constatar que las similitudes formales entre las metáforas directas y las deliberadas son muy patentes. Ambos niveles, lingüístico y comunicativo, están muy relacionados, y el estudio del corpus nos ayudó a entender en qué casos las metáforas son tanto directas como deliberadas y en qué casos no lo son.

(1) sheet of glass divided in two horizontally like a sash window, *The Bride Stripped Bare by her Bachelors, Even (The Large Glass)*, Duchamp and Hamilton, Tate Modern

(2) *Ghostly pale blue circles floating across the whole work slightly distorting what's behind them suggest transparent soap bubbles*, *Linen*, Goncharova, Tate Modern

En los ejemplos anteriores, los marcadores *like* (1), y *suggest* (2) señalan la intención de que el mapa entre dominios se lleve acabo por parte de los receptores. Esto no solo se consigue con la inclusión de los marcadores, sino con la inclusión de ambos dominios, origen y meta. Por eso, en el ejemplo 1, aparecen tanto el cristal (dominio meta) como la ventana guillotinada (dominio fuente), y en el ejemplo 2 aparece un dominio meta complejo, *Ghostly pale blue circles floating across the whole work slightly distorting what's behind them* y la elección concreta, sencilla y conocida de las pompas de jabón. Se indica con los dominios origen lo que existe en la obra y se traduce con el dominio meta, de forma deliberada, a un concepto sencillo.

5. RESULTADOS

En el análisis anterior (Luque, 2019), pudimos determinar que la metáfora se utiliza en las guías audiodescriptivas de los museos de arte con la función comunicativa de transferir a través del código lingüístico aquello que no se puede percibir a través del canal visual. Los resultados de este estudio indicaron que las metáforas, y especialmente las metáforas deliberadas, se utilizan ampliamente en todo el corpus. La aparición general de la metáfora directa y deliberada en el género académico es de solo un 0,1%; en la ficción, de 0,4%; en la conversación, de menos de 0,1%; y, en la prensa, de 0,4% (Herrmann, 2013: 101). Sin embargo, según nuestro análisis, más del 5,14% del lenguaje utilizado en el corpus está formado por metáforas deliberadas. El análisis también mostró que los niveles más altos de abstracción y conceptualidad del texto de origen parecen estar relacionados con porcentajes más altos de metáforas deliberadas en el texto meta.

Esto nos condujo a utilizar metáforas deliberadas de forma más profusa en el proyecto "Palabras para ver", de la asociación Kaleidoscope Access, del que la autora es miembro fundador.

5.1. Proyecto en museos: "Palabras para ver"

Desde 2014, y en colaboración con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Kaleidoscope viene desarrollando proyectos de accesibilidad en diversos museos españoles. Sigue iniciativas similares de

los museos Thyssen-Bornemisza y el MNCARS, entre otros, así como de la empresa de audiodescripción Access Friendly, pionera en ofrecer este tipo de recursos en España. El proyecto consiste en una serie de visitas guiadas audiodescriptivas, cuyo objetivo principal es mejorar el acceso a los museos y a las exposiciones de las personas CBV. Hasta la fecha, se han realizado las siguientes visitas:

- Museo Sorolla, Madrid: "Describiendo a Sorolla" y "Aprendiendo a mirar"
- Colección de Arte del Museo CajaGranada, Granada: "Describiendo a Picasso", "Describiendo a Guerrero", "Identidades" y "Jardines multisensoriales"
- Museo de Arte Naïve, Jaén
- Fundación Rodríguez Acosta, Granada
- Exposiciones temporales de arte en la Alhambra, Granada: "Las Tendillas, señores de la Alhambra" y "Bab Al-Saria: Bienvenidos a la Alhambra".
- Museo Íbero, Jaén: "La dama, el príncipe, el héroe y la diosa"
- Museo Arqueológico Nacional, Madrid: "El museo en tus manos", con "La prehistoria", "Hispania romana" y "Los iberos"

En este proyecto, creamos AD para mejorar la situación existente, y hemos ido incorporando el uso de metáforas deliberadas de forma automática, primero, y de forma deliberada, valga la redundancia, después. En el siguiente apartado, presentamos algunos de los ejemplos de este uso en el proyecto.

5.1.1. La metáfora deliberada en "Palabras para ver"

Para El tipo de metáfora deliberada que podemos denominar "metáfora de oposición" está relacionado sobre todo con las obras abstractas. En esta metáfora se alude a las características básicas o recurrentes de los elementos reales para después negarlas, como en la siguiente AD del *Corps Perdu* de Picasso, del Museo CajaGranada: "Nuestra hoja no

tiene los nervios característicos ni las diferentes texturas de una hoja común". Así, se crea una imagen mental de una hoja prototípica para negarla y entenderla de otra manera. Otro tipo de metáfora, la "metáfora de participación" se relaciona principalmente con obras abstractas y con obras complejas con muchas capas y componentes. Estos dos tipos de cuadros comparten la complejidad a la hora de facilitar la creación de una imagen mental de la obra. En el caso de la obra abstracta *Cuadro rosa*, de la exposición *Puerta de la Justicia* del Patronato de la Alhambra, la invitación inicial a convertirse en un pájaro en la frase "Imaginemos un pájaro volando sobre la Puerta de la Justicia" intenta establecer un nuevo prisma a través del cual se pueda entender la complejidad y la abstracción de un punto de vista y una técnica basados en experiencias espaciales y de movimiento. En *Cuadro verde*, igualmente abstracto y de la misma exposición, la deliberación de la metáfora se crea sugiriendo primero un "viaje" a través del cuadro. Luego, metáforas como "si nos movemos", "avanzamos" o "seguimos bajando" marcan la subjetividad de emprender un viaje para ver la obra. Estas invitaciones requieren la participación mental, más que verbal, de los visitantes. Aun así, el uso de construcciones lingüísticas que incluyen tanto al audiodescriptor como a los visitantes ("vamos", "nosotros") ayuda a facilitar una experiencia más dialógica, participativa e inclusiva. El viaje se convierte en una metáfora extensa y, por tanto, deliberada (Steen, 2011). En otros casos, las metáforas se formulan como preguntas, como en "¿Podría ser una flor?" en la AD de uno de los grabados de *Corps Perdu* de Picasso. La metáfora de participación se convierte en una herramienta útil para poner en práctica los principios fundamentales de la Nueva Museología (Marstine, 2006; Hooper Greenhill, 2007), que considera el museo como un lugar de encuentro y crecimiento.

Cuanto más conceptual, abstracto y alejado de la realidad es la obra, más se utiliza la que hemos denominado "metáfora de opcionalidad". Podemos observarlo en la AD de un tapiz de formas geométricas y recortadas titulado *Repostero*, de la *Puerta de la Justicia*, "hay dos rectángulos finos y alargados de 15 cm de ancho, solo en los lados izquierdo y derecho, con motivos geométricos que se asemejan a una corona de espinas o a unas ramitas que suben y bajan en zigzag" o "hay

piezas que parecen tanto lágrimas como gotas de agua." La irregularidad de las formas da lugar a una doble comparación. Lo mismo ocurre en *Corps Perdu*. Las formas subjetivas se recrean a través de dobles e incluso triples comparaciones: "ramos más pequeños, como los brazos o las flores que dibujan los niños pequeños" o "la flor, como si fuera su pelo, como los estambres o como una mezcla entre lo vegetal y lo femenino".

También el uso de un doble marcador es una herramienta muy utilizada en nuestras visitas. Este uso aumenta a medida que aumenta la abstracción. Por ejemplo, en la frase "una estrella blanca, casi como un copo de nieve de los que imaginamos para la Navidad" de la AD del *Repostero*, el "copo de nieve" traduce una imagen que puede interpretarse o mirarse desde distintos ángulos gracias a la introducción de "casi" y "como". En la AD de los grabados surrealistas y cubistas de Picasso de *Corps Perdu*, encontramos por ejemplo la siguiente frase: "tal vez representen las hojas", que advierte al receptor de que la comparación es solo una idea sobre la que construir el conocimiento, o no. En la misma obra, podemos ver claramente el uso de este recurso en el siguiente ejemplo: "la hoja, que tiene casi forma de corazón", con los marcadores "forma" y "casi", que se unen a la comparación anterior, "la hoja, que tiene forma de huevo". Está claro que la hoja se parece más a un huevo que a un corazón, por lo que la comparación con el huevo tiene un grado de interpretación menor. Sin embargo, al introducir una segunda opción menos clara, la imagen mental puede crecer y parecerse más a la original.

Las metáforas que aluden a una referencia cultural suelen utilizarse para describir diferentes elementos de la obra. Lo vemos en "una forma parecida a una *jamsa*", donde la referencia cultural describe una pieza geométrica de tela unida al *Repostero*, y "típico de la arquitectura nazarí", de nuevo refiriéndose a una pieza de tela. Este tipo de metáfora también está presente en "es un azul añil, como el de la cerámica granadina", donde la referencia cultural se refiere a uno de los colores del cuadro abstracto *Azural*, del Museo CajaGranada. Estas cerámicas no están directamente relacionadas con Guerrero, el artista, pero probablemente sean bien conocidas por los visitantes de Granada, al igual que

los anteriores elementos culturales islámicos. Así pues, estas referencias ayudan a crear imágenes mentales haciendo uso de recursos conocidos de una determinada cultura. Del mismo modo, cuando se utilizan metáforas relacionadas con la forma, el objetivo es hacer uso de algunas de las características de los elementos cotidianos, como en el ejemplo de "una forma redondeada, del tamaño de una moneda", en el que la moneda se utiliza para mostrar el tamaño de una figura en *Corps Perdu*. Aquí solo se transfieren algunas características de la moneda, es decir, su forma redondeada y su tamaño, pero no otras como el color, el material o los adornos.

La clave para diferenciar estilos artísticos y técnicas es la descripción de la pincelada, los materiales, el color y la composición. Esto servirá para diferenciar entre obras y hará posible que la experiencia sea más diferenciadora entre estilos abstractos y figurativos, pero también entre autores y técnicas. La repetición, las referencias a elementos ya descritos, a veces mediante preguntas que instan al visitante a recordar, y las comparaciones dentro de la obra son esenciales para no perder a los receptores en los entresijos de una obra compleja visualmente, el objetivo primordial de la AD de arte para personas CBV y del uso de la metáfora deliberada para este fin.

En el siguiente apartado, nos centraremos en la discusión y comentario del proyecto, además de en las conclusiones y futuros trabajos relacionados.

6. CONCLUSIONES: LA IMPORTANCIA DE LA METÁFORA DELIBERADA

La metáfora es una herramienta de acceso al conocimiento muy potente. Su validez para trasladar un concepto difícil de procesar a otro más sencillo ha sido académica y científicamente probada en la historia de la lingüística general y la pragmática lingüística. El mecanismo de traslación de un dominio origen a un dominio meta por medio de la metáfora puede aplicarse a la traducción intersemiótica de la imagen a la palabra en tanto que el dominio origen, es decir, el texto audiodescriptivo, traduce el dominio meta, la obra visual. Por lo tanto, en museología

accesible, en general, y en las guías audiodescriptivas en particular, la metáfora es también una herramienta eficaz de acceso al conocimiento para personas CBV.

La información visual de las obras es abstracta para las personas CBV en el sentido de que no se conoce ni puede verse, y las AD son concretas y familiares, en el sentido de que están relacionadas con el mundo real y son conocidas por los receptores, por lo que ayudan a la comprensión.

Gracias a estos resultados, podemos establecer que las AD de arte cuentan con un número elevado de metáforas deliberadas, y que la abstracción y conceptualidad del texto origen aumenta su porcentaje de aparición. Cuanto más abstracto en un objeto museístico, mayor es la cantidad de palabras y expresiones relacionadas con la metáfora deliberada. La metáfora deliberada está muy relacionada con la función comunicativa porque, al realizarse de forma consciente, se realiza con un objetivo comunicativo, "hence requires some feature which alerts the addressee that it is intended to be realized as a metaphor" (Steen, 2009). Cuando los emisores instan a sus receptores a establecer un dominio origen separado del dominio meta, deliberadamente evocan un dominio conceptual ajeno que funciona como base para una comparación metafórica. Es decir, se exige al destinatario que desvíe su atención de un dominio meta a un dominio origen (Steen, 2016) ya que el dominio fuente es parte del significado referencial de la expresión en el que se usa (Reijnise, 2017).

El uso de las AD de arte para ciegos estaría totalmente justificado ya que, como hemos podido comprobar, el uso de este tipo de recurso retórico con una función comunicativa de trasladar a través del código lingüístico lo que no pueden recibirse por el canal visual aparece en muchos de los ejemplos que hemos estudiado en nuestro corpus. Aparece pues el símil con una realidad externa que forma parte del conocimiento del mundo de los receptores y la realidad objetiva del cuadro. Este tipo de metáfora tiene que localizarse con un enfoque de abajo a arriba, ya que los marcadores metafóricos nos conducen a validar la deliberabilidad de las unidades. Esta es la razón por la que es importante realizar la identificación de metáforas potencialmente deliberadas de

manera ascendente, partiendo de los datos del corpus en lugar de una lista de unidades o temas.

Tengamos en cuenta que, a través de un análisis de corpus con nuestra metodología, solo podemos identificar metáforas que son potencialmente deliberadas, ya que no se considera la asimilación de las metáforas por parte de los receptores. Estos datos nos deben servir en un futuro como punto de partida para experimentos psicolingüísticos y/o psicológicos que prueben las predicciones de "deliberabilidad". Con estos estudios también se puede investigar hasta qué punto son relevantes otros factores en el procesamiento deliberado de metáforas: registro, entorno comunicativo, prominencia, aptitud, conocimiento lingüístico, emociones, imágenes visuales, etc. Todos estos aspectos pueden jugar un papel en la producción, recepción y efectos de la metáfora deliberada. Deberían tenerse en cuenta si queremos llegar a una comprensión más completa del papel y la función de la metáfora en la comunicación entre los usuarios de una lengua. El uso de metáforas en nuestro corpus de Palabras para ver sienta las bases de un análisis de la recepción de esta herramienta, que ya está en curso y que esperamos poder compartir próximamente.

Creemos que el uso de la metáfora como herramienta de acceso al conocimiento y herramienta de comunicación para las personas CBV en las guías audiodescriptivas de museos de arte está muy relacionado con las nuevas técnicas y formas de crear AD. La experiencia multisensorial inmersiva y cultural hace posible que la experiencia a través de la AD en el museo sea cada vez más satisfactoria y más similar a la que se plantea para las personas no CBV.

7. REFERENCIAS

Caballero R., Suárez-Toste E. (2008). Translating the senses. Teaching the metaphors in winespeak. En F. Boers y S. Lindstromberg (Eds.). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, 241- 259. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Cameron, L. (1999). Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research. En L. Cameron y G. Low (Eds.). *Researching and applying metaphor*, 3-28. Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London; New York: Continuum.

Charteris-Black, J. y Musolff, A. (2003). 'Battered hero' or 'innocent victim'? A comparative study of metaphors for euro trading in British and German financial reporting. *English for Specific Purposes*, *22*, 153–176.

Cienki, A. y Müller, C. (2008). *Metaphor and Gesture.* Ámsterdam: John Benjamins.

Forceville, C. (2005). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, *34*, 1-14.

Gibbs, R. W. (2011). Are deliberate metaphors really deliberate? A question of human consciousness and action. *Metaphor and the Social World*, *1*(1), 26-52.

Gibbs, R. W. (2015). Do pragmatic signals affect conventional metaphor understanding? A failed test of deliberate metaphor theory. *Journal of Pragmatics*, *90*, 77-87.

Goatly, A. (1997). *The language of metaphors*. London/Nueva York: Routledge.

Goddard, C. (2004). The ethnopragmatics and semantics of 'active metaphors'. *Journal of Pragmatics*, *36*, 1211-1230.

Hermann, B. (2013) *Metaphor in academic discourse*. LOT Dissertation Series, 333. Utrecht: LOT.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Londres: Routledge.

Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. En R. A. Brower (Ed.). *On Translation,* 67-77. Harvard: Harvard University Press.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* Londres: Routledge.

Luque, M. O. y Soler, S. (2020). Metaphor as Creativity in Audio Descriptive Tours for Art Museums: From Description to Practice. *Journal of Audiovisual Translation, 3*(1), 64–78.

Marstine, J. (2006). *New Museum Theory and Practice. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

Reijnierse, W. G. (2017). *The value of deliberate metaphor*. Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC). Tesis doctoral sin publicar.

Reijnierse, W. G., Burgers, C., Krennmayr, T. y Steen, G. (2018). Metaphor in communication: The distribution of potentially deliberate metaphor across register and word class. *Corpora, 14*(3).

Reviers, N. (2016).Audiodescriptionservicesin Europe: Anupdate.*The Journal of Specialised Translation, 26,* 232-247.

Roncero, C., de Almeida, R. G., Martin, D. C. y de Caro, M. (2016). Aptness predicts metaphor preference in the lab and on the internet. *Metaphor and Symbol*, *31*(1), 31-46.

Salzhauer Axel E. y Sobol, N. (2003). AEB's Guidelines for Verbal Description. En E. Salzhauer Axel y N. Sobol (Eds.). *Art Beyond Sight: A resource guide to art, creativity, and visual impairment*, 229-237. Nueva York: AFB Press.

Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Soler, S. y Luque, M. O. (2018). Paintings to my ears: A method to study subjectivity in audio description for art museums. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, *17*, 140–156.

Steen, G, Dorst, A, Herrman, B., Kaal, A., Krennmayr, T. y Trijntje P. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Idenitfication.* Ámsterdam: John Benjamins.

Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and Symbol 23*(4), 213-41.

Steen, G. (2011) From three dimensions to five steps: the value of deliberate metaphor. *Metaphorik.de*, *21*, 83-110.

Steen, G. (2015). Developing, testing and interpreting Deliberate Metaphor Theory. *Journal of Pragmatics*, *90*, 67-72.

Steen, G. (2016). Mixed metaphor is a question of deliberateness. En R. W. Gibbs (Ed.). *Mixing metaphor*, 113-132. Ámsterdam: John Benjamins.

Whittock, T. (1990). *Metaphor and Film*. Cambridge: Cambridge University Press.

Xu, C., Zhang, C. y Wu, Y. (2016). Enlarging the scope of metaphor studies. *Intercultural Pragmatics*, *13*(3), 439-447.

L'ESPORTAZIONE DEL MOVIMENTO IT-POP ATTRAVERSO LA *SINGABLE TRANSLATION*: ANALISI TRADUTTIVA DI "*PARACETAMOL*" DI CALCUTTA

CARMELA SIMMARANO
Universidad de Sevilla
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. INTRODUZIONE

La musica vocale, che Vitale e Guarracino (2009: 45) definiscono "matrimonio tra musica e parole", è una forma di espressione estremamente vincolata alle infrastrutture culturali di appartenenza. Pur essendo definita in diversi contesti una forma d'arte e comunicazione universale, la musica si fa carico di riflettere, costruire e trasformare le identità socioculturali degli esseri umani (Born, 2000: 31), e ne conserva, quindi, le caratteristiche fondamentali. Il legame tra musica, cultura e società viene sancito con forza maggiore proprio dalla musica vocale, non solo attraverso la lingua in cui il testo viene cantato, ma soprattutto grazie al forte valore denotativo della parola, in grado di trasmettere significati radicati nel contesto socioculturale a cui appartengono.

Le barriere linguistiche evidenti create dalla musica vocale costituiscono solamente la superficie di questioni socioculturali molto più profonde, che conferiscono una certa ambiguità al mezzo di comunicazione musicale. Se da una parte, infatti, la musica è una forma d'arte, e in quanto tale può essere fruita e apprezzata come una pura sequenza di note musicali (Low, 2017), persino l'utilizzo di determinate strutture armoniche e testuali riflette una tendenza storica o culturale del compositore, ed è quindi socialmente determinata. È in questo particolare panorama teorico che si collocano le traduzioni in musica, che si pongono l'obiettivo di creare una comunicazione che oltrepassi le barriere

tanto linguistiche quanto culturali, portando determinati prodotti musico-verbali a un pubblico più vasto.

2. OBIETTIVI

Lo studio prenderà in analisi la *singable translation*, ovvero la traduzione concepita per essere eseguita in musica. Le traduzioni cantabili costituiscono un ambito di studio molto complesso e interessante, poiché fortemente vincolate a criteri non solo testuali, ma melodici, ritmici e, spesso, anche multimediali. Si analizzerà, in particolare, il processo di traduzione di "Paracetamolo", brano musicale del cantante italiano Calcutta, tradotto in lingua spagnola nel 2019.

L'analisi di tipo traduttivo verrà effettuata secondo gli approcci teorico-metodologici del Pentathlon Principle di Peter Low (2017) e dei Layers of Singability di Johan Franzon (2008). Sarà importante, in questa sede, prendere in considerazione anche il contesto e le finalità della traduzione commissionata, secondo i principi della Skopos Theory, dello studioso funzionalista Hans J. Vermeer (1989).

Tuttavia, nello studio sarà altrettanto importante analizzare l'appartenenza del brano al filone musicale che ha dominato la scena discografica italiana degli ultimi anni: l'It-pop. Espressione di una sottocultura figlia dell'Indie, l'It-pop non può essere etichettato come un semplice "genere musicale", ma diventa una vera e propria manifestazione generazionale. L'analisi traduttiva permetterà di valutare in che maniera una singable translation possa favorire l'esportazione di un genere musicale ancora inesistente nel paese di arrivo, e quali difficoltà si creino nella riproduzione di caratteristiche stilistiche tanto radicate nel genere quando vengono riprodotte in lingua spagnola.

Contestualizzando il brano e la sua traduzione all'interno del panorama culturale di partenza, si valuterà quanto materiale stilistico e culturale si possa trasferire da una lingua a un'altra senza che il prodotto finale risulti fuori contesto. Si discuterà, dunque, della naturalezza, criterio annoverato tra i principi traduttivi della singable translation dal teorico Peter Low (2017), e di quel confine esistente tra esoticità, estraniamento e addomesticazione all'interno del processo traduttivo.

3. METODOLOGIA

3.1. La musica tra universalità e identità

Edward Said (2006, citato in Vitale y Guarracino, 2009), descrive la musica come uno strumento per interpretare il mondo, dove interpretare significa dargli una forma e reinventarlo continuamente. Allo stesso tempo, la musica è per lui una "attività umana peculiare", che ha come mezzo privilegiato il suono e presenta risonanze tanto sociali quanto culturali. Si può ravvisare, in questa prima definizione, un forte legame del mezzo musicale con il mondo, la cultura e la società. Eppure, nel senso comune, la musica viene spesso considerata una forma d'arte e di comunicazione universale, in grado di oltrepassare le barriere culturali, temporali e linguistiche. Peter Newmark (citato in Minors, 2013, pp. 59-60), è tra gli studiosi che affermano che la musica "traduce il suono della voce umana a livello universale" e che, in quanto tale, è possibile fruirne a prescindere dal contesto linguistico o culturale da cui ha preso forma.

Sono diverse, per l'appunto, le prospettive apportate a questa tematica, rendendo sempre più difficile la propensione alla totale lateralizzazione. "La musica è il linguaggio in cui dimoriamo e in cui l'essere umano, le sue storie, le sue identità e la sua cultura prendono forma" (Chambers, 2001, citato in Vitale y Guarracino, 2009). Essendo un prodotto dell'essere umano, la musica viene creata in un certo contesto, con un determinato messaggio comunicativo, da cui non può prescindere e che, nel tempo e nello spazio, tenderà ad alterarsi (Minors, 2013, pp. 163-64). La sua forte connotazione culturale può essere ravvisata fin dal sistema di annotazione utilizzato e dalle costruzioni create. Sebbene le strutture musicali non siano legate, infatti, ad una specifica cultura, è la scelta estetica di usarne una o l'altra che riflette una tendenza storica o culturale del compositore (Born, 2000, p. 41).

Il dibattito sul carattere universale della musica non si esaurisce, dunque, in poche battute. Per il teorico Peter Low (2017), la musica è una forma d'arte, e in quanto tale può essere fruita e apprezzata come una pura sequenza di note musicali. Solo in questi termini, le differenze culturali si fanno da parte e lasciano spazio ad una forma di comunicazione

universale che fa leva sulle emozioni degli individui. Tuttavia, come ogni forma di comunicazione, non ci può essere piena comprensione senza conoscere i pregressi culturali, sociali e storici su cui è fondata, che rendono la natura di una composizione tanto universalmente godibile quanto, allo stesso tempo, culturalmente determinata.

3.2. La musica vocale e la sua traduzione

La musica, per come la conosciamo nell'era moderna, non si compone solo di note. Quello che viene definito da diversi studiosi e musicologi (Vitale y Guarracino, 2009, p. 45; Low, 2017) il "matrimonio tra musica e parole" caratterizza da secoli il panorama musicale mondiale, tanto da diventarne il protagonista indiscusso. Le parole che compongono una canzone hanno lo scopo di esprimere emozioni "intense e memorabili, raccontare delle storie, intrattenere, polemizzare e persino prendere in giro" (Low, 2017, p. 2). Quando si parla di "matrimonio", si vuole sottolineare lo stretto legame che si crea tra melodia e parole, "che, insieme, l'una per l'altra, significano qualcosa che, se considerate separatamente, non significano" (Lenzi, 2017, p. 14).

La presenza di questo nuovo elemento, e il forte legame esistente con la controparte musicale, rende ancora più evidenti quelle barriere culturali già ben delineate, che adesso si manifestano anche attraverso le differenze di natura linguistica. È qui che, negli anni, si è inserita la pratica della traduzione in musica, pur con non poche difficoltà in campo teorico-scientifico. Lo scopo principale di una traduzione in musica è proprio quello di superare le barriere linguistiche, rendendo il prodotto musico-verbale fruibile anche per gli ascoltatori che non ne conoscono la lingua di partenza. Ascoltare un brano senza capire il significato delle parole può diventare, infatti, un'esperienza alienante, poiché le parole sono la chiave di accesso alla musica che le accompagna (Low, 2017, p. 3).

I detrattori della pratica, tuttavia, sostengono l'importanza della lingua in cui le parole sono scritte, che porta con sé caratteristiche fonetiche, rime, suoni vocalici e persino effetti ritmici non riproducibili allo stesso modo in un'altra lingua (Low, 2017, p. 72-73). Si tratta, in fin dei conti, dello stesso concetto espresso da Lenzi (2017, p. 14) nella sua

descrizione della struttura-canzone, quando afferma che "[una canzone] non è fatta semplicemente di belle parole e di bella musica, ma di *quelle* parole con *quella* musica […]". Si rivendica, dunque, l'autenticità linguistica del brano, senza però considerare la perdita di un altro tipo di autenticità.

Gli ascoltatori che non dominano la lingua del brano non ascolteranno, infatti, delle parole cariche di significato, ma dei suoni che non gli trasmetteranno alcun messaggio, intaccandone di fatto la fruizione (Low, 2017, p. 73). La canzone, nella sua natura essenzialmente orale, nasce per essere eseguita, in modo che gli ascoltatori ne comprendano il significato dalla voce del cantante, piuttosto che da sottotitoli o programmi cartacei. Il senso di un brano cantato, grazie alla sincronizzazione di elementi verbali, melodici e retorici, colpisce la mente e il cuore dell'ascoltatore con una forza che solo una *singable translation* può riprodurre, ricreando la stessa interazione di suoni, significati e gestualità (Golomb, 2005, citato in Low, 2017, p. 73). Allo stesso tempo, un cantante che si esibisce nella lingua madre degli ascoltatori risulterà più autentico alle loro orecchie, grazie ad ascolto e comprensione simultanee che rendono l'esperienza di fruizione più autentica, ricca e coinvolgente (Low, 2017, pp. 73-74, Susam-Sarajeva, 2008, p. 192). Le caratteristiche foniche del testo in lingua originale passano in secondo piano, poiché non intaccano la fruizione di un brano come invece può fare la mancanza di simultaneità.

Il processo di traduzione dei brani musicali risulta altrettanto fondamentale quando si prende in considerazione la pratica della scrittura di canzoni bilingue, da tempo diffusa nel panorama musicale internazionale (Davies y Bentahila, 2008, p. 248). La creazione di una *singable translation* può risultare fondamentale per far emergere punti di vista o caratteristiche della cultura della seconda lingua utilizzata, o semplicemente aprire il proprio repertorio a una nuova audience in quello che viene chiamato "*language crossing*" (Rampton, 1998, citato in Davies y Bentahila, 2008, p. 262). Un brano tradotto può dare inizio alla diffusione di un nuovo genere nel Paese di arrivo, ma anche dare maggior spazio di sperimentazione a cantautori e musicisti, che hanno l'opportunità di ampliare il loro repertorio e stimolare la creatività nella

scrittura (Susam-Sarajeva, 2008, pp. 192-193). La stessa scelta di creare una traduzione musicale può lanciare un messaggio di appartenenza, immedesimazione, vicinanza, inclusione e rappresentazione (Susam-Sarajeva, 2008, p. 194).

3.3. I PRINCIPI TEORICI DELLA *SINGABLE TRANSLATION*: *LA SKOPOS THEORY*

Il processo di traduzione in musica prende il via dall'analisi del brano e dalle sue caratteristiche principali. L'appartenenza a un determinato genere musicale, ad esempio, può essere determinante nella scelta di ricorrere ad una traduzione, sottotitolazione o doppiaggio nel caso specifico, così come determinare l'uso di specifiche norme e approcci da applicare nella macrostrategia scelta (Susam-Sarajeva, 2008, p. 193). Un momento importante della valutazione iniziale è l'analisi dei due elementi principali che compongono qualunque brano musicale: il testo e la musica. È necessario, infatti, valutare l'importanza che nel brano in analisi il testo assume rispetto alla musica, in modo da riconoscerne la natura logocentrica o musicocentrica (Low, 2017, p. 10).

Una volta individuata la natura del brano, è fondamentale passare all'analisi delle finalità del testo di arrivo e delle necessità del pubblico a cui la traduzione sarà rivolta (Low, 2017, p. 40). Ci si affida, dunque, ai principi teorici del funzionalista Hans J. Vermeer (1989, p. 230), che utilizzò la parola greca *skopos* per indicare nel processo traduttivo il "fine o obiettivo definito dal committente della traduzione o, se necessario, individuato dal traduttore". Ci sono, infatti, molte finalità per cui il testo di una canzone può essere tradotto: studio, programma di un evento, inserto di un disco, sottotitolazione, versione "cantabile" in lingua straniera. Stabilire i criteri in base ai quali verrà tradotto un brano permette di stabilire il preciso *skopos* della traduzione, il cui standard non sarà più la coerenza intertestuale, bensì l'adeguatezza e la pertinenza alla finalità definita (Nord, 1997, citato in Low, 2017, pp. 40-41).

3.4. IL *PENTATHLON PRINCIPLE* DI PETER LOW

La *singable translation*, o traduzione cantabile, è la tipologia di traduzione commissionata più raramente, ma che può essere utile in diversi ambiti: musical, serie TV, canzoni per bambini, film d'animazione,

lancio di progetti musicali sul mercato internazionale (Mateo, 2012). a differenza delle traduzioni non cantabili analizzate poc'anzi, il processo traduttivo delle *singable translation* si arricchisce di vincoli e limitazioni posti dalla necessità di adattare il testo alla melodia preesistente. Si tengono in considerazione, dunque, nuovi criteri quali la facilità di vocalizzazione, il ritmo e lo schema rimico del testo originale. Peter Low (2017, p. 79) organizza il modello precisamente intorno a cinque vincoli: *singability*, senso, naturalezza, ritmo e rime. Il modello funzionale si struttura secondo la metafora di un pentathlon: ogni criterio è un evento sportivo in cui gli atleti devono cercare di massimizzare il proprio punteggio generale (Low, 2017, p. 80). Sarà la valutazione iniziale, e l'individuazione dello *skopos*, a determinare quale sarà il "punteggio ideale" di ogni singolo criterio affrontato in traduzione.

La *singability* è il principio fondante della *singable translation*, e si basa sulla facilità di vocalizzazione e risonanza nell'atto fisico del canto (Low, 2017, p. 79). Il senso, invece, implica l'accuratezza semantica rispetto al testo di partenza (Low, 2017, p. 87). La naturalezza, terzo criterio del modello funzionale, si basa sullo stile e sul registro del testo tradotto. L'obiettivo è dare all'ascoltatore la sensazione che il brano sia stato originariamente scritto nella lingua di arrivo, perché tanto l'esecuzione quanto la performance siano sincere e naturali (Low, 2017, p. 88). Il ritmo, criterio più complesso in una *singable translation*, pone i vincoli maggiori durante il processo traduttivo, poiché impone il rispetto della lunghezza e del numero di sillabe, degli accenti ritmici e del generale sistema metrico della canzone. La rima è un criterio considerato utile ma non fondamentale ai fini della traduzione (Low, 2017, p. 103). È importante, secondo lo studioso, concentrarsi sulle rime strategiche, ovvero quelle collocate in una posizione di rilievo nel testo e non sacrificabili (Low, 2017, pp. 105-106).

3.5. I LAYERS OF SINGABILITY DI JOHAN FRANZON

Johan Franzon (2008) elabora, a sua volta, un modello teorico che comprende i principi da applicare in una traduzione cantabile. Secondo lo studioso, questa tipologia di traduzione viene richiesta soprattutto per poterla eseguire in performance live. Per questa ragione, mentre il

contenuto viene adattato alla lingua di arrivo attraverso omissioni, parafrasi o inserimento di nuovi concetti, è importante anche adattarne il registro e lo stile linguistico, l'impatto emotivo e l'efficacia interpretativa (Franzon, 2008, pp. 88-389). Il testo, in particolar modo, deve avere con la musica una corrispondenza prosodica, poetica e semantico-riflessiva (Franzon, 2008, p. 390) (TABELLA 1).

TABELLA 1.

Un testo cantabile raggiunge	**quando rispetta**	**che si riflette nel testo attraverso**
una corrispondenza prosodica	la melodia: la notazione musicale, creando un testo comprensibile che risulti naturale quando cantato	numero di sillabe; ritmo; intonazione, accenti; fonemi facili da cantare
una corrispondenza poetica	la struttura musicale: la musica eseguita in performance, creando un testo che attiri l'attenzione del pubblico e risulti poetico	rime; divisione in strofe/ritornelli/sezioni; parallelismi e contrasti; posizionamento di parole chiave
una corrispondenza semantico-riflessiva	l'espressione musicale: la musica che trasmette un messaggio, creando un testo che riflette o racconta ciò che la musica "dice"	storia raccontata, stato d'animo espresso, personaggi coinvolti; descrizione (pittura di parole); metafora

Fonte: Franzon, J. (2008). "Singability in Print, Subtitles and Sung Performance". In Susam-Serajeva, S. (Ed.). "The Translator, Special Issue: Translation and music" (pp. 373-399). University of Edimburg, Scotland: St. Jerome Publishing.

4. ANALISI

4.1. L'*INDIE E IT-POP*

4.1.1 Le origini del movimento indie

Definire il movimento indie nel panorama musicale moderno implica necessariamente dare uno sguardo più approfondito alle circostanze storiche e sociali che hanno portato alla sua nascita. Quello che oggi si potrebbe definire un vero e proprio genere, infatti, nacque come un approccio all'industria musicale, figlio del movimento punk scoppiato tra gli Stati Uniti e l'Inghilterra intorno alla metà degli anni Settanta

(Grande, 2021, p. 11). La musica Punk portava con sé un approccio all'industria musicale "fai da te" (DIY o *do it yourself*), in cui si rifiutava il circuito delle grandi case discografiche per acquisire maggiore libertà in ogni aspetto, dalla produzione alla distribuzione della musica (Grande, 2021, p. 11). Proprio l'ondata punk diede vita negli anni Ottanta ad un movimento underground, i cui artisti portavano avanti l'etica del DIY, preferendo un approccio puro e personale alla creazione artistica (Grande, 2021, p. 11). Per mantenere questo approccio, gli artisti si rivolgevano a etichette indipendenti low budget, a cui cominciarono ad essere associati proprio attraverso la parola "indie", abbreviazione di *independent* (Grande, 2021, p. 11). Tuttavia, gli anni Novanta portarono a una crisi del termine stesso e del concetto attorno a cui ruotava. Il Grunge, naturale evoluzione del Punk, diventò popolare nelle classifiche mainstream, con artisti quali Nirvana, Pearl Jam e Oasis, togliendo alla musica di stampo alternative quella spinta contro-culturale di cui si era nutrita. Il termine indie continuò a essere utilizzato, di conseguenza, per indicare quella schiera di artisti che fedeli al rifiuto del successo commerciale, che rimanevano nella rete underground (Grande, 2021, p. 16).

Come anticipato poc'anzi, dunque, il concetto di indie non implicava una particolare estetica musicale, quanto piuttosto "una posizione di carattere sociale dei suoi artisti e la loro diversa filosofia, in ambito creativo e promozionale molto lontana da quella mainstream" (Grande, 2021, p. 12). Pur limitando in alcuni casi le possibilità di successo degli artisti, che rifiutavano consapevolmente opportunità che li potessero portare al grande pubblico, l'etica DIY permise l'esplorazione di sonorità e linguaggi innovativi, che si avvicinavano molto di più alla realtà degli ascoltatori (Grande, 2021, p. 13). Rifiuto dei grandi circuiti dell'industria musicale e delle major, autoproduzione presso piccole etichette indipendenti, libertà creativa e generale distacco dalle sonorità commerciali rappresentano, quindi, la sintesi dell'approccio indie, che si è poi codificato in un vero e proprio genere (Grande, 2021, p. 18).

4.1.2 L'indie italiano e l'evoluzione dell'It-pop

L'Italia, come molti altri Paesi, ha subito nel tempo l'influenza delle tendenze discografiche internazionali, pur adattandole ai propri contesti socioculturali. Mentre l'ondata Punk non si accese particolarmente, complice il cantautorato che dominava le classifiche, durante gli anni Ottanta nacquero le prime etichette indipendenti e, con loro, i primi gruppi della scena musicale alternativa (Grande, 2021, p. 21). Anche in questo caso, il concetto di indipendente non rifletteva la presenza di sonorità simili nella musica degli artisti, ma piuttosto l'adozione di un approccio creativo e commerciale contrapposto a quello mainstream (Grande, 2021, p. 22).

Fu all'inizio degli anni Duemila che, forte delle influenze internazionali, il panorama musicale italiano si arricchì di numerosi artisti provenienti dall'underground, come Liftiba, Subsonica e Afterhours (Grande, 2021, p. 28). Questi gruppi rappresentarono la cosiddetta prima generazione italiana di artisti indie, che mantenendo viva quell'indipendenza, tanto dalle etichette discografiche quanto dal mainstream, cominciò a delineare una linea stilistica comune. Il linguaggio, infatti, si avvicinò sempre di più allo status della canzone d'autore, dai toni impegnati e politicizzati (Grande, 2021, p. 29).

Tuttavia, la vera rivoluzione dell'indie italiano è arrivata con internet, mare virtuale in cui navigavano spediti gli artisti che hanno dato vita alla seconda generazione: Le luci della centrale elettrica e I Cani. I cantautori hanno portato avanti un'etica DIY molto incisiva: i loro pezzi risultano rudimentali e poco lavorati, poiché la finalità è concentrarsi sul contenuto e avere qualcosa da dire, piuttosto che dire nulla ma in maniera tecnicamente perfetta (Grande, 2021, p. 31). Come anticipato, il tipo di scrittura diventa sempre più impegnato, orientato a creare un dialogo collettivo generazionale. Allo stesso tempo, la decisione di diffondere i propri pezzi su internet anticiperà la rivoluzione che subirà a breve la discografia e più in generale il mercato mondiale (Grande, 2021, pp. 31-32).

L'avvento delle reti sociali e delle piattaforme streaming, effettivamente, porta con sé un nuovo approccio degli artisti indie, altrettanto

DIY e "indipendente", ma legato alla diffusione del proprio lavoro in una modalità più immediata, attraverso i social network, Spotify e Youtube. Questo permette agli artisti di creare una diffusione dal basso, che arriva più diretto al pubblico e regala alla loro musica una popolarità degna del panorama pop (Grande, 2021, p. 41). Si rimodulano così quegli equilibri interni del mondo musicale "alternativo", che riesce a trarre forza dagli strumenti che rappresentano invece il motore della crisi per la discografia mainstream (Grande, 2021, p. 42).

Il contesto fin troppo autoreferenziale, che aveva imposto delle barriere sempre più rigide al movimento indie, adesso si avvale di nuovi concetti, tendenze e sonorità. Si inizia ad intravedere una vera linea stilistica comune, in cui il sound diventa più pop e vintage, riprendendo uno stile anni Ottanta, mentre i testi diventano sempre più disimpegnati. Autori di questa rivoluzione sono principalmente il gruppo The giornalisti e il cantautore Edoardo D'Erme, in arte Calcutta, che risultano talmente autentici e accattivanti da conquistare persino le radio (Grande, 2021). Si unisce a loro un folto gruppo di artisti, tra cui Motta, Canova e Gazzelle, che abbattono simbolicamente il muro che aveva diviso il panorama mainstream da quello indipendente ed eliminano quella sottile ottica di consapevole autosabotaggio adottata anteriormente in nome della libertà d'espressione (Grande, 2021, p. 55). A questo punto non è più possibile parlare di indie, poiché l'approccio indipendente, pur sempre presente, si arricchisce di nuove caratteristiche, codificandosi in un vero e proprio genere. Si parla, effettivamente, di It-pop, definito il "figlio dell'indie". In questo spazio concettuale si colloca quella musica dal sound orecchiabile e dalle tematiche leggere, che tuttavia differisce dal mainstream poiché affonda le radici nell'ambiente indipendente (Grande, 2021, p. 62).

Nuovi canoni, tanto estetici quanto comunicativi, prendono il sopravvento, e riflettono quest'apertura del panorama underground al grande pubblico. I brani It-pop fanno generalmente riferimento al mondo di oggi, ai disagi del quotidiano della vita di provincia, che permettono agli ascoltatori di autoriconoscersi (Grande, 2021, p. 65). I temi, infatti, si legano spesso all'amore visto in chiave malinconica, ma anche all'ironia e all'autoparodismo (IndiePod, 2020, 11m15s), in grado di

donare una certa leggerezza al racconto dei mali generazionali (Grande, 2021, p. 111). Anche gli arrangiamenti si avvalgono di una certa semplicità, complice la mutazione di abitudini d'ascolto portata dalle piattaforme streaming, e il sound è generalmente synth pop e lo-fi. I testi si ritrovano nella poetica comune del disagio, espressa attraverso un totale disimpegno politico e una celebrazione della spontaneità e dell'individualismo (Grande, 2021, p. 111). C'è un vasto utilizzo del nonsenso, che può sfociare in giochi di parole creativi, ma anche di riferimenti espliciti a comuni tabù con un linguaggio spesso scurrile (IndiePod, 2020, 11m15s). La forza del genere sta proprio nella spontaneità dei testi, che risultano terreni e quotidiani, e nella loro interpretazione vocale: imperfetta e spesso accompagnata da espressioni gergali e dialettali (Grande, 2021, p. 114). Unicità e genuinità rappresentano i punti di forza del genere, che si avvale di quell'approccio libero e indipendente senza però negarsi al successo nazionale.

4.2. Calcutta nel panorama It-pop: figura artistica e stile compositivo

Nato nel circuito romano del panorama musicale underground, Edoardo D'Erme, in arte Calcutta, è il pieno rappresentante della seconda generazione indie (o per meglio dire It-pop) italiana. Sulla scena musicale, Calcutta appare come "un personaggio strambo e indolente che dice cose bizzarre in modo divertente e spontaneo" (Grande, 2021, p. 92). Con la pubblicazione nel 2018 di Mainstream, il suo secondo album, Calcutta diventa artefice di quella rivoluzione dell'indie autocensurato, portando al genere un nuovo modo di comunicare. Quelle che vengono trasmesse al pubblico sono spontaneità e autenticità, ma anche goffaggine e insofferenza, che lo rendono agli occhi degli ascoltatori un artista che non si prende sul serio, e che si distacca dall'autoreferenzialità dell'indie a lui antecedente (Grande, 2021, p. 93).

L'etica del DIY viene mantenuta attraverso degli arrangiamenti generalmente essenziali, chitarra e voce, che reggono melodie e ritornelli potenti ed incredibilmente orecchiabili. I testi, punto forte del suo stile compositivo, comunicano le emozioni in maniera sincera e diretta (Grande, 2021, p. 94). Questi, infatti, raccontano il malessere e

l'insofferenza quotidiani con ironia e senza filtri, utilizzando parole tipiche del linguaggio giovanile e oggetti del vivere quotidiano senza avere la pretesa di prendersi sul serio (Grande, 2021, p. 97). Non mancano nemmeno i riferimenti a una certa mitologia vintage, che danno ai testi un sapore nostalgico e popolare. Ciò che funziona, in particolare, è l'atmosfera dolceamara che pervade l'immaginario dei brani, che colgono ed esprimono in maniera efficace l'incertezza e la sfiducia del mondo giovanile (Grande, 2021, p. 100).

Calcutta riesce a catturare l'attenzione degli ascoltatori attraverso diversi escamotage che rendono la sua scrittura molto riconoscibile. Primo fra tutti, il non detto intenzionale, ovvero quelle parti di informazioni a cui fa riferimento senza però mai citarle, lasciando l'ascoltatore a completarle nel proprio immaginario e a darne un senso personale (Alovisi, 2018). Allo stesso tempo, anche la banalità rappresenta un mezzo di comunicazione potente nei suoi testi. Nonostante il valore ambivalente che può avere, infatti, la banalità crea nell'ascoltatore "un senso di sorpresa e colpevole divertimento […] un misto di trattenuta ilarità e, in alcuni casi, tenerezza." (Alovisi, 2018). Secondo Alovisi (2018), il tipo di scrittura di Calcutta può essere definito itinerante. È infatti comune, nell'immaginario indie e It-pop, ironizzare sull'uso massiccio di nomi di città e Paesi nei testi degli artisti del genere. Effettivamente, lo stesso Calcutta definisce le città "contenitori di significati" (Santoro, 2015) che portano l'artista e i suoi ascoltatori a vagare in forma letteraria verso terre lontane (Alovisi, 2018).

Calcutta riprende in un certo senso una delle caratteristiche essenziali della scrittura di musica pop, portandola al suo estremo. L'adozione di una simbologia concreta si basa infatti sul concetto di "Show, don't tell" (Chase, 2006, p. 666), che riflette l'esperienza sensoriale come base del vissuto di tutti gli esseri umani. L'utilizzo di un immaginario concreto, di nomi di città e oggetti della vita quotidiana, garantisce che nell'ascoltatore si attivi una rappresentazione visiva e sensoriale, riportandogli alla mente il proprio vissuto con facilità. L'utilizzo di parole e concetti astratti non attiva questo tipo di connessioni con l'esperienza vissuta, e rende meno semplice l'identificazione dell'ascoltatore con il testo della canzone (Chase, 2006, p. 666).

4.3. PARACETAMOLO: PUBBLICAZIONE E ANALISI DEL BRANO

> "Lo sai che la Tachipirina 500 se ne prendi due diventa 1000" è una frase così banale e inadatta come incipit di canzone da risultare immediatamente attraente, memorabile, perfetta per essere rigiocata come argomento di conversazione e discussione (Alovisi, 2018).

Paracetamolo (D'Erme y Martinelli, 2018), secondo brano nella tracklist dell'album Mainstream, viene pubblicato come terzo singolo estratto nel 15 maggio 2018 (Bernardini, 2018). A dimostrazione della controrivoluzione messa in atto dal cantante, il singolo ottiene un successo senza precedenti per il mondo underground, conquistando ben due dischi di platino (FIMI, 2018). Sebbene il cantante abbia diversi singoli di successo all'attivo, questo risulta essere decisamente il più emblematico della sua carriera fino ad ora, probabilmente proprio per quell'incipit tanto ricordato dagli ascoltatori. È proprio la frase con cui si apre il brano, con il riferimento a un oggetto tanto comune quanto la Tachipirina, a incollarsi all'istante nell'universo culturale giovanile (Grande, 2021, p. 99). Ritroviamo allo stesso tempo il nonsenso di matrice it-pop, la vita quotidiana con i suoi oggetti più comuni e il non prendersi troppo sul serio come atteggiamento tipico dell'artista. Grande (2021, p. 99) lo definisce "un hook molto potente", che trova la sua forza non nella ripetizione, classico escamotage con cui si costruisce un hook, ma proprio nella sorpresa che destano le parole nell'ascoltatore.

Lo stesso Calcutta sui suoi canali social annuncia l'uscita di Paracetamolo (D'Erme y Martinelli, 2018) definendola una "Hit estiva a metà" (Genius.com, s.d.). Il brano è effettivamente una ballata romantica dalla forte influenza indie-rock, in cui si dipinge il legame tra due persone che vogliono capire i propri sentimenti (Morlino, 2018). Ciò che emerge a gran voce dal testo della canzone è la forte presenza della città di Milano, che funge da catalizzatrice del rapporto descritto nel testo, diventando una metafora continua e, in un certo senso, anche la protagonista del brano.

Tuttavia, pur pregno di significati nascosti e del non detto descritto poc'anzi, non si può cadere in un'iper-lettura di questo brano. L'incipit del testo, ad esempio, pur essendo un hook potente, attraente e

memorabile, nasce per scherzo, da una conversazione dell'artista con un'amica che aveva la febbre (Giannati, 2018). In generale, Calcutta afferma che molti dei suoi testi nascono da frasi di conversazioni tagliate e piazzate nelle canzoni (Oliva, 2018), che per lui rappresentano qualcosa su cui lavorare, emozioni che possono portare l'ascoltatore altrove (Giannati, 2018). Il brano è quindi veicolo di significati, ma rimane prioritaria la piacevolezza dell'ascolto e del sentimento che l'immaginario creato può destare in chi ascolta la canzone.

La struttura generale del brano consiste nella classica impostazione strofa-ritornello, con uno special cantato e un outro che prolunga il ritornello finale.

4.4. *Paracetamol*: traduzione in lingua spagnola

Il 29 novembre 2019, a un anno e mezzo dall'uscita di Paracetamolo, viene lanciata sul mercato spagnolo *Paracetamol* (D'erme, Martinelli y Ortiz, 2019), primo adattamento in lingua nel repertorio di Calcutta. La trasposizione è a cura di Milagrosa Ortiz Martín, che presenta più di vent'anni di esperienza nel campo della traduzione in musica con Eros Ramazzotti, Jovanotti e Battiato (Discogs.com, s.d.).

L'adattamento in lingua spagnola viene lanciato a ridosso del tour europeo dell'artista, che prevede la data finale a Madrid (Billboard Italia, 2019). È evidente, dunque, che lo *skopos* del processo traduttivo fosse una traduzione cantabile rappresentativa dello stile dell'artista, che trasmettesse tanto l'essenza della canzone e del suo testo, quanto quella dell'artista in sé, con tutti i sottotesti socioculturali del genere di appartenenza. *Paracetamol* (D'erme, Martinelli y Ortiz, 2019), nata come traino del tour europeo dell'artista, diventa il primo passo non solo del cantante, ma di tutto il genere It-pop verso il mercato estero. La traduzione, già di per sé vincolata, si farà carico di quest'ulteriore criterio, che ne influenzerà inevitabilmente le scelte traduttive. La macrostrategia generale che ritroviamo nel brano è un adattamento tendente alla traduzione, grazie all'alta corrispondenza semantica che si riscontra in molti versi. Tuttavia, emergono nel brano alcune deviazioni dall'originale, per via di determinate difficoltà traduttive o stilistiche.

Nell'analisi verranno prese in considerazione queste ultime, che risultano particolarmente interessanti.

Il primo, fondamentale, verso del brano "Lo sai che la Tachipirina 500/Se ne prendi due diventa mille" viene tradotto con "*El paracetamol 500 miligramos/Si te tomas dos se vuelven mil*". La traduzione perde la struttura interrogativa di "Lo sai", che costituisce l'elemento più sacrificabile dell'iconico verso, a favore di una migliore cantabilità e della corrispondenza di numero e posizione delle sillabe accentate. Il termine "Tachipirina", nome commerciale con cui è maggiormente conosciuto il farmaco in Italia, viene sostituito dall'iperonimo "*Paracetamol*", che risulta più naturale rispetto ai diversi nomi commerciali del farmaco nella lingua di arrivo. In italiano è molto comune, nel linguaggio informale, riferirsi al farmaco come "Tachipirina 500" o "da 500". Al contrario, in spagnolo compare anche la parola "*miligramos*", inserita sia per una maggiore naturalezza, che per raggiungere lo stesso numero di sillabe del verso originale. I cambiamenti applicati in traduzione permettono di lasciare intatto il senso della frase, e allo stesso tempo raggiungere un buon livello di naturalezza, cantabilità e corrispondenza poetica.

Nella prima strofa, tuttavia, troviamo un'altra importante metafora del brano. "Si vede che hai provato qualcosina parlano/Parlano le tue pupille". I versi utilizzano chiaramente l'ambiguità e il non detto per comunicare più di un significato. Il riferimento alle pupille e al provare qualcosina non richiama solamente i sentimenti, ma anche le droghe leggere. Parlare, seppur in maniera sottintesa, di questo tabù, è un'altra caratteristica del genere It-pop che ritroviamo nel brano. La traduzione, tuttavia, perde completamente il secondo significato, appiattendone l'ambiguità: "*Mirándote a los ojos, tú me escondes algo más/Algo más, en tus pupilas*". Pur riproducendone in maniera adeguata il significato principale, e raggiungendo un buon livello di cantabilità e naturalezza, la traduzione perde sia il non detto che il riferimento a un tabù, due caratteristiche fondamentali del brano e del genere.

Il ritornello, parte più orecchiabile del brano, si struttura in due semplici versi: "Io sento il cuore a mille/Sento il cuore a mille", accompagnati da un riff nostalgico e sognante. La traduzione, in questo caso, è diretta

"*Mi corazón va a mil/Mi corazón va a mil*", con l'unica differenza nel cantato, dove viene allungata la *i* di *mil* in risposta alla mancanza di una sillaba aperta alla fine della parola.

La seconda strofa presenta, come la prima, alcune deviazioni rispetto all'originale. "Il Duomo di Milano è paracetamolo/Sempre pronto per le tue tonsille" diventa in traduzione "*La niebla de Milán como una medicina/Que te curará si lo necesitas*". Pur mantenendo intatto il riferimento a Milano, intrecciata alla relazione amorosa in una continua metafora, si perde la conformazione fisica del luogo, il cui riferimento diventa un'immateriale nebbia. Allo stesso modo, il paracetamolo, che viene nuovamente richiamato ma col nome generico, in traduzione viene sostituito da un nuovo iperonimo: "*medicina*". Anche la figura retorica della metafora viene modificata in una similitudine, con l'inserimento di "*como*". Pur mantenendo un significato di fondo simile, ovvero di Milano come una medicina, i cambiamenti applicati ai versi ne normalizzano la poetica e li rendono generalmente meno ricchi di significati aggiuntivi.

Allo stesso modo, anche i sottintesi dei versi successivi vengono stravolti: "Domani non lavoro e puoi venire un po' da me/Ma poi da me non vieni mai/Che poi da te/Non è Versailles" diventa "*Mañana no trabajo, ven a casa, ven aquí/Se está bien ¿Tú qué te crees?/Tu casa no/No es un chalé*". Il focus dei versi originali è la lontananza tra i due amanti, racchiusa nelle parole "Ma poi da me non vieni mai". Il sottinteso sta anche nel significato della strofa completa: tu non vuoi mai venire da me perché non vuoi allontanarti da Milano, che per te è come una medicina. In traduzione, viene messo da parte questo nucleo di significato per concentrarsi invece su "Che poi da te/Non è Versailles". Un ulteriore cambiamento sta nel riferimento ad un luogo concreto (la Reggia di Versailles) reso più generico con "*un chalé*". Pur tentando di non cadere in un'iper-lettura, e nella percezione di sottintesi lì dove non ci sono, l'interpretazione originale data a questa strofa viene appoggiata anche dall'utilizzo dell'elemento testuale "Che poi", che fa percepire la frase appena successiva "[…] da te/Non è Versailles" come un'informazione secondaria. La traduzione in spagnolo risulta, dunque, carente

di un sottotesto fondamentale e, anche sembrando fedele al significato originale, lo è in realtà solo in superficie.

5. DISCUSSIONE

L'analisi del brano e della sua traduzione ha messo in luce le difficoltà di un testo apparentemente semplice, ma legato a un genere e a conseguenti sottotesti culturali complessi. Il legame al movimento musicale It-pop rende il brano stilisticamente complesso, comportando la necessità di approfondire il genere in sé, prima ancora di procedere alla traduzione. Le priorità della traduzione, infatti, sono sì delineate dallo *skopos*, ma, in questo caso, anche dalla necessità di presentare al pubblico un prodotto che mantenga quelle caratteristiche che ne costituiscono l'essenza, tanto del cantante, quanto del genere che rappresenta.

Quelle che durante l'analisi sono state definite deviazioni dal testo originale, sono per la maggior parte normalizzazioni, legate a delle necessità di naturalezza, numero di sillabe e cantabilità. Tuttavia, proprio in virtù dello *skopos*, che non è solamente quello di superare le barriere linguistiche, ma anche di presentare al pubblico straniero un nuovo genere, sarebbe stato importante delineare una nuova gerarchia di priorità. Ad esempio, lasciare i riferimenti ai luoghi concreti, così come i sottintesi al tabù delle droghe leggere, pur rischiando di rendere il testo estraniante o eccessivamente esotico.

Nonostante ad un primo impatto la traduzione sembri rispecchiare i significati del testo originale, sono venuti a mancare i significati sottintesi, l'ambiguità, i tabù e i riferimenti ai luoghi concreti che rappresentano l'essenza tanto dello stile di Calcutta, quanto dell'It-pop. Possiamo affermare, effettivamente, che a livello superficiale c'è una percentuale quasi totale di corrispondenza semantica, soprattutto nello special e nel ritornello. Ma le deviazioni riscontrate, apparentemente poco importanti, minano la particolarità dello stile compositivo di Calcutta e del genere, che sono ciò che hanno portato lui e l'It-pop al successo nazionale.

Sebbene queste scelte traduttive possano essere collegate a una conoscenza poco approfondita dell'It-pop, c'è anche un altro aspetto da

prendere in considerazione. Proprio perché legato a sottotesti culturali molto forti, ciò che ad un ascoltatore italiano può risultare ormai familiare e caratteristico del genere, ad un pubblico straniero potrebbe invece sembrare eccessivamente sopra le righe, e quindi estraniante e poco orecchiabile. Queste potrebbero essere le ragioni alla base di una normalizzazione di determinate caratteristiche, pur comportando una sorta di addomesticazione del testo di partenza.

Il prodotto finale rimane sicuramente molto piacevole all'ascolto, e riesce a conservare, in parte, quel racconto del mondo attuale attraverso un linguaggio sorprendente, metaforico e nostalgico. L'appartenenza a un genere così legato alla cultura italiana lo rende particolarmente complesso nella trasposizione linguistica e culturale, proprio perché sospeso in bilico tra la banalità della semplicità e la sorpresa del sottinteso. Rimangono in dubbio le ragioni che hanno portato la traduttrice alla scelta dell'approccio analizzato, così come la presenza di un contatto diretto con l'artista, che avrebbe potuto influenzare la scelta di riprodurre o meno determinate unità di significato sottintese.

6. CONCLUSIONI

Il genere musicale It-pop costituisce un ambito di studio molto interessante, soprattutto quando legato al processo di traduzione. Parliamo, infatti, di un approccio molto particolare all'industria discografica, che è riuscito ad acquisire col tempo delle caratteristiche stilistiche proprie e a delinearsi in un vero e proprio genere, forte di una serie di circostanze socioculturali proprie della nazione italiana. È proprio la forte influenza dei sottotesti culturali a rendere l'eventualità di un'esportazione all'estero ancora più interessante, poiché riesce a sollevare una serie di questioni importanti: vale la pena esportare il genere? Verrà capito dagli ascoltatori esteri o risulterà eccessivamente estraniante? Sarebbe meglio lasciare i riferimenti culturali specifici o piuttosto addomesticare ogni riferimento ed esportare solo lo stile compositivo?

Sicuramente creare un prodotto che superi sia le barriere linguistiche che quelle culturali è fondamentale per il successo dell'esportazione stessa. Tuttavia, un artista che si propone all'estero, lo fa comunque

nella sua unicità e con i suoi riferimenti culturali. Se si cercasse di eliminare ogni elemento potenzialmente estraniante solo perché riferito ad una cultura diversa, sia il genere che l'artista perderebbero di unicità, e verrebbe meno la ragione stessa dell'esportazione.

Il brano analizzato contiene, a piccole dosi, tutti gli elementi topici del genere It-pop, generando tutte le possibili difficoltà traduttive del caso. Abbiamo constatato come la semplicità della scrittura, unita alla complessità dei riferimenti impliciti, renda necessaria un'attenta analisi previa, pur dovendone evitare l'iper-lettura. Nonostante la perdita di determinate caratteristiche non mini la fruibilità del pezzo musicale in sé, è proprio l'unicità di queste caratteristiche a donare spessore al brano e a costituirne l'anima. Sarebbe importante, dunque, calibrare le scelte traduttive in base ad una nuova scala di priorità, che dia maggior importanza agli elementi stilistici fondamentali del genere.

Valutare il fine commerciale della traduzione del brano può essere un modo ulteriore per delineare un approccio traduttivo che riesca a riprodurre l'essenza del brano e del genere, valutando la riproduzione o l'eliminazione di eventuali elementi estranianti in base al singolo caso. Il genere risulta decisamente adatto ad ulteriori studi di carattere traduttivo, che potrebbero coinvolgere brani dai riferimenti culturali ancora più specifici e la loro trasposizione in base al contesto e allo *skopos*.

7. BIBLIOGRAFIA

Alovisi, E. (2018). *Capire i testi di Calcutta*. Recuperato da https://www.vice.com/it/article/9k8a9a/testi-calcutta [data di consultazione: 07/02/2022]

Aminoroaya, S. y Zahra, A. (2016). *Investigating the Translation of Songs in Persian Dubbed Animated Movies*. In *SKASE Journal of Translation and Interpretation* 10 (2)

Bernardini, L. (2018). *Calcutta: è uscito 'Paracetamolo', il nuovo singolo*. Recuperato da https://www.rollingstone.it/musica/news-musica/calcutta-e-uscito-paracetamolo-il-nuovo-singolo/412454/ [data di consultazione: 07/02/2022]

Billboard Italia (2019). *Da oggi anche in Spagna due Tachipirine 500 diventano 1000*. Recuperato da https://www.billboard.it/musica/indie/calcutta-

paracetamol-spagnolo/2019/11/2926097/ [data di consultazione: 07/02/2022]

Born, G. (2000). *Western Music and its Others: Differences, Representation and Appropriation in Music*. Berkeley: University of California Press

D'Erme, E y Martinelli, P. (2018) *Paracetamolo*. Universal Music Publishing Ricordi S.R.L

D'Erme, E, Martinelli, P. y Ortiz, M. M. (2019). *Paracetamol*. Universal Music Publishing Ricordi S.R.L

Davies, E. E. y Bentahila, A. (2008). *Translation and Code Switching in the Lyrics of Bilingual Popular Songs*. In Susam-Serajeva, S. (Ed.). *The Translator, Special Issue: Translation and music* (pp. 247-272). St. Jerome Publishing.

Discogs.com (s.d.). *Mila Ortiz Martín*. Recuperato da https://www.discogs.com/artist/979906-Mila-Ortiz-Martin [data di consultazione: 07/02/2022]

FIMI (Federazione Industria Musicale Italiana) (s.d.). *Certificazioni Singoli Digitali Week 18/2019*. Recuperato da https://www.fimi.it/top-of-the-music/archivio-certificazioni/certificazioni-singoli-digitali-week-18-2019.kl [data di consultazione: 07/02/2022]

Franzon, J. (2008). *Singability in Print, Subtitles and Sung Performance*. In Susam-Serajeva, S. (Ed.). *The Translator, Special Issue: Translation and music* (pp. 373-399). St. Jerome Publishing.

Genius.com (s.d.). *Paracetamolo*. Recuperato da https://genius.com/Calcutta-paracetamolo-lyrics [data di consultazione: 07/02/2022]

Gianatti, S. (2018). *Calcutta: «Quasi quasi scappo dal palco»*. Recuperato da https://www.vanityfair.it/music/storie-music/2018/06/10/calcutta-evergreen-canzoni-concerti-intervista-foto [data di consultazione: 07/02/2022]

Grande, D. (2021). *Dall'indie all'it-pop. Evoluzione, estetica e linguaggi*. Vololibero.

IndiePod [Episodio di podcast] (14 aprile 2020). *L'indie (non) è un genere* (N° 6). Recuperato da https://anchor.fm/indiepod/episodes/Ep—6-Lindie-non—un-genere-eck999 [data di consultazione:07/02/2022]

Lenzi, S. (2017). *Per il verso giusto. Piccola anatomia della canzone*. Marsilio Editori.

Low, P. (2017). *Translating Song, Lyrics and Texts*. Routledge.

Mateo, M. (2012). *Music and Translation*. Universidad de Oviedo.

Minors, H. J. (2013). *Music, Text and Translation*. Bloomsbury Advances in Translation.

Morlino, S. (2018). *Paracetamolo ed emozioni: non solo Calcutta*. Recuperato da https://www.ilsuperuovo.it/paracetamolo-ed-emozioni-non-solo-calcutta/ [data di consultazione: 07/02/2022]

Oliva, R. (2018). *Calcutta: «Odio le interviste: corri sempre il rischio di diventare vettore di ca***te»*. Recuperato da https://www.iodonna.it/personaggi/interviste-gallery/2018/05/25/calcutta-odio-le-interviste-corri-sempre-il-rischio-di-diventare-vettore-di-cazzate/ [data di consultazione: 07/02/2022]

Santoro, G. (2015). *Calcutta, il disagio di un cantautore venuto da Latina: "Volevo fare un disco mainstream"*. Recuperato da https://www.repubblica.it/spettacoli/musica/2015/11/23/news/calcutta-128004370/ [data di consultazione:07/02/2022]

Susam-Serajeva, S. (2008). *The Translator, Special Issue: Translation and music*. St. Jerome Publishing.

Vermeer, H. J. (1989). *Skopos and commission in translational action*. In Chesterman A. (ed.). *Readings in Translation*. Oy Finn Lectura.

Vitale, M. y Guarracino, S. (2009). *Voicings: Music Across borders* e *Music and the Performance of identity*, AION 13(1-1)

LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LOS DISCURSOS DE ESPECIALIDAD Y SU TRADUCCIÓN: EL CASO DE LA CATA DE VINO (FRANCÉS-ESPAÑOL)

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La vitivinicultura y el vino son dos elementos de enorme e incuestionable relevancia histórica, social y cultural en numerosas civilizaciones, tal y como refleja el papel del vino en las artes en general y en la literatura, como en la poesía y la narrativa, y en la abundantísima bibliografía científica que aborda desde los cuidados de la vid hasta la mejora de los procesos de vinificación.

La cata del vino, en cuanto que análisis de sus características organolépticas, es un elemento que ha centrado multitud de estudios a lo largo de los siglos, como se puede apreciar en obras del siglo XIX como el *Manuel de sommelier ou instruction pratique sur la manière de soigner les vins* (1813) de André Jullien (*cf.* Luque Janodet, 2017). El discurso de la cata, caracterizado por el uso de metáforas y de metonimias, ha generado multitud de debates debido a su naturaleza retórica, la cual data desde bien atrás en el tiempo, pues, como apunta Eurrutia Cavero:

> Les Romains disaient à propos du vin qu'il avait un « goût honnête », « estimable », *probabilis gustus*. La parole d'un vin sert à exprimer le degré d'intensité aromatique avec une série de qualificatifs allant de *secret*, *timide*, *boudeur*, *replié sur lui-même*, *introverti*, *muet à parleur*, *bavard* et *exubérant* en passant par *extroverti* (2010, p. 197).

Y, de hecho, el abate Rozier afirmaba que:

> Pline admet quatre nuances dans la couleur des vins, *album, fulvum, sanguineum, nigrum ;* mais il seroit aussi minutieux qu'inutile de

> multiplier les nuances, qui pourroient devenir infinies en les étendant depuis le noir jusqu'au blanc (1800, p. 363).

Los intentos de normalización de este discurso se pueden remontar también al siglo XIX, según Eurrutia Cavero (2010, p. 198-199), cuando, en 1816, André Jullien publica, en su obra *Topographie de tous les vignobles connus*, el glosario titulado *Vocabulaire des termes employés pour désigner les différentes qualités des Vins, placé en tête de la Topographie de tous les vignobles connus, contenant: leur position géographique, l'indication du genre et de la qualité des produits de chaque cru, les lieux où se font les chargements et le principal commerce de vin, le nom et la capacité des tonneaux, les mesures en usage, les moyens de transport ordinairement employés, suivie d'une classification générale des vins*, con unas 50 entradas (*cf.* Luque Janodet, 2020b).

No obstante, pese a la extensa literatura científica en torno al ámbito vitivinícola y, sobre todo, sobre la degustación del vino y su discurso, muy pocos han sido los estudios que aborden las unidades fraseológicas especializadas presentes en esta lengua de especialidad, cuestión que centrará nuestra atención en el presente capítulo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En esta contribución, nos proponemos analizar, en primer lugar, la naturaleza del discurso vitivinícola y, posteriormente, del discurso de la cata de vino desde los postulados de la lingüística y la terminología. Posteriormente, concluiremos la fundamentación teórica reflexionando en torno a la naturaleza de las unidades fraseológicas (UF) y de las unidades fraseológicas especializadas (UFE) en los discursos o lenguas de especialidad, de cara a su caracterización, categorización y su posterior trasvase interlingüístico en el par de lenguas español-francés.

Nuestro estudio análisis parte de la compilación de un corpus textual *ad hoc* bilingüe (español-francés), compuesto por 1 386 notas de cata de los vinos generosos andaluces. Dicho corpus parte de los criterios de diseño de Seghiri Domínguez (2006) y del protocolo de compilación de esta autora (2011) compuesto por cuatro fases: 1) Búsqueda y acceso a la documentación; 2) descarga de datos; 3) normalización y 4)

almacenamiento. Su posterior análisis ha sido realizado utilizando el programa informático de gestión de corpus AntConc.

El estudio de las unidades fraseológicas partirá de las investigaciones de Corpas Pastor (1996), Solano Rodríguez (2012) y de Policastro Ponce (2019).

3. EL VINO Y SU(S) DISCURSO(S), CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS Y TERMINOLÓGICAS

Tal y como indicamos en la introducción, nos encontramos ante una disciplina —la vitivinicultura— y un producto —el vino— de enorme relevancia sociocultural, con un legado, material e inmaterial, incuestionable en las regiones tradicionalmente productoras, como puede ser la arquitectura (lagares, bodegas), los paisajes (los viñedos), las tradiciones, las paremias y proverbios (*cf.* Panizo Rodríguez, 1987; Forgas i Berdet, 1996, García Rubio, 2014) o la fraseología (*cf.* Corbacho Sánchez, 2004; Montoro del Arco, 2007; Enjuto Martín, 2020).

En el ámbito de la terminología y la traductología, debemos destacar la realización de proyectos como *Weinapp: Sistema multilingüe de información y recursos vitivinícolas* coordinado desde la Universidad de Córdoba, o WineTastingTerm, desarrollado en la Universidad de Castilla-La Mancha, sin olvidar, por supuesto, la labor investigadora desarrollada desde el GIR Traduvino de la Universidad de Valladolid o el Grupo de Investigación "Texto, Ciencia y Traducción" de la Universidad de Córdoba, además de las investigaciones realizadas por otros muchos investigadores tanto en España, como en el extranjero.

Por otro lado, la realización de investigaciones en materia de terminología especializada y la propuesta de equivalencias requiere de una estructuración conceptual sólida y amplia, dividida en dominios y subdominios que abarquen todo el objeto de estudio que se desee analizar. En este sentido, encontramos, en España, dos grandes propuestas. La primera de ellas es la red conceptual del dominio vitivinícola desarrollada por Ibáñez Rodríguez (2010, p. 257), formada por los dominios [vid] (compuesto por los subdominios [ampelología], [ampelografía], [viña], [viticultor], [viticultura]) y [vino] (formado por los subdominios

[enología], [enografía], [bodega], [bodeguero] y [vinicultura]). Por su parte, Balbuena Torezano (2015, p. 25-28) hace una propuesta integral del ámbito vitivinícola siguiendo el Modelo Lexemático Funcional y propone los siguientes dominios: [cultivo], [producción], [comercialización], [regulación], [promoción], [enoturismo] y [cultura], cada uno de ellos compuesto por sus correspondientes subdominios, lo que, a nuestro juicio, complementa la primera propuesta al abordar este ámbito desde una perspectiva interdisciplinar, ya que incluye el enoturismo y las manifestaciones culturales de la vitivinicultura y el vino en la sociedad. La cata de vino se halla dentro del dominio 3 [comercialización] y estaría formada por los subdominios [fase visual], [fase olfativa] y [fase gustativa], en tanto que la fraseología se encuentra en el dominio 7 [cultura], compuesto de [literatura], [tradiciones y costumbres], [tratados], [prensa especializada], [otros textos humanísticos], [fraseología], [paremiología] y [metáforas y simbología].

De entre todos estos ámbitos, la cata de vino es uno de los más estudiados desde la lingüística y la terminología, con contribuciones en distintos idiomas, como en francés (Coutier, 2007, Luque Janodet, 2020a), rumano (Pitar, 2016), esloveno (Bratoz, 2013) o inglés (Caballero y Suárez-Toste, 2008). Además, se han publicado obras lexicográficas centradas en el discurso vitivinícola y en el de la cata, así como numerosos glosarios que complementan obras más amplias (véase al respecto la relación de recursos que recogimos en Luque Janodet, 2019). Sin embargo, hemos observado que la mayoría de obras que se denominan "diccionario bilingüe" o "multilingüe" de la cata de vino no son sino glosarios en los que los términos aparecen recogidos en columnas, clasificados por idiomas, y sin aportar ninguna explicación adicional que ayude al usuario de este discurso a seleccionar uno u otro término o adjetivo, hecho que nos llevó a confeccionar en nuestra tesis doctoral (Luque Janodet, 2020a) un fichero terminológico razonado, compuesto por 136 fichas, donde, como traductores, incluyéramos un comentario razonado aplicado a la traducción de término en cuestión, en aras a facilitar su uso y traducción, tanto para traductores y terminólogos, como para usuarios de este discurso de especialidad.

En lo que respecta a la naturaleza del discurso vitivinícola, como bien señala Ibáñez Rodríguez (2017, p. 20 y ss.), existe una "lengua de la vid y el vino", a la que denomina como la "expresión y portadora del saber vitivinícola e instrumento básico de comunicación entre los especialistas del sector (viticultores, enólogos, ingenieros, agrónomos, catadores, sumilleres, etc.) y entre estos y el público no especializado". La lengua de la vid y el vino, si bien es cierto que nosotros preferimos la denominación "discurso vitivinícola", posee gran tradición en los países mediterráneos (francés, español e italiano) y en Portugal (Ibáñez Rodríguez, *ibid.*) y, por tanto, "[…] vehicula un conocimiento y una técnica y al tiempo una cultura compartida por los países del ámbito mediterráneo […]" (Ibáñez Rodríguez, 2017, p. 50). Es, además, un discurso histórico, pues:

> El nacimiento de la ciencia enológica se produce a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX de la mano de los químicos franceses Lavoisier (1743-1794), Chaptal (1756-1832) y Pasteur (1822-1895) y del sueco Berzelius (1997-1848). Los textos sobre la vid y el vino hasta llegar a dicha fecha están expresados en una lengua que podemos calificar de precientífica mientras que a partir de ese momento ya podemos hablar de la lengua científico-técnica del vino. La ciencia enológica surge pues fundamentalmente en Francia y, por consiguiente, va a ser la lengua francesa la que dé nombre a los nuevos avances en el campo del saber. Ya se sabe que la lengua de aquel país que ha generado el saber, la técnica, la actividad, el deporte o una simple tradición o costumbre se convierte en lengua dominante y, por consiguiente en generador de neologismos por vía de los extranjerismos en el resto de las lenguas de los países receptivos. Este es el caso de España y del español con la ciencia enológica (Ibáñez Rodríguez, 2006, p. 106).

De acuerdo con Ibáñez Rodríguez (2017), en el discurso vitivinícola, la variación diatópica es de gran importancia, dada la gran cantidad de significantes que varían en función de la región dentro de una misma lengua. De hecho, a este respecto, este académico (2006, p. 107) señala que:

> La *tufera* (La Rioja —Azofra—), que sirve en las bodegas tradicionales para permitir la aireación y la salida del *tufo,* se conoce en Ribera del Duero (Aranda) como *zarcera* (formado a partir de *zarzo*). También, de todas formas, aparece esta voz para el caso de La Rioja (Fuenmayor), aunque es de menor uso que *tufera.*

Asimismo, debemos destacar la existencia de formas populares que conviven con formas cultas, fenómeno que Durieux (1998) denomina *dédoublement du vocabulaire*; la gran cantidad de galicismos, debido a la influencia del francés y de Francia como cuna de la enología; así como el empleo de voces técnicas (neologismos) y, por tanto, la generación de arcaísmos (Ibáñez Rodríguez, 2017).

En lo concerniente al discurso de la cata de vino, como hemos mencionado, la literatura científica al respecto es particularmente extensa. Parece existir, tras la revisión bibliográfica que hemos realizado, cierto consenso en considerar este discurso como una lengua de especialidad, aunque muchos autores destacan la subjetividad del mismo, como Fraile Vicente (2010, p. 141), quien afirma que se trata de "un lenguaje de especialidad subjetivo que depende de la ambigüedad de las percepciones sensoriales de cada catador". De acuerdo con Felipe Boto y Fernández Antolín (2006, como se cita en Fraile Vicente, 2010, p. 142) este discurso, al igual que otras lenguas de especialidad, presenta un carácter mixto, ya que está compuesto por tecnicismos difíciles de entender para el público general, creados por especialistas, y por palabras pertenecientes a la lengua general, utilizadas para aclarar, mediante recursos como los sinónimos o las metáforas, conceptos o sensaciones más abstractos.

En nuestra opinión, este discurso se constituye como una lengua de especialidad. En Luque Janodet (2020a), a partir de los estudios de Alcaraz Varó (2007), consideramos los siguientes rasgos típicos que puede presentar este discurso:

1. El discurso de la cata de vino es un instrumento de comunicación, funcional y formal, utilizado por los especialistas en la materia. Su función es transmitir información objetiva a partir de la enunciación y describir objetivamente las sensaciones olfativas y gustativas que un vino produce al catador, para lo cual, dada la falta de términos o de tecnicismos en este ámbito de la lengua, se debe recurrir a palabras de la lengua general y a términos creados mediante un proceso de metaforización y terminologización.

2. Desde el punto de vista lingüístico, este discurso emplea la gramática de la lengua común, pero con algunos usos particulares.
3. Desde el punto de vista estilístico, se emplea en contextos formales, con un mayor grado de impersonalidad.
4. Desde el punto de vista comunicativo, las lenguas de especialidad subordinan lo estético y lo expresivo a lo objetivo y a la eficacia comunicativa. En este caso, una de las críticas más generalizadas al discurso de la cata se debe al empleo de figuras retóricas (metáfora y metonimia sobre todo), propias de la función poética del lenguaje. Sin embargo, estas pretenden suplir la falta de vocabulario en el ámbito de la cata y transmitir la mayor cantidad de información posible al receptor.

En lo que respecta a la nota de cata, en Luque Janodet (2020a, p. 147-148), partiendo de Franco Aixelá (2013) y Gamero Pérez (2001), pusimos de manifiesto que, en cuanto que género textual, posee los siguientes rasgos:

1. El autor, salvo en los casos determinados foros o páginas web, es un especialista (enólogo, catador, sumiller).
2. La nota de cata posee una estructura rígida, compuesta por una evaluación de los tres exámenes realizados: fase visual, fase olfativa y fase gustativa.
3. Existe una presencia visible de terminología especializada, compuesta por términos procedentes de la lengua general que han sufrido un proceso de terminologización y de metaforización terminológica.
4. El foco principal es la exposición y la valoración.
5. El modo es escrito.
6. El tenor es formal.
7. Es un tipo de texto en el que se reflejan las variedades dialectales y diatópicas de la lengua.

Por lo tanto, nos encontramos ante un discurso que se nutre del vocabulario de otros ámbitos y en el que se produce, además, un fenómeno de terminologización, tal y como lo ha denominado Cabré (1993), debido a las lagunas terminológicas existentes, lo que permite que distintas palabras de uso común actúen como términos. Esta idea queda fácilmente demostrada si observamos el uso de palabras que han adquirido un nuevo significado, como "raza", "acogedor" o "amable".

Asimismo, en este discurso hallamos no solo a un proceso de trasvase, sino también de creación léxica. En este sentido, Eurrutia Cavero (2010, p. 196) señala que un buen número de términos en francés se crean a partir de una base nominal, fruto de una comparación, a los que se les suma el sufijo -é como resultado de la economía lingüística. Como ejemplo de estos términos, esta profesora (*ibid*.) señala *boisé*, *charpenté* y *racé*. Asimismo, Eurrutia Cavero (2010) recuerda todos aquellos verbos creados mediante derivación a partir del nombre de una variedad de vid o de un vino cuyos aromas son típicos y fácilmente identificables, como *muscater* y *chardonner*, que proceden de *muscat* y de *chardon*.

Este trasvase, así como los distintos procedimientos empleados se pueden deber, entre otros aspectos, a que la terminología de la cata de vinos "naît donc comme une ressource par une lacune terminologique, une sorte de langage poétique appliqué à la valeur éminemment subjective de la perception organoleptique" (Rossi 2010).

En esta línea, De Cuadra García, Feu Guijarro y Sánchez Villalón (2003, p. 54) opinan que, en este discurso, además de las referencias a las características organolépticas, aroma, o sabor del vino, se mencionan los rasgos que identifican al vino, vinculados con la tradición, la cultura y la idiosincrasia de la zona productora. De hecho, estos autores señalan como cuatro las fuentes de las que bebe el discurso de la cata (2003, p. 58-59): 1) términos de la química y la botánica; 2) términos del proceso de elaboración; 3) términos del léxico primario o descripción de sensaciones organolépticas; 4) palabras que expresan la percepción y la evaluación; 5) términos culturales.

En cualquier caso, la cata del vino es un examen altamente subjetivo de una bebida, donde intervienen factores externos (humedad, iluminación y ventilación de la sala) e internos, propios del catador (si está resfriado, si es fumador, si tiene experiencia, su bagaje personal de aromas y sabores memorizados, etc.) (*cf.* Madrid, 2007). La trasmisión de las percepciones olfativas y gustativas se encuentra con una falta de palabras que complican su comunicación objetiva, por lo que el catador recurre a este discurso altamente metafórico que se ha ido articulando a lo largo del tiempo en esta comunidad lingüística.

4. UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y DISCURSOS DE ESPECIALIDAD

Como señala Sevilla Muñoz (2015, p. 240), las unidades fraseológicas (UF) están presentes en todo tipo de discursos, entre ellos, los discursos de especialidad. Para este autor (*ibid.*) ha existido un interés constante desde la terminología por el estudio de la fraseología especializada y cita para ello los estudios de Arntz y Pitch (1989, p. 52-55) quienes consideran (*ibid*.) que, en 1928, el lexicógrafo Schlomann empezó a incorporar de forma sistemática la fraseología en los diccionarios técnicos ilustrados editados por él. Sin embargo, "[...] desde la fraseología apenas se ha tratado el uso de las UF en las lenguas de especialidad en general y el discurso científico-técnico en general" (Sevilla Muñoz, 2015, p. 240).

En lo que respecta a la caracterización de la fraseología, la obra lexicográfica de referencia del español, el *Diccionario de la lengua española* (2014), propone tres acepciones de este concepto que podrían adecuarse a nuestro objeto de estudio:

> 1. f. Conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, de un grupo, de una época, actividad o individuo.
>
> 4. f. Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo.
>
> 5. f. Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija.

No obstante, como se señala desde los ámbitos de la lingüística y la filología, el concepto de *fraseología* no está libre de críticas:

> El término *fraseología,* al igual que los fenómenos léxicos individuales a los que denomina en general, no está libre de controversia. Los lingüistas no se ponen de acuerdo sobre cuál deba ser el término general que abarque tales fenómenos, y mucho menos aún, sobre la clasificación que deba emplear para su análisis. De hecho, la profusión terminológica y las distintas clasificaciones constituyen uno de los problemas fundamentales de esta disciplina (Corpas Pastor, 1996, p. 16).

Para Corpas Pastor (1996, p. 19-20), las características lingüísticas más comunes de las unidades fraseológicas serían: 1) estar formadas por varias palabras; 2) estar institucionalizadas; 3) ser estables en diverso grado; 4) presentar cierta particularidad sintáctica o semántica y 5) existir la posibilidad de variación de sus elementos, como variantes lexicalizadas en la lengua o como modificaciones ocasionales en contexto.

Esta autora (1996, p. 50-52) plantea, además, una propuesta de clasificación de las unidades fraseológicas en español, tomando como criterios (1996, p. 50) el elemento oracional o la oración completa, la fijación en el sistema, el fragmento del enunciado o el enunciado completo, la restricción combinatoria limitada o total y el grado de motivación semántica. La clasificación de Corpas Pastor (1996, p. 50-52) se divide en dos grupos. El primero se subdivide en dos esferas: esfera I, que incluye las colocaciones, a las que define (1996, p. 53) como "sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso", y la esfera II centrada en las locuciones, definidas como aquellas "unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática" (Corpas Pastor, 1996, p. 88). El siguiente grupo estaría formado por la esfera III, donde se categorizan los enunciados fraseológicos que pertenecen al acervo socio-cultural de la comunidad lingüística (Corpas Pastor, 1996, p. 51). Dichos enunciados se caracterizan, además, por "estar fijadas en el habla y por constituir actos de habla realizados por enunciados complejos, dependientes o no de una situación específica" (Corpas Pastor, 1996, p. 51). Sin embargo, esta propuesta no es sino una de las muchas las clasificaciones de las

unidades fraseológicas. Solano Rodríguez (2012, p. 119), por su parte, divide las unidades fraseológicas en:

8. Sintagmas fraseológicos, a los que define (2012, p. 119) como "UF que no constituyen ni equivalen a enunciados completos, necesitando combinarse con otros signos lingüísticos para constituir un acto de habla completo". Esta autora (2012) los divide en:
    a. Colocaciones, definidas como "lexemas solidarios cuya combinación viene determinada por el uso en una lengua o geolecto concreto, por lo que son unidades sintagmáticas fijadas en la norma" (2012, p. 119).
    b. Locuciones, entendidas como "sintagmas fijados en el sistema de la lengua que significan en bloque y suelen funcionar como palabras o sintagmas; muestran un alto nivel de fijación por lo que están en el núcleo de la Fraseología" (2012, p. 120). Las locuciones pueden ser verbales (con cierta unidad oracional) o aquellas que precisan de un verbo (nominales, adjetivas, adverbiales, conjuntivas, preposicionales).
9. Enunciados fraseológicos, definidos por Zuluaga (1980, p. 191-192 como se cita en Solano Rodríguez, 2012, p. 122) como aquellas estructuras que "se corresponden generalmente a una oración simple o compuesta pero también pueden constar de un sintagma o de una mera palabra. Su rasgo definitorio es el funcionar como unidades comunicativas mínimas con sentido propio, enunciadas —por un hablante— entre dos pausas y en unidades de entonación distintas". Solano Rodríguez (2012, p. 122-125) los divide en enunciados fraseológicos rutinarios, pragmáticos, discursivos y proverbiales.
10. Esquemas sintácticos, que corresponden a "locuciones con variantes limitadas e inventariables (2012, p. 125).
11. Paremias. Si bien, como apunta Solano Rodríguez (2012, p. 125), estas suelen ser incluidas dentro de los enunciados

fraseológicos, las paremias se constituirían como una categoría diferente por su:

> [...] valor referencial y de verdad general, su carácter folclórico, etnológico, antropológico y anónimo, añadido a su condición de unidad lingüística. En efecto, aunque de algunas se conozca el origen (por ejemplo, las citas), la comunidad sociocultural a la que pertenecen, a menudo supranacional [...] las ha integrado en su acervo lingüístico, aceptándolas a modo de dogma de fe o de ley tácita, por lo que ya son de nadie y de todos a la vez. Con el uso de las paremias el locutor se distancia del enunciado, desligándose de toda responsabilidad sobre lo dicho (Solano Rodríguez, 2012, p. 125).

Ahora bien, teniendo esto en cuenta, debemos considerar la naturaleza de las unidades fraseológicas especializadas (UFE) que podremos encontrar en los textos de especialidad y que deberemos distinguir del concepto de "término". Para Cabré (1993, p. 171), "desde una perspectiva funcional, los términos son unidades distribucionales que requieren un entorno lingüístico determinado, y que en el discurso se encuentran frecuentemente combinados con otros términos específicos (la fraseología)" y, por tanto, "todas las lenguas de especialidad, en mayor o menos grado en cuanto al número y al grado de fijación, disponen de unidades fraseológicas" (*ibid.*, p. 186). Para Pontrandolfo (2020, p. 5), "estos elementos confieren cierto estilo a los textos especializados, que se caracterizan por tanto por la abundante presencia de estos patrones fraseológicos cuya frecuencia es un rasgo caracterizador del discurso de especialidad tanto como las unidades terminológicas".

Sin duda, han sido muchas las denominaciones propuestas para estas unidades fraseológicas en las lenguas de especialidad. Aguado de Cea (2007, p. 54 como se cita en Pontrandolfo, 2020, p. 7) define las UFE como aquellas "unidades fraseológicas que están formadas por estructuras léxicas sintagmáticas con un valor especializado, generalmente lexicalizadas, que constan, al menos, de un término base acompañado de un verbo o de un elemento deverbal". Por su parte, Lorente Casafont considera que:

> La fraseología especializada es el conjunto de unidades fraseológicas de contenido especializado de una lengua. Las *unidades fraseológicas especializadas* son unidades de conocimiento especializado, que se corresponden con estructuras sintagmáticas u oracionales, no

> lexicalizadas, pero que presentan una cierta tendencia al estereotipo o un cierto grado de fijación, y que contienen como mínimo un término (2002, p. 178 como se cita en Pontrandolfo, 2020, p. 7).

Con respecto al "grado de fijación" propuesto por Lorente (2002), Policastro (2019, p. 149) señala que este "puede manifestarse de diferentes maneras, y que define y caracteriza de forma precisa a las unidades fraseológicas, representando una distinción fundamental respecto de cualquier otra estructura lingüística". Así pues, Policastro (*ibid.*) considera estas UFE como "el resultado de la combinación entre determinadas unidades léxicas de acuerdo con determinadas reglas de combinación previamente establecidas que limitan la alteración en su estructura". Asimismo, como indica esta autora (*ibid.*), que parte de los postulados de Zuluaga Ospina (1975, p. 229), la estructura externa de estas UFE es invariable e insustituible y debe ser aprendida o repetida por el usuario de la lengua de especialidad, con la dificultad de que no siempre es posible deducir su significado mediante la interpretación individual o la suma de sus elementos, de ahí la importancia de su localización de cara a su trasvase interlingüístico. A este respecto, encontramos estudios interesantes desde el ámbito de la traductología, como aquellos de Toledo Báez y Martínez Lorente (2018) sobre las colocaciones, locuciones y compuestos sintagmáticos en francés y español sobre la diabetes, la propuesta didáctica de Policastro Ponce (2019) para el aula de traducción médica o el análisis de Montero Martínez (2002) en el ámbito de la oncología.

Para concluir, debemos destacar la propuesta de Sevilla Muñoz (2015, p. 241-248), quien considera la siguiente casuística en lo concerniente a la relación de las UF con el discurso científico-técnico:

12. UF no presentes en el discurso científico-técnico. En esta categoría se incluyen varios tipos de UF que "aun teniendo una conexión con lo científico y lo técnico no deberían utilizarse en el discurso científico-técnico especializado, pues no se ajustan ni al tono, ni al sentido ni al registro de este tipo de comunicación especializada" (2015, p. 241).
13. UF presentes en el discurso científico-técnico, entre las que se incluyen aquellas:

a. UF carentes de sentido especializado, pero utilizadas en todo tipo de texto, ya que participan en la estructuración del discurso. Se trataría de las locuciones conjuntivas y prepositivas como "sin embargo".
b. Combinación de colocaciones y locuciones en los discursos de especialidad (2015, p. 244).
c. Esquemas sintácticos, que constan de una parte lexicalizada fija y otra variable no catalogable.

Así pues, hemos observado que nos encontramos ante un campo poco explorado, pero de gran relevancia de cara a la comunicación especializada y a la traducción de los textos especializados de distintos ámbitos, como el científico-técnico o el jurídico.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como hemos mencionado al inicio de este capítulo, tras haber fijado los criterios de diseño del corpus y seguido el protocolo de compilación de Seghiri Domínguez (2011), hemos compilado un corpus escrito y otro oral, posteriormente transcrito para su tratamiento informático, compuesto por 1386 notas de cata. Posteriormente, hemos utilizado el programa AntConc para contabilizar el número de palabras total, que se eleva a 73 179.

Los resultados, tras analizar el corpus, se han presentado a modo de ficha. De esta manera, hemos incorporado el término origen, en español, junto con definiciones aportadas en obras lexicográficas en la misma lengua.

Tras esto, hemos incorporado una propuesta de traducción, acompañada de una o varias propuestas de definición, así como un comentario aplicado a la traducción, pensado en guiar al usuario de esta lengua de especialidad en su uso y, posteriormente, las colocaciones más usuales que hemos documentado gracias a AntConc.

TABLA 1. *Extracto seco.*

Español	Francés
Extracto seco	Extrait sec
Definición en español	
"Suma de todos los compuestos no volátiles en el vino, como son el azúcar residual, ácidos fijos, compuestos fenólicos, glicerol, proteínas, pectinas y minerales. [...] No necesariamente un vino con mucho extracto seco tiene por qué tener un alto contenido alcohólico, ni ser superior en la cata (dependerá de la elaboración y tipo de vino, pudiendo llegar a ser agresivo), pero es evidente que un nivel alto contribuye tanto a su capacidad de envejecimiento como a su complejidad".	
Fuente	
De Serdio, E. (2015). *Diccionario profesional del vino. Una perspectiva española*. Global Marketing Strategies.	
Definición en francés	
"Matières sèches qui restent (sels minéraux, sucres résiduels, acides) une fois que l'on a retiré l'ensemble des substances volatiles à 100° (l'alcool, l'eau, le sucre et l'acidité). Soit de 17 à 30 g/L en général".	
Fuente	
Torchet, S. (2018, 19 de septiembre). *Extrait sec.* Disponible en línea: https://bit.ly/3rmLwy9	

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Paso de boca.*

Español	Francés
Paso de boca	Milieu en bouche, passage en bouche
Definición en español	
"Impresiones que deja un vino en su discurrir por el paladar. En la cata, el paso de boca se sitúa entre el ataque (primera impresión en la lengua y el paladar) y el final de boca (impresión final que se prolonga en la persistencia). El paso de boca es la fase central de la degustación, cuando se perciben tanto la forma y estructura del vino como su constitución tánica y su cuerpo".	
Fuente	
Wiesenthal, M. (2011). *Gran diccionario del vino.* EDHASA, p. 698.	
Definición en francés	
"Ensemble des sensations perçues après l'entrée en bouche".	
Fuente	
Coutier, M. (2007). *Dictionnaire de la langue du vin*. CNRS, p. 99.	

Fuente: elaboración propia

En esta ficha, hemos incluido la locución *passage en bouche*, documentada en el corpus, pero no así en ninguna obra lexicográfica de las consultadas en nuestro estudio.

TABLA 3. *Vino opaco.*

Español	Francés
Vino opaco	Vin sombre
Definición en español	
"Vino que tiene una capa muy alta y que no deja pasar la luz a través de él, como es el caso de algunos tintos con mucho extracto [...] o de vinos generosos elaborados con uvas pasas, tal como el PX".	
Fuente	
De Serdio, E. (2015). *Diccionario profesional del vino. Una perspectiva española*. Global Marketing Strategies.	
Definición en francés	
"Robe d'un vin très foncée, presque opaque".	
Fuente	
Torchet, S. (2017, 10 de septiembre). *Vin sombre.* https://bit.ly/3sbuuCr	

Fuente: elaboración propia

En otras ocasiones, la consulta y comparación de fuentes lexicográficas en ambos idiomas nos muestran falsos amigos, como puede ser *vino opaco* y *vin opaque.* Un *vino opaco* es un "vino que tiene una capa muy alta y que no deja pasar la luz a través de él, como es el caso de algunos tintos con mucho extracto [...] o de vinos generosos elaborados con uvas pasas, tal como el PX" (De Serdio, 2015). En cambio, *opaque* es un falso amigo, ya que describe un vino "manquant de netteté, de brillance. Souvent dû à une mauvaise filtration ou à une attaque bactérienne, sauf pour les vins en cours de fermentation ou en cours d'élevage" (Torchet, 2018). Asimismo, *noir*, aunque podría servir como sinónimo, se emplea, de acuerdo con Coutier (2007, p. 300) para describir los vinos tintos de color muy oscuro, al igual que *foncé*, según Torchet (2012), quien lo define como un adjetivo empleado "pour désigner la couleur d'un vin rouge sombre presque noir sans brillance".

6. CONCLUSIONES

En este capítulo, hemos abordado la naturaleza de las unidades fraseológicas y del discurso vitivinícola y de la cata de vino. Asimismo, pese a que no hemos podido presentar más ejemplos por falta de espacio, hemos mostrado tres ejemplos ilustrativos en los que se puede observar la necesidad de conocer estas locuciones, colocaciones y demás

unidades fraseológicas especializadas para poder comunicarse con naturalidad en el seno de la comunidad lingüística de catadores y sumilleres. De cara a su traducción, consideramos que es de gran relevancia que estas unidades fraseológicas especializadas sean detectadas y trasvasadas convenientemente para evitar la extrañeza del lector. Sin embargo, el marcado carácter cultural del vino hace de esta tarea algo arduo y que requiere de una labor de documentación previa muy importante, habida cuenta, además, de las variaciones diatópicas que caracterizan este discurso.

7. REFERENCIAS

Aguado de Cea, G. (2007). La fraseología en las lenguas de especialidad. En J. Mateo Martónez y F. Yus Ramos (Eds.), Las lenguas profesionales y académicas (53-65). Ariel.

Alcaraz Varó, E. (2007). La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. En: E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez, F. Yus Ramos (Eds.), Las lenguas profesionales y académicas (3-12). Ariel.

Anthony, L. (2022). AntConc (Versión 4.0.3) [programa informático]. https://bit.ly/3L7awB8

Arntz, R. y Pitch, H. (1989). Introducción a la terminología. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ediciones Pirámide.

Balbuena Torezano, M. (2015). Aproximaciones a la terminología vitivinícola en el par de lenguas alemán-español. En: M. Álvarez Jurado, M. C. Balbuena Torezano (Eds.), Lenguajes especializados y traducción: Vitivinicultura (19-34). Ediciones Don Folio.

Bratoz, S. (2013). The Anthropomorphic Metaphor in Slovene and English Wine Tasting Discourses. ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries, vol. 10, n.º 1. DOI: 10.4312/elope.10.1.23-35 23-35

Caballero, R. y Suárez-Toste, E. (2008). Translating the senses: Teaching the metaphors in winespeak. En: F. Boers y S. Lindstromberg, S. (Eds.), Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology. De Gruyter Mouton.

Cabré i Castellví, M. T. (1993). La terminología: teoría, metodología y aplicaciones. Editorial Empúries.

Corbacho Sánchez, A. (2004). Apuntes sobre fraseología en torno al vino como componente base en las lenguas alemana y española: un estudio lingüístico contrastivo. BABEL-AFIAL, 13, 111-128. https://bit.ly/3glF83M

Corpas Pastor G. (1996). Manual de fraseología española. Gredos.

Coutier, M. (2007). Dictionnaire de la langue du vin. CNRS.

De Cuadra García, M. T., Feu Guijarro, M. J., y Sánchez Villalón, A. (2003). La relevancia del corpus oral en la confección de entradas léxicas de la cata de vinos: Winetasting-term, RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada, 2, 53-66.

De Felipe Boto, R., Fernández Antolín, M. (2006). Diseño y elaboración de herramientas lingüísticas aplicadas a la traducción especializada: las normas de traducción. En: M. Ibáñez Rodríguez y M. T. Sánchez Nieto, El lenguaje de la vid y el vino y su traducción (215-252). Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.

De Serdio, E. (2015). Diccionario profesional del vino. Una perspectiva española. Global Marketing Strategies

Durieux, C. (1998). La didactique de la traduction médicale. En: L. Félix Fernando. y E. Ortega Arjonilla (Eds.), Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario (59-78). Comares.

Enjuto Martín, L. (2020). Las unidades fraseológicas de uso común en torno a la cultura del vino y su traducción al inglés [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVa. https://bit.ly/3rolV7O

Eurrutia Cavero, M. (2010). Sémantisme autour du vin : représentations symboliques et lexiculturelles. Anales de Filología Francesa, 18, 183-202.

Felipe Boto, M. R. y Fernández Antolín, M. J. (2006). Diseño y elaboración de herramientas lingüísticas aplicadas a la traducción especializada: las normas de traducción. En: M. Ibáñez Rodríguez y M. T. Sánchez Nieto, El lenguaje de la vid y el vino y su traducción (215-252). Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.

Forgas i Berdet, E. (1996). Los ciclos del pan y del vino en las paremias hispanas. Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Fraile Vicente, E. (2010). La traducción de las metáforas del vino. En: M. Ibáñez Rodríguez, M. T. Sánchez Nieto, S. Gómez Martínez, I. Comas Martínez, (Eds.), Vino, lengua y traducción (141-174). Secretariado de Publicaciones e Intercambio de la Universidad de Valladolid.

Franco Aixelá, J. (2013). La traducción científico-técnica: aportaciones desde los estudios de traducción, Letras, 53, 37-60.

Gamero Pérez, S. (2001). La traducción de textos técnicos. Ariel.

García Rubio, M. C. (2014). La traducción de proverbios y refranes sobre el vino FR>ES: legado paremiológico. Skopos, 5, 205-240. https://bit.ly/3HqFAJZ

Ibáñez Rodríguez, I. (2006). "Aproximación al estudio del lenguaje de la vid y el vino en el ámbito francés y español". En: M. Ibáñez Rodríguez y M. T. Sánchez Nieto, El lenguaje de la vid y el vino y su traducción (101-115). Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.

Ibáñez Rodríguez, M. (2010). Red conceptual del dominio vitivinícola. En: M. Ibáñez Rodríguez (Ed.), Lenguas de especialidad y terminología. Comares.

Ibáñez Rodríguez, M. (2017). La traducción vitivinícola. Un caso particular de traducción especializada. Comares.

Jullien, A. (1813). Manuel de sommelier ou instruction pratique sur la manière de soigner les vins. D. Colas, Imprimeur-Libraire.

Jullien, A. (1816/1866) Topographie de tous les vignobles connus contenant leur position géographique, l'indication du genre et de la qualité des produits de chaque cru, les lieux ou se font les chargements et le principal commerce des vins, le nom et la capacité des tonneaux et des mesures en usage, les moyens de transport ordinairement employés, les tarifs des douanes de France et des pays étrangers, etc. Librairie d'Agriculture et d'Horticulture de Mme. Ve. Bouchard-Huzard.

Lorente Casafont, M. (2002). Terminología y fraseología especializada: del léxico a la sintaxis. En M. F. Pérez Lagos y G. Guerrero Ramos (Eds.), Panorama actual de la terminología (159-180). Comares.

Luque Janodet, F. (2017). El interés por la sumillería en el siglo XIX: estudio del Manuel de sommelier ou instruction pratique sur la manière de soigner les vins de André Jullien. Futhark: revista de investigación y cultura, 12, 21-34.

Luque Janodet, F. (2019). Recursos bibliográficos para la adquisición de léxico, redacción y traducción de textos vitivinícolas (alemán, catalán, español, francés, inglés, portugués). Estudios Franco-Alemanes: Revista internacional de traducción y filología, 11, 85-96.

Luque Janodet, F. (2020a). La metáfora conceptual en las lenguas de especialidad: estudio comparativo francés-español del discurso de la cata de vino [Tesis doctoral. Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional UCO. https://bit.ly/30gW20Q

Luque Janodet, F. (2020b). Un acercamiento histórico al discurso de la cara de vino: a propósito de la traducción y recepción en Europa de la obra *Topographie de tous les vignobles connus* de André Jullien. En: A. Bueno García, J. Králová, P. Mogorrón (Eds.), De la hipótesis a la tesis en traducción e interpretación (3-13). Comares.

Madrid Vicente, A. (2011). Manual del catador de vinos: para aficionados y profesionales. AMV Ediciones.

Montero Martínez, S. (2002). Estructuración conceptual y formalización terminográfica de frasemas en el subdominio de la oncología. Estudios de Lingüística del Español (ELiEs), vol. 19.

Montoro del Arco, E. T. (2007). El porqué de los dichos. La fraseología del vino. Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica, 2, 131-136.

Panizo Rodríguez, J. (1987). Paremias alusivas al vino. Cervantes virtual.

Pitar, M. (2016). L'image du corps humain dans le vocabulaire du vin. Analyse contrastive français-roumain. Diacronia, CICCRE V, 494-506.

Policastro Ponce, G. (2019). Uso y traducción de unidades fraseológicas (español-francés) en traducción. Estudios Franco-Alemanes: Revista internacional de traducción y filología, 11, 137-150.

Pontraldolfo, G. (2020). Fraseología y traducción en el discurso de especialidad. Terminologia e Traduzione, 33. https://bit.ly/3IXBwS2

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española. https://bit.ly/34tQqk3

Rossi, M. (2010). Le discours autour du vin : expressions lyrique o langue spécialisée ? En: M. Ibáñez Rodríguez, M. T. Sánchez Nieto, S. Gómez Martínez, I. Comas Martínez (Eds.), Vino, lengua y traducción (147-166), vol. 2. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.

Rossi, M. (2014). Métaphores terminologiques : fonctions et statut dans les langues de spécialité. En: Congrès Mondial de Linguistique Française– CMLF SHS Web of Conferences, 8. DOI 10.1051/shsconf/20140801268

Rozier, J. F. (1800). Cours complet d'agriculture, théorique, pratique, économique et de médecine rurale et vétérinaire; suivi d'une méthode pour étudier l'agriculture par principes: ou, Dictionnaire universel d'agriculture, vol. 10. Librairie d'Éducation et des Sciences et Arts.

Seghiri Domínguez, M. (2006). Compilación de un corpus trilingüe de seguros turísticos (español-inglés-italiano): aspectos de evaluación, catalogación, diseño y representatividad. [Tesis doctoral. Universidad de Málaga] Repositorio Institucional UMA. https://bit.ly/3KYYFoZ

Seghiri Domínguez, M. (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: aspectos de diseño y representatividad. RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 49(2), 13-30. https://bit.ly/3AQPmmp

Sevilla Muñoz, M. (2015). Las unidades fraseológicas del discurso científico-técnico y su traducción (inglés-español). En G. Conde Tarrió, P. Mogorrón Huerta, M. Martí Sánchez, D. Prieto García-Seco (Eds.), Enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica: ámbitos, recursos y modalidades (239-256). Centro Virtual Cervantes.

Solano Rodríguez, M. A. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación". Paremia, 21, 117-128. https://bit.ly/30gW540

Toledo Báez, M. C.; Martínez Lorente, R. (2018). Colocaciones, locuciones y compuestos sintagmáticos bilingües (español-francés) sobre diabetes en el corpus comparable Cordiabicom. Panace@, XIX, 47, 106-114.

Torchet, S. (2012, 21 de abril). Foncé. https://bit.ly/30iL4Pu

Torchet, S. (2017, 10 de septiembre). Vin sombre. https://bit.ly/3sbuuCr

Torchet, S. (2018, 14 de febrero). Vin opaque. https://bit.ly/35OjG5B

Torchet, S. (2018, 19 de septiembre). ABC du vin. https://bit.ly/35DWw1z

Torchet, S. (2018, 19 de septiembre). Extrait sec. Disponible en línea: https://bit.ly/3rmLwy9

Wiesenthal, M. (2011). Gran diccionario del vino. EDHASA.

Zuluaga Ospina, A. (1975). La fijación fraseológica. Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo, 30, (2), 225-248.

Zuluaga Ospina, A. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas. Max Hueber, Verlag.

TRANSLENGUAJE Y TRADUCCIÓN PARA LA BÚSQUEDA DE EQUIVALENCIAS ALEMÁN-ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DEL ENOTURISMO: EL CHINO COMO LENGUA PUENTE

DONGXU HE
Universidad de Córdoba

Mª. DEL CARMEN BALBUENA TORENZANO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en el análisis del translenguaje desde el corte del uso del chino como lengua puente durante el proceso de traducción, a través del cual se resuelve la dificultad de la búsqueda de la equivalencia de términos alemanes en español y en chino en el sector del enoturismo con el objetivo de lograr realizarse la traducción de dos lenguas extranjeras. En efecto, consideramos la traducción como un acto de comunicación en el cual las interacciones en un código se reproducen en otro código, y el multilingüismo o el translenguaje como un proceso de dicha comunicación, habitual en el contexto de diversidad lingüística. Así pues, aprovechamos el multilingüismo y el translenguaje para encontrar la equivalencia. Por otra parte, en cuanto al lenguaje de la vid, el vino y el turismo surgen una gran cantidad y diversidad de términos gracias al auge que han estado experimentando los dos sectores distintos: el turismo y el vino. En este caso, los términos propios de este sector carecen de la definición y la equivalencia en una lengua o en otras, en función del desarrollo de la industria del enoturismo en diferentes países. Esto representará un mayor escollo en la traducción. Por esta razón, nos resulta interesante aplicar el

translenguaje al proceso de traducción en los textos enoturísticos o al proceso de tratamiento de la terminología.

El presente trabajo se divide en dos grandes partes diferentes. Por un lado, en la parte teórica, se expone el concepto del translenguaje, así como la relación entre el translenguaje y la traducción. Por otro lado, en la parte práctica, basándose en el uso de la lengua china como puente, se lleva a cabo un análisis sobre algunos términos relevantes, que se hallan en relativamente diferentes contextos lingüísticos para comprender cómo intervenir el translenguaje de forma positiva en el proceso de traducción.

1.1. El translenguaje

El concepto de *Translanguage* conocido como translenguaje o translingüismo en español es un concepto de rápido crecimiento sobre el uso de las lenguas y implica básicamente un despliegue del repertorio lingüístico de los hablantes bilingües o multilingües sin tener en cuenta la frontera entre las lenguas. (Creese, Blackledge, & Hu, 2018: 842; García, 2009: 140; Lewis, Jones, & Baker, 2012: 662).

En la actualidad, la investigación sobre este concepto se ha convertido en una tendencia en el sector de la enseñanza bilingüe, y la mayor parte de los trabajos académicos se han centrado en prácticas comunicativas, interactivas y espontáneas, en particular, observadas en las aulas de lenguas extranjeras, los hogares y las instituciones de las sociedades multilingües actuales, etc. (Di Virgilio, 2020: 18; Li & Zhu, 2013: 30; Sato, 2017: 11).

El término translenguaje fue planteado por el educador Cen Williams alrededor de la década de los 80s con el objetivo de examinar un modelo de enseñanza bilingüe en los niveles de Educación Secundaria, consistente en imponer el uso de diferentes lenguas en el aula de idiomas. Se entiende simplemente que, se realizan actividades curriculares en el aula a través de una interacción lingüística del *input* lingüístico en una lengua y el *output* en otra lengua, o viceversa. Su punto clave reside en la conexión mutua desarrollada entre dos lenguas mediante significado y compresión.

Al principio, esta práctica pedagógica tiene como objetivo desarrollar una comunicación eficaz en el aula de idioma, habiendo sido posterior y ampliamente explorada en toda la comunidad de educación bilingüe. De Hidalgo del Rosario (2018: 138) se desprende que el translenguaje, además de las lenguas de los hablantes bilingües o multilingües, incorpora sus prácticas y estrategias que se empelan para construir significados. Y también añade que este concepto permite dar rienda suelta al multilingüismo y multiculturalidad.

Como consecuencia, el translenguaje ha surgido como una nueva tendencia de enfocar el multilingüismo, la diversidad de lenguas, las prácticas lingüísticas, incluso, el modo de percibir nuestro mundo. Por otra parte, García y Wei (2014: 43-44, 111-117), indican que el translenguaje, además de los mencionados anteriormente, tiene como funciones, promover el bilingüismo y el multilingüe dinámico en términos de facilitar la construcción de significado, enfocar la perspectiva del conjunto de las lenguas del hablante, contribuir al desarrollo de conciencia crítica sobre las políticas lingüísticas y las desigualdades, la construcción de identidad, etc.

1.2. El translenguaje y la traducción

Con respecto a Baynham y Lee (2019: 43), la traducción no solo implica una transferencia o transmisión de elementos lingüísticos, sino que, además, engloba flujos transculturales e intersemióticos, lo cual se ha conocido como traducción no sustantiva. En su más amplio sentido, la traducción, por su parte, se define como la mediación de símbolos, experiencias, narraciones y signos a través de diferentes modalidades, variedades de lengua y espacios culturales, sin traspasar una frontera lingüística.

Teniendo presente lo mencionado, la traducción se define como una transculturación. Se entiende que la transculturación está involucrada en aculturación, deculturación y neoculturación, basándose en la conceptualización tripartita de Fernando Ortiz. Sin embargo, se constata que la adopción y la exclusión de transculturación tienen lugar en la traducción donde el texto de origen es adquirido por una cultura receptora, y la comprensión es modificada o desculturada por la recepción en

el contexto cultural al que llega. El texto meta desempeña un papel de portador de cultura en la modificación de la cultura receptora a través de un proceso de desculturización y neoculturización. Este proceso supone la integración y la inclusión culturales, las cuales se encuentran en la traducción cultural debido al encuentro de las diferentes lenguas y de los pueblos migrantes. De manera que se hacen menos relevantes la transculturación, la traducción cultural y la distinción entre traducción y translenguaje.

Asimismo, el fenómeno de transacciones lingüísticas de los migrantes también ha de entenderse como la traducción cultural. En tal escenario, existen la alternancia de código, otras modalidades de cruce: intralingüístico, interlingüístico e intersemiótico. Es decir, desde el punto de vista de la mediación, la transculturación o de la traducción cultural y la traducción no sustantiva, - en comparación con la traducción sustantiva-, surge una coexistencia con el translenguaje en gran medida, incluso indiferenciable del translenguaje. Al hilo de la comprensión, el translenguaje, que se presenta en los niveles de la morfología, el léxico o el discurso, a su vez, implica una traducción. En la mayoría de ocasiones, tendrá lugar mediante la integración de las lenguas, la translación y la transliteración (Baynham & Lee, 2019: 44-45).

Como consecuencia, la tensión entre el translenguaje y la traducción se vuelve invisible. Además, esto significa que la mediación cultural y la difusión de símbolos se convierten en una sinergia, al centrarnos en la transculturación o la traducción cultural. Baynham y Lee (2019: 53), explica que el translenguaje se conoce como una actividad, - como flujo de momento a momento y acto rutinario de la traducción- donde los individuos recurren su repertorio multilingüe y los artefactos como Internet, los diccionarios y las bases de datos, para tener una comunicación eficaz.

A modo de resumen, en el caso de que el translenguaje sirve de herramienta propicia para la traducción, podemos entender por este concepto un proceso transitorio en la traducción, que también hace referencia a la propia traducción no sustantiva. Además, resulta una forma dinámica, siempre que nos ayuda a hacer una transición de la lengua de salida a la de llegada, incluso que el translenguaje se convierte en su

propia traducción. Dicho de otro modo, siempre que los hablantes multilingües se dedican a la traducción implicada a la lengua materna o no, el translenguaje desempeña su papel positivo en la traducción.

2. OBJETIVOS

Según los datos de la Organización Internacional de la Viña y el Vino (OIV), en 2020, el tamaño del viñedo mundial, que corresponde a la superficie total de viñedo para todas las utilizaciones se estima en 7,3 millón hectáreas. Además, la superficie de viñedos en España representa un 13% de la superficie de viñedos mundial y es la mayor superficie del mundo.

Respecto a los volúmenes de producción en España, se registra 40,7 millones de hectolitros, con los cuales ocupa el tercer lugar en el ranking mundial. Además, España se encuentra entre los primeros productores, exportadores y también consumidores. Por ello, resulta evidente que la industria del vino en España cobra una gran importancia en todo el mundo (Organización Internacional de la Viña y el Vino, 2020).

El sector vitivinícola ha experimentado un gran auge y ha incrementado su intercambio internacional en los últimos años, mientras que se combina con el ámbito de turismo. Como consecuencia, la actividad enoturística contiene una faceta poliédrica y abarca distintos campos de especialidad observados como la especialidad vitivinícola, la geográfica y la turística. Sin embargo, a diferencia de las especialidades tradicionales conocidos como económicas, jurídicas, médicas, etc. la especialidad vitivinícola se presenta como una nueva ciencia. Por este motivo, nos centramos en el tema de enoturismo para examinar nuestro estudio del translenguaje.

Nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Buscar herramientas lingüísticas tales como diccionarios del vino, diccionario o bilingüe y multilingüe, glosario, artículos en el sector de enoturismo en alemán (L2) español (L3) y en chino (L1), ya que una de las dificultades en la traducción de

textos especializados reside en la comprensión de términos y la dificultad de su equivalencia.

- Familiarizarse con la estructura de la terminología, desde el punto de vista teórica, analizar las dificultades de los términos enoturísticos.
- Intervenir la lengua materna, en nuestro caso, el chino, en el proceso de la búsqueda de la equivalencia conceptual para comprobar el papel que juega el translenguaje en los casos prácticos.
- Por último, elaborar la ficha terminológica (DE-ZH-ES). Esta aportación de términos en el sector del enoturismo servirá como glosario o materia o fuente de consulta o la base de datos tanto para los traductores (DE >ES, DE>ZH, ZH>ES) como para los aprendices de estas tres lenguas.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de llevar a cabo los objetivos planteados, la metodología consiste en los siguientes puntos:

1. Análisis documental:
   - Revisión de literatura previa para conocer el concepto del translenguaje y la terminología, y las características de textos enoturísticos.
   - Extracción de los términos alemanes en textos enoturísticos como objeto de análisis.
   - Consultar, como referencia de definición, trabajos académicos, diccionarios monolingües o bilingües, páginas institucionales sobre el vino, páginas de las bodegas del vino, etc.
2. Análisis empírico: completar la definición que falta, realizar la traducción y analizar los términos desde el punto de vista de la lengua puente y el translenguaje.

4. RESULTADOS

Las fuentes de textos analizados para extraer los términos relacionados con el sector de enoturismo provienen principalmente de los siguientes 4 Sitios Web oficiales: *Deutsche Weinstraße* (Ruta del Vino de Alemania)*, Südliche Weinstrasse Zum Wohl* (Ruta del Vino del Sur a la Salud), *Weinland Pfalz Entlang der Deutschen Weinstraße* (Ruta del Vino del Palatinado) y *Deutsches Weininstitut* (Instituto del Vino Alemán), a la vez, consultamos también algunos folletos como complementarios: *Deutsche Weinstraße* (Ruta del Vino de Alemania) -*Die erste Weintouristikroute Deutschalnds*- (La primera ruta enoturística de Alemania) y *Winzersekt* (Un tipo de vino espumoso) -*Der Prickelfaktor fürs Leben*- (El factor de brillo de la vida).

Sin embargo, un sitio web incluye una gran cantidad de subenlaces mediante los cuales se pueden encontrar una gran variedad de textos enoturísticos, algunos de ellos están más cerca de del enoturismo, otros más de la información turística general, como, por ejemplo, mapas, horario, información de contacto, etc. Para identificar los términos enoturístico, hemos consultado todos sus subenlaces, de los cuales se han encontrado un total de 73 subenlaces con términos significativos en diferentes temas.

En lo que respecta al portal de *Deutsche Weinstraße* (Ruta del Vino de Alemania), consultamos sus 8 subenlaces, que nos proporcionan conocimientos sobre el vino, información sobre regiones vinícolas, información de las bodegas del vino, variedad de uva y actividades ecoturísticas. Por su parte, *Südliche Weinstrasse Zum Wohl* (Ruta del Vino del Sur a la Salud), en el cual se observan 10 subenlaces relevantes para adquirir términos, se trata más de un tema inclinado al clima, la geografía y la cultura turística. Además, los 16 subenlaces del portal de *Weinland Pflaz Entlang der Deutschen Weinstraße* (Ruta del Vino del Palatinado), permiten obtener información sobre diversos aspectos del enoturismo: fiestas del vino, gastronomía, historia, elaboración del vino, experiencias del vinicultor, etc. *Deutsches Weininstitut* (Instituto del Vino Alemán) con 33 subenlaces y varios textos, a su vez, presenta

conocimientos de vino, catas del vino, museo, vinoterapia, método de la elaboración tradicional del vino, y vinos alemanes, etc.

En estos Sitios Web de rutas vitivinícolas, se han recogido un total de 149 términos procedentes de diferentes áreas y disciplinas bien conocidas como la viticultura, la geografía, la historia, la gastronomía, etc., tal y como se indica arriba, el texto enoturístico se caracteriza por elementos interdisciplinarios.

Una vez identificados los términos, lo que hay que hacer es encontrar su definición y su equivalencia en español. Para obtener definiciones precisas, se aprovechan tres recursos lingüísticos, en nuestro caso, el alemán, el chino y el español y posteriormente se lleva a cabo la elaboración de ficha terminológica, mientras que encontramos variantes del término y complementar la información que falta, como la falta de definición o la definición incompleta, etc.

En primer lugar, las principales herramientas de búsqueda de la definición alemana son las siguientes: dos glosarios online, que se conocen como *Wein-Plus Glossar* y *Vicamp*, un diccionario digital *DWDS* (Diccionario digital de la lengua alemana), el portal de la bodega *Brogsitter*, la Asociación de Enólogos Alemanes y otros artículos relevantes.

En segundo lugar, en cuanto al chino, sólo existen unos pocos glosarios chino-inglés y ningún glosario o diccionario del vino. En tal escenario, se tiene en cuenta que el portal de *红酒世界* (*Hong Jiu Shi Jie*, el mundo del vino) nos permite obtener algunos términos con definición y conocimientos sobre el vino.

En tercer lugar, los recursos terminológicos son relativamente abundantes en español, ya que hay diccionario del vino online y glosario de términos enológicos -viajeros del vino-, en *Evadium Blog*, *Web oficial de Vivanco*, la bodega de *Marqués Terán* y las bodegas familiares de *Matarromera,* hay una sección especial llamada diccionario del vino para consultar términos necesarios. Por último, también cabe la posibilidad de encontrar algunos equivalentes a través del recurso multilingüe -vitisvinum.info-.

5. DISCUSIÓN

A continuación, examinamos el papel que desempeña el translenguaje en el proceso de búsqueda de equivalencias, considerando el chino como lengua puente. Adoptamos una idea de que el translenguaje puede ayudar a desarrollar la comprensión metalingüística, y se considera como un corte de reflexionar sobre características lingüísticas estructurales (García, 2009: 152-153). Otro punto importante que debemos tener en cuenta es que el translenguaje tiene como funciones ampliar la dimensión pragmática del texto y construir el significado (Sato, 2017: 23), y los individuos suelen utilizar su conocimiento en la lengua materna para establecer la conexión entre el mundo de los objeto e idiomas de destino (Sato & Sharma, 2017: 132). Es decir, en nuestro caso, el translenguaje intenta desempeñar un papel de mediador o se considera como el andamiaje para desarrollar las habilidades cognitivas y facilitar la comprensión del texto original.

En la práctica, se resuelve la dificultad de búsqueda de la equivalencia en español de términos enoturísticos gracias al uso del translenguaje. En el presente trabajo, al analizar la equivalencia de términos alemanes en español, surgen 4 tipos de casos:

1. Equivalencia: alemán si – chino si – español si.
2. Equivalencia: alemán si- chino no – español no
3. Equivalencia: alemán si – chino no – español si
4. Equivalencia: alemán no – chino si – español si

En el primer caso, cabe la posibilidad de encontrar tanto la equivalencia como la definición en chino (L1), en alemán (L2) y en español (L3) mediante los recursos lingüísticos indicados anteriormente. En segundo caso, no se encuentra la equivalencia en L1 y L3, pero en L3 si. En tercer caso, es posible que se encuentre la equivalencia en L2 y en L3, pero en L1 no. En el cuarto caso, el término todavía no tiene definición en L2, pero en L1 y en L3 si. Se toman como referencia de análisis estos 4 tipos, si bien es cierto que pueden surgir, en pocas ocasiones, otros casos especiales.

Para llevar a cabo nuestro análisis, no tenemos que olvidarnos de que los tipos de términos. Como Pérez (2006: 19) plantea que, en general hay 4 tipos grupos clasificados por las unidades terminológicas-

1. Los términos pueden considerarse como términos simples o complejos según la cantidad de morfemas.
2. Los términos pueden considerase como términos derivados (un prefijo o sufijo, y una base léxica) o términos compuestos (dos o más bases léxicas) de acuerdo con los tipos de morfemas
3. Los términos complejos están formados por los sintagmas terminológicos
4. Los términos están formados por la reducción estructural: 1. Siglas, 2. Acrónimos, 3. Abreviaturas, 4. Abreviaciones.

A continuación, se presenta un análisis de diferentes términos.

Ejemplo 1:

- *Mikroklima* (equivalencia: alemán si – chino si – español si)
- *Makroklima* (equivalencia: alemán si – chino no – español no)

TO 1: Jedoch beeinflusst nicht nur dieses Großklima das Wachstum der Reben, denn jeder Weinberg hat darüber hinaus sein eigenes Mikroklima, welches von der Hanglage, der Himmelsrichtung, der Sonneneinstrahlung und den Windverhältnissen beeinflusst wird.

TM 1: Sin embargo, no es solo el macroklima el que influye en el crecimiento de las vides, sino también el microclima que tiene cada viñedo y que está condicionado pro la pendiente, la dirección, la luz solar y las condiciones del viento.

En el contexto sobre el entorno de cultivo de las vides, existen dos términos relevantes que están relacionados con el clima: *Mikroklima* y *Makroklima*. Aquellas son dos términos derivados y, caracterizados por rasgos similares (un prefijo y una base léxica). Los prefijos *Mikro-* y *Makro-*, y la base léxica *Klima* en L1, L2 y L3 comparten la misma estructura y el significado referencial semejante, de manera que no surgen obstáculos en lo que respecta a la comprensión superficialmente semántica; pero no en el caso en lo que respecta al contexto enoturístico o vitivinícola,

Según la DEL329 (Diccionario de la lengua española), define el micro- y el macro- respectivamente como “significa 'muy pequeño'”, y “significa 'grande'”, y el “clima” como “conjunto de condiciones atmosféricas que caracterizan una región” por lo que el *Mikro-* y el *Makro-*, son dos prefijos opuestos por el significado, y el núcleo del componente es el

329 El diccionario de la lengua española en línea: https://www.rae.es.

"*Klima*". Así pues, nos resulta de dificultad comprender el *Mikroklima* y *Makroklima*, solo con la ayuda de la compresión del "clima", "macro-" y "micro-".

En los recursos multilingües indicados anteriormente, podemos observar la definición del término "*Mikroklima*" en las tres lenguas; en cuanto a "*Makroklima*", que existe una definición en *Wein-Plus Glossar* (un glosario del vino en línea)， y suele aparecer en los textos vinculados a la viticultura, clima y geografía, pero no se encuentran la definición en chino y español. En tal escenario, los tres contextos en diferentes idiomas y la única definición en alemán contribuyen a elaborar la definición en L1 y L3.

En el primer caso de "*Mikroklima*", como ya existe la definición, el chino se considera como un corte para conseguir una comprensión rápida del término, y el alemán y el español como dos placas de refuerzo para consolidar su definición.

Con respecto al segundo caso de "*Makroklima*"， según la definición en alemán, se puede entender este término presente en el texto en chino y en español. Entonces, el chino se considera como un recurso adicional para la comprensión.

Definición: *Mikroklima-小气候-* microclima

DE: Das Mikroklima im Weinberg ist für den Charakter eines Weins verantwortlich. Der Begriff beschreibt die klimatischen Bedingungen, die am Weinstock in Bodennähe bis zu einer Höhe von 2 Metern vorherrschen. Zum Mikroklima zählt die Temperatur, die relative Luftfeuchtigkeit, der Wind, die Sonneneinstrahlung sowie der Niederschlag und dann alles noch einmal im Zusammenspiel. (Aus: https://www.brogsitter.de/weinlexikon/mikroklima/)

ZH: **小气候是指在局部地区内，因下**垫面局部特性影响而形成的贴地层和土壤上层的气候。小气候范围指地面的垂直尺度主要限于**2米以下薄气**层内；水平尺度可从几毫米到几十公里或更大一些。(**来源**: http://www.kepu.net.cn/gb/earth/weather/human/man003.html)

ES: Microclima: son las condiciones climáticas en zonas más reducidas y referidas a las capas atmosféricas inferiores prácticamente a la altura de la planta. (Fuente: *Diccionario del vino* [online])

Ejemplo 2:

ᔓ *Aromarad* (equivalencia: alemán si – chino no – español si)

TO 1: Das Aromarad für Weiß- und Rotweine untergliedert sich in sieben Segmente, die den Geruch beschreiben, sowie eines für den Geschmackseindruck. Der Duft wird zunächst allgemein eingegrenzt (innerer Kreis) und dann genauer umrissen (äußerer Kreis).

TM 1: La rueda de aromas del vino blanco y tinto se divide en siete segmentos para describir tanto el olor como el sabor del vino. Primero, el tipo de los aromas se delimita de forma general por el círculo interior, y luego se perfila de forma más precisa por el círculo exterior.

Según la clasificación planteada por Pérez (2006: 19), podemos saber que el término "*Aromarad*" es un término compuesto y incluye dos unidades léxicas: "*Aroma*"(aroma) y "*Rad*"(rueda), entre las cuales una sirve como un núcleo del componente y la otra como un componente general.

Según el contexto, el cual se centra en el olor y el sabor del vino, está claro que el "*Aroma*" es el núcleo. De acuerdo con la *DEL* (Diccionario de la lengua española), lo define como "goma, bálsamo, leño o hierba de mucha fragancia.". Sin embargo, la definición de "aroma" no solventa la dificultad de comprensión. Así pues, se considera necesario utilizar recursos multilingües, a través de los cuales podemos obtener la definición en alemán y en español. Además, los tres contextos multilingües y dos definiciones contribuyen a la elaboración de definición en chino. El chino, en este caso, sirve para enriquecer el corpus en este campo.

Definición: *Aromarad-葡萄酒香气轮盘-* rueda de aromas

DE: Ein Aromarad dient als Orientierungshilfe bei der Definition des Aromas eines Weines im Rahmen einer Weinbewertung. Auf einer Kartonscheibe sind die Hauptgruppen der Aromastoffe in Form eines Aromakreises dargestellt. (Aus: https://www.wein.de/de/glossar/).

ZH: **葡萄酒的香气**轮盘品评葡萄酒时的辅助工具，主要用于描述葡萄酒的香气，便于品评与描述，并且统一葡萄酒香气描述术语规范。香气轮盘主要有三个同心圆组成，每个圆圈内的香气代表不同的层次。第一圈未香气大类，第二圈是大类下的子分类，第三类是精确的香味描述术语。(**自定**义)

ES: La rueda de aromas es una herramienta que te ayude a describir el aroma de un vino determinado. La rueda incluye la terminología más frecuentemente utilizada para describir el aroma de los distintos tipos de vinos. (Fuente: https://www.catadel-vino.com/blog-cata-vino/cuando-surge-el-concepto-de-rueda-de-aromas-en-la-cata-de-vino)

Ejemplo 3:

- *Weinkultur* (equivalencia: alemán no – chino si – español si)

TO 1: Zeugnisse ihrer Weinkultur findet man noch heute an der Deutschen Weinstraße zwischen Bockenheim und Schweigen. Doch in den 2000 Jahren ist unendlich viel geschehen: Der Weinbaubereich Mittelhaardt hat sich mit seinen hervorragenden Rieslingen weltweit einen Namen gemacht. Das gastronomische Angebot reicht vom berühmten Pfälzer Saumagen bis zur raffinierten Regionalküche auf Sterne-Niveau.

TM 1: Todavía se pueden encontrar elementos de cultura del vino a lo largo de la Ruta del Vino de Alemania entre Bockenheim y Schweigen. Sin embargo, han sucedido un sinfín de cambios en estos 2000 años: La región vitivinícola de Mittelhaardt se ha hecho un nombre en todo el mundo con sus excelentes Rieslings. La oferta gastronómica abarca desde el famoso *Saumagen* (un plato tradicional en el Palatinado) hasta la refinada cocina regional de alto nivel.

En este texto que presenta la Ruta del Vino, constatamos *Weinkultur* y *Pfälzer Saumagen* en el TO. Primero, *Pfälzer Saumagen*, se trata de un plato tradicional en el Palatinado (Alemania), y se compone de una diversidad de carne de cerdo, salchichas y patatas cocidas. Segundo, para saber qué es *Pfälzer Saumagen*, la búsqueda en chino le permite obtener directamente la información y la explicación sobre *Pfälzer Saumagen*.

En el caso de *Weinkultur* (Cultura del Vino), desde el punto de vista morfológico, incluye dos bases léxicas: *Wein* (Vino) y *Kultur* (Cultura) y permite conseguir literalmente "cultura del vino" como la equivalencia en español. Sin embargo, con respecto a la cultura, se trata de un concepto muy abstracto, y obviamente resulta complicada tener su interpretación, especialmente haciendo referencia a una categoría específica.

Según la DEL330 (Diccionario de la lengua española), se define como ¨Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.¨, de ahí que se deduce básicamente que *Weinkultur* (Cultura del

330 El diccionario de la lengua española en línea: https://www.rae.es.

Vino) está asociado a modos de consumir el vino, conocimientos correspondientes, elementos social y ambiental. Sin embargo, no hay definición sobre *Weinkultur* (Cultura del Vino) en alemán (L2), mientras que el libro digital de la cultura del vino en español (L3) aporta la definición y en *中国葡萄酒资讯网* (Sitio Web de Información Vitivinícola) de China hay la definición en chino (L1).

Definición: *Weinkultur*-*葡萄酒文化*-Cultura del Vino

DE: Die Weinkultur umfasst Techniken der Weinbewirtschaftung, Techniken der Weinherstellung, Weinbräuche und -rituale, Trinkutensilien und Malerei, Poesie und Worte, die von Literaten und Gelehrten im Laufe der Jahrtausende geschaffen wurden. (Elaboración propia)

ZH: **葡萄酒文化包括几千年来不断改**进和提高的葡萄栽培管理技术、葡萄酒酿造技术、法律法规制度、酒俗酒礼、饮酒器皿以及文人墨客所创作的与葡萄酒相关的书画、诗文词句等，狭义上的葡萄酒文化则仅指葡萄酒品饮的礼节、风俗、逸闻等。简单地说，葡萄酒文化包括与葡萄酒相关的一切事与物。世界各国由于在历史、文化、宗教信仰、饮食以及生活习惯等方面各不相同。(**中国葡萄酒**资讯网 (Sitio Web de Información Vitivinícola de China))

ES: La cultura del vino como el conjunto de mitos, tradiciones, conocimientos (históricos, científicos), obras de creación artística (plástica, literaria) y modos de vida (alimentación, ocio), que entorno a este producto han acumulado los pueblos que tienen como bebida distintiva y característica el zumo fermentado del fruto de la vid. (...) (Puig Vayreda, 2015: 11)

En este caso, el chino sirve de herramienta para reactivar los conocimientos previos en la lengua materna, a partir de los cuales se adquiere primero una comprensión básica de este concepto, aunque es posible solo tener una explicación incompleta. Segundo, otros recursos lingüísticos como diccionarios, artículos, Blog, etc. en chino, nos permite profundizar nuestra comprensión. Por su parte, los recursos lingüísticos y la definición en español ofrecen una perspectiva alternativa de la compresión sobre dicho término. Entonces, se completa la definición en alemán combinando dos definición y tres contextos en las lenguas.

6. CONCLUSIONES

Con respecto al uso del translenguaje, no implica, efectivamente, que se lleva a cabo una traducción del TO a la L1, y posteriormente de L1 a

L3, sino que se debe tomar en consideración que esto es un proceso dinámico del despliegue de repertorio lingüístico con el objetivo de abordar la dificultad en el proceso de la traducción, en nuestro caso, especialmente para analizar términos relevantes.

De esto, posiblemente, surgen tres situaciones ante las cuales se deben tomar decisiones, haciendo una traducción completa del TO a la L1, una traducción parcial del TO a la L1 y ninguna parte. Efectivamente, en el contexto del translenguaje, ninguno de los tres puntos anteriores constituye el punto clave en el que se debe centrarse. Sin embargo, en pocas ocasiones, lo podrán utilizar con el fin de resolver alguna dificultad, pero no se considera necesario. Como Baynham y Lee (2019: 36), explica que el translenguaje sirve como una forma de comprender el despliegue transitorio del repertorio multilingüe en la actividad de traducción.

De los términos analizados, podemos llegar a la conclusión de que el translenguaje desempeña un papel muy positivo en el proceso de la traducción, no ciñéndose al sector de la enseñanza bilingüe, especialmente para los traductores multilingües, los traductores y aprendices que se encuentran en el entorno de superdiversidad. Por otra parte, el uso del translenguaje contribuye a desarrollar competencias multilingües, rompiendo las barreras lingüísticas inherentes. A continuación, se observan sus funciones concretas a través del translenguaje aplicado a la búsqueda de términos presentes en los textos enoturísticos.

1. En cuanto a los términos simples, cuya definición ya existente en las tres lenguas, hemos constatado que, por una parte, se logrará una compresión rápida a través del corte de la lengua materna (L1), reactivando conocimientos previos; por otra parte, el alemán como la primera lengua extranjera (L2) y el español como la segunda lengua extranjera (L3) permiten consolidar la definición del término y acabarán formando un concepto holístico. En este sentido, La L1 se convierte en un recurso adicional y auxiliar para establecer una relación entre las tres, aunque existe la equivalencia entre la L2 y la L3.
2. En cuanto a los términos compuestos, cuya estructura se compone más de una base léxica, el chino, en este caso, sirve de herramienta para analizar sus diferentes bases léxica. Aunque la definición solo

existente en una o dos de las lenguas implicadas (L1, L2 y L3), esta reflexión estructural nos ayuda a comprender e indagar sobre sus equivalentes. Por último, los contextos multilingües y la definición ayudan a la elaboración de la definición en otra o otras lenguas, de manera que el translenguaje favorecen a reflexionar sobre la estructura lingüística y añadir nuevos conocimientos.

A modo de resumen, una lengua extra significa un recurso lingüístico adicional del que el traductor dispone para solventar la dificultad de traducción. Resulta importante que se tiene en cuenta siempre que el translenguaje prospera su repertorio lingüístico. Desde la perspectiva cognitiva, el uso de translenguaje supone un proceso de mediación mental ayudando a reflexionar de forma multilingüe sobre el mundo y desarrollar un análisis desde multi-perspectiva. Respecto a los aspectos lingüísticos, se reflexiona sobre la estructura lingüística de las diferentes lenguas, mientras que se mejoran las habilidades de traducción y del uso de herramientas lingüísticas.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento sincero y profundo a mi tutora Mª del Carmen Balbuena Torenzano, este trabajo no hubiera sido posible sin ella, ya que me siempre ofrece una inspiración y un apoyo incondicional. Le agradezco su apoyo incondicional, su ayuda inestimable y su paciencia durante todo el proceso.

8. REFERENCIAS

中国葡萄酒资讯网 (Sitio Web de Información Vitivinícola de China). *中法葡萄酒文化的比较 [Comparación de la cultura del vino china y francesa]*. Recuperado el 1 de marzo de 2021 En: https://m.winesinfo.com/NewsDetail.aspx?id=29039

Baynham, M., & Lee, T. K. (2019). Translation and Translanguaging. (pp. 33-56). Routledge.

Creese, A., Blackledge, A., & Hu, R. (2018). Translanguaging and translation: The construction of social difference across city spaces. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *21*(7), 841-852.

Di Virgilio, A. (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*(13), 06-33.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. En *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 90-115). Springer.

Hidalgo del Rosario, A. (2018). Implicaciones lingüísticas, sociales y pedagógicas del translenguaje frente a la alternancia de código. *Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español. El español por el mundo*, *1*, 113-122.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, *18*(7), 655-670.

Li, W., & Zhu, H. (2013). Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied linguistics*, *34*(5), 516-535.

Organización Internacional de la Viña y el Vino. (2020). *Producción de vino en 2020*. Recuperado el 24 de enero de 2022 En: https://www.oiv.int/public/medias/7536/es-producci-n-de-vino-primeras-estimaciones-oiv-2020.pdf

Pérez, I. S. (2006). *La terminología: definición, funciones y aplicaciones*. Liceus, Servicios de Gestió.

Puig Vayreda, E. (2015). QUÉ ES LA CULTURA DEL VINO. En *La cultura del vino* (pp. 11). Editorial UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/111127/7/La%20cultura%20del%20vino%20CAST.pdf

Sato, E. (2017). Translanguaging in translation: Evidence from Japanese mimetics. *International Journal of Linguistics and Communication*, *5*(2), 11-26.

Sato, E., & Sharma, A. (2017). Translanguaging in Translation: A Case Study of an English Translation of a Hindi Novel Godaan. *International Journal of Language and Literature*, *5*(2), 132-145.

CARACTERIZACIÓN DE MAGDA LEONIDES A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA DE AGATHA CHRISTIE Y SUS TRADUCCIONES AL ESPAÑOL

Lidia María Montero Ameneiro
CESUGA

Olaya Martínez Sánchez
CESUGA

1. INTRODUCCIÓN

Agatha Christie o la dama del crimen, como fue apodada, es conocida por su tremenda inventiva creando tramas criminales y de misterio, pero también por incluir en sus historias personajes que traspasaron los libros y arraigaron en el imaginario popular del siglo XX.

Para entender cómo consigue elevar de categoría a estas figuras resulta necesario analizar el contexto psicosocial en el que se mueven, pero también otro tipo de recursos más relacionados con el ejercicio de la profesión del escritor. En este caso nos hemos centrado en el uso que la autora hace de los recursos lingüísticos (tanto gramaticales como terminológicos), así como de las herramientas ortotipográficas.

Centrándonos en este fin, y como hablantes nativas de español, nos preguntamos si dicho análisis expone los mismos resultados en su versión original y en sus versiones traducidas. Para ello, proponemos un estudio que considere el análisis del texto original y sus traducciones. Con esto nos proponemos estudiar si el uso de los recursos lingüísticos y ortotipográficos se asemejan en ambas lenguas, considerando las distancias lingüísticas, pero también culturales, y si la imagen que se da de los personajes se percibe de igual forma por el lector original y el lector de la traducción.

Crooked House (1949) sirve como ejemplo de esta tesis, y es que parte de la grandeza narrativa de esta novela recae en la caracterización de los miembros de la familia Leonides y los personajes secundarios que forman parte de la trama. De entre todos ellos resulta de especial interés el personaje de Magda Leonides (en su versión original, modificado a Leónides en su versión de 1959 y recuperado en la versión de 2017), un personaje especialmente colorido en un ambiente gris donde impera la corrección social frente a la liberación de las emociones.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo principal es el estudio del uso que Agatha Christie hace de la lengua y los recursos lingüísticos y ortotipográficos para perfilar una imagen que se queda grabada en la memoria del lector a lo largo de la novela. El personaje de Magda sobresale por una diferenciación tanto en sus intervenciones como en las apreciaciones que el resto de personajes y el narrador hacen de ella. Con este objetivo hemos realizado un corpus en el que recopilamos todas las intervenciones y referencias a Magda en el documento original (1949), así como en su traducción de 1959 y la edición revisada que se publicó en 2017.

Una vez compilados estos datos, hemos extraído ciertos rasgos recurrentes que consideramos esenciales para la elaboración del retrato de Magda, referentes a su físico, mentalidad y al uso que hace de ciertas afecciones del habla y del lenguaje no verbal.

En una novela plagada de personajes femeninos que podrían encasillarse en los estándares de la época, nuestro objetivo secundario comprende, una vez obtenido un esqueje de la personalidad de Magda, su comparación con los estereotipos femeninos de su época tanto a nivel social como literario.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada incluye la creación de un corpus textual, entendido como "conjunto de (fragmentos de) textos naturales, almacenados en formato electrónico, representativos en su conjunto de una

variedad lingüística, en alguno de sus componentes o en su totalidad, y reunidos con el propósito de facilitar su estudio científico" (Rojo, 2014, p.371). En él recopilamos todas las referencias e intervenciones de Magda a lo largo de la novela, atendiendo a los criterios ya mencionados y en función de las categorías que se presentan a continuación:

1) Entrada en el texto original: cita del texto encontrado en el volumen publicado en 1949.
2) Entrada en el texto publicado en 1959: traducción del fragmento seleccionado en la sección 1.
3) Entrada en el texto publicado en 2017: traducción del fragmento seleccionado en la sección 1.
4) Ortotipografía: marca de selección en caso de uso de cursivas, guiones, signos de exclamación e interrogación, etc. con un valor determinado.
5) Discurso: marca de selección en caso de encontrar elementos discursivos que denotan afecciones del habla y representativos del carácter del personaje.
6) Terminología: marca de selección en caso de encontrar términos que determinan una forma concreta de expresarse o la adecuación a un sistema social determinado.
7) Términos de vista: marca de selección en caso de encontrar referencias a las miradas y movimientos oculares de Magda.
8) Expresiones concretas: marca de selección en caso de encontrar expresiones reiterativas relacionadas con apelativos afectivos (*sweetie, sweetie pie, darling, precious* o *pet* entre otros).
9) Intensificativos: marca de selección en caso de encontrar expresiones reiterativas que intensifican la expresividad con partículas como *so, such, rather, quite, just, very* o el uso del infinitivo *do* como elemento enfático por mencionar algunos.
10) Voz: marca de selección en caso de encontrar expresiones reiterativas que denotan una modulación de la voz, una afección del habla o cierta entonación en un momento determinado.
11) Referencia indirecta al personaje: marca de selección en caso de que la cita estudiada no fuese una intervención directa de

Magda, sino una alusión a ella, tanto por parte del narrador como de los otros personajes.

Tras la realización del corpus presentado, procedimos a la extracción de datos objetivos y su posterior análisis lingüístico y discursivo. A efectos de este estudio presentaremos en los apartados Discusión y Resultados algunos de los ejemplos más significativos encontrados y procederemos a un análisis pormenorizado de los mismos.

4. DISCUSIÓN

4.1. Contexto histórico

El texto original es la novela *Crooked House* publicada en 1949 por la editorial Collins, The Crime Club. La publicación de esta novela coincide con un período de posguerra dominado por una fuerte crisis social y económica que sacudió Europa y no dejó a Reino Unido atrás:

> *The broader field of crime fiction changed considerably in the late 1940s and 1950s, and Christie responded. Fresh insight into her work and its relationship to the postwar can thus be gained by setting her novels alongside these new developments in the genre, rather than reading them solely in the context of her earlier work* (Plain, 2020, p. 180).

La primera publicación de una obra traducida de Christe llegó a España de la mano de Editorial Hymsa con la obra *El peligro inminente* un mes antes de que la Editorial Molino con su colección Biblioteca Oro publicase *La muerte de Lord Edgwary*.

> Porque fue también en 1933 cuando la «Biblioteca Oro», la más popular y prolongada de las colecciones policíacas del país, la más difundida y la que inició en la lectura del género a miles de españoles, hizo su aparición (Vázquez de Parga, 1983, p.27)

En nuestro caso, analizamos la traducción publicada por Biblioteca Oro en el año 1959. La traductora de esta obra fue la ortigueiresa Stella de Cal, quien emigró a Reino Unido y se estableció en Londres. Como ella misma apuntó, el objetivo primario de proceder a la traducción de las obras de Agatha Christie fue simplemente el poder hacérselas llegar a su madre.

> De Cal nació en 1920, año de publicación de la ópera prima de la escritora británica, la misma obra que treinta años después fascinó a la gallega, que decidió traducirla por primera vez al español para que su madre pudiera también disfrutarla. El buen resultado de aquel trabajo doméstico de traducción, a mediados de los años 50, vincularía entonces a Stella con la Editorial Molino, de Barcelona, que aceptó publicarla. Pero no solo eso, De Cal se encargó de traducir para este sello otras diez obras de Agatha Christie, entre novelas y relatos largos, que todavía hoy sigue reeditando RBA. (Faro de Vigo, 2020)

Años más tarde, en 2017, Espasa-Calpe decide reeditar una revisión de la traducción de Stella de Cal. Cabe mencionar que, si bien la traductora indizada en los créditos del libro sigue siendo De Cal, la fecha de publicación nos hace dudar de esta autoría.

La trama de la obra se centra en la investigación del asesinato del patriarca de la familia Leonides en la Inglaterra de posguerra, lo que coincide con la época de publicación del volumen original. Así pues, el contexto histórico en el que se enmarca hace de Christie, en cuanto al texto del 49, una autora coetánea de autores como los estadounidenses Dashiell Hammett, autor de *El halcón maltés* (1930), y Raymond Chandler, autor de *El sueño eterno* (1939), o los británicos Patricia Wentworth, la autora que creó a Miss Silver, o H.C. Bailey; y, en cuanto al volumen del 59, con Mallorquí, Mira, Lacruz o Lartsinim. Lingüísticamente hablando, el paso de 10 años no representa un salto temporal que pudiese suponer una distancia cultural o expresiva muy alejada, más allá de las diferencias culturales inherentes a dos estados europeos como eran el Reino Unido y la España de la época. Sin embargo, la publicación de 2017 sí supone un cambio notable tanto en la comprensión del entramado social como en las formas de expresión y convenciones ortotipográficas, por lo que entendemos que algunas de las modificaciones que pueden aparecer en este volumen pueden deberse a una actualización de la lengua, aunque esto inicie el debate sobre la actualización terminológica en traducción histórica.

Además, cabe destacar que la recepción de la obra de Christie en la primera mitad del s. XX en España supuso la entrada de una nueva perspectiva en cuanto a los modelos de personaje, que diferían de los patrones nacionales. Por ello, podemos suponer que el éxito de las

novelas de Christie se debió al éxito de las novelas policíacas entre los años 40 y 50.

> Lo cierto es que en los años cuarenta y cincuenta la edición de novelas policíacas proliferó en nuestro país. La Biblioteca Oro, la reina de las colecciones policíacas españolas, continuó su ruta después de la guerra tras un período de reclusión en la Argentina [...]. En aquel tiempo la novela policíaca aún no había alcanzado en España una consideración socialmente favorable, pero su público lector se nutría de la burguesía y no de las clases populares. La novela policíaca era socialmente algo más elevado que la novela popular sin alcanzar la categoría de la novela literaria o literatura «seria» [...] A partir de la Guerra Civil las novelas policíacas españolas discurren por tres cauces distintos: el de la novela popular, el de la novela policíaca propiamente dicha, con conciencia de género, y el de la novela literaria o elitista. Y esta triple distinción es válida simultánea o sucesivamente hasta los años setenta. (Vázquez de Parga, 1983, p.28)

En el caso de la traducción de 2017, por otro lado, contamos con una historia cultural y literaria en que Christie ya es considerada uno de los mayores referentes de este género, por lo que es posible que la decisión de reeditar y/o retraducir algunas de sus obras se deban más bien al empuje que representaron las versiones cinematográficas de algunas de sus novelas más emblemáticas en los últimos años, como las series de televisión *Agatha Christie's Poirot* (1989-2013) y *Mrs Marple* (2004-2013), producidas por ITV o los largometrajes *Asesinato en el Orient Express* (2017), *Crooked House* (2017) o *Muerte en el Nilo* (2022).

4.2. El mundo de Agatha Christie

No podemos entender el proceso creativo de Christie sin contemplar la experiencia vital de la autora. Christie vivió las vicisitudes y cambios de la primera mitad del siglo XX como mujer. Vivió la primera y segunda guerra mundial, los cambios sociales y políticos, así como culturales que sacudieron a la sociedad de su época. Y lo hizo como mujer de clase alta, casada, divorciada, casada en segundas nupcias con un hombre mucho más joven y con una profesión; y como escritora de éxito, madre y enfermera voluntaria durante la guerra. Quizá por ello sus personajes femeninos, tan variopintos, desprenden más profundidad que los masculinos, o quizás por haber sido una mujer que vivió y

experimentó tanto, tenía la capacidad de gestar personajes tan interesantes y vívidos para la mente del lector.

> *There are many interesting women types in Christies' novels. The pioneers of emancipation, beautiful and determined women as well as devoted and loving wives are all depicted with deep understanding of women thinking and with sympathy. Her 17 characters of new, modern educated women were the response to changes in the society, which had just started to become used to seeing women in the occupations which some time ago belonged only to men*. (Blažková, 2006, p.16)

Entre el abanico de personajes femeninos de Christie resaltan aquellos de fuerte personalidad. No solo Miss Marple entraría en esta categoría. Los personajes femeninos de *Murder on the Orient Express*, por ejemplo, nos ofrecen alguno de sus mejores retratos, como Mary Debenham, Princess Natalia Dragomiroff y el personaje de la americana Mrs. Caroline Hubbard, quien en realidad es la abuela de Daisy Armstrong, la actriz Linda Arden. Es este personaje el que, a nuestro parecer, guarda más relación con el de Magda Leonides: no solo por ser actrices y madres, por el glamour, el misterio y la femineidad que las rodea, sino por la actitud de agresividad pasiva que desprenden ambas.

> *There are a remarkable number of strong female characters in Christie's books, and only a very few of them are depicted negatively. Efficient, practical, and competent businesswomen, housekeepers and secretaries; successful and professional artists, actresses and authors; commanding, cultured, and intellectual headmistresses; the shrewd and courageous Miss Marple, on the surface a fluttery, dithering old maid but underneath ruthless in the cause of justice—these women, however briefly they pass through the stories, are essentially admirable types*. (Vipond, 1981, p.119)

En la novela *Crooked House* son los personajes femeninos de la familia Leonides los que mayor profundidad desprenden y los que, según avanza la lectura, más fuerza evidencian. Edith de Haviland, Clemency Leonides, Sophia Leonides, la pequeña Josephine y la fallecida primera esposa del patriarca, Aristide Leonides: "*He made a rather astonishing marriage," said my father. "Married the daughter of a country squire - an M.F.H*." (*Master of Foxhounds*) (Christie, 2017, p.17). Todas ellas, desde la difunta primera esposa de Leonides, hija de un hacendado, conforman un abanico de roles que representan gran parte de los personajes femeninos de la obra de Christie. Resulta interesante que la

familia Leonides es considerada en la alta sociedad británica de la época como arribistas, nuevos ricos: "*Christie's characters are constantly revealing their anxieties as well as their minute understandings of class relations, with distinctions that can seem bewildering to the non-English*" (Ro, 2018). Los Leonides son una familia atípica, el propio Aristide, como foráneo (emigrante griego) y nuevo rico (hombre hecho a sí mismo), hubo de asegurar su lugar en la sociedad británica de clase alta, bien a través de su matrimonio con su primera mujer, bien a través de la inmensa fortuna que forjó. Las esposas de la familia Leonides, salvo en el caso de la primera mujer, Marcia de Haviland, son elementos extraños en esa sociedad. En el caso de Brenda, la segunda mujer de Aristide, es la extraña que no encaja en el clan. Pero tampoco son estereotípicas las esposas de los hijos Leonides, Magda (una actriz) y Clemency (una científica en activo, independiente y segura de sí misma).

Los Leonides son, a la muerte del patriarca, un matriarcado que hereda la nieta, Sophia, de luchas internas entre las figuras femeninas que habitan la casa torcida. El único personaje femenino que no entra en esa categoría de fuerza y poder es Brenda, la joven viuda a merced del destino y de la cruel argucia de la asesina, y la nieta pequeña, Josephine, el personaje más pasivo-agresivo de la novela. Las mujeres Leonides gobiernan el mundo dentro de la casa torcida, en sus pequeños reinos desde el trono de sus respectivas vidas: "*She had an authoritarian ruthlessness of her grandmother's family, and the ruthless egoism of Magda, seeing only her own point of view*" (Christie, 2017, p. 238). Como la propia Sophia afirma en un momento de la novela, conviven todos en cierta armonía dentro de las paredes de esa casa, pero en una armonía aparente, donde el "*good behaviour*" y las "*manners*" son solo una forma de tregua, una falsa cortesía en un ambiente claramente tóxico, de agresividad pasiva, latente, que desborda con el asesinato del patriarca y la resolución del crimen.

> *Traditionally, the family is the subject's introduction to wider social structures that will be grown into, and to human relationships. More specifically, a family home provides a physical representation of the family and identity formation therein, in terms of location, containment, size and decoration.* (Bernthal, 2016, p. 161)

En Crooked House, Christie también presenta un puzzle a resolver, un grupo de sospechosos y un detective racional y metódico que consigue resolver el enigma y descubrir al culpable. La lectura de la novela revela muchas de las convenciones del estilo de Christie y de la era dorada de la novela de misterio, pero también elementos de la época posterior a la Segunda Guerra Mundial, que reflejan las inquietudes sociales de entonces y los cambios internos en la sociedad que dibuja. Siguiendo los postulados de Bernthal en base a los estudios de Humble (2016, p. 169-170) entre 1920 y 1950 hay una evidente inestabilidad, así como unos cambios drásticos a raíz de la Segunda Guerra Mundial en lo referente a las ideologías de la vida hogareña, que se refleja en las preocupaciones por reconstruir todo aquello que se había perdido tras la contienda. Esto nos lleva de nuevo a los Leonides y a su vida doméstica, a su núcleo familiar y, por ende, al rol de la madre y esposa, representado aquí en Magda Leonides, el personaje objeto de estudio en este análisis.

> *In her characterization as in her puzzles, Christie found the perfect balance, the hallmark of the really skilled popular writer, between convention and invention. She gave her readers exactly what they anticipated, yet added just enough that was intriguingly new to keep them stimulated and absorbed. Her characters are recognizable and familiar individuals through whom escape and adventure can be enjoyable without being frightening*. (Vipond, 1981, p. 119)

4.3. Magda Leonides

Christie, en su retrato de Magda, juega con el lector a través de las descripciones que hacen el narrador y el resto de personajes, y de la elección de términos que dibujan en la mente del lector (*negligé*, *grande dame*, etc.) a una mujer muy femenina, de gran belleza, misteriosa, glamurosa, muy consciente de su belleza, vanidosa, inmadura, atractiva.

> *She was smoking a cigarette in a long holder and was wearing a peach satin négligé which she was holding up with one hand. A cascade of Titian hair rippled down her back. Her face had that almost shocking air of nudity that a woman's has nowadays when it is not made up at all. Her eyes were blue and enormous and she was talking very rapidly in a husky, rather attractive voice with a very clear enunciation*. (Christie, 2017, p. 39)

Por otro lado, manipula al lector a través de los diálogos de Magda con su forma de expresarse, su languidez, la caída de párpados, los giros lingüísticos o el uso de terminología cariñosa (*darling, sweetie, pet*, etc.). Todos estos elementos no son sino parte de quién es el personaje de Magda West, la actriz. Y finalmente, los rasgos ocultos, los que se entreven en los silencios de la propia Magda y del narrador, los pequeños detalles presentes en sus palabras, en su forma de hablar y en el discurso de los otros personajes cuando se refieren a ella:

> *Often Christie illuminated character types by having them profess views on women which were typical of their class, age, and status: "Women tell a lot of lies," "All women fancy marriage, no matter how advanced and self-supporting they are," "Poison is a woman's weapon," "Women are ruthless," "If you want a thing broadcast, tell a woman," [...]. Such statements were simply instantly and broadly recognizable clues which helped her readers to categorize the characters.* (Vipond, 1981, p. 121)

Esta es Magda Leonides, la fría e insensible madre, la indiferente esposa, la egoísta criatura cuya pasiva agresividad hacia su hija pequeña desemboca en la tragedia que narra la propia novela: "*[...] almost characters in this novel have characteristic aggressive behavior, such as; self-assertion, possession, teasing, dominance, bullying, open-hostility, violence and destruction, revenge, brutality and sadistic fury*" (Utomo, 2018, p. 8).

Christie juega con los estereotipos de su época sobre los roles femeninos en la caracterización de Magda, en esas referencias a su inmadurez, a su personalidad ausente, para ocultar en velos de glamour y femineidad al ser egoísta y agresivo que es el verdadero personaje de Magda: "*Christie did reveal that she herself had the somewhat "traditional" attitude to sex roles which was typical other class and status. In her books, women's main mental capability seems to be intuitive*" (Vipond, 1981, p. 121).

4.4. Análisis y presentación de herramientas lingüísticas

Magda es un personaje muy completo y cuidadosamente perfilado a través tanto de sus intervenciones como de las referencias a ella.

> *The writer must somehow create characters who will involve the reader to the extent that he will speculate as to their possible motivation, without identifying with them to the point of being seriously disturbed by their peril. Christie created several thousand characters—the very rare duplication of names is remarkable—and her basic method was the combination of the familiar and the eccentric within a single character or the juxtaposition of familiar and eccentric characters within a single work.* (Bargainnier, 1980, p. 39)

Para este estudio consideramos pertinente el análisis de Magda desde el prisma lingüístico abordando el uso que hace Christie de ciertos elementos terminológicos, discursivos, ortotipográficos y expresivos.

> Su estilo es sencillo, sin pretensiones, directo y objetivo. [...] El lector, en este tipo de novelas, no debe tropezar con ningún escollo, bien de carácter ideológico o lingüístico, y debe seguir la lectura con la facilidad y sencillez con que fluyen sus pensamientos. (Alonso-Cortés, 1978, p. 68)

Con tal fin, se presenta a continuación una catalogación de las principales herramientas lingüísticas estudiadas en el volumen original que toman relevancia en la elaboración del personaje.

El primer elemento que nos llama la atención es la referencia constante a términos relacionados con la voz y la mirada de Magda, elementos que conducen al lector a dibujar un personaje singular (ambos elementos, voz y mirada, no dejan de ser claves en el mundo del teatro y del cine). Entre ellas encontramos, sobre todo, referencias a sustantivos y expresiones que remiten a movimientos y modulaciones tanto de la voz (*her voice rose in a wail*) como de los ojos (*Magda threw her an affectionate and half-guilty glance, the glance of a mischievous, spoiled child*).

En segundo lugar, y en un plano más lingüístico, encontramos una serie de intensificativos (*so, such, rather, quite, very*) tanto en las intervenciones de Magda como en las referencias a ella. Resulta interesante señalar que si bien se trata de términos de uso común la incidencia de los mismos en lo que rodea al personaje de Magda es mucho mayor. Incluimos en esta sección también el uso de la expresión *do* + infinitivo con valor de intensidad.

Por otro lado, encontramos una serie de expresiones terminológicas que destacan por el cariz que toman cuando los personajes que hacen uso de ellas (o a los que se atribuyen) los utilizan. En esta sección, por ejemplo, incluimos expresiones como el término *mother* para hacer referencia a lo que hoy en día sería "mamá", o el hecho de referirse a ciertos elementos típicos de la época y que podrían considerarse un futuro problema traductológico como *Titian hair* o *Edwardian coiffure*.

Siguiendo la línea del punto anterior, nos parece relevante señalar ciertos elementos discursivos que dotan al texto de cierto tono que remite inequívocamente a principios de siglo en cuanto a la forma de hablar, tanto en cuanto a los giros como en cuanto al uso de ciertas expresiones como *Spare us a copper, old dear. Your Ma wants to go to the pictures,* o a ciertos elementos culturales o de la época como Jezebel, Gaingsborough o la película *Arsenic and Old Lace*.

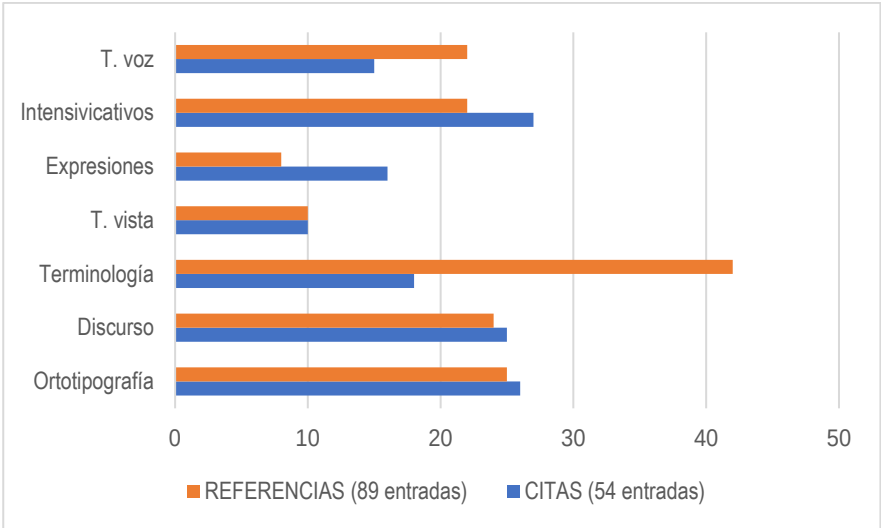
Y es que Magda, siendo, como se ha mencionado con anterioridad, un personaje con múltiples facetas, hace uso de ciertos apelativos que resaltan el papel de mujer educada y cariñosa (*sweetie, sweetie pie, darling, precious, pet, dear*).

Finalmente, nos parece especialmente innovador y atrevido el uso que Christie hace de la ortotipografía. Utiliza la cursiva para hacer referencia no solo a términos extranjeros (*negligé, grande dame*), sino también para dar a entender al lector cierto tono que los personajes pueden adoptar (She might say *anything*) o para incorporar al texto narrativo formatos textuales ajenos (en este caso, una carta). De igual forma, hace un uso magistral de los elementos ortotipográficos, no solo con su función básica, sino también para señalar modificaciones en el discurso, algo que hoy en día utilizaríamos con los puntos suspensivos (*she-she gets things out of proportion*), modulaciones vocales (*Ye-es, she said*) o marcas de distancia social (*Now, Mother, said Sophia*).

5. RESULTADOS

En este apartado de nuestro estudio hemos incluido algunos de los ejemplos más ilustrativos de los puntos que hemos propuesto para este análisis.

GRÁFICO 1. *Análisis de citas y referencias a Magda Leonides.*



En primer lugar, nos parece interesante mostrar el cómputo de elementos analizados en el volumen original (143 entradas). Como se puede comprobar en la gráfica superior la mayor parte de los elementos referidos a la voz y el uso de términos con cierto cariz corresponden a las referencias que se hacen del personaje de Magda. Por otro lado, en las citas de la actriz encontramos, sobre todo, expresiones concretas y el uso de intensificativos.

Procedemos a continuación a mostrar algunos de los ejemplos más llamativos encontrados en la versión original (Christie, 2017), en la versión traducida por de Cal (Christie, 1959) y en la versión publicada recientemente (Christie, 2017a).

5.1. Elementos ortotipográficos

Como se puede observar, si obviamos el uso de herramientas ortotipográficas según los cánones establecidos y socialmente aceptados para los países y lenguas utilizadas, comprobamos que Christie se ayuda de estos elementos para dotar su discurso de cierto tono.

Destaca el uso de la cursiva para indicar extranjerismos (*grande dame*), pero también para indicar una cierta entonación (*anything, think*). En el

caso de las traducciones sí vemos una modificación en el caso de *grande dame* en ambas versiones (cursiva en una y comillas en otra), pero no así con los casos de afección del habla (aunque cabe considerar la cursiva de *grande dame* también dentro de esta sección). En 1959 de Cal obvia por completo la oración del ejemplo 1 en su traducción e incorpora consonantes dobladas para localizar la dubitación del *Ye-es*. En 2017, sin embargo, la traducción simplifica el texto y elimina estos detalles. De esta forma, el lector meta pierde por completo guiños que el lector original percibe y que ayudan a crear en su mente la escenificación narrada.

Volumen original	Traducción de 1959	Versión de 2017
She might say *anything* (p.43)	*[No traducido]*	No debería decir nada (p.50)
'Ye-es,' she said, "I *think* it was the right way to play it." (p. 54)	—Ssssí —dijo—. Creo que ese era el modo de interpretar la escena (p.44)	—Sí. Creo que era el modo adecuado de interpretar la escena (p.62)
Magda got up. She was very much the *grande dame* (p. 54)	Magda se puso en pie. Su actitud era muy "grande dame" (p.44)	Magda se levantó. Su actitud era la de una perfecta *grande dame* (p.61)

Fuente: elaboración propia

5.2. Elementos del discurso

Estudiamos en esta sección los fragmentos cuyo discurso resultan especialmente interesantes.

Resalta, en el primer ejemplo, el uso del *D'you* como afección del habla que rebaja el registro utilizado frente a construcciones de registro alto como *rather, shall* o *wasn't she*. En el segundo ejemplo destaca el uso del intensificativo *Do* en una forma imperativa y la concatenación de interrogativas sin verbo considerando, por un lado, la atribución de una cierta verborrea al personaje de Magda y, por el otro, el hecho de ser Magda en su interrogatorio la que parece dirigir la conversación.

En último lugar, nos ha llamado la atención que Christie juegue en todo momento con el origen teatral de Magda moviendo al lector constantemente entre la Magda como señora Leonides y la careta de Magda

West, generando así desconfianza y haciéndola por ende sospechosa para el lector.

Volumen original	Traducción de 1959	Versión de 2017
'Rather like Brenda, really, wasn't she?' said Magda. 'D'you know, I never thought of that. It's very interesting. Shall I point that out to the inspector?' (p. 41)	—Parecida a Brenda, ¿verdad? —dijo Magda—. Nunca había pensado en eso. Es muy interesante. ¿Deberé hacérselo notar al inspector? (p.35)	—Parecida a Brenda, ¿verdad? —añadió Magda—. Nunca había pensado en eso. Es muy interesante. ¿Debo decírselo al inspector? (p.49)
'Do tell me,' cried Magda, leaning forward. 'What is it like at Scotland Yard? One always wonders. A table? A desk? Chairs? What kind of curtains? No flowers, I suppose? A dictaphone?' (p.132)	—Dígame —exclamó Magda, inclinándose hacia delante–. ¿Cómo es Scotland Yard? Siempre se lo pregunta uno. ¿Hay una mesa? ¿Un escritorio? ¿Butacas? ¿Qué clase de cortinas? Supongo que no habrá flores… ¿Y habrá un dictáfono? (p. 98-9)	–¡Dígame! —exclamó Magda, inclinándose hacia delante—. ¿Cómo es Scotland Yard? ¿Hay una mesa? ¿Un escritorio? ¿Sillas? ¿Qué clase de cortinas? Supongo que no habrá flores. ¿Un dictáfono? (p. 137)
Magda had talked to me in a sense–that is, I had formed part of the audience to one of her broadcasts. (p.149)	Magda, en cierto sentido, había hablado conmigo, es decir, yo había formado parte de su público. (p.111)	Magda se había comunicado conmigo a su manera; es decir, yo había formado parte de su público. (p. 153)

Fuente: elaboración propia

5.3. Elementos terminológicos

En lo que respecta a los elementos terminológicos, nos llama especialmente la atención la falta de localización de los productos traducidos a causa de las diferencias generadas por los grupos terminológicos y de referencia cultural. En cuanto al primer ejemplo, Christie alaba la elegancia de Magda comparándola con una obra de arte para a continuación atribuirle el título de Duquesa de *Three Gables* (el nombre de la casa). En la versión de 1959, de Cal, aunque especifica en el capítulo 2 en una nota al pie estos datos y utiliza *Three Gables* para referirse a la casa, opta por hacer una traducción propia en este caso concreto, dotando al texto de cierta sorna. En 2017, sin embargo, la revisión opta

por volver al término anglófono dejando libertad al lector para sacar sus propias conclusiones.

Llama la atención también en los ejemplos 2 y 4 el uso de terminología teatral para referirse a Magda, de nuevo jugando entre la Magda Leonides y West. En el ejemplo 3 Magda hace una referencia a su hija comparándola con una figura del folklore anglosajón (*changeling*): una criatura feérica introducida en el mundo de los humanos. En las traducciones se opta por obviar este elemento sobrenatural y centrarse en una característica física, despojando así a Josephine de la imagen que Christie pretendía darle.

Volumen original	Traducción de 1959	Versión de 2017
They looked like a portrait by Gainsborough. [...] Magda, the Duchess of Three Gables (p.131)	Parecían un retrato de Gainsborough. [...] Magda, la duquesa de las Tres Buhardillas (p. 98)	Parecían un retrato de Gainsborough. [...] Magda, la duquesa de Three Gables (p.136)
It's just a stage set. A background for Magda to play her scenes against' (p.135)	–Está decorado como un escenario, como fondo para que Magda represente sus escenas. (p. 101)	–Sólo es un decorado. Un fondo para que Magda represente sus escenas. (p. 140)
My baby–my funny ugly baby. And I used to call her a changeling (p. 178)	Mi niñita... mi niñita fea. Y yo la llamaba carita de mono (p.132)	Mi niña, mi niñita fea. Y yo la llamaba *cara de mono* (p.179)
Even in Magda's graceful play-acting there had been, I fancied, a subtle malice (p. 191)	Incluso en la jocosa escena de Magda me pareció advertir una malicia sutil (p. 141)	Incluso en la jocosa escena de Magda me pareció advertir una malicia sutil. (p. 193)

Fuente: elaboración propia

5.4. Términos relacionados con la vista

Magda, como ya se mencionó, es un personaje tremendamente físico y Christie da especial importancia a sus gestos, su mirada y su voz. En estos dos ejemplos se puede observar cómo Christie se centra en el uso de sustantivos y verbos de este campo semántico para centrar la acción

directamente en la mirada de Magda y su utilización como herramienta comunicativa.

Volumen original	Traducción de 1959	Versión de 2017
The stark fear stayed on her face for about twenty seconds, then her face relaxed, crumpled, a bewildered child was about to burst into tears. Suddenly all emotion was wiped away as though by a sponge (p. 41)	La rigidez del miedo permaneció en su rostro durante unos veinte segundos, luego pareció relajarse, encogerse, y parecía una niña aturdida, a punto de echarse a llorar. De pronto, como si pasaran una esponja por su rostro, desapareció de él toda emoción (p.35)	El miedo permaneció en su rostro durante unos veinte segundos; luego se relajó, para transformarse en el de una niña aturdida a punto de echarse a llorar. De pronto, desaparecieron todas las emociones como borradas con una esponja (p.48)
'I wonder now,' said Magda, screwing up her eyes. 'If one could only visualize it all again.' (p. 96)	—Ya me hace dudar —dijo Magda, entornando los ojos—. ¡Si pudiéramos ver de nuevo la escena!... (p.74)	—Me hace dudar —dijo Magda, que miró hacia el techo—. ¡Si pudiéramos revivir la escena...! (p.102)

Fuente: elaboración propia

5.5. Expresiones concretas

Una de las características principales de Magda, desde su primera intervención, es el uso de expresiones cariñosas para comunicarse con el resto de personajes o referirse al difunto Aristide. El uso de estos elementos responde a una intención afectiva, pero también a una cierta displicencia e incluso al sarcasmo.

En los ejemplos referidos se puede observar cómo se vale de estas herramientas para manipular al resto de personajes y al lector mostrando una cercanía fingida. Destaca el ejemplo 2 por la yuxtaposición de denominaciones y adjetivos afectivos generando en la mente del lector una descripción de Aristide que difiere de la descripción aportada durante toda la obra de este personaje (Magda casi lo hace ver como un anciano vulnerable, mientras el resto se refieren a él como el patriarca de mano dura y hombre de negocios).

Volumen original	Traducción de 1959	Versión de 2017
'Roger's rather a pet (p. 145)	–Rogerio es un sol (p.108)	–Roger es un sol (p. 149)
'Darling old Sweetie Pie (p. 147)	–El querido viejecito (p. 109)	–El querido viejecito (p. 151)
'Oh, but Roger', cried Magda, suddenly turning to Roger. 'Poor darling Roger. Sweetie was going to come to the rescue' (p. 189)	–¡Ah, Rogerio!-exclamó Magda, volviéndose de pronto a Rogerio–. ¡Pobrecito Rogerio! Papaíto iba a ayudarle (p.139)	–¡Ah, Roger!—exclamó ésta mientras se volvía bruscamente hacia su cuñado–. ¡Pobrecito Roger! Papaíto iba a ayudarlo (p. 191)

Fuente: elaboración propia

5.6. INTENSIFICATIVOS

Volumen original	Traducción de 1959	Versión de 2017
'*Do* come in and sit down. Will you smoke? This is a most terrible business. I simply feel at the moment that I just can't take it in.' (p. 52)	—Pase y siéntese. ¿Quiere fumar? Este es un asunto espantoso. No acabo de comprenderlo... (p.43)	—Pase y siéntese. ¿Quiere fumar? Es un asunto espantoso. No acabo de comprenderlo. (p.60)
Brenda was quite friendly to *everyone*. She is really a very amiable sort of person (p. 53)	Brenda era muy amiga de *todo el mundo*. Es una persona de natural afectuoso (p.44)	Brenda es muy amiga de todo el mundo. Es una persona de natural afectuoso (p.61)
She's rather childish (p. 216)	–Es muy infantil (p.157)	–Es un tanto infantil. (p. 215)

Fuente: elaboración propia

Si bien somos conscientes de que se trata de elementos comunes en cualquier texto, la frecuencia con la que aparecen en el discurso de Magda hace que destaquen como elemento identificativo presentado, además, con cierto tono fingido. Destaca el uso del *Do* intensificativo (ejemplo 1), el uso constante de preguntas no retóricas que ella misma no permite responder y el uso de términos como *most, just, quite, really, very, rather* o *simply* para recalcar partes del discurso que generan en la mente del lector un personaje polarizado y dado al dramatismo y los extremos.

5.7. TÉRMINOS RELACIONADOS CON LA VOZ

Volumen original	Traducción de 1959	Versión de 2017
What sounded like Mrs. Philip Leonides was a high voice talking very rapidly and approaching fast. The door behind me burst open and a woman came in. I don't know how she managed to give the impression of its being three women rather than one who entered (p. 39)	Lo que me pareció muy de la señora de Felipe Leónides fue una voz que, hablando alto y muy rápidamente, se acercaba muy de prisa a nosotros. La puerta detrás de mí se abrió bruscamente y una mujer entró en la habitación. No sé cómo se las arregló para dar la impresión de que, en lugar de una, eran tres las mujeres que habían entrado (p. 34)	Una voz que hablaba muy deprisa y se nos acercaba me hizo pensar en la esposa de Philip Leonides. Bruscamente, se abrió la puerta que estaba detrás de mí y una mujer entró en la habitación. No sé cómo se las arregló para dar la impresión de que en lugar de una eran tres las mujeres que había allí (p. 47)
Her voice rose. [...] Magda's voice dropped to its former subdued tone (p. 53)	Su voz subió de tono. [...] La voz de Magda volvió a su anterior tono amortiguado (p.43)	Su voz subió de tono. [...] La voz de Magda volvió a su anterior tono apagado (p.60)
She spoke little or not at all. (p.231)	Habló muy poco. (p. 169)	Habló muy poco (p. 228)

Fuente: elaboración propia

No podemos olvidar en este análisis las constantes referencias a Magda a través de sus entonaciones. Destacan, en este caso, los ejemplos 1 y 3 como primera y última aparición física del personaje de Magda en la obra. En el primer ejemplo observamos la entrada en escena de Magda, donde antes de verla la oímos, además, como un tumulto y no como un individuo (como Magda West). A lo largo de la obra se hacen varias referencias a cómo modula la voz para dar dramatismo a sus intervenciones (ejemplo 2). En el tercer ejemplo, sin embargo, observamos su evolución cuando el personaje, ya como Magda Leonides, se quita la máscara y pierde uno de sus rasgos representativos.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones de nuestro estudio podemos citar, en primer lugar y de forma general, que la visión de Christie y el uso que hace de la lengua se pierden en ambas traducciones, principalmente en la del 59, lo que conlleva un empobrecimiento general del estilo literario del texto y, en particular, del retrato que se hace de Magda.

Así pues, concluimos que se pervierte la intención del texto original y su resultado tanto en la creación del personaje como en el traspaso del estilo narrativo de Christie. Del mismo modo, al perderse la intencionalidad y la función del uso de la lingüística, no se conserva el estereotipo femenino del original, ya no solo en los elementos de la época y de las culturas, sino en el significado que toman estos elementos en la construcción del personaje. Su retrato varía al punto de no recordar al del texto original.

Debemos considerar que las intervenciones de Magda oscilan entre Magda Leonides y Magda West. A lo largo de la obra se evidencia, a través de la narración pero también a través de los diálogos, que Magda entra y sale de su personaje creando escenas dramáticas en todo momento a través del uso de elementos como sus gestos y, sobre todo, su voz (entonación y modulación), pero también con el uso de ciertos giros del lenguaje y el empleo de una terminología y una gramática muy cuidadas y presentadas con pinceladas ortotipográficas para perfilar de forma unidireccional al personaje en la mente de todos los lectores.

Y es que la propia Christie afirmó haber dedicado mucho tiempo y esfuerzo a la redacción y creación de esta novela que tantas veces intentó llevar al papel: "*I saved it up for years, thinking about it, working it out, saying to myself: 'One day, when I've plenty of time, and want to really enjoy myself–I'll begin it!*" (Christie, 2017, p. vii). Resulta evidente que la autora disfrutó haciéndolo si pensamos en cómo gestó al personaje de Magda y la maestría que demuestra en el uso de la lengua tanto en el retrato que presenta como en los diálogos. En cuanto a las traducciones, éstas parecen desmerecer en comparación con el original, puesto que los textos meta no reflejan ni ese esfuerzo ni ese placer y dibujan a un personaje mucho menos definido.

> *I often wonder whether people who read a book can know if it has been hard work or a pleasure to write? Again and again someone says to me: 'How you must have enjoyed writing so and so!' [...] I don't know what put the Leonides family into my head–they just came. Then, like Topsy 'they growed'.*
>
> *I feel that I myself was only their scribe*. (Christie, 2017, p. vii)

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Cortés, C.D. (1978). *Anatomía de Agatha Christie*. Knossos

Bargainnier, E.F. (1980). *The Gentle Art of Murder. The Detective Fiction of Agatha Christie*. Bowling Green Univerity Popular Press.

Bernthal, J.C. (2016). *Queering Agatha Christie. Revisiting the Golden Age of Detective Fiction*. Palgrave Macmillan.

Blažková, E. (2006). *The portrait of English society in selected novels of Agatha Christie*. Masaryk University. https://is.muni.cz/th/ywl0a/Bakalarska_prace.pdf

Christie, A. (1959). *La casa torcida*. Molino.

Christie, A. (2017). *Crooked House*. HarperCollins.

Christie, A. (2017a). *La casa torcida*. Planeta.

Faro de Vigo. (2020, 30 de diciembre). Stella de Cal, víctima de la pandemia. *Faro de Vigo*. https://www.farodevigo.es/vida-y-estilo/gente/2020/12/30/stella-cal-victima-pandemia-26866341.html

Plain, G. (2020). 'Tale Engineering': Agatha Christie and the aftermath of the Second World War. *Literature & History, 29(2)*, 179-199

Ro, C. (14 de septiembre de 2018). Agatha Christie shaped how the world sees Britain. *BBC Culture*. https://www.bbc.com/culture/article/20180907-agatha-christie-shaped-how-the-world-sees-britain

Rojo, G. (2014). Hispanic corpus linguistics. En M. Lacorte (*ed.*). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 371-387). Routledge

Utomo, Y.P., Thoyibi, M.S. (2018). *Aggressive Behavior Reflected in Agatha Christie's Crooked House Novel (1949): A Psychoanalytic Approach*. Universitas Muhammadiyah Surakarta

Vázquez de Parga, S. (1983). La novela policíaca española. *Los cuadernos del Norte, 19*, 24-37. https://cvc.cervantes.es/literatura/cuadernos_del_norte/19.htm

Vipond, M. (1981). Agatha Christie's Women. *The International Fiction Review, 8(2)*, 119-123. https://journals.lib.unb.ca/index.php/IFR/article/view/13509

LA ADAPTACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS A LA LENGUA DE SIGNOS ITALIANA

TERESA-G. SIBÓN-MACARRO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Movidos por los recientes acontecimientos, se ofrece a continuación una reflexión sobre recursos didácticos en el aprendizaje del español en Italia con el foco en la lengua de signos española y en la lengua de signos italiana.

Previa aprobación del Senado, la Cámara italiana igualmente aprobó el proyecto de ley del llamado «Decreto Sostegni», el cual "reconoce, promueve y protege la Lengua de Signos Italiana (LIS) y la Lengua de Signos Táctil Italiana (LIST)" (el artículo 34-ter, mayo 2021). También reconoce las figuras del intérprete de lengua de signos italiana (LIS), como profesionales especializados en la interpretación del LIS y de traducción de LIST, respectivamente. En España, este reconocimiento se produjo tiempo antes (con la Ley 27/2007).

Es una obviedad presuponer que el camino recorrido por ambas lenguas mediterráneas puede favorecer el intercambio del saber hacer en entornos multimodales y multimediales de comunicación, a favor de la supresión de barreras en la comunicación y de la normalización lingüística de su lengua de signos -comenzando por las escuelas, en particular, y siguiendo por la sociedad, en general- (Sacks, 2017). Asimismo, es una práctica habitual, no novedosa, que un país se mire en otro en estos últimos años, siendo cada vez uno distinto el pionero de una iniciativa o un modelo o un proyecto, o incluso una declaración de intenciones y cooperación; por ejemplo, Proyecto EasyTV (Confederación Nacional de personas Sordas Españolas - CNSE, 2019), o las reflexiones sobre

"interdizione, inabilitazione e amministrazione di sostegno" (Martínez Calvo, 2020).

FIGURA 1.



Fuente: Ente Nazionale Sordi ONLUS, https://bit.ly/34MehLN

Se vibra al unísono, sin efecto ley de péndulo, en todas las comunidades de personas sordas y su entorno, festejando cada paso que suponga un avance a favor de su lengua y su cultura en cualquier parte del mundo. En consecuencia, en España, su Confederación (CNSE) se hizo eco en su sección de noticias de su web oficial. Al tiempo, un grupo heterogéneo de especialistas del Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz comenzó a indagar sobre los recursos didácticos de un lado y otro de esta porción del mediterráneo.

Alrededor de setenta millones de personas son sordas, y utilizan unas trescientas lenguas de signos diferentes. En Italia, se calcula unos cinco millones de personas sordas, de los cuales setenta mil son sordos prelingüísticos. Se calcula que un diez por ciento son hijos de progenitores signantes, y que poco más del cincuenta por ciento se consideran

signohablantes de la lengua de signos italiana desde su infancia. EN el momento de redacción de esta investigación, no hay cifras concretas sobre el número de aprendices de español como lengua extranjera y de su lengua de signos.

Es conveniente recordar que una persona sorda se desenvuelve en otra lengua de signos en una media de tres meses aproximadamente, según comentó una informante española sorda al marchar de cooperante a Corea del sur; posiblemente, por su fluido dominio de la lengua de signos española, por la gran carga cultural y el aspecto intuitivo en cada acto de habla. Sin embargo, en la comunicación oral, el aprendiz medio requeriría al menos un año intensivo para expresarse con fluidez en la lengua extranjera. Si se contemplara el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas, posiblemente se invertirían las tornas.

Dejando atrás un pasado deleznable, las lenguas signadas se van abriendo camino y construyendo un legado entre los eventos académicos relativos a investigaciones sobre lingüística, sociología, literatura, alfabetización digital, didáctica de la lengua, traducción e interpretación, antropología, salud, psicología. Los estereotipos se van relegando al estado de referencias obsoletas.

Antes del análisis de recursos, se ofrece una revisión del mencionado decreto y de la relación que se establece con el cuarto objetivo de desarrollo sostenible.

1.1. En torno al «Decreto Sostegni», mayo 2021

Los caminos para llegar a esta aprobación se han de analizar como un fenómeno sociolingüístico, cuyos cimientos se sustentan en las bases de la política lingüística de cada país, sea de forma tácita o explícita. Por ello, es un hecho que cuando un gobierno reconoce una lengua en su Estado, no solo sobreentiende un fenómeno de bilingüismo en su territorio, sino que la impulsa en sí misma. Además, a partir de ese momento, le puede asignar una partida, una base presupuestaria, después de ese paso inicial. Es un sugestivo punto de reflexión que permanece abierto entre los especialistas en lingüística y las políticas sociales. Se destacan, por tanto, los siguientes fragmentos del mencionado Decreto:

> Art. 34 ter - Misure per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e l'inclusione delle persone con disabilità uditiva
>
> 1. In attuazione degli articoli 2 e 3 della Costituzione e degli articoli 21 e 26 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, nonché in armonia con gli articoli 9, 21 e 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e ratificata ai sensi della legge 3 marzo 2009, n. 18, la Repubblica riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LIST).
>
> 2. La Repubblica riconosce le figure dell'interprete in LIS e dell'interprete in LIST quali professionisti specializzati nella traduzione e interpretazione rispettivamente della LIS e della LIST, nonché nel garantire l'interazione linguistico-comunicativa tra soggetti che non ne condividono la conoscenza, mediante la traduzione in modalità visivo-gestuale codificata delle espressioni utilizzate nella lingua verbale o in altre lingue dei segni e lingue dei segni tattili. Con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri o del Ministro per le disabilità, di concerto con il Ministro dell'università e della ricerca, da adottare entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto, sono definiti i percorsi formativi per l'accesso alle professioni di interprete in LIS e di interprete in LIST e sono altresì definite le norme transitorie per chi già esercita le medesime professioni alla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto. (...)

Efectivamente, según fue publicado el Decreto, tras esperado y aplaudido reconocimiento, se concreta un porcentaje de dinero público para los agentes sociales que colaboran con el desarrollo del potencial comunicativo en lengua de signos italiana, su socialización y normalización de uso en instituciones públicas.

Se ha de recordar que, como tal decreto ley, no se involucra en una discusión sobre los conceptos lingüísticos básicos de lenguaje - lengua - habla, ni sobre herramientas de aprendizaje de la lengua como los sistemas alternativos o aumentativos de la comunicación o recursos pedagógicos adaptados en las aulas; no se le ha de presuponer tal discernimiento, pues no le corresponde. Tampoco cabe esperar que, desde estas instituciones estatales y en este tipo de documentos, se discuta sobre los límites o las directrices que se derivarían de la aplicación de tal o cual descripción de un fenómeno constitutivo o no de bilingüismo al abordar la comunicación en lengua italiana oral o signada (o, en su caso, la enseñanza del español como lengua extranjera, oral o signada). Lo

habitual es que el gobierno busque asesoramiento en expertos de acreditado prestigio para discernir un criterio y, sobre dicho criterio, expresar adecuadamente la redacción, la exposición y la aplicación de la disposición legal, acorde al espíritu de la ley (dejando el correspondiente margen para su adaptación en determinados contextos). De tal manera que, por cómo se expresa la ley, se deduce la corriente de pensamiento en la que se apoyan.

Sumergirse en esta diatriba resulta del todo interesante (cfr. I y II Congreso Internacional sobre Escritura y Sordera, Universidad de Cádiz 2017 y Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2019, respectivamente); recientemente, en el simposio "Lenguas signadas: historia, comunicación, identidad", dentro del 9th International Congress of Educational Sciences and Development, ha sido abordado desde diferentes ángulos (Sibón-Macarro et al., 2021). Sin embargo, yendo más allá de las diferencias y variables expuestas y debatidas en estos eventos, nuestro foco se centra en un quehacer compartido: los recursos didácticos que permiten el desarrollo de habilidades comunicativas de una lengua, como materna y como lengua.

1.2. El cuarto Objetivo de desarrollo sostenible

Este objetivo se centra en la educación de calidad, por lo que comprende todo lo relativo a dicha calidad: formación, acceso a educación, inclusión, formación del docente, educación equitativa e igualitaria, educación ambiental, empoderamiento desfavorecidos, diversidad, sostenibilidad curricular, educación para la sostenibilidad. En fin: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2021).

En el momento en el que fueron presentados los objetivos de desarrollo sostenible, todas las personas vinculadas a la educación y comprometidas con la comunidad de personas sorda se centraron en este cuarto objetivo, y buscaron un medio para darle vida al quehacer pedagógico activando una revisión en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de todos los agentes implicados. Esta indagación se centró en 4.1-4.3:

> 4.1 Calidad de la educación primaria y secundaria
>
> De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
>
> 4.2 Calidad de la educación pre-escolar
>
> De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
>
> 4.3 Acceso igualitario a la formación superior
>
> De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todas las personas a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. (Naciones Unidas, 2015)

A tenor de la situación que llevó al reconocimiento de la lengua de signos con la aprobación de este decreto ley, desde la perspectiva del presente estudio, se acepta que se enmarca plenamente con el camino iniciado en 2015 con aquella aprobación de los objetivos de desarrollo sostenible por los 193 estados miembros de Naciones Unidas.

Otro punto en el cual se indagó, desde este mencionado foco, fue el papel de la lengua de signos internacional frente a la nacional. Es posible afirmar que, sobre las realidades de cada país, sí que se recurre a la lengua de signos internacional para la comunicación en instituciones de raigambre e inscripción mundial. Dicha lengua de signos se genera como fenómeno de laboratorio, pues no nace de una comunidad de signohablantes, sino más bien nace de la voluntad de entendimiento entre todas las naciones, como lingua franca, en paralelo al uso del inglés en tanto que idioma resultante de la globalización en la comunicación. De hecho, la lengua de signos internacional se inspira en el ameslan, es decir, la reconocida como la lengua de señas de uso mayoritario en Estados Unidos, la parte anglófona de Canadá, y una parte de Méjico.

El siguiente punto de reflexión fue el uso de la signoescritura en español lengua materna y en el español lengua extranjera. Su presencia es prácticamente nula en el estado español, y se inicia de forma lenta en pocas ciudades españolas. Tanto menor era en la enseñanza del español en Italia. Hay que reconocer que se opta por la escritura que refleja el

sistema sustitutivo de la oralidad (escritura de tinta), y no el de la lengua de signos (signoescritura). Asimismo, en justa percepción, se ha de poner en consideración que el baremo ya emerge de manera desigual, pues no hay parangón entre la trayectoria de una historia de la escritura milenaria frente a una signoescritura incipiente que tan solo utiliza una porción de la comunidad sorda. Otra porción considera que la lengua de signos es ágrafa; y una tercera opta por la escritura en tinta o braille en castellano. No hay unidad tampoco entre la comunidad sorda.

Desde este cuarto objetivo, se ha de reconocer que la lengua de signos no tiene presencia en las clases de español como lengua extranjera en Italia ni en España; posiblemente este aspecto se deriva del porcentaje de personas sordas que acuden a las clases de idiomas. Si bien hay casos de docentes que se apoyan en los signos de las lenguas signadas por la gran carga cultural que aportan a la expresión oral, sigue siendo de uso escasísimo. Es más, cuando se usa, prevalece el uso bimodal; es decir, las relaciones sintagmáticas orales sustituyen -o suplantan- la manera de ordenar el discurso en las lenguas signadas. Este recurso es una manera de aproximarse a los signos, pero no siempre a la lengua de signos. Paralelamente, el alfabeto dactilológico de las personas sordas se está estandarizando en las escuelas de Infantil y Primaria como apoyo a la alfabetización inicial y, de algún modo, cabe admitir que presenta la lengua de signos española desde la representación con las manos de las letras, pero no es en sí la lengua de signos, sino otra manera de instrumentalizarla, en cierto sentido.

Con el foco en este objetivo, se invita a dar un giro de 180º a la realidad antes mencionada, por lo cual se la valora como una invitación a normalizar la lengua de signos en las escuelas cuando se imparte la lengua materna, como paso previo a su uso en las instituciones que imparten el español como lengua extranjera. Obviamente, la lengua de signos no es exclusiva de las personas sordas, sino que está en manos -valga el símil- de todo interlocutor que quiera socializar con población sorda, conocer su cultura, apoyar la supresión de barreras en la comunicación. Sin embargo, las motivaciones para aprender la lengua de signos no es la misma que mueve a estudiar español o italiano en sus destrezas

lingüísticas orales y escritas; más bien, predominan variables de identidad y de necesidad.

1.3. Punto y seguido con perspectiva de futuro

Se inicia una nueva andadura con renovado empeño, siendo la única versión del consenso el propósito de cimentar una perspectiva de futuro, con base neoconstructivista, que permita la coordinación de equipos de trabajo, sobre el respeto hacia quien argumente aspectos teóricos diferentes, e incluso, llegado el caso, no reconciliables (cfr. Oviedo, 2019; Sibón-Macarro, 2012).

Ciertamente, hasta el momento, no hay pruebas que constaten de manera irrefutable que existe una relación causa-efecto entre la aprobación de los objetivos de desarrollo sostenible (2015) y el reconocimiento de la lengua de signos italiana (2021) o la redacción de un currículo para la enseñanza del español inclusivo (2021). Sin embargo, es un hecho de consecución cronológica que tampoco la niega. Por lo tanto, cabe aceptar que el cuarto objetivo de desarrollo sostenible puede haber impulsado tácitamente la aprobación del decreto ley al generar un entorno favorable (Italia, 2021) y el diseño de un currículo de español inclusivo (España, 2021). Y lo mejor no es únicamente este hecho, sino el inmenso caldo de cultivo por el cual se favoreció tan celebrado acontecimiento: la comunidad sorda y las personas signohablantes se han dado a entender, en tanto reivindicación de base, y en tanto suma de voluntades que consigue abrir la mente de tantos y tantos que desconocen su realidad cultural y comunicativa, aun estando inmersos en la sociedad que les circunda.

Hace pocos años, la Confederación presentó su currículo para la enseñanza/ aprendizaje de la lengua de signos española según en Marco Común Europeo de Referencia, con las orientaciones del Instituto Cervantes. Asimismo, la Confederación elaboró un diccionario, asesorándose con el equipo de expertos que trabaja en la redacción del Diccionario Real Academia Española.

El año pasado, en 2021, el Ministerio de Educación y el Instituto Cervantes presentaron la actualización de dicho Marco con atención a la

inclusión: “En sus más de 300 páginas recoge avances en la enseñanza y evaluación y se refiere por primera vez a la lengua de signos” (cervantes.es, Noticias, 28.09.21).

Con el foco en el presente trabajo, se transcriben los siguientes párrafos:

> Entre las novedades destacan los enfoques inclusivos en cuanto al género o cambios respecto a la comprensión oral y de lectura, las competencias fonológicas o la interacción en línea (dados los avances en la enseñanza y certificación por internet). (…)
>
> Carmen Noguero [Secretaria General del Instituto Cervantes] resaltó que la incorporación de una serie de escalas de descriptores dedicada a la lengua de signos es «un significativo paso adelante en el reconocimiento de estas lenguas como parte del patrimonio lingüístico común». El acto de presentación, celebrado en el Cervantes, contó con traducción simultánea a la lengua de signos. (…)
>
> Tras un saludo grabado de Brian North, del grupo autores del MCER [Marco Común Europeo de Referencia] original y coautor del volumen complementario, el subdirector académico del Cervantes, Álvaro García Santa-Cecilia, abrió un coloquio con Adolfo Sánchez Cuadrado (Universidad de Granada), traductor principal de la versión en español, y con María Luz Esteban Saiz, directora del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos (CNLSE). (…)
>
> María Luz Esteban Saiz, directora del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos (CNLSE) desde 2011, intervino en lenguaje de signos, que fue traducido a lenguaje oral para los oyentes. Se congratuló del avance que supone la inclusión de la lengua de signos, que recibe así «un tratamiento al nivel de cualquier otra lengua». Con ello, el Consejo de Europa la eleva al nivel de «lengua congruente con la escala universal» no un mero sistema comunicativo para quienes no pueden oír. El volumen, en efecto, recoge las especificidades de la lengua de signos con un enfoque inclusivo innovador, que supone un avance para el siguiente objetivo del CNLSE: la creación de un sistema certificación oficial para su reconocimiento oficial en cualquier ámbito. (op.cit.)

En tanto que atención a la lengua de signos, véanse la página 13, y el capítulo 6, sobre competencias en lengua de signos, las figuras 17 (p. 160) y 20 (p. 287) de dicho volumen complementario. Un gran avance

merecedor del más caluroso aplauso, audible o signado, para todo el equipo que lo hizo posible[331].

Por centrarnos en los recursos didácticos en la enseñanza de las lenguas, con atención a las lenguas signadas, se ha de emplazar esta discusión a venideras indagaciones; no con intención de zanjar el problema sobre la terminología, sino para que una vez más se constate la dificultad de llegar a un consenso en el ámbito teórico. Tal caso nunca debería repercutir en un enquistamiento en la enseñanza, ni en un freno de la innovación educativa, de base colaborativa, en el ámbito práctico.

1.3.1. Paso de lo oral a lo signado y viceversa: interpretación/ traducción

En un entorno oral, es comúnmente aceptado utilizar el término "interpretación" si la comunicación de produce de manera oral, y utilizar el término "traducción" en el caso de textos escritos. Cuando los canales de comunicación, aire y papel, se entrecruzan, los interlocutores sordos recurren a un término u otro indistintamente.

Póngase el caso de una persona que actúa como traductor oficial y que ejerce su labor con una publicación dada para ser leída en otra lengua; previamente, se deja envolver por todas las variantes que esa persona intuye del contexto en el que se acuña el texto punto de partida en el cual se perfila la obra y, posteriormente, ofrece su interpretación en su redacción del texto meta. Diríase que los conceptos interpretación y traducción son enfocados desde varias acepciones de la definición de ambos términos.

Cuando analizamos los recursos para la comunidad sorda, nos encontramos con una sugestiva simbiosis entre los conceptos de interpretación y traducción con los textos signados; por ejemplo: una conversación en lengua de signos y un libro en lengua de signos responden a la

[331] Si se permite un corolario, merece la pena llamar la atención sobre el uso de "lenguaje de signos" y "lenguaje oral" en el texto; asimismo, a la expresión "traducido a lenguaje oral para los oyentes". De nuevo, este es un apunte que permite entrever esa sugestiva discusión lingüística que permanece abierta entre los especialistas de habla hispana en ambos lados del Atlántico con respecto a la denominación de esta comunicación espacio-visual cuya configuración se apoya en las manos y el rostro del signohablante.

misma forma de registro digital, una grabación. Cabe asumir que el uso indistinto de las palabras "interpretación" y "traducción" es un hecho, cuando el texto signado está igualmente grabado. Es más, a veces se escucha a los oyentes pedir a la persona que interpreta la lengua de signos: "_ ¡Tradúceme!" En una inicial reflexión de este fenómeno se pensó que, para el oyente, interpretar se impregnaba de un matiz de subjetividad que la traducción no conllevaba, pues se suele disponer de un margen de traslación. Posteriormente, se observó que, para las personas sordas, ambos términos actúan como sinónimos de un mismo hecho: pasar de una expresión oral a la signada o de la signada a la oral, no participa la escritura. Por ello, parece que se diluyen las diferencias -si se permite la expresión-.

1.3.11. Banco de recursos de aula para lengua y literatura en lengua de signos española e italiana.

La enseñanza de las lenguas española e italiana, y sus respectivas culturas, demarcaron los límites del acopio de recursos para la creación de un posible banco, siendo la indagación de recursos aquellos ofrecidos a través de la red y en formato digital (más asequibles y accesibles para el perfil estándar del alumnado de lenguas).

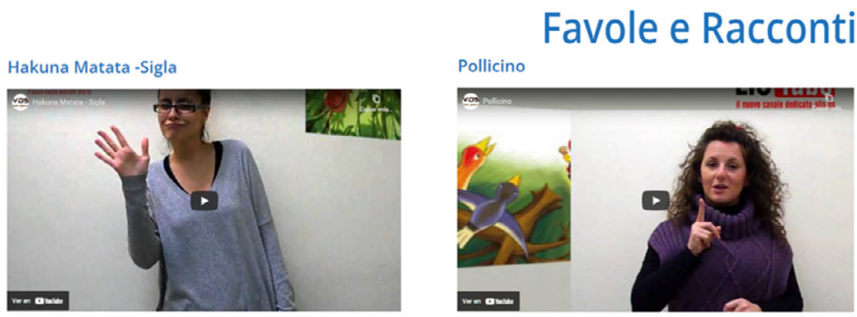
Una parte de la formación continua del profesorado de lenguas se dedica a la actualización de recursos y estrategias que contribuyan a dar respuesta a los usos y formas de aprender las lenguas y sus culturas de cada grupo generacional. Hasta donde se ha averiguado, nunca se solía nombrar recursos en la lengua de signos española en la enseñanza del español, salvo el requerimiento de un cuidado uso de los subtítulos como adaptación formal del audiovisual a receptores sordos. A este propósito, a continuación, se facilitan espacios de puesta en común y debate sobre las virtudes o los defectos de uno y otro a tenor de los contextos de aprendizaje. Estos momentos generan dinámicas proactivas que insuflan las actividades de aula de renovados aires.

Desde la óptica en la que se postula nuestro análisis, -la perspectiva del decreto ley y el cuarto objetivo de desarrollo sostenible-, se fue realizando un acopio de recursos para la enseñanza de la lengua, en colaboración con algunos miembros del equipo del Centro de Escritura de la

Universidad de Cádiz y la Asociación de Personas Sordas de Jerez de la Frontera (Cádiz, España).

La parte del relato, los cuentos y las fábulas captaron la atención, por ejemplo, con “Favole e Racconti”

FIGURA 2.



LIS Tube, **sezione storica** dedicata ai più piccoli (e non solo): qui potete trovare favole e racconti accompagnate da divertentissime canzoni!

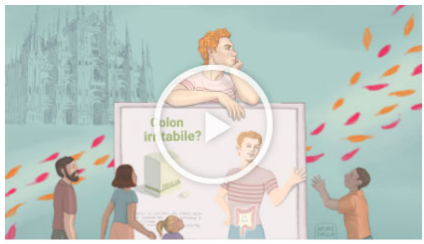
Fuente: https://listube.it/favole-e-racconti/

Este recurso en red, ubicado en espacio YouTube, es el resultado de la colaboración de una comunidad de hablantes en lengua italiana oral y signada, con el propósito de poner a disposición de la comunidad signante varios cuentos sencillos, conocidos por la mayoría. Hasta el momento, no se ha encontrado un espacio de estas características en España, no hay un LSE Tube como tal, aunque sí hay canales personales de cuentacuentos en lengua de signos que muestras el texto escrito.

Estos canales ofrecen una porción de la literatura que se hace accesible a los menores. Resulta ser una aportación bien importante, especialmente con ese grupo de población que se considera ágrafa, y también con las generaciones de los millennials más hábiles con los recursos visuales. No se supo cuál era su fuente de financiación en la web.

Por otros caminos, llegamos a una web que aportaba otro tipo de contenidos. En la siguiente figura 3 se muestran explicaciones de algunos conceptos recurrentes en la vida cotidiana.

FIGURA 3.



Colon irritato

Colon irritato è un racconto
scritto da: **Massimiliano Piccolo**
Illustrato da: **Sonia De Nardo**
tradotto in LIS da: **Nicole Vian**
letto ad alta voce da: **Antonella Dilorenzo**
Il racconto si può leggere QUI



Influencer

Influencer è un racconto
scritto da: **Davide Ricchiuti**
Illustrato da: **Juliana Duque**
tradotto in LIS da: **Nicole Vian**
letto ad alta voce da: **Davide Ricchiuti**
Il racconto si può leggere QUI

Fuente: https://www.rivistablam.it/racconti-di-rivista-blam-in-lingua-dei-segni-lis/

Los descriptores que presentan cada vídeo, informan de las personas que han intervenido y su papel en la creación del recurso.

Si en el anterior ejemplo abordaba la adaptación de una forma de comunicación a otra como "interpretación", se observa que, en este caso, se refiere a la traslación como "tradotto en LIS da" (traducción a la lengua de signos italiana), por lo que se sospecha que el texto origen era un texto escrito, y no un texto oral; al menos, así se va observando en la búsqueda: si parte de la oralidad, interpretación; si parte de la escritura, traducción. Es únicamente una sospecha pues en las redes, se percibe como una relación léxico-semántica de sinonimia entre la comunidad signohablante.

Por la parte española, la indagación se centró la búsqueda en las instituciones al servicio de la comunidad sorda, centrándose en dos de antagónico tratamiento de la disfunción auditiva en la familia y en la escuela. Se buscó más concretamente entre los recursos que ofrecían sus respectivos espacios de biblioteca en línea. Así, se ha encontrado un buen bagaje de recursos en las bibliotecas de la Confederación (CNSE), por ejemplo, para menores de seis a ocho años:

FIGURA 4.



Fuente: http://www.cnse.es/lseaula/6-8/cuentos-adivinanzas-6-8.php

Ofrece un elenco de cuentos, juegos, adivinanzas, y experiencias didácticas para compartir la lengua de signos con sus compañeros. Este recurso en red, cuenta con financiación estatal a través del Ministerio de Educación y Formación profesional y de la Fundación de la Organización Nacional de ciegos españoles (ONCE). Otro interesante y elocuente recurso, impulsado también por la Confederación, es la aplicación TE CUENTO (https://cnlse.es/es/virtual-library/te-cuento, 2014), con la cual las personas signohablantes tienen la opción de compartir su creación literaria, grabando su propio vídeo, y permitiendo así que su producción sea compartida con un amplio público de usuarios, en formato multimodal.

Por su parte, la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), con un planteamiento de la realidad vital de la persona sorda diferente, cuenta también con la misma fuente de financiación (Ministerio de Educación y Fundación ONCE). En su "Biblioteca virtual" ofrecen a las familias un amplio elenco de obras. Observando también la producción para menores, se destaca ahora esa parte de adaptación por la que los usuarios crean sus propias obras o las adaptan a su entender, sin grandes pretensiones.

FIGURA 5.



Fuente: https://bibliotecafiapas.es/genero/nuestros-cuentos/

En ambos países, se requiere del usuario una inversión en estrategias que reviertan en su alfabetización digital.

Estos espacios en red han aportado a la comunidad sorda un instrumento de socialización que ha contribuido a la estandarización de la lengua de signos, poniendo en contacto personas sordas de distintas comunidades.

Por su parte, el voluntariado del Centro de Escritura y algunos miembros de los Grupos de Investigación de la Junta de Andalucía, HUM 748 y TIC 195, desarrollaron la App A Manos Llenas (2014, 2017)

FIGURA 6.



Fuente: https://centrodeescritura.uca.es/app-a-manos-llenas/

Asimismo, se editó las correspondientes obras en formato papel para las bibliotecas escolares (donación gratuita).

Durante la celebración del 50 aniversario de la Asociación de Personas Sordas de Jerez, se creó una exposición itinerante que ayudara al entorno gaditano a conocer las barreras en la comunicación que se encuentra la población sorda.

Fue entonces que se creyó oportuno incorporar las App de ayuda como recurso ilustrativo y cercano a la cotidianeidad que los estudiantes de lengua de signos; así se familiarizan con las Apps adaptadas a las personas sordas para que dispongan de igual acceso a las llamadas de solicitud de ayuda o auxilio.

FIGURA 7.



Fuente: App "Sos sordi", https://bit.ly/3GSihrG

Este bien pudiera ser otro recurso accesible que se lleve al aula de español lengua extranjera (también en lengua materna italiana).

Comparten ambos países, en el marco de dispositivos electrónicos, este mismo servicio de atención al ciudadano con la opción a la comunicación en lengua de signos. En ambos también se dispone de un servicio de vídeo-llamadas con asistencia de una persona que interpreta en la lengua de signos normalizada en cada país[332].

FIGURA 8.



Fuente: El 112 será un servicio accesible a personas sordas a partir del 24 de enero de 2020, https://www.gndiario.com/112-servicio-accesible-sordos[333]

Los textos escritos y signados se conjugan para ofertar un servicio 112.

Las lenguas de signos utilizadas son la española y la italiana estándar. Cierto que no hay datos, hasta el momento, que lleven a descartar que dicha persona que interpreta a la lengua de signos tenga conocimientos

[332] Cfr. En España: https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/servicios/servicios-CIT.htm; En Italia: https://www.inps.it/inps-comunica/sportello-voce-per-sordi#

[333] Cfr. Su explicación, en lengua de signos española, en el canal YouTube "InfoSordos", en LSE (https://bit.ly/3glpn7l).

de la lengua de signos internacional o conozca algunas de las modalidades lingüísticas con formas de expresión signada con rasgos locales.

Sin duda, este recurso de origen o causa social es susceptible de ser trasladado al aula de lenguas en tanto que es una porción de la realidad circundante del hablante en la que requiere desenvolverse; le daría mucho juego desde las variables nocio-funcionales. Se ha de conocer los recursos en la lengua materna de los aprendices italianos orienta sobre la elección de los instrumentos que resultarían elocuentes en las aulas de español.

En diálogo con los docentes de español, no se ha registrado el caso de personas sordas que acudan a aprender la lengua de signos del idioma que se enseña en el aula. Es posible que los parámetros de homeschooling en España y en Italia proporcionen fórmulas aplicables en espacios de aprendizaje en casa, cuando las familias con menores sordos no encuentran en los centros escolares la educación que requieren (cfr. Pérez, 2017; Martino, 2017; Sibón-Macarro, 2012). En ninguno de los dos países, homeschooling es aceptado cien por cien como sustituto de la formación básica obligatoria, por muy inadecuada que esta llegue a ser; es más: los adultos responsables que tengan a los menores a su cargo pueden ser penados por la Ley de Educación. Sin embargo, en ninguno de los gobiernos está claramente regulado.

Ciertamente, con la pandemia COVID, se ha trazado una línea de intersección, sin aduanas ni aranceles, entre la enseñanza formal y la enseñanza en casa en la que parece haberse rescatado aspectos de homeschooling, con guía externo establecido por el centro educativo al que estuvieran inscritos. En los tiempos de confinamiento, estos espacios de aprendizaje domésticos han supuesto un reto entre familias y educadores con personas sordas a su cargo (Lázaro Verde, 2020; Rodríguez del Rincón, 2020). Estas reflexiones cobran un singular cariz cuando se plantea la enseñanza del español como lengua extranjera, y también cuando se baraja la lengua de signos en la comunicación en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

2. OBJETIVOS

En el primer paso de este proyecto de aproximación, se fijaron unos objetivos generales y los subsiguientes específicos.

2.1. Objetivos Generales

- Analizar el artículo 34-ter. en comparación con la Ley 27/2007.
- Identificar las pautas de adaptación lingüística en recursos didácticos en español/ para fines específicos en una experiencia didáctica de 2014
- Describir las posibles bases para la traslación al nuevo contexto italiano en 2021.

2.2. Objetivos específicos

- Indagar sobre el proceso y la motivación.
- Revisar recursos didácticos significativos.
- Identificar la presencia/ ausencia de la signoescritura en los recursos didácticos.
- Pautar las vías de colaboración.

3. METODOLOGÍA

Con el foco en el «Decreto Sostegni» (2021) la Educación de calidad (4º ODS, Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2021) y la presencia de la lengua de signos española en las aulas de idiomas (Ministerio de Educación e Instituto Cervantes, 2021), la metodología fue comparativa a partir de las premisas legales y sobre los procesos multimodales en los recursos didácticos que pudieran utilizarse en las aulas de lenguas española e italiana, y sus culturas. La rúbrica de análisis se fue adaptando a los recursos localizados; no se la dio por cerrada todavía.

Los antecedentes se sustentan en la descripción de la experiencia defendida en las Jornadas del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos en Madrid (Hervias et al., 2014), y ejecutada en formato app para Android en 2017 en España. También se apoyan en la

descripción de la creación de signotextos para las escuelas expuestos en dos Trabajos Fin de Grado de alumnado de Educación Primaria, (12015); en el Rincón de Lectoescritura desde 2018 en la Asociación de Personas Sordas de Jerez; en los "Cuentos para Ver y Escuchar" desde 2019 en la Biblioteca Municipal de Jerez de la Frontera (Cádiz, España) (cfr. Cruz Troyano et al., 2016; González-Ruiz, 2016; Sibón-Macarro, 2022 y 2016).

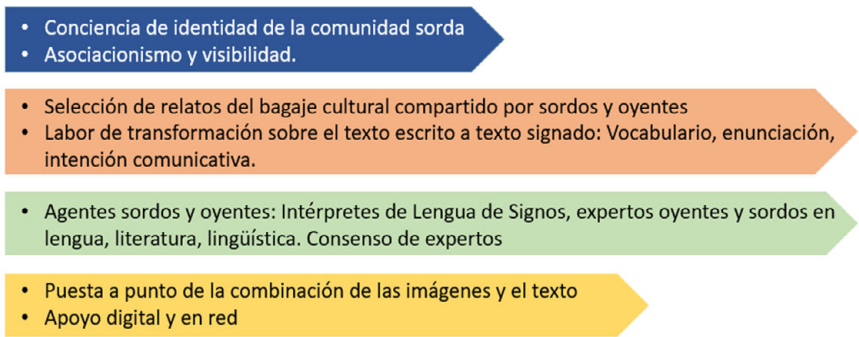
Un análisis preliminar orientó la búsqueda en esas escuelas que estuvieran íntegramente formadas por población sorda y que estuvieran comprometidas con ella, y averiguar cuantas incluyen la enseñanza de la lengua de signos española (cfr. Escobedo Delgado y Moreno Vite, 2020; Moreno Vite y Fernández-Viader, 2017). Hasta la fecha, y según los datos de los que disponemos, está en manos de las organizaciones no gubernamentales, sea por delegación o por omisión de las instituciones oficiales estatales.

El equipo de sirvió de un barrido previo por las infografías sobre la comunicación con y para la población sorda como medio para debatir y fijar la terminología compartida.

De ahí, se pasó a platear una propuesta de colaboración en el análisis de recursos didácticos para el aula de lengua española acorde con el «Decreto Sostegni» (2021) y el reconocimiento de la lengua de signos italiana, y de los agentes que actúan de intérpretes para personas sordas y sordociegas.

El cauce de cooperación permanece abierto; en síntesis, responde a las siguientes cuestiones:

FIGURA 9.



Fuente: Presentación canal YouTube, -en aplicación de las indicaciones del evento-, https://bit.ly/3gCTaOK.

4. RESULTADOS

Las reflexiones y los análisis contribuyeron a descubrir los factores comunes para la normalización de la lengua de signos (español, LSE; italiana, LIS) y el aprendizaje de la escritura en personas sordas en aplicación del currículo de español para fines específicos (E/FE) (cfr. González Ruiz, 2016; Sibón-Macarro, 2021 y 2016).

La signoescritura aún no se ha extendido en ninguno de los dos países, ni tanto menos estandarizada en las aulas, por lo que el aprendizaje tanto del español como del italiano cuenta con la escritura en tinta o en red de todas las personas nativas del país en textos multimodales que, por ahora, no incluyen la signoescritura. Es decir, la comunicación espacio-visual convive con la escritura en tinta o en braille como habilidad comunicativa compartida con la comunidad oyente.

Si bien, el reconocimiento de la lengua de signos en Italia es reciente, ya se venía labrando lustros antes. Se ha de concretar aún más la colaboración emergente, la falta de perspectiva únicamente nos permite exponer la propuesta piloto. Los siguientes pasos serían:

1. Profundizar en la presencia de la lengua de signos en las aulas de español, a partir de cómo esté presente la lengua

de signos italiana en las clases de lengua italiana como lengua materna.

2. Activar prueba cruzada de los recursos en tanto intercambio.
3. Analizar la presencia de la lengua de signos en la formación del profesorado de idiomas y en la adaptación de las pruebas de acceso a becas internacionales en las cuatro destrezas comunicativas (por ejemplo: fulbright), o las pruebas de oposiciones para la obtención de empleo, eminentemente sustentadas en habilidades comunicativas escritas.

5. DISCUSIÓN

Los elementos comunes a la Ley 27/2007 en España y la aprobada en Italia en el año 2021 coinciden en la supresión de barreras en la comunicación y el reconocimiento de los agentes sociales que la hacen posible (nominalmente, en los intérpretes de la lengua de signos para personas sordas y sordociegas). Eran opciones que contribuían al aprendizaje de las lenguas. Es posible que la trayectoria de un país inspire al otro, y viceversa. Se descubre un nicho por desarrollar para mejorar las habilidades comunicativas escritas en la población sorda; para ello, se comparte el convencimiento de que un buen desarrollo de la escritura necesita de un consolidado nivel como signohablantes (más asequible para las personas sordas postlingüísticas que prelingüísticas).

Durante la indagación, se cuestionó si las experiencias didácticas que ya se han aplicado fueran exportables al contexto italiano en las aulas de español; la hipótesis inicial suscita opciones optimistas por la cual el aprendizaje del español, sea cual fuere la demanda de perfil oral y signado, sea cual fuere el canal comunicativo dominante: en la voz en sí o viendo una voz, en el formato multimodal.

Si bien, la alternativa a la práctica del homeschooling está vedada desde la Ley de Educación, la consolidación de las fortalezas en alfabetización digital y la amplia oferta de recursos en red permite a las familias,

a docentes y a los aprendices de la lengua de signos española ampliar su bagaje lingüístico y cultural sobre la lengua y culturas españolas.

A esta discusión habría que añadir la aplicación de los presupuestos previstos, según las partidas económicas del gobierno. A la fecha del cierre de esta indagación inicial, no hay pruebas que muestren los efectos ni los porcentajes de la inversión estatal por la parte italiana; tampoco conocemos por parte del Instituto Cervantes en Italia (más allá de las inversiones para el uso consabido y estandarizados de los subtítulos en los vídeos y descriptivos pies de foto en las imágenes para personas sordas, y de la audio-descripción para las personas con disfunción visual). No obstante, se ha comprobado que los equipos de trabajo por proyectos y los equipos de voluntariado de los organizamos no gubernamentales llegan a meta de forma creativa, individualizada. Abanderan las iniciativas mientras se vislumbran los repartos de los presupuestos comprometidos.

Como parte del evento, y tras el acceso a la presentación, los participantes fueron presentando sus comentarios y cuestiones[334]. En consonancia con este apartado de "Discusión", se quiere trasladar algunas de las cuestiones a quienes lean este trabajo por si favorece pasar el testigo, con una diversificación de vías por descubrir:

> Informante 1: "¿los títulos de nivel de lengua (A1, A2, B1, etc.) acreditativos se consideran como los de otras lenguas orales (por ejemplo, el inglés, el francés, el italiano, etc.) a la hora de contabilizar puntos para concursos de oposiciones públicos?, ¿crees que las lenguas de signos deberían ofrecerse como asignatura (al menos optativa) desde la educación primaria y secundaria (como por ejemplo se ofrecen terceras

[334] Es muy de agradecer que los gestores de la plataforma, para el exitoso desarrollo del Congreso Internacional Hispánica en Italia, habilitaran un espacio en red con opción a debate por escrito y en línea. A través de preguntas muy sugerentes, se profundiza de forma constructiva. Aprovechamos para destacar dos de ellas: 1/ desde la diversidad lingüística, Teresa L. Morán Calatayud plateó el caso en el ámbito de la inmigración, en el que no se le había dado ningún caso de disfunción auditiva; 2/ desde la interlengua y los gestos emblemáticos en español, como segunda lengua o lengua extranjera, Helena Belío-Apaoloza, reseñó que sería un interesante debate entrar en este punto, ya que "los gestos emblemáticos, por su relación con el discurso, sus propiedades lingüísticas, su grado de convencionalidad y el carácter de su semiosis, son precisamente la categoría inmediatamente anterior a los gestos de las lenguas signadas en el 'Continuo de Kendon' (McNeill, 1992; Gullberg 1998)."

lenguas como el francés)? ¿Crees que esto contribuiría a romper las barreras sociales que las comunidades sordas actualmente enfrentan?

Informante 2: Actualmente existe una mayor dificultad para la lectura entre los jóvenes, debido al uso y abuso de los medios audiovisuales (ver videos en el móvil, uso continuado de las tabletas y ordenadores, etc.) Algunos jóvenes llegan a estar enganchados hasta 8 horas diarias. ¿Cómo valoraría usted esta situación en la comunidad sorda?

Informante 3: Desde tu punto de vista, ¿cuál crees que es el siguiente paso que se debería dar?

En respuesta a cada intervención se comentó lo siguiente:

Respuesta 1. Actualmente, sí que responden a todas las exigencias del Marco, el problema surge por las aplicaciones de la política lingüística en la convivencia de la oralidad con la lengua de signos, en el planteamiento de las oposiciones, las becas... La desinformación y el asistencialismo, en definitiva. Nos encantaría descubrir cómo trabajan la supresión de barreras en Italia. A ver cómo evolucionan. El reconocimiento es una forma de conseguir ayudas económicas; no todas las personas sordas conocen la dimensión de su comunicación espacio visual. También se vive en la paradoja: soy como tú y me compro audífonos o me opera; soy como tú, pero exijo intérprete de lengua de signos cuando podría leer la información... La postura más radical considera ágrafa la lengua signos; los siguientes, crearon la signoescritura inspirándose en la correspondencia que sí hay entre lo oral y su escritura... Un mundo de posibilidades...

Respuesta 2. La gente joven tiene similar comportamiento con disfunción auditiva o no; quizás la diferencia clave con la comunidad sorda es que el uso de las redes ha contribuido a que se conozcan, a que generen lazos sociales y pongan en juego los textos escritos o signados que circulan por la red. Aún hemos de dar con la clave para revertir esta invasión de tiempo hacia el fomento de la lectura... Tanto para sean personas oyentes o sordas. En la línea del 4 ODS, y de los derechos lingüísticos, propuestas como las suyas cobran plena vigencia.

Respuesta 3. Desde la experiencia previa, el siguiente paso sería averiguar si hay una confederación de personas sordas (que no pudimos conseguir o confirmar en el momento de redacción del trabajo), y establecer un diálogo de cooperación mutua subordinado a las necesidades de las personas sordas italianas y los agentes italianos, y sopesar los recursos que ambos países aportan y/o financian. Confiamos plenamente en que este congreso contribuya a ello.

Más allá de las disquisiciones teóricas, compartir el diseño y la creación de propuestas didáctica puede llevarnos a enriquecer ese posible banco

de recursos hispanohablante para la enseñanza de la lengua en Italia, contemplando sus lenguas signadas.

6. CONCLUSIONES

La defensa de la identidad de la comunidad sorda y su capacidad de intervención en las dinámicas sociales ha favorecido la propuesta y aprobación de leyes que contribuyen, por un lado, a la presencia de la lengua de signos en las aulas de español lengua materna y español segunda lengua; por otro, a la supresión de barreras en la comunicación.

Creemos que el impulso del cuarto objetivo de desarrollo sostenible está latente en todo el proceso, con diversas manifestaciones, y siempre en favor del fuego requerido para forjar las bases de una educación de calidad (si se permite la metáfora), y con el foco principal en las personas para, luego, se capaces de suscitar y alentar las actuaciones de las instituciones educativas, impulsado por dichas personas: en sus variados perfiles y supeditado al entorno de la actuación educativa.

Se percibe, inicialmente, que los textos multimodales y multimediales favorecen en ambos países la convivencia de los textos orales, escritos y signados para el aprendizaje de las lenguas. Los beneficios de la implementación de textos visuales son reconocidos en todas las clases de lengua, -máxime en una sociedad tan visual-.

Parece ser que la lengua de signos internacional no tiene presencia en los recursos didácticos, ni tampoco la naciente signoescritura (sea imagen de la lengua de signos internacional o la de cada una de los estados europeos).

Se desprende que las actuaciones de las instituciones se supeditan a las demandas de los progenitores, o de los adultos responsables de los menores; en su defecto, en ocasiones, algunas organizaciones no gubernamentales y voluntariado en informática y tecnología se adelantan a resolver posibles conflictos derivados de las barreras en la comunicación.

En general, cabe admitir que sí se favorece la convivencia de la lengua oral y la signada, aunque se echa de menos una mayor implicación en este ambicioso reto por ambas partes: oyente y signante. Al mismo

tiempo, se constata que las familias y los docentes se apoyan más en el aprendizaje de la escritura en tinta en el sistema sustitutivo correspondiente a la comunicación oral; es decir, se suele preferir una perspectiva que favorezca la inclusión social, hacia la actual mayoría de usuarios.

Los recursos didácticos emergen como un ámbito de unión en el que las diferencias de perspectivas, clínica o antropológica, quedan a un lado. El diseño de recursos materiales resultan ser un medio tácito de concienciación sobre el peso específico del enriquecimiento compartido que supondría la convivencia de la comunicación oral y signada.

7. AGRADECIMIENTOS

Nuestra más sincera gratitud a la CNSE por representar a la comunidad sorda, apoyarla y difundir su lengua y cultura, y a quienes trabajan codo con codo con ella. Asimismo, gracias al equipo de la CNLSE y a la Asociación de Personas Sordas de Jerez, por darnos su acogida. Gracias a las instituciones que han hecho posible la inclusión de la lengua de signos en el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas.

8. REFERENCIAS

Cruz Troyano, R. et al. (2016) Propuesta didáctica sobre el quijote a través del análisis de la versión subtitulada en la edición en signotexto del CNSE. LI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, PALENCIA, 25-29 de julio. https://bit.ly/3rOi04K

Escobedo Delgado, C.E. y Moreno Vite, I. (2020). La agenda 2030 y la inclusión bilingüe de los sordos. Congreso Internacional Derechos Humanos, Oviedo (España). *revistadecooperacion.com, nº19*, 293-300.

González Ruiz, Javier (2016). El desarrollo de la expresión escrita en alumnos sordos con la Lengua de Signos como L1: Análisis y propuesta didáctica basada en el español como lengua extranjera. [Trabajo Fin de Máster]. CIESE-Fundación Comillas. Repositorio institucional Universidad de Cantabria. https://bit.ly/3BiHtGs

Hervias Ortega, A. et. al. (2015). Proyecto «Cuentacuentos y normalización lingüística. Comunicación oral – signada – escrita». *Sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos español: Actas del congreso CNLSE Madrid, 2 y 3 de octubre de 2014*, 219-229. https://bit.ly/30JYtAn

Lázaro Verde, A. (2020, 19 de febrero). La odisea del alumnado sordo en tiempos de COVID. *El Diario de la Educación* https://bit.ly/3sGbKev

Martínez, J. (2020). "La protección de las personas con discapacidad en el derecho italiano: interdizione, inabilitazione y amministrazione di sostegno". *Revista Española de Discapacidad, 8(I),* 43-61. https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.01.03

Martino, E. di (2017). *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*. Create Space Independent Publishing Platform.

Ministerio de Educación e Instituto Cervantes (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. https://bit.ly/3rK1y5l

Moreno Vite, I., y Fernández-Viader, M del P. (2017). Sordera y el cuarto objetivo del desarrollo sostenible (ODS4): Propuesta de un proyecto de RED para la educación bilingüe de los sordos bajo el marco europeo. *Regions & Cohesion / Regiones y Cohesión / Régions et Cohésion, 7*(1), 19–39. https://doi.org/10.3167/reco.2017.070104

Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. *un.org* https://bit.ly/3gEtbGI

Oviedo, A. (2019). El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880. Sección *Artículos Cultura Sorda*, cultura-sorda.org https://bit.ly/3sD3zzC

Pérez Mendoza, S. (2017, 16 de julio). Enseñar en casa, una opción alegal en España que mantiene en vilo a las familias. *ElDiario.es* https://bit.ly/3Lqgb5E

Rodríguez del Rincón, P. (2020). Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa por el Covid-19. Experiencias que nos Descubren Vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9* (3e) 9 páginas. https://bit.ly/3sCaetU

Sibón-Macarro, T.G. (2022). Menores en riesgo de exclusión social por disfunción auditiva. *Revista Española de Discapacidad (REDIS), Vol. 9*, Nº. 2, (diciembre 2021 - mayo 2022), 215-225. https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.13

Sibón-Macarro, T.-G. (coord.) (2021) Lenguas Signadas: Historia, Comunicación, Identidad, *9th International Congress of Educational Sciences and Development* [online] 20-22.oct.2021. https://bit.ly/3Lwi3tO

Sibón-Macarro, T.-G. et al (2016). “Desarrollo de habilidades escritas entre personas sordas. Español para fines específicos”. Cracovia. Actas del Coloquio Internacional AEPE. https://bit.ly/3rJ1enf

Sibón-Macarro, T.G (2012). Homeschooling and Sign Language. International Congress on Social Diversity, Santiago de Compostela (Spain). [Written communication] https://bit.ly/3HYEaXi

Sacks, O. (2017). Veo una voz. Anagrama.

UNESCO (2021). Liderar el ODS 4 - Educación 2030. *unesco.org* https://bit.ly/3sE4qzQ

ASPECTOS DE LA PREFIJACIÓN Y DE LA TRADUCCIÓN EN LA CORRESPONDENCIA EXHAUSTIVA EN ESPAÑOL CON EL PREFIJO ITALIANO *RI-*

ROCÍO LUQUE
Università di Trieste

1. INTRODUCCIÓN

Teniendo como valor principal el iterativo, es decir, el de repetición de un acto, *ri-* es el prefijo italiano más productivo, pues, con el significado de *di nuovo*, locución adverbial a la que básicamente corresponde, se puede aplicar a casi todos los verbos y a sus correspondientes deverbales[335]. Prueba de ello es la alta presencia que tiene el morfema en la formación constante de neologismos que denominan la realidad que nos rodea. Pensemos en el actual *Fondo per la Ripresa* (calco del inglés *Recovery Fund*) que Europa ha establecido para salir de la crisis económica derivada de la pandemia; en el fenómeno climático del *riscaldamento globale* (otro calco del inglés *global warming*); o en *ribaltone*[336], un cambio radical e inesperado en las alianzas que forman un gobierno. Términos que en español equivalen a "Fondo de

[335] Así lo han demostrado Gaeta y Ricca, en "Italian Prefixes and Productivity: a Quantitative Approach", mediante el enfoque cuantitativo de productividad morfológica elaborado por Baayen y un corpus de periódicos con 75.000 tokens.

[336] Como señala Ugo Cardinale en Storie di parole nuove. Neologia e neologismi nell'Italia che cambia, de reciente publicación, fue Silvio Berlusconi quien usó la palabra ribaltone por primera vez con este sentido figurado cuando en 1994 la Liga de Bossi abandonó la mayoría de centroderecha, causando la caída de su primer gobierno (2021, p. 125).

Recuperación", "calentamiento global" y "vuelco político", donde el prefijo "re-" aparece solo una vez[337].

Y es que ambas lenguas comparten la etimología latina del afijo, pero, desde luego, presentan una frecuencia de uso distinta, consecuencia de la elevada productividad de este en italiano frente al español, y un desarrollo muy diferente a nivel de conceptualización y de lexicalización semántica de las palabras a las que deriva, razón por la cual es tan frecuente la existencia de parónimos en dichas formaciones. Si a todo ello le agregamos que un aspecto bastante olvidado de la prefijación en general es el que se refiere a la comparación de lenguas, que, a su vez, como observa Sgroi (2007, p. 172), es el reflejo del escaso tratamiento que esta recibe en los diccionarios bilingües, en los que la definición de los lemas derivados no da muestra de la riqueza semántica adquirida mediante derivación, el par *ri-*/"re-" acaba convirtiéndose en uno de esos casos en los que se crea un "embudo" en la traducción del italiano al español, imagen que a nuestro parecer bien representa la dificultad de trasladar de una lengua a otra este tipo de formaciones.

2. OBJETIVOS

A raíz de las consideraciones anteriores, nos proponemos ahondar en el papel relacional que caracteriza a *ri-* en italiano y en la pluralidad semántica que aporta a las bases léxicas a las que se une, con el objetivo de dar un paso más en la investigación de los diferentes mecanismos de cada lengua y en la búsqueda de correspondencias con el español, huyendo de las traducciones forzadas con el prefijo "re-" y, cuando es posible, del tópico de las traducciones con la perífrasis reiterativa 'volver a + infinitivo' –aunque recordamos que el castellano privilegia en general las construcciones perifrásticas– o la complementación adverbial con adverbios en "-mente" o locuciones iterativas como "de nuevo", "otra vez" o "por segunda vez".

[337] Pese a que "re-" también sea productivo en español para la formación de neologismos (véanse, por ejemplo, en ámbito económico, "reinvertir" o "reprivatizar") (Capanaga, 1999, p. 39), no alcanza los niveles de ri- en italiano.

Para ello, vamos a analizar las palabras complejas en las que el prefijo *ri-* se aplica a verbos, pues cuando aparece con sustantivos o adjetivos normalmente se trata de formas deverbales[338] (Scalise, 1990, p. 58), como en el caso de *ristrutturazione*, que no es una cadena de morfemas (del tipo '*ri-* + *struttura* + *-zione*'), sino que sigue la siguiente estructura interna: *strutturare* > *ristrutturare* > *ristrutturazione*. Consideremos también que tampoco en español el proceso es muy poco productivo con nombres no deverbales, como demuestra la palabra "renegociar", de la que deriva "renegociación", pero no el nombre de objeto resultado "*renegocio" (GDLE, 1999, p. 5031).

3. METODOLOGÍA

Si antes comentábamos que un aspecto bastante olvidado de la prefijación en general es el que se refiere a la comparación lingüística, lo mismo no ocurre con el estudio del prefijo aspectual *ri-*/"re-" en las respectivas lenguas objeto de este trabajo, donde podemos contar con publicaciones como las de Dardano (1978), Scalise (1990, 2001), Gaeta&Ricca (2003) e Iacobini (2004), para el italiano; y, para el español, las de Alvar Ezquerra (1994), Capanaga (1999) y Varela & Martín Gracia (1999), entre otras.

Por consiguiente, partiendo de los estudios mencionados y de los trabajos existentes a nivel contrastivo y traductológico – como los de Pernuzzi (2018) y Luque Toro (2010, 2020) –, que nos servirán como marco teórico para nuestro trabajo, empezaremos analizando los valores de *ri-* en italiano, dado que normalmente los prefijos no poseen solo un significado, sino un conjunto de significados. A partir de ahí, seleccionaremos una muestra significativa de derivados[339] en diferentes contextos pragmáticos, pues es el uso el factor que condiciona la interpretación aspectual del prefijo sobre todo porque *ri-*, aunque se limita principalmente a expresar la iteración, logra localizar la realidad extralingüística

[338] No existen, de hecho, formaciones como *riverità o *rigrande.

[339] Recordamos que muchas de estas formaciones se quedan fuera de los registros lexicográficos ya que el proceso presenta un alto nivel de productividad y su entrada depende del grado de lexicalización que los lexicógrafos conceden (Alvar Ezquerra, 2015, 10-11).

en la mente de los hablantes en términos espaciales, temporales y nocionales, que no siempre son transparentes a causa de su extensión figurativa. Posteriormente, proporcionaremos los equivalentes de las formas seleccionadas en español, persiguiendo un criterio de naturalidad (García Yebra, 1989, p. 43) que, en la lengua de llegada, se alcanza adaptando el texto a una forma de pensamiento en la que los aspectos morfológicos y léxico-semánticos encuentran su justa adaptación.

4. RESULTADOS

4.1. VALORES TEMPORALES

4.1.1. Iterativo

Como hemos venido diciendo, el valor principal de *ri-* es el iterativo, por lo que un verbo como *ricelebrare* significa *celebrare di nuovo* o *tornare a celebrare*. Para ahondar en este aspecto semántico es necesario especificar que la iteración tiene lugar a partir del resultado de la acción indicada por el verbo de la base, por tanto, los prefijos con este valor como el caso que nos ocupa seleccionan normalmente verbos transitivos que son télicos o perfectivos, lo cual explica por qué no es posible, por ejemplo, derivar un verbo como *arrivare* en **riarrivare*. Iacobini señala, de todas formas, que *ri-* también puede unirse a algunos verbos intransitivos (v. *riabbaiare*, *ribussare*, *ricamminare*, *riemergere*, *riesplodere*, *ripiovere*); y comenta que aquellos verbos como *concepire*, que permiten una interpretación imperfectiva (*concepire affetto*), aparte de la perfectiva (*concepire un figlio*), privilegian esta última interpretación en su forma prefijada (*riconcepire un figlio*) (2004, p. 155).

También en español los verbos que admiten el prefijo iterativo son en general transitivos ("rehacer", "redecorar", "reordenar"), pero los intransitivos que se pueden derivar deben tener un sujeto no agentivo ("reaparecer", "resurgir", "renacer", "reflorecer"), quedando descartados los intransitivos con sujeto agente ("*recaminar", "*remarchar", "*retrabajar") (GDLE, 1999, p. 5030). Por esta razón, si por un lado encontramos correspondencia entre italiano y español con verbos

transitivos (como *riassorbire*/"reabsorber", *riattivare*/"reactivar", *riammettere*/"readmitir", *riaffittare*/"realquilar", *rieleggere*/"reelegir", *rifinanziare*/"refinanciar" o *riseminare*/"resembrar")[340] y con intransitivos con sujeto no agentivo (como *riapparire*/"reaparecer", *risogere*/"resurgir")[341]; por el otro, la perdemos con los intransitivos con sujeto agente (como *riabbaiare*/"*reladrar", *riaccorgersi*/"*repercatarse", *riaddormentarsi*/"*redormirse", *riammalarsi*/"*reenfermarse" o *ricamminare*/"*reandar").

Otra particularidad de la iteración es que el estado resultado de la acción de la base deba indicar la existencia de la entidad una vez terminada la acción, razón por la que es anómala una derivación tanto en italiano como en español del tipo **rimorire*/"*remorir", pues supondría la desaparición de la entidad afectada por la acción verbal.

Sin embargo, ambas lenguas dan muestra de comportamientos distintos, ya que el italiano admite la interpretación iterativa de verbos transitivos que expresan anulación, pérdida o destrucción de algo como *ricancellare*, *riperdere*, *ridistruggere* (para los que no tenemos "*reborrar", "*reperder" ni "*redestruir"), probablemente porque se considera que en una etapa intermedia se ha realizado la acción opuesta a la indicada en origen por la base (*scrivere*, *trovare*, *costruire*); mientras que en español existe el verbo "rematar", pues se interpreta de manera perfectiva con el sentido de "Poner fin a la vida de la persona o del animal que está en trance de muerte" (DLE), acepción que no contempla **riammazzare*, por lo que deberíamos recurrir a una locución como *dare il colpo di grazia*.

Por último, cabe señalar un matiz más que Iacobini ha detectado en estos prefijos en italiano, es decir, el de corrección o mejoría en la iteración (2004, p. 155), como podemos observar en los siguientes ejemplos de uso común: *ridistribuire*, que significa "distribuire di nuovo o in

[340] Señalamos, de todas formas, que no se halla correspondencia prefijada con todos los verbos transitivos, piénsese en riaccettare, riassegnare, ricelebrare, ricomprare, riconnettere, ricontattare, riparlare, ripitturare, ripromettere, risposare, risentire, ritentare, entre otros de uso común.

[341] No obstante, no es posible encontrar en español formas prefijadas con verbos atmosféricos como rinevicare o ripiovere.

modo diverso: *ridistribuire gli incarichi*, *ridistribuire il reddito*" (De Mauro); *rifondare*, o sea, "fondare di nuovo o riformare radicalmente un partito, un'istituzione e sim. sulla base di mutate condizioni storiche o di nuovi indirizzi ideologici" (De Mauro); y *riorganizzare*, a saber, "organizzare di nuovo o secondo nuovi criteri: *riorganizzare l'ufficio*, *un'azienda*" (De Mauro).

Podemos apreciar este matiz correctivo también en las formas derivadas correspondientes en español, pues como señala el DLE siempre como segunda acepción tras la iterativa, "redistribuir" significa "Distribuir algo de forma diferente a como estaba"; "refundar" equivale a "Revisar la marcha de una entidad o institución, para hacerla volver a sus principios originales o para adaptar estos a los nuevos tiempos"; y "reorganizar" quiere decir "Organizar algo de manera distinta y de forma que resulte más eficaz".

Ahora bien, las correspondencias no siempre son tan directas, pues a *rimaneggiare*, que De Mauro define, tras la acepción iterativa, como "2. TS tipogr. ricomporre una riga per aggiunte o soppressioni nel testo 3. CO rielaborare qcs. modificandola, dare una nuova forma o una diversa organizzazione: *ho rimaneggiato la tua introduzione*, *rimaneggiare gli organici di un'azienda*" (De Mauro), no le corresponde "*remanejar", sino "refundir", esto es, "Dar nueva forma y disposición a una obra de ingenio, como una comedia, un discurso, etc., con el fin de mejorarla o modernizarla" (DLE). Así como a *ristrutturare*, o sea, "1. strutturare in modo nuovo o diverso: *ristrutturare un ente*, *un'azienda* 2. trasformare un edificio o una zona urbana, modificandone la struttura: *ristrutturare un palazzo*, *un quartiere* | estens., rimettere a nuovo, riadattare con opportuni lavori di rifacimento: *un alloggio da ristrutturare*" (De Mauro), no siempre le corresponde "reestructurar", pues si este último funciona para el primer contexto del italiano (como podemos constatar por la definición del DLE de "1. tr. Modificar la estructura de una obra, disposición, empresa, proyecto, organización, etc."), para el segundo habría que recurrir a "reformar", que para el DLE expresa "2. tr. Modificar algo, por lo general con la intención de mejorarlo". Otro verbo de interés es *ritoccare*, que aplica el valor correctivo a determinados ámbitos, como el del arte (*ritoccare un quadro* o *una*

poesia, pero también *ritoccare la vernice o la pittura* haciendo trabajos manuales), la fotografía (*ritoccare una foto*), la economía (*ritoccare le tasse* o *i prezzi*, generalmente aumentándolos), la cosmética (*ritoccare il trucco*) y la medicina estética (*ritoccare il viso*); una pluralidad de aplicaciones que también cubre el español "retocar", excepción hecha del ámbito económico, en el que se adecuaría mejor el verbo "reajustar" en su acepción de "Aumentar, disminuir o cambiar precios, salarios, puestos de trabajo, cargos de responsabilidad, etc., por motivos coyunturales, económicos o políticos" (DLE).

En otros casos, no es posible ni siquiera dar con una forma prefijada como correspondiente, como sucede con *rielaborare*, es decir, "elaborare di nuovo apportando modifiche, rivedere con criteri diversi" (De Mauro), pues "reelaborar" solo tiene un valor iterativo, por lo que será necesario recurrir a otras soluciones compensatorias.

4.1.2. Reiterativo

A propósito del valor principal de *ri-*, Iacobini añade que la interpretación común prevé una sola repetición de la acción denotada por el verbo y que la repetición reiterativa o múltiple, menos frecuente, depende del significado de la base (v. *rigirare*, *ripiegare*, *riverberare*) o de construcciones del tipo 'V. e *ri*-V.' (v. *dire e ridire*) (2004, p. 156). También en español con "re-" el valor de reiteración procede a menudo del significado, ya reiterativo, de la propia base, si bien en la formación compleja se entiende que la acción se produce un número mayor de veces que en el caso del verbo simple (GDLE, 1999, p. 5030), como se observa en "rebotar", que, dicho de un cuerpo elástico, significa "Botar repetidamente, ya sobre el terreno, ya chocando con otros cuerpos" (DLE)[342].

No obstante, a diferencia de las formas con valor iterativo, las reiterativas son muy poco productivas en el español actual, y es por ello por lo que los ejemplos anteriores del italiano solo se corresponden una vez a una forma prefijada ("girar", "doblar" y "reverberar"); mientras que no aparece en absoluto en la estructura *dire e ridire*, para la que

[342] Otros ejemplos son "relamerse", que significa "Lamerse los labios una o muchas veces"; y "revolver", o sea "Menear algo de un lado a otro, moverlo alrededor o de arriba abajo" (DLE).

deberíamos recurrir, en un ejemplo como *Perché deve dire e ridire le stesse cose?*, a la complementación adverbial ("¿Por qué tiene que decir siempre las mismas cosas?"), donde el adverbio "siempre" comprende la reiteración de la acción verbal en el tiempo.

Una muestra más de cómo el italiano posee una tendencia mayor con respecto al español de expresar la reiteración mediante este prefijo es un contexto como el de *Avrò risentito quella canzone migliaia di volte*, que se traduciría como "Habré escuchado esa canción miles de veces", sin marcar el uso reiterativo con el prefijo, sino enfatizando la cantidad a través de la anteposición del determinativo indefinido; o incluso un contexto en el que no aparecen marcadores cuantitativos como el de *Ho ripensato alla sua proposta e ho deciso di accettare*, en el que se hace necesario parafrasear la idea de reiteración con la locución "darle vueltas a algo": *Le he estado dando vueltas a su propuesta y he decidido aceptarla*[343] (Luque Toro, 2020, p. 145).

Es más, la reiteración hasta puede llegar a ser una constante en un verbo como *risiedere* (del lat. vulgar **resedĕre*, clas. *residēre*, der. de *sedēre* 'sedere', con el pref. *re-*), que no significa que uno se sienta repetidamente en un lugar, sino que, como ocurre con "residir", está establecido en él. Y tanto, que, dicho de algo abstracto, incluso tenemos el significado figurado de *consistere*, *stare*: *Il motivo del suo successo risiede nella sua preparazione* (De Mauro).

4.1.3. Intensivo

Con el valor reiterativo, como ya señaló Dardano en su momento, se conecta, en un número más restringido de verbos, el intensivo (1978, p. 130); tal y como ocurre en español, donde Varela & Martín Gracia observan que los dos usos se contaminan (GDLE, 1999, p. 5031). Esto es lo que explica que muchos verbos puedan presentar una doble lectura, como ocurre en ambas lenguas con *ricercare*/"rebuscar", que significan buscar en varias ocasiones o con cuidado; y con *riguardare*/"remirar", que significan mirar repetidamente o con atención. En ocasiones,

[343] En esta traducción, además, la presencia de la perífrasis durativa 'estar + gerundio' permite darle cabida a la reiteración de la acción en el tiempo.

tenemos este doble valor solo en una de las dos lenguas, como ocurre con *risciacquare* y *riesaminare* en italiano, es decir, respectivamente, "sciacquare di nuovo o con maggiore cura, spec. per eliminare ogni residuo di sudiciume, sapone o detersivo" y "esaminare di nuovo o più profondamente" (De Mauro); y con "repeinar" en español, o sea "2. tr. Peinar muy cuidadosamente" (DLE); por lo que en fase de traducción, para mantener el valor intensivo, se hace necesario recurrir a la compensación mediante complementación adverbial con los siguientes resultados: "enjuagar con cuidado", "examinar atentamente" y *pettinare accuratamente*.

En algunos verbos la intensificación de la acción no se manifiesta de manera modal como una mayor atención, sino de manera cuantitativa, como podemos apreciar en *rimbombare*/"retumbar", que significan resonar reiteradamente o hacer un gran ruido. También con este matiz las lenguas actúan de manera asimétrica, ya que, partiendo del español[344], tenemos, entre otros, "recalentar", "refreír", "remojar" y "remoler", que poseen, respectivamente, los significados de "Calentar demasiado", "Freír demasiado algo", "empapar", "Moler mucho algo" (DLE); palabras complejas que en italiano corresponden a la simple base verbal con complementación adverbial, pues los derivados *riscaldare*, *rifriggere*, *ribagnare* y *rimacinare* solo tienen un valor iterativo. Partiendo del italiano, en cambio, asistimos a verbos que en su forma no prefijada han perdido su autonomía, como *riempire*[345], que, en contextos como *Gli riempì il bicchiere*, *Gli studenti riempiono le aule universitarie* o *L'odore di fumo ha riempito la stanza* corresponden a "llenar" y no a "rellenar", que se usa más bien con la idea de "introducir algo en otra otra cosa"; o *rifocillare*, que en un ejemplo como *Alla mensa*

344 Un discurso aparte lo merecería el incremento de estos derivados en el español americano y sobre todo en el juvenil del área rioplatense, donde se constatan formaciones no usuales en el español peninsular. De hecho, se extiende a verbos que no admiten el prefijo en otras áreas lingüísticas ni en otros niveles de la lengua (v. "redoler", "regustar", "requerer"), así como a adjetivos con los que resulta inusitado en otras zonas ("redivertido", "reimportante", "relindo"), e incluso a adverbios ("relejos", "remal", "retarde") (NGLE, 2010, p. 711).

345 Riempire, además, es una palabra compleja ante la que podemos asistir al fenómeno de la recursividad, es decir, de la repetición del mismo prefijo, con el resultado de ri-riempire (Iacobini, 2004, p. 116) en un ejemplo como La prima volta devi comprare la bottiglia, ma poi la puoi ri-riempire periódicamente pagando solo il vino.

rifocillarono gli affamati equivale a *En el comedor alimentaron a los hambrientos*, puesto que "realimentar" se emplea con referencia a un sistema electrónico.

La intensificación del proceso de la acción de la base se da asimismo en términos de crecimiento o disminución, como podemos observar en *ribassare*/"rebajar", que en ambas lenguas significan reducir el precio o el valor de algo (aunque el derivado español permite también que el verbo haga referencia a una altura, un volumen o una intensidad)[346]. Los antónimos *rincarare*/"encarecer", que significan aumentar o subir el precio de algo, son asimismo interesantes porque en italiano tenemos una doble prefijación, *ri-* e *in-*[347], en donde el primero intensifica aún más el movimiento hacia dentro del segundo; mientras que en español es suficiente el prefijo "en-" para expresar que algo se hace caro. Y es que el italiano enfatiza, como sucede con *rigonfiare*, en donde la base por sí sola comunica ya la idea de aumentar de volumen, como tenemos con "hinchar", que no deriva en "*rehinchar".

Esta exacerbación la encontramos también en verbos como *rifuggire*, que llega a significar 'evitar' en contextos como *Rifuggo da tutto ciò che mi fa star male*, que traduciríamos con "rehuir"; y *rivolere*, que alcanza el significado de 'exigir' en *Rivuole i suoi soldi*[348], que traduciríamos simplemente con "querer", también en un ejemplo iterativo como *Ti rivoglio con me*. Y un énfasis espacial lo comunica un verbo en el que la contribución semántica del prefijo *ri-* llega incluso a ser cero como *ritornare* (Gaeta y Ricca, 2003, p. 101), pues *tornare* encierra ya en sí la idea de volver a un lugar en el que ya se ha estado o a algo

346 Un aspecto de interés en el que se podría ahondar es la pronominalización de los verbos, que pueden alterar los valores de la base, como sucede con "rebajarse", que significa "Acceder a algo con menoscabo de la propia dignidad" (DLE) en un contexto como "Se rebajó a casarse con él", y que traduciríamos en italiano con la forma sin ri- abbassarsi.

347 Son frecuentes los casos en los que estos dos prefijos se unen conjuntamente a una base verbal tras el truncamiento de la vocal de ri-, dando como resultado rin-/rim- (v. rimbambire, rimborsare, rimpicciolire, rincasare, rinfacciare, rinfrescare, rinsavire). Lo mismo ocurre cuando ri- se une a otra base prefijada con ad-, dando lugar a la variante ra- (v. raccostare, raddolcire) (Scalise, 2001, p. 478).

348 En este último ejemplo percibimos también la devolución de algo que se ha prestado o perdido, valores espaciales que comentaremos en el apartado siguiente.

que ya se ha hecho, como se observa en *È (ri)tornato sul luogo del delitto*.

4.2. Valores espaciales

4.2.1. Regresivo

Cuando hablamos de *ri-*, el espacio aparece fragmentado en diferentes direcciones con consecuentes expansiones o extensiones semánticas. El valor más destacado tanto en italiano como en español es el regresivo, es decir, el de movimiento hacia atrás. Encontramos, pues, parejas de verbos como *rifluire*/"refluir", *rimpatriare*/"repatriar"[349], *rimunerare*/"remunerar" o *rivendere*/"revender", que hacen referencia, respectivamente, a un líquido que retrocede, a alguien o algo que vuelve a su patria, a una ganancia o beneficio que se da por un bien o un servicio recibido[350] o a algo que se vende después de haberlo comprado.

Estas correspondencias, no obstante, dejan de ser lineales en el momento en el que una de las dos lenguas presenta usos contextuales o procesos de metaforización diferentes, como tenemos con *riflettere*/"reflejar" (del lat. *reflĕctĕre*, comp. de *re-* "indietro" y *flectĕre* "piegare"), que coinciden tanto en el sentido físico de devolver la imagen de alguien o algo como en el figurado de manifestar o dejar ver algo, aunque no en la acepción italiana de aplicarse con la mente (para la que tendremos que recurrir a "reflexionar"; *rinculare*/"recular", que coinciden en el sentido físico de ir hacia atrás (aunque en italiano se refiere también al movimiento de un arma de fuego), pero no en los sentidos figurados, puesto que en italiano presenta, mediante la doble prefijación, el valor iterativo vulgar de volver a dar por el culo, mientras que en español,

[349] En este caso es interesante notar cómo la palabra italiana, contrariamente a la española, está prefijada doblemente, tras el proceso de truncamiento vocálico entre ri- e im-, comunicando no solo un movimiento hacia atrás, sino también hacia adentro.

[350] Pensemos también en ripagare en su acepción de "3. ricambiare, contraccambiare un favore, una cortesia, ecc.: ti ripagherò dell'aiuto concessomi; anche in senso antifrastico, per indicare un atto ostile e ingrato in risposta a un favore, a una cortesia, a un aiuto, ecc.: dopo tutto quello che ho fatto mi ha ripagato con calunnie" (De Mauro), que, al estar más lexicalizado que rimunerare, requiere otras soluciones traductológicas, como "recompensar" y, en sentido antifrástico, "pagar", pero desde luego no "*repagar", ni siquiera con valor iterativo.

dicho de una persona, es ceder de su opinión; o *rimboccare*/"remangar", que coinciden en el sentido físico de recoger las mangas y en el sentido figurado de la forma pronominal de tomar una resolución, pero no en el uso contextual, pues en italiano el verbo puede referirse también a otras prendas de vestir o a ropa de cama, lo cual no es posible en español por la limitación semántica del núcleo, por lo que habría que pensar en otro verbo como "remeter".

Además, en italiano el movimiento hacia atrás está aún más marcado en situaciones en las que en español no recurriríamos a la forma prefijada con "re-", como en los ejemplos *Gli ho rimandato il pacco senza neanche aprirlo*, *Le ho ridato le forbici che mi aveva prestato* o *Il bambino ha rilanciato la palla al suo compagno*, en cuyas traducciones el verbo "devolver" (pues no emplearíamos con valor regresivo "remandar", "*redar" ni "relanzar") comunica disociación o separación mediante el prefijo "de-". La discrepancia aumenta asimismo en contextos como *Ti richiamo io*, *Ho rimesso le chiavi dov'erano*, *Ti riporto il vassoio quando finisco* y *Appena posso gli riscrivo*[351], equivalentes a "Te llamo yo", "He puesto las llaves donde estaban", "Te llevo la bandeja cuando termine" y "En cuanto pueda le escribo", en donde la acción de vuelta está marcada por cierta inmediatez gracias al prefijo, ausente en español (Luque Toro, 2020, p. 145).

Cabe señalar que muchos son los latinismos que en italiano han conservado el prefijo latino *re-* con valor regresivo[352]. Pensemos, por ejemplo, en *recedere*, *regredire*, *relegare*, *replicare* y *revocare*, entre otros, que derivan de *re-* 'indietro' + *cēdĕre* 'cadere', *grădi* 'avanzare', *legāre* 'disporre', *plicāre* 'piegare' y *vocāre* 'chiamare'. El cuadro de las

[351] Riscrivere, aparte del regresivo, posee también el valor iterativo que comunica incluso corrección y mejoría en la iteración, como podemos comprobar en los ejemplos Devono riscrivere l'introduzione del dizionario y Dopo le lezioni riscrive gli appunti, que en español traduciríamos como "Tienen que volver a escribir los apuntes" y "Después de clase pasa a limpio los apuntes".

[352] Encontramos también latinismos con re- con valor iterativo (v. reperire) o intensivo (v. resistere). Podemos encontrar esta variante también delante de prefijados vivos que empiezan por /i/ (v. reimbarcare, reimpiegare, reincaricare, reingaggiare, reinsediare, reintegrare, reintrodurre, reinventare, etc.) y, por influjo del francés y del inglés, en términos pertenecientes al lenguaje científico (v. recalcificare) (Dardano, 1978, p. 132).

correspondencias es interesante, pues si en español disponemos de "relegar", con los mismos valores de alejar o confinar a alguien o algo de un lugar, y "revocar", que empleamos en ambas lenguas para comunicar que una concesión o una resolución se deja sin efecto; la misma suerte no la tenemos con "replicar", ya que en un contexto como *Replicò le parole del suo maestro* o *Replicò alle parole del suo maestro* es preferible usar por frecuencia de uso "repetir" y "objetar"; y ni mucho menos con *recedere* o *regredire*, pues en español "ceder" no deriva en "*receder" y *regrĕdi* no ha dado lugar a "*regredir", por lo que, para contextos como *Recedere dalla decisione presa*, *Recedere da un contratto* o *Regredire negli studi*, debemos acudir a otras soluciones como "desistir", con "de-" intensivo; "rescindir", de *rescindĕre* 'desgarrar', 'destruir, anular'; o "retroceder", con "retro-", el prefijo principal para indicar el movimiento hacia atrás.

Por último, *ri-* puede comunicar oposición o reciprocidad (Dardano, 1978, p. 130), aspectos que a nuestro parecer se conectan con el movimiento regresivo, ya que, cuando recibimos una acción, podemos rechazarla o corresponderla. Verbos derivados que transmiten la idea de oposición pueden ser *rinnegare* o *ripugnare*, ejemplos significativos porque en español tenemos "renegar" y "repugnar", pero, en el primer caso, aunque ambas lenguas compartan los significados de rechazar un vínculo o un ideal, los derivados se caracterizan por una distinta articulación sintáctica pues en español es necesaria la preposición "de" ("No estoy dispuesto a renegar de mis convicciones"); en el segundo caso, en cambio, pese a compartir la idea de hacer de mala gana algo, las aplicaciones de esta son distintas, dado que en italiano emplearíamos *ripugnare* en un contexto como *Il solo fatto di pensare a quel posto mi ripugna*, o sea, "me echa para atrás" o "me repele", mientras que "repugnar" en español se usa preferentemente con sentimientos como en "Me repugna su comportamiento en la mesa", para cuya traducción recurriríamos más bien a *disgustare*. Finalmente, verbos que expresan reciprocidad pueden ser *riabbracciare*, *riamare* y *ribaciare*, que curiosamente no tienen formas prefijadas equivalentes en español, por lo que

habría que pensar en soluciones como "devolver" (un abrazo o un beso) y "corresponder a alguien"[353].

4.2.2. Reversivo

Otro valor espacial que *ri-* es capaz de expresar es el reversivo, o sea el regreso a un estado anterior, como podemos observar en *ricodificare*, donde la relación con *codificare* no es directa, sino que está mediada por *decodificare*, una etapa intermedia con el prefijo *de-* (Dardano, 1978, p. 132). Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre con las formas prefijadas con *de-*, *dis-* o *s-*, que prevén un regreso al mismo estado de donde parte la acción denotada por la base, con *ri-* no es necesario, como se observa en *Riabilitare un arto dopo un'operazione*, donde el miembro no se ha habilitado previamente; y, en el caso en que la acción sí haya tenido lugar, el resultado puede ser idéntico, modificado o nuevo con respecto al anterior, como deducimos por el ejemplo *La città fu ricostruita dopo i bombardamenti*.

Varela & Martín Gracia señalan dicho valor también en español (v. "recodificar", "rehabilitar", y "reconstruir") y precisan que esta característica de "re-" diferencia el prefijo de la perífrasis "volver a", que exige que la acción denotada por la base haya tenido lugar en algún momento anterior, como comunicamos al decir "Vuelve a estar enfermo" (GDLE, 1999, p. 5030).

Semánticamente encontraremos verbos que implican la recuperación de un estado anterior tras una pérdida o una ruptura, como podemos deducir de los siguientes contextos, que descartan una interpretación iterativa: *Mi sono rialzato prima che qualcuno si accorgesse della mia caduta*; *Ha riappiccicato i cocci del vaso antico*; *Ho ricucito lo strappo ai pantaloni nuovi*; *Riforestare la selva amazzonica dopo gli incendi del 2019 non sarà facile*; *Non capisco perché la ferita non si rimargina*; *Bisogna rimodernare questo ambiente per attrarre la gente*; *Quel taglio la ringiovanisce parecchio*. Estos ejemplos, pese a que antes

[353] Riabbracciare, riamare y ribaciare también pueden interpretarse como verbos iterativos y en este caso las únicas soluciones traductológicas serían "volver a + abrazar/ amar/ besar" y "abrazar/ amar/ besar de nuevo/otra vez".

comentábamos que también "re-" en español posee un valor reversivo, ponen de relieve nuevamente una productividad distinta con respecto al italiano, pues solamente en dos casos encontramos formas prefijadas ("reforestar" y "rejuvenecer"[354]), mientras que en los demás se hace necesario acudir a las bases correspondientes ("levantarse", "pegar", "coser", "cicatrizar" y "modernizar").

4.2.3. Progresivo

La óptica reconstructiva, según la cual se vuelve a construir lo que ya había dejado de ser (piénsese en *Riaccendere l'attenzione su un problema dimenticato* o *Rilanciare un prodotto passato di moda*), nos lleva a pensar que *ri-* estructura el espacio también como desplazamiento hacia adelante, adquiriendo así un valor progresivo. Dicho valor es patente en su vertiente continuativa, es decir, cuando el prefijo comunica que la acción denotada por la base continúa después de una interrupción[355] (Luque Toro, 2010, p. 67), como en *ricominciare*, *rigenerare* o *ripartire*, cuyas bases encierran un valor incoativo; *riprendere* o *riattaccare*, en cuyas bases la incoación es figurada; y *riciclare* o *ricrescere*, cuyas bases aluden a un movimiento continuo que se ha interrumpido por alguna razón (piénsese en *I tappi di sughero delle bottiglie vengono riciclati per la produzione di pannelli* y *Si è stufata di portare i capelli corti e ora vuole farseli ricrescere*).

A la hora de pensar en correspondencias posibles con el español, observamos que en algunos casos disponemos de formas prefijadas con "re-" como "reciclar", "recomenzar" y "regenerar"; mientras que en otros, pese a disponer de estas, hay que recurrir a otras soluciones para no

[354] En el paso de ringiovanire a "rejuvenecer" detectamos la pérdida de uno de los dos prefijos presentes en la palabra compleja, in-, que matiza aún más el significado, que sería 'volver a entrar en la juventud'.

[355] Señalamos que la progresión puede tener su punto de partida también en una nueva forma de pensar, como en Mi sono riproposto di non rimproverarlo più, donde riproporre comunica que se reconstruye la idea anterior, matiz que perdemos en la traducción al español con "proponer": "Me he propuesto no criticarlo más" (Luque Toro, 2020, p. 148). Otro verbo peculiar del italiano, que expresa una idea nueva, es ricredersi, que, en un ejemplo como Pensavo fosse una brutta persona, ma mi sono ricreduto, traduciríamos como "Creía que era una mala persona, pero he cambiado de opinión".

incurrir en casos de paronimia, como ocurre con "repartir" y "reprender", que se han lexicalizado respectivamente con el significado de 'distribuir' y 'corregir', y con "reatacar", que solo tiene un valor iterativo, por lo que habrá que optar por "partir", "retomar" y "reanudar". Frente a *ricrescere*, al no existir la forma compleja "*recrecer", la única solución posible sería completar el verbo "crecer" con "otra vez".

Por último, quisiéramos recordar un matiz detectado en español por María Moliner, a saber, el de reunión o concentración (1987: 940), pues lo podemos apreciar también en italiano. Dicho concepto no lo engloban formas prefijadas que prevén una separación anterior como "rejuntarse" (*ricongiungersi* o *rimettersi insieme*), sino formas en las que la acción indica el resultado por primera vez, y de ahí la progresión, como "rebalsar", en un ejemplo como "El agua rebalsa en ese punto" (*L'acqua ristagna in quel punto*); "rebañar", en "Le gustó tanto ese restaurante que hasta rebañó los platos" (*Gli è piaciuto così tanto quel ristorante che ha persino ripulito i piatti*)[356]; o "reunir" en "Tenemos que reunirnos para empezar a realizar el proyecto" (*Dobbiamo riunirci per iniziare a realizzare il progetto*).

5. DISCUSIÓN

Tras la presentación de los valores y de las diferentes aplicaciones de *ri-* en italiano y la búsqueda de correspondencias en español, podemos comentar que los casos más interesantes sin duda son aquellos en los que las formas prefijadas presentan dobles o múltiples lecturas y, aún más, aquellos en los que el uso ha determinado procesos de lexicalización que han alterado la transparencia semántica de las palabras[357].

[356] Ripulire, aparte de este valor progresivo, posee también el iterativo con la idea de corrección y mejoría, como podemos apreciar en Devono ripulire il testo dagli errori di forma; y el intensivo que se lexicaliza con el significado de 'robar', como se observa en Gli hanno ripulito la casa e ora deve ricomprare tutto.

[357] La opacidad mayor se da generalmente en palabras con prefijos que ya no son productivos y bases heredadas del latín que no son autónomas (v. perplesso y secernere); pero con ri- nos hallamos frente a un morfema que aún sigue siendo productivo, aunque en la mayoría de los casos en la forma derivada el hablante común no lo perciba como motivado (v. risolvere).

Curiosamente, la opacidad de estos términos es la que mejor refleja los mecanismos mentales que subyacen a dichas formaciones en ambas lenguas y, por ende, las distintas realizaciones del pensamiento en cada cultura.

A continuación, quisiéramos detenernos en una pareja de palabras, *rivedere*/"rever", que poseen el mismo prefijo y la misma base léxica, para observar cómo materializan la experiencia (Pernuzzi, 2018, s.p.) y cómo han desarrollado diferentes especificaciones del proprio dominio cognitivo, representando por tanto en algunos contextos, precisamente por tener forma gráfica parecida, casos de paronimia[358]. Si consultamos la definición de *rivedere* en el De Mauro, tenemos las siguientes acepciones:

> 1a. vedere nuovamente: *rivedrei con piacere quel film*
>
> 1b. tornare a incontrare: *rivedere un vecchio compagno di scuola*, *mi farebbe piacere rivedervi presto*; *chi non muore si rivede*, scherz., come saluto a chi non dà sue notizie da molto tempo | anche in formule di commiato: *spero di rivederla!*, *fatti rivedere presto!* | per esprimere una minaccia o il proposito di una vendetta: *questa volta passi, ma se ti rivedo!*
>
> 1c. ritornare in un luogo dopo un'assenza: *rivedere la patria dopo un lungo esilio*
>
> 2. ricordare con chiarezza, avere vivido nella memoria: *rivedo quel giorno come se fosse stato ieri* | riconoscere qcn. nella somiglianza con un'altra persona: *in quell'uomo mi sembra di rivedere mio padre*
>
> 3. riavere, tornare in possesso: *temo di non rivedere più i libri che le ho prestato*, *rivedrò mai i miei soldi?*
>
> 4. sottoporre di nuovo a una visita, a un controllo medico: *il dottore passerà a rivederla fra qualche giorno*
>
> 5a. rileggere per ricordare o comprendere meglio o verificare l'esattezza di quanto letto o scritto: *sto rivedendo gli appunti della lezione*, *rivedere i conti*, *rivedere un contratto prima di firmarlo*

[358] En el Diccionario contextual italiano-español de parónimos (2019) los autores hemos recogido más derivados con el prefijo ri- que representan casos de paronimia.

> 5b. riesaminare per apportare modifiche o correggere errori: rivedere le bozze, rivedere il testo di un discorso | fig., modificare o ritoccare: *rivedere le proprie idee*; *rivedere i prezzi*, *ritoccarli*, spec. aumentandoli
>
> 6. verificare il funzionamento di un meccanismo, di un impianto e sim.: *rivedere i freni*, *devo far rivedere la caldaia*

Dicha definición nos comunica los valores iterativo, iterativo lexicalizado como recuerdo, regresivo, intensivo y, finalmente, iterativo con matiz correctivo; valores que tenemos también, con la excepción del valor regresivo, en la definición de "rever" del DLE:

> 1. tr. Volver a ver.
>
> 2. tr. Examinar, registrar con cuidado algo.
>
> 3. tr. Der. Dicho de un tribunal superior: Ver por segunda vez un pleito visto y sentenciado en otra sala del mismo tribunal.
>
> 4. prnl. Mirarse en alguien o algo, complaciéndose en ello.

Aunque, como decíamos, los valores coincidan, la experiencia de cada lengua nos enseña, ante todo, que ambos verbos tienen una frecuencia de uso distinta, como demuestra por otra parte la distinta profundización de cada lema, y, además, que los rasgos varían en función de los contextos pragmáticos (Labov 1973: 345), por lo que rara vez *rivedere* puede coincidir con "rever", como podemos comprobar en las traducciones de los ejemplos de De Mauro que proponemos a continuación:

> 4. "Me gustaría volver a ver esa película".
>
> "Reencontrar a un viejo amigo de la escuela".
>
> "Me gustaría veros pronto".
>
> "¡Dichosos los ojos que te ven!"
>
> "¡Espero verle pronto!"
>
> "¡Ven a verme pronto!"
>
> "¡Cómo te vuelva a ver!"
>
> "Ver la patria después de un largo exilio".
>
> 5. "Recuerdo aquel día como si fuera ayer".
>
> "En ese hombre es como si viera a mi padre".

6. “Me temo que no volveré a ver los libros que le he prestado”.

“¿Me devolverán el dinero algún día?”

7. “El médico vendrá a verte de nuevo en unos días”.

8. “Estoy repasando los apuntes de la clase”.

“Revisar las cuentas”.

“Examinar atentamente un contrato antes de firmarlo”.

“Corregir las pruebas de imprenta”.

“Controlar el texto de un discurso”.

“Cambiar las propias ideas”.

“Reajustar los precios”.

9. “Controlar los frenos”

“Tienen que venir a controlarme la caldera”.

En las traducciones propuestas hemos echado mano a la perífrasis “volver a ver”, a la simple base verbal “ver” y a otros verbos, prefijados o no, que comunican mejor el valor iterativo (“reencontrar” y “recordar”), el regresivo (“devolver”), el intensivo (“repasar”) y el iterativo con matiz correctivo (“revisar”, “examinar”, “corregir”, “controlar”, “cambiar”, “reajustar”). Soluciones diferentes ya que la necesidad de adecuarnos al contexto y a los propósitos comunicativos nos obliga a seleccionar una de entre las múltiples opciones que la lengua pone a disposición (Piñero Piñero, Díaz Peralta et al., 2008, p. 34). En ningún caso hemos recurrido a “rever”, como no lo haríamos siquiera para traducir la forma pronominal de *rivedere* en la fórmula rutinaria de despedida *Arrivederci!*

6. CONCLUSIONES

Como hemos podido observar a lo largo de este estudio, *ri-* estructura el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la acción verbal denotada de forma particular, confiriéndole una amplia gama de valores. Concretamente, el tiempo se articula como iteración, comunicando incluso

corrección o mejoría, reiteración e intensificación; y el espacio como movimiento regresivo, reversivo o progresivo en su matiz continuativo.

A la hora de buscar las correspondencias en la lengua de llegada de los verbos analizados como muestra significativa de cada uno de estos valores, hemos podido apreciar que en ocasiones contábamos con equivalentes derivados con "re-", pero en muchas otras no. Dicha ausencia se debe a una menor productividad en español de este morfema, que, como hemos visto, no presenta la misma frecuencia de uso con los verbos transitivos télicos o perfectivos (v. *ricelebrare*/"*recelebrar"), no puede derivar intransitivos con sujeto agente (v. *riaddormentarsi*/"*redormirse") o bases que anulen la existencia de la entidad supuesta (v. *riperdere*/"*reperder"). Pero la razón principal de esta asimetría se debe a los distintos procesos de metaforización o enfatización a los que el prefijo ha llevado en cada lengua, sobre todo en italiano, como han puesto de relieve los diferentes contextos.

Así pues, incluso cuando hemos dispuesto de una forma derivada con "re-" en español, hemos tenido que prestar atención a los contextos de uso (v. *ritoccare*/"retocar" o "reajustar"), a los colocativos (v. *rimboccare*/"remangar las mangas", pero no las mantas), a las lexicalizaciones (v. *ripartire*//"repartir") o a la articulación sintáctica (v. *rinnegare*/"renegar de"). Cuando, en cambio, no hemos contado con una forma prefijada con "re-" en español, hemos optado por una construcción perifrástica (v. *ridistruggere*/"volver a destruir"), por la complementación adverbial (v. *rielaborare*/"elaborar de nuevo", *ricrescere*/"crecer otra vez", *risciacquare*/"enjuagar con cuidado", *dire e ridire*/"decir siempre"), por la compensación con determinativos indefinidos (v. *risentire*/"escuchar miles de veces"), por una locución (v. *ripensare*/"darle alguien vueltas a algo") o por la simple base verbal (v. *ritornare*/"volver", *rispedire*/"mandar", *riproporsi*/"proponerse").

Sin duda, el comportamiento relacional de *ri-*, especialmente cuando cede el paso a las variantes *ra-* y *rin-*/*rim-*[359], es uno de los aspectos

[359] Como observa Iacobini, no obstante, no es posible distinguir con precisión los verbos parasintéticos con truncamiento de la vocal de los verbos que se han formado directamente con ra- y rin- (2004, p. 181).

sobre los que hay que seguir investigando en clave contrastiva, tanto por los distintos mecanismos de simplificación[360] como por las distintas correspondencias semánticas, en las que podemos conservar la doble prefijación en ambas lenguas (v. *rimborsare*/"reembolsar"), perder un morfema (v. *rinfrescare*/"refrescar") o directamente cualquier forma derivacional (v. *rincasare*/"volver a casa"). Por lo pronto, esperamos que este estudio sobre *ri-*/"re-" haya contribuido un poco a vislumbrar la riquísima polisemia que estos simples morfemas celan o, siguiendo a Plag (2003: 49) en su teoría sobre la economía lingüística, almacenan.

7. REFERENCIAS

Alvar Ezquerra, M. (2015) (8ª ed.). La formación de palabras en español. Arco/Libros

Capanaga, P. (1999). Palabras de papel. Formaciones neológicas en español. CLUEB

Cardinale, U. (2021). Storie di parole nuove. Neologia e neologismi nell'Italia che cambia. Il Mulino

De Mauro, T. (2000). De Mauro. Il dizionario della lingua italiana. Paravia

Dardano, M. (1978). La formazione delle parole nell'italiano d'oggi. Bulzoni

Gaeta, L. y Ricca, D. (2003). Italian Prefixes and Productivity: a Quantitative Approach. Acta Linguistica Hungarica, 50 (1-2), 89-108. Akadémiai Kiadó

García Yebra, V. (1989). Teoría y práctica de la traducción, vol. 1. Gredos

Iacobini, C. (2004). La prefissazione. En M. Grossman y F. Rainer (eds.), La formazione delle parole in italiano (97-164). Max Niemeyer Verlag

Labov, W. (1973). The boundaries of words and their meanings. En J. Fishman (ed.), New ways of analizing variation in English (340-373). Georgetown University Press.

[360] Recordemos que en español la simplificación de "re-" delante de una base que empieza por /e/ no es posible si el resultado conlleva coincidencia entre los valores iterativos y lexicalizados (NGLE, 2010, p. 672), como observamos en "reemitir"/"remitir" y "reestablecerse"/ "restablecerse", donde la forma analítica comunica iteración y la sintética los significados de, respectivamente, 'enviar' y 'recuperarse de una enfermedad'.

Luque Toro, L. (2010). Una distinta conceptualización en el uso de los prefijos entre italiano y español: estudio y análisis de los casos más significativos. En Mª C. Muñoz Medrano (coord.), Didáctica del español como L2. Enseñanza, contrastividad y registros lingüísticos (59-72). Flavius

Luque Toro, L. (2020). La cognición como explicación del contraste verbal en la traducción al español del prefijo italiano *ri-*. RITT, 22, 141-151. EUT

Luque Toro, L. y Luque Colautti, R. (2019). Diccionario contextual italiano-español de parónimos. Arco/Libros

Moliner, M. (1987). Diccionario de Uso del Español. Gredos

Pernuzzi, G. B. (2018). El prefijo aspectual *ri-*: análisis contrastivo italiano/español. NUEVA ReCIT, 1. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReCIT/article/view/20148

Piñero Piñero, G.; Díaz Peralta, M et al. (2008). Lengua, lingüística y traducción. Comares.

Plag, I. (2003). Word- Formation in English. Cambridge University Press

RAE (201423). Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 2 de enero de 2022. https://dle.rae.es/

RAE/ASALE (2010). Nueva Gramática de la Lengua Española, vol. I. Espasa Libros

Scalise, S. (1990). Morfologia e lessico. Il Mulino

Scalise, S. (2001). La formazione delle parole. En L. Renzi, G. Salvo et al. (eds.), Grande grammatica italiana di consultazione, vol. III (473-516). Il Mulino

Sgroi, S. C. (2007). Qu'est-ce qu'un préfixe? En N. Hathout y F. Montermini (eds.), Morphologie à Toulouse. Actes du colloque international de morphologie 4èmes Décembrettes (171-186). Lincom Europa

Varela, S. y Martín García, J. (1999). La prefijación. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española, vol. 3 (4995-5040). Espasa

LA TRADUCCIÓN METALINGÜÍSTICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: EL CASO DE *IR A + INFINITIVO* Y SU EXPRESIÓN EN ITALIANO

ARIEL LAURENCIO TACORONTE
Universidad de Sassari

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONSIDERACIONES GENERALES

Tradicionalmente, la gramática se ha preocupado más bien por la relación entre un elemento lingüístico y el ámbito extralingüístico que este parece recubrir. Se ocupa menos, o nada, del estatus de la relación entre tal elemento lingüístico y otros que conforman el sistema de una lengua (Delmas, 1988, p. 350). Si bien hay elementos donde el peso de lo extralingüístico es mayor, como ocurre con el PRESENTE INDICATIVO (cf. Matte Bon, 1998, p. 72), tenemos por otra parte elementos, como el operador IR A + INFINITIVO, o también llamado FUTURO ANALÍTICO, con una distancia con lo extralingüístico bien marcada, y por ende con un peso enunciativo mayor (cf. Delmas, 1988, p. 351).

Partimos, en lo que sigue, de la idea de trabajo de Delmas (1995, p. 53) sobre que «la traducción puede contribuir a ayudar el aprendiente a aprehender mejor de manera práctica ciertos fenómenos». Nos concentraremos por lo pronto en la necesidad de tomar conciencia del "marcaje", dentro de la cadena discursiva de la lengua meta, de la operación lingüística que se ejecuta en el enunciado de la lengua de partida (cf. Delmas, 1988, p. 350). Si partimos del presupuesto de que la lengua está construida, se construye, por medio de operaciones lingüísticas (cf. Culioli, 1995, p. 5), una vía para mejorar los resultados traductivos será

entonces, aunque sea solo a título provisional, la explicitación de tales operaciones en el proceso de traducción (Delmas, 1988, p. 353).

Para esto, claramente, un primer paso sería el reconocimiento de la operación en sí (cf. Delmas, 1988, p. 350). Como nos concentraremos en el operador IR A + INFINITIVO, procederemos en un primer momento al análisis de su operatividad básica (para una erística detallada, así como para una heurística más exhaustiva que la aquí propuesta, véanse Matte Bon, 2006, 2007, y Solís García, 2006, 2007). Sucesivamente, pasaremos a proporcionar más elementos sobre el modus operandi sintáctico-enunciativo de este operador, con la aplicación del principio de *predicado dominante*, originalmente estipulado por Adamczewski (1978, p. 415) para la estructura BE + ING inglesa, y su relación con el conseguimiento de determinados efectos ilocutivos. Constituyendo la operatividad básica de esta estructura la retoma de una relación predicativa anterior (Matte Bon, 2006, p. 23), procederemos igualmente a analizar las variables contextuales donde puede hallarse el punto de integración de la predicación retomada. Para ello nos basaremos en el trabajo de Coseriu (1956, pp. 45-52) sobre los distintos entornos que permiten la determinación lingüística.

1.2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Si nos fijamos en enunciados como *¡Qué voy a hacer!* y *¿Cómo vas a meter el dinero en el congelador, mujer?* de la muestra a continuación, podremos observar que el evento verbal en ambos casos no puede considerarse futuro o posterior (cf. Cartagena, 1999, p. 2967), sino presente en el primero y pasado en el segundo.

> MERCEDES: –Madre, ¿qué haces ahí?
>
> HERMINIA: –¡Qué voy a hacer! Buscando el dinero, hija, a ver si lo he metido en el congelador.
>
> MERCEDES: –¿Cómo vas a meter el dinero en el congelador, mujer? No te preocupes, que ya aparecerá. (*Cuéntame*, 90, 00:34:17)

O sea, no hay en ellos una relación biunívoca entre el operador IR A + INFINITIVO y el concepto extralingüístico del tiempo futuro. La cuestión podría zanjarse recurriendo al expediente de declarar estos usos como «dislocados» (cf. Rojo y Veiga, 1999, p. 2894). Evitamos hacerlo, por

lo pronto, por dos razones básicas: a) ¿es posible concebir que en un sistema cualquiera haya usos articulados, sistémicos, y usos desarticulados, asistémicos?, b) explorar nuevas vías, o sea, aplicar un modelo distinto de análisis, permite ver aspectos de un fenómeno que otro modelo simplemente no dejaría ver (cf. Laurencio, 2019, pp. 13-14). Y son precisamente aspectos tales, que salen a la luz aplicando los principios teóricos de un modelo como el metaoperacional, los que luego aprovecharemos en la labor de traducción.

Volviendo a la cuestión del tiempo interpretable en estos enunciados con IR A + INFINITIVO, no deberíamos poder hablar ni siquiera de evento verbal en estos dos casos, pues en ambos, más que una referencia a una acción *hacer* o *meter* realizada en la realidad fuera de la lengua, hay una referencia a algo dicho por la interlocutora, y que se procede a cuestionar o a rechazar. Es decir, son un comentario metalingüístico sobre algo aparecido en el discurso. La referida brecha, por tanto, con lo extralingüístico, está servida. Estaríamos en el reino de lo metalingüístico, esa dimensión fundamental de la lengua por lo común soslayada o ignorada en los estudios gramaticales (cf. Adamczewski, 1978, p. 17).

La evidencia de cuanto estamos diciendo la podemos encontrar precisamente en el ámbito de la traducción. Intentemos traducir los sintagmas {VOY A HACER} y {VAS A METER} de la muestra anterior, al italiano o a otra lengua, y veremos la dificultad o incluso imposibilidad, no solo de utilizar el tiempo futuro en la conjugación sino incluso de poder utilizar directamente los verbos en cuestión sin acompañarlos de algún operador, léxico o sintáctico, que haga las veces de metacomentador, función aquí de IR A + INFINITIVO. Esto indicaría que de acción verbal hay poco, porque precisamente no hay acción verbal representada o que representar. A continuación, ofrecemos una propuesta de traducción, donde se pueden apreciar operadores en italiano que ejecutan una función metalingüística de comentario del enunciador, como las estructuras VOLERE CHE + SUBJUNTIVO, POTERE + INFINITIVO, PENSARE DI + INFINITIVO:

> HERMINIA: –*Che vuoi che faccia?*
> MERCEDES: –*Come puoi pensare di aver messo i soldi nel congelatore?*

En lo que seguirá, intentaremos mostrar cómo el tomar en consideración el principio de *predicado dominante* puede proporcionarnos en la lengua meta una proposición equivalente (cf. Eco, 2001, pp. 10, 36) a la contenida en el enunciado con IR A + INFINITIVO en el español como lengua de partida. Será luego en la traslación de este predicado dominante que basaremos nuestra propuesta de estrategia traductiva.

La solución que propondremos irá por tanto por la línea indicada de explicitar la operación ejecutada por el elemento lingüístico bajo análisis y de concentrarnos en verterla en la lengua de partida. La traducción resultaría así una estrategia de acceso a tales operaciones, aunque en una etapa sucesiva deba convenir abandonar, por razones estilísticas u otras, como ya señalado más arriba, estos resultados, a considerar provisionales (cf. Delmas, 1988, p. 353).

2. OBJETIVOS

2.1. SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA

El objetivo primordial es claramente mostrar cómo poder traducir enunciados que contienen operadores sin un equivalente, o al menos un equivalente claro, en otros idiomas, como en este caso el italiano. Para ello, adoptaremos una visión de la lengua como un sistema de operaciones metalingüísticas, con objeto de concentrarnos en la explicitación y posterior traducción de la operación ejecutada en cada caso.

Ahora bien, para tal propósito necesitaremos disponer de una descripción lingüística sobre el operador tratado. Si desde el punto de vista de la gramática metaoperacional, la estructura IR A + INFINITIVO –también llamada FUTURO ANALÍTICO, o paradigma VOY A CANTAR– permite retomar una relación predicativa precedente, será preciso identificar el punto de integración de la predicación a la que se actúa la referencia. Como tal punto de integración puede hallarse en diferentes tipos de contexto, o variables contextuales, procederemos aquí a su identificación y análisis. Podremos así confirmar que realmente esta estructura retoma un dato, al determinar de dónde lo retoma exactamente, o cómo lo retoma. Esto nos permitirá asimismo estipular este operador como

uno más que coadyuva en la creación y conformación de la coherencia discursiva.

En relación con el estudio de esta estructura perifrástica en clave meta-operacional, se tocarán asimismo otros puntos de su conformación y desempeño. Entre estos, se cuentan: a) el *foco* que la estructura pone sobre un término, un dato o una predicación fuera de sí misma; b) el hecho de que este redireccionamiento informativo e inferencial recae sobre el *predicado que domina* a la predicación misma; c) y en fin, la tipología de *valor ilocutivo* que se desprende de tal modus operandi. Todos estos puntos confluyen en una premisa básica, corroborándola: la necesidad de basarnos, a la hora de traducir, en la intención comunicativa del autor del enunciado, en el valor pragmático de una expresión dada (cf. Eco, 2001, pp. 81-82).

2.2. Sobre la explotación del sistema

Como ya hemos observado, explicitar las operaciones de lengua permitiría incidir directamente sobre las cadenas explicitadas para su traslación. En este sentido, un objetivo manifiesto será el mostrar el predicado dominante como portador de la intención comunicativa tenida en mente con un enunciado que haga uso del operador IR A + INFINITIVO.

Por otra parte, siendo una operación de lengua la remisión anafórica, el poder identificar y catalogar los diferentes puntos de integración de tal remisión nos permitirá a su vez, como veremos más abajo en la sección de discusión, precisar aquellos casos en los que resulta más adecuada o incluso imperativa la estrategia aquí propuesta. O sea, nos servirá para delinear los casos de uso de esta estructura que resultan intraducibles con el recurso a otros morfemas que puedan expresar temporalidad futura.

3. METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo planteado de mejorar un resultado traductivo, o incluso de posibilitarlo, necesitamos crear herramientas. Tales herramientas es dable forjarlas a partir de la adopción de una determinada perspectiva. A continuación, expondremos una tal perspectiva, el

modelo teórico metaoperacional de Adamczewski (1978, 1982, 1996), aplicado al español por Matte Bon (1998).

Según este modelo, el hablar o proceso de producción de enunciados constaría de dos fases, de dos momentos enunciativos distintos. En un primer momento, introducimos o emplazamos un término en el discurso. En un segundo momento, podemos asumir o dar por asumido en el discurso tal término refiriéndonos a él. Este segundo movimiento de referenciación permitiría gestionar ulteriormente el término, para efectuar, pongamos, un comentario sobre él. Cada sistema lingüístico se compondría, así, de operadores de carácter rematizante, por un lado, y de carácter tematizante, por el otro. Un operador tematizante o anaforizante permitiría, con su operatividad referenciadora o vinculante, dejar claro que el eventual comentario se realiza sobre el término escogido o bloqueado, y no sobre otro término, que nos referimos a él y no a otro elemento.

El operador IR A + INFINITIVO, o FUTURO ANALÍTICO, permite retomar una relación predicativa que «ya está en el aire», en oposición al llamado FUTURO SINTÉTICO, que «conlleva una mayor fuerza rematica del predicado» (Matte Bon, 2006, p. 23). Así, si el FUTURO SINTÉTICO permite ofrecer un simple anuncio, con el ANALÍTICO el enunciador toma las riendas de lo enunciado, en el sentido de que se refiere a tal anuncio para hacer algo con él: comentarlo, comprometerse de alguna manera, mostrarse convencido de lo que está diciendo (Matte Bon, 2006, p. 24). Cualquier interpretación o lectura, desde temporal hasta ilocutiva, que se pueda hacer a partir del uso de un operador u otro, no serán más que efectos de sentido. Estos efectos se obtendrían a partir del valor operativo de cada FUTURO, de carácter remático el SINTÉTICO y temático el ANALÍTICO, en conjunción con diferentes aspectos contextuales y gracias a diferentes implicaturas que el juego entre estos valores pueda provocar (Matte Bon, 2006, pp. 22-26).

Postulamos entonces para IR A + INFINITIVO un valor operativo anaforizante, en cuanto permite retomar relaciones predicativas ya aparecidas con antelación, en el discurso o en la situación comunicativa, para manejarlas ulteriormente, para decir algo sobre ellas, para vehicular una determinada postura, o para apuntar a alguna inferencia relevante en

torno a ellas. En esto hacemos una distinción entre *efecto de sentido*, o valor de contacto, como el tiempo o el modo de realización del evento verbal, que son interpretables solo tras haberse producido el enunciado, e *intención de sentido*, o valor ilocutivo, que se produce antes o durante la producción del enunciado, y que representa la función comunicativa que tiene el enunciador en mente (cf. Laurencio, 2019, p. 96).

Para mostrar cómo ocurre tal retoma, pasaremos en revista distintas variables contextuales donde se puede encontrar el punto de integración de la referencia ejecutada por este operador, o sea, el sitio donde el dato referenciado hace entrada, en el discurso o en la situación. Estas variables contextuales están tomadas del estudio de Coseriu (1956, pp. 45-52) sobre los entornos como instrumentos circunstanciales del hablar que posibilitan la interpretación de lo dicho. Se trata de variables como el *contexto discursivo*, el *contexto físico*, el *contexto empírico*, un *conocimiento enciclopédico*, un *conocimiento previo compartido*. Añadiendo otras, como el *dominio nocional* o el *enunciador como fuente misma de la presuposición*, las hemos integrado como herramientas en el modelo teórico adamczewskiano, con objeto de identificar con precisión dónde y cómo recuperan un dato los operadores anaforizantes o de fase II (cf. Laurencio, 2019, pp. 136-158; ver también para más detalles Laurencio en prensa y Laurencio en preparación).

4. RESULTADOS

En la muestra a continuación, (1), se puede apreciar que la predicación bloqueada {SE VAN A FUGAR} retoma el mismo dominio nocional *fugarse*, ya aparecido en el discurso previamente, emplazado mediante la predicación libre {SE HAN FUGADO}. El punto de integración de la referencia efectuada por IR A + INFINITIVO, este {SE HAN FUGADO}, se encontraría entonces en el *contexto discursivo*. En esta variable contextual pueden igualmente considerarse comprendidos los casos de retoma de toda una proposición inmediatamente precedente (véase muestra (15) más abajo).

(1)

CLARA: –Oye, a ver si se han fugado…

RAMÓN: –¡Anda anda anda, se van a fugar, con mi taxi! (*Cuéntame*, 272, 00:03:40)

En esta otra muestra, (2), con la predicación bloqueada {TE VAN A DECIR QUE ESTÁS MUCHO MEJOR} se actúa una retoma de un rasgo nocional contenido en el dominio nocional *revisión (médica)*, ya aparecido en el discurso previamente. Se entiende o sobrentiende que, si una persona tiene una revisión médica, en esta revisión el médico le dirá si está bien o si está mal. Como lo retomado no es el mismo dominio o lexía sino un rasgo nocional del dominio instanciado, determinamos que la variable contextual de donde se recupera la relación predicativa es un *contexto nocional*.

(2)

MERCEDES: –Anda, ven, si ya andas con bastón y todo. La semana que viene tienes revisión, y ya verás tú, que te van a decir que estás mucho mejor.

HERMINIA: –Ya, ya. (*Cuéntame*, 287, 00:17:32)

A partir de varios datos injertados en la propia situación, el hecho de *estar encerrado dentro de un baño* el personaje de Luis, en el medio de un proceso de *desintoxicación de drogas*, el enunciador puede basar una presuposición de tales datos. Respecto a la situación de que el coenunciador está dentro del baño, se bloquea la referencia a ello con {VOY A ENTRAR}. En cambio, respecto a la situación de la desintoxicación, ya se han presentado en el discurso datos como *zumo* y *tener que beber*, a partir de lo cual se emplaza la predicación bloqueada {TE VOY A DAR UN ZUMO}, siendo el zumo una bebida y por tanto parte de las cosas necesarias para superar el mono (síndrome de abstinencia de un drogadicto). Vemos así cómo elementos presentes en el *contexto físico* o *situación extralingüística* pueden constituir datos instanciados, susceptibles de una posterior retoma de carácter anafórico.

(3)

CARLOS: –Luis, escúchame un momento. He ido a comprarte medicinas y zumos, ¿vale? Para que se te pasen esos sudores y escalofríos que tienes.

LUIS: –¡Dejadme en paz, hostias! ¡Dejadme que me muera!

CARLOS: –Tienes que beber todo el rato, para no deshidratarte, ¿vale? Luis, óyeme, voy a entrar y te voy a dar un zumo, estate tranquilo, por favor. Bébetelo y en un rato te doy las pastillas. (*Cuéntame*, 286, 00:22:31)

En (4), tenemos igualmente un contexto físico, una oficina *desordenada*, en relación al cual se emplaza la presuposición de *recoger*, configurada con IR A + INFINITIVO como {VAMOS A RECOGER ESTO}. El hecho mismo de ser una oficina y de que ambas coenunciadoras trabajen allí permite, por otra parte, la presuposición de *ponerse a trabajar* actuada con {NOS VAMOS A PONER A TRABAJAR}. En este segundo caso, podríamos hablar de *contexto empírico*, o estado de cosas objetivo conocido por quienes hablan, aunque no estén a la vista, como variable contextual donde se halla el dato recuperado con IR A + INFINITIVO.

(4)

PAQUITA: –¿Qué hago mal, Magüi, qué hago mal?

MAGÜI: –Venga, Paca, ya está. Mira, vamos a recoger esto. Nos vamos a poner a trabajar… (*Paquita*, 5 / 1, 00:10:10)

En (5), en una cultura donde las clases de teatro cuestan, siendo este un dato conocido por todos, es factible por tanto basar la presuposición actuada con el operador IR A + INFINITIVO sobre tal conocimiento compartido sin altos costes procesuales. Podemos así apreciar que la relación predicativa [COSTAR + DINERO] se dispara a partir de un *conocimiento enciclopédico* que se tiene sobre el dominio nocional *clases de teatro*. También puede considerarse que la variable contextual actuante aquí es el *contexto nocional*, en cuanto *costar dinero* constituye un rasgo nocional extraído del dominio *clases de teatro*.

(5)

DIEGO: –¿Quieres que te diga una cosa?

INÉS: –Si es mala, no. ¿Es buena o mala? No sé, dímela.

DIEGO: –Te han admitido en la escuela. Mañana empiezas tus clases de teatro.

INÉS: –¿En serio?

DIEGO: –En serio.

INÉS: –¿De verdad?

DIEGO: –De verdad.

INÉS: –¿Pero y… así, ya?

DIEGO: –Sí.

INÉS: –¿Pero cuánto dinero me va a costar?

DIEGO: –Eh… tú no te preocupes por eso. Lo… lo que importa es que te guste, ¿eh? (*Cuéntame*, 42, 00:19:41)

Un dato que se recupera para manejarlo en el discurso actual puede estar constituido por un conocimiento que comparten dos o más personas que hablan, por el hecho de haber vivido juntas un evento, o de haberse comunicado en algún momento anterior de la vida tal dato. Estaríamos, como en (6), ante un *conocimiento compartido*. Aquí, la pieza *enseñar el videobook de la prima de Álex* constituye una pieza ya presentada varias veces en momentos anteriores, y por tanto conocidas por ambas coenunciadoras. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que una pieza como *enseñar un videobook* formaría parte del contexto empírico de los personajes de Paquita y Magüi, directora y asistente de una empresa de representación de actores.

(6)

PAQUITA: –Es que se van todas, siempre igual. ¿Qué hago mal?

MAGÜI: –Te voy a enseñar el videobook de la prima de Álex, ya verás cómo te va a gustar. (*Paquita*, 5 / 1, 00:10:17)

Puede también suceder que el dato en sí no ha aparecido en ninguno de los contextos anteriores o en otros posibles, siendo el enunciador quien coloca la referencia en el discurso dándola por descontada, forzándola así de cara al coenunciador. Hablaríamos entonces de *enunciador como fuente misma de la presuposición* o *tematización forzada* (cf. Laurencio, 2019, pp. 335-341). En (7), tenemos al personaje del primo Gerardo que ha traído unos regalos de la Argentina, que visiblemente no han gustado mucho. Para romper con la situación embarazosa, Pura fuerza la presuposición del dato *hacer la cama*, presuponiendo incluso el supuesto motivo por el que lo hará, que Gerardo se encuentra cansado. En este enunciado es también posible interpretar la predicación bloqueada {VAMOS A HACERTE LA CAMA} como no bloqueada, o sea, como compuesta del PRESENTE {VAMOS} y una oración subordinada adverbial {A HACERTE LA CAMA}. En tal caso, el elemento VAMOS activa los rasgos nocionales que comúnmente contiene el dominio nocional *ir*. También es posible considerar que el dominio *hacer la cama* se presupone a

partir de un contexto empírico, constituido este por lo tarde que es ya en ese momento, y que resulta ya hora, por tanto, de ir a la cama.

> (7)
> PURA: –Bueno, primo Gerardo, Herminia y yo vamos a hacerte la cama, que debes de estar muy cansado.
> HERMINIA: –Es verdad, eh. (*Cuéntame*, 38, 00:32:55)

Podemos partir de un principio apriorístico para intentar validarlo posteriormente con la observación de los datos de lengua (cf. Culioli, 1995, p. 29). Si estamos informando algo, el foco recaerá sobre tal información. Pero si una pieza ha sido retomada, dejando de constituir por esto un conjunto informativo, el foco ya no recaerá sobre ella. Se puede estipular, por lo pronto, que recaerá fuera, o sea en alguna otra pieza.

Este principio lo deducimos a partir de la reelaboración culioliana de la distinción hecha por Apolonio (*Sintaxis* I, 96; II, 8-10) entre indicación o primer emplazamiento (*deixis*) y puesta en relación o segundo emplazamiento (*anáfora*) de un objeto en el discurso. Según Culioli (1985, pp. 83-84), una operación fundamental en lengua es la de emplazamiento. Un término puede emplazarse en la cadena discursiva en relación consigo mismo, con lo que se establece, o puede emplazarse en relación con una aparición suya anterior o aun con otro término, con lo que se referencia. Es en rigor el mismo mecanismo estipulado como universal lingüístico por Adamczewski (1995, p. 74). O bien un dato se propone, de manera autónoma o libre dentro de un determinado paradigma, o bien se presupone, en paradigma cerrado, viniendo a constituir una referencia bloqueada a un dato que ya ha resultado aportado precedentemente en el discurso.

Mediante la referenciación de una pieza, el enunciador apunta a otro dato, que es lo que en sí quiere transmitir con tal operación. Es por tanto coherente con nuestro modelo teórico estipular que mediante la operación de establecimiento de la pieza, o fase I de la producción del enunciado, esta quede focalizada, pues el enunciador se concentra en sí en tal dato. El emplazamiento vinculado, o fase II de la producción del enunciado, estaría en función de apuntar a un dato distinto al referenciado, no interesa tanto este último, que quedaría en un segundo plano enunciativo, sino el otro.

Un punto en común que tendría la predicación {ESTÁS EN LAS MEJORES MANOS} de (8) con una eventual {ESTARÁS EN LAS MEJORES MANOS} es que en ambas la atención se centra sobre estas predicaciones en sí (para diferencias entre el uso del PRESENTE INDICATIVO y el FUTURO SINTÉTICO, véase Matte Bon, 2006, pp. 7, 23-24; Solís García, 2006, pp. 293, 298-299). Poner el foco sobre algo en particular tiene su precisa ganancia ilocutiva. Así, en (8), parece sobrevolar una duda sobre la doctora Marco, o también puede tratarse de que la paciente, Diana, prefiere que la atienda Álvaro, doctor y antiguo amigo. Al enunciar {ESTÁS EN LAS MEJORES MANOS}, con lo que pone el foco sobre esto mismo, el enunciador intenta despejar cualquier duda posible sobre la conveniencia o no de que la paciente sea atendida por esta doctora. De hecho, ambas predicaciones, {ES UNA GRAN MÉDICO} y {ESTÁS EN LAS MEJORES MANOS}, resultan sinónimas en cuanto apuntan al mismo contenido proposicional, son dos piezas que van en la misma dirección.

(8)

DIANA: –Bueno, me dolía el pie horrores y he venido a Urgencias. Y parece ser que la doctora Marco me va a atender.

ÁLVARO: –La doctora Marco es una gran médico. *Estás en las mejores manos*. (*Centro*, 19/10/16, 00:04:22)

En (9), sin embargo, la intención ilocutiva mayor del enunciador es transmitirle a la acompañante del paciente que se quede en el lugar, que no puede entrar en la sala de operaciones. En su estrategia de convencimiento, echa mano a un argumento que recupera a partir del contexto empírico en el que se encuentran, el hospital, donde tal entorno presupone la existencia objetiva de doctores, y que estos sean posiblemente buenos o los mejores. Punto de integración de la referencia que también puede considerarse el contexto nocional, viendo a *hospital* como un dominio del que se extrae un rasgo nocional como *tener buenos doctores*, o *tener los mejores doctores*. Este conjunto no es, sin embargo, informativo. Tampoco está en negociación, como sí sucede en (8) con {ESTÁS EN LAS MEJORES MANOS}. Se da por sentado, se presenta como presupuesto, para apoyar sobre él la mentada estrategia disuasoria. Y a la pieza que apunta o sobre la que pone el foco es la predicación {ESPÉRESE AQUÍ}, ya anteriormente enunciada como {SE TIENE QUE QUEDAR AQUÍ}, ambas representadas además por el {NO SE PREOCUPE}.

(9)

ENFERMERO: –Señora, ahora sí *se tiene que quedar* aquí, por favor.

MERCEDES: –Yo quiero ir con él.

ENFERMERO: –Señora, tiene que hacer el ingreso aquí en el mostrador, por favor se lo pido. Por favor.

MERCEDES: –¿Dónde lo llevan?

ENFERMERO: –Señora, va a estar en las mejores manos, no se preocupe. En serio, *espérese* aquí y le informarán, ¿vale? (*Cuéntame*, 372, 00:30:23)

Una vez que hemos presentado las distintas variables contextuales donde es posible hallar el punto de integración de la referencia actuada por el operador IR A + INFINITIVO, podemos pasar al análisis de la otra cara de la moneda de la interfaz gramático-pragmática, la intención comunicativa que el enunciador intenta vehicular por medio de los operadores lingüísticos.

En su tesis sobre la estructura inglesa BE + ING, Adamczewski (1978, p. 415) reporta el descubrimiento del hecho sintáctico de que un enunciado con BE + ING va a encontrarse necesariamente dominado por un enunciado superior. Esto conformaría una arquitectura donde un predicado, de carácter preconstruido y dependiente, apunta y apuntala a otro predicado, de carácter autónomo, asistiendo en su proposición.

En Laurencio (2019, pp. 69-70, 125) hemos aplicado este análisis a la estructura equivalente castellana ESTAR + GERUNDIO, además de a otros operadores de fase II, entre ellos IR A + INFINITIVO. Hemos llegado además a la conclusión de que normalmente el predicado superior o dominante es portador de lo que hemos dado en llamar la *intención discursiva mayor* del enunciador, aquello que en sí el enunciador pretende conseguir con una determinada puesta en escena enunciativa (cf. Laurencio, 2019, pp. 130-135).

Imaginemos una situación donde un amigo nos invita al cine y respondemos con un *Miguel, estoy estudiando*. Esto en principio constituye una violación a una máxima de relación, pues esta respuesta en rigor no guarda relación con el tema de conversación (cf. Grice, 1975, p. 45). Ante el supuesto de que el enunciador igual respeta las máximas, tendemos a interpretar que entonces, en cualquier caso, el *Estoy*

estudiando sí que guarda relación, por lo que generamos una interpretación suplementaria o implicatura para salvaguardar la máxima, la de rechazo a la invitación. ¿De dónde proviene, sin embargo, esta implicatura? En nuestra opinión se encuentra contenida en el predicado que domina a la predicación {ESTOY ESTUDIANDO}, aquí en ausencia, y que podría reconstruirse como *No puedo* o también *No quiero*.

Algo similar observamos en un enunciado como *Por favor, vamos a aterrizar* (cf. Matte Bon, 2006, p. 23). En el contexto de un avión que ya ha comenzado la fase de descenso y donde ya se ha anunciado que el avión aterrizará en pocos instantes, no resulta nada informativo. Se viola igualmente aquí una máxima, la de cantidad, en cuanto se suministra un dato con el que ya el interpelado cuenta, o se supone que cuente. La implicatura a derivar, sin embargo, dependerá de lo que esté sucediendo ambientalmente. En este sentido se puede considerar que es menos convencional que la implicatura de rechazo del ejemplo anterior. Si lo que está sucediendo, y que lleva a la azafata a enunciar esto, es que el pasajero se ha puesto de pie, se interpretará el enunciado entonces como una invitación a sentarse. Lo mismo aquí, consideramos que hay un predicado que domina la relación prestablecida {VAMOS A ATERRIZAR} y que se puede entonces reconstruir con un *Siéntese* o un *Permanezcan sentados*, sobre los que tendría alcance el {POR FAVOR}.

Sostiene Matte Bon (2006, p. 32) que la construcción IR A + INFINITIVO «lo que hace es explicitar la relación predicativa, para que se note y deje de ser "invisible"». De hecho, se puede apreciar que se explicita tal relación porque se quiere indicar a algo respecto a ella. Se cita, se enarbola, se muestra, para hacer ver algo respecto a ella. Constituye así un estímulo ostensible de naturaleza lingüística (Laurencio, 2019, pp. 102-106), y ese algo que se intenta transmitir a través de la evidencia proporcionada está constituido precisamente por el predicado dominante.

En el último ejemplo, (9), veíamos que la predicación {VA A ESTAR EN LAS MEJORES MANOS} estaba en función de otros predicados sobre los que se ponía el foco. Desde el punto de vista de la arquitectura sintáctica aquí presentada, la predicación {NO SE PREOCUPE} fungiría de enunciado dominante respecto a {VA A ESTAR EN LAS MEJORES MANOS}, representando a su vez otros predicados contenedores de la intención

comunicativa última del enunciador, {ESPÉRESE AQUÍ} y {SE TIENE QUE QUEDAR AQUÍ}. Similarmente, en la siguiente muestra, (10), el predicado {TE LO JURO} se configura como enunciado dominante en relación con {TE LO VOY A PAGAR TODO}.

(10)

RODOLFO: –Que yo te lo voy a pagar todo, te lo *juro*. (*Cuéntame*, 254, 01:02:06)

Como igualmente veíamos en Laurencio (2019, pp. 70-71, 132-135), el predicado dominante puede no encontrarse explícito (véase los dos ejemplos de predicado dominante en ausencia analizados más arriba en este acápite, *Estoy estudiando* y *Vamos a aterrizar*). En tal caso, es de suponer que se disparen más libremente las inferencias como mecanismo reparatorio ante la necesidad de interpretar la intención comunicativa del enunciador. Una cierta ambigüedad o pluridireccionalidad en la intención interpretable es un efecto que el mismo enunciador puede estar buscando mediante tal proceder de no explicitar el predicado dominante. En cualquier caso, como sucede en (11) aquí abajo, los mismos predicados, {ES ACTRIZ} y {HA HECHO CURSOS}, a partir de los cuales se recupera nocionalmente el dato presupuesto, el {TE LO VA A HACER PERFECTO}, pueden permitir dirigir las inferencias a puerto seguro, al proporcionar indicios sobre el predicado dominante ausente (cf. Laurencio, 2019, p. 134). En este caso, lo más rentable o lógico, por relevancia (cf. Wilson, Sperber, 2012, pp. 125, 176), es interpretar un *Te garantizo que…* o un *Está claro que…* como predicado dominante, puesto que aquí la estructura IR A + INFINITIVO está a todas luces, gracias a los distintos indicios, en función de asegurar a la coenunciadora lo que se predica, poniéndose la misma enunciadora como garante de ello.

(11)

PAQUITA: [GRITANDO] –Que ella es actriz, que ha hecho cursos, ella te lo va a hacer perfecto. [CALMADA] Anda, te pido, ¿eh, Tonucha? Un poquito de visión, un poquito. (*Paquita*, 1 / 1, 00:00:27)

A este punto, estamos listos para estipular formalmente que el foco, que se encuentra fuera de un enunciado con IR A + INFINITIVO, viene a ponerse sobre el predicado dominante o sobre cualquier otro que lo represente o que lo subsuma. Así, el predicado dominante se encontraría en

primer plano enunciativo, pues resulta la idea que representa la intención discursiva mayor o de fondo, mientras que el predicado dominado queda en un segundo plano enunciativo, al resultar una información ya adquirida a partir de alguna variable contextual. El valor ilocutivo del enunciado estaría más bien contenido en el predicado dominante, o en caso de ausencia de este, en el predicado dominante que el coenunciador reconstruya a partir de las inferencias más relevantes.

Esto se puede apreciar, en nuestra opinión, en una muestra como (12), donde la lectura de polaridad negativa que de modo prácticamente convencional se haría aquí no puede decirse que esté contenida en el enunciado con IR A + INFINITIVO. Estaría más bien contenida en el predicado que mental y subconscientemente reconstruyamos como dominante, un predicado con un contenido proposicional que manifieste la reticencia, la indiferencia o la imposibilidad de asignar el sintagma *pensar en Cuba* a un sujeto *yo*. Claramente, el juego entre predicado dominante en ausencia a interpretar como negativo y predicado dominado que a él apunta no es el único modo de conseguir una lectura de polaridad negativa. Otros factores, como la prosodia o el juego con el orden sintáctico pueden permitir crear una tal implicatura (cf. Solís García, Matte Bon, 2020, pp. 23-24), cuestión que por lo pronto no discutiremos aquí.

> (12)
>
> MERCEDES: –¿Pero tú has visto que la niña se va a Somalia? Eso está en África.
>
> ANTONIO: –Eso está en el Cuerno de África, pero tú piensa en El Caribe, Merche, *piensa* en Cuba.
>
> MERCEDES: –En Cuba voy a pensar… (*Cuéntame*, 388, 00:38:27)

Según Eco (2001, pp. 10, 36), diferentes oraciones en distintos idiomas pueden comportar una misma proposición. Este nivel más profundo, metalingüístico, nos permite ver que *buongiorno* y *good morning*, o pongamos *piove* e *it rains*, a pesar de presentar unidades léxicas o estructurales disímiles, constituyen dos proposiciones equivalentes, en cuanto reflejan una misma intención comunicativa sobre la que apuesta el traductor.

Llegados aquí, nos encontramos en condiciones de estipular que el predicado dominante resulta una proposición equivalente al predicado por

él dominado, allí donde el primero explicita lo que en el segundo se halla implícito. Traducir uno en lugar del otro debería conducirnos a la indicación de la intención comunicativa relevante tenida en mente por el enunciador. Con tal estipulación, procedemos a su validación. Esto nos deberá permitir cuanto menos identificar las condiciones en las cuales este postulado resulta de eficacia en la labor de traducción.

Antes de pasar a continuación a la aplicación, al proceso traductivo, de cuanto postulado precedentemente, repasemos sucintamente la base teórica de la que partimos. Según la concepción adamczewskiana, la función de los operadores lingüísticos «no es la de remitir a lo extralingüístico sino al funcionamiento mismo de la gramática». En la lengua misma se halla inscrita una metalengua «cuya razón de ser es la de asegurar la armonía y la cohesión internas de las operaciones lingüísticas». Los operadores permiten así una cierta contabilidad de los actos de lengua, encontrándose tal contabilidad inscrita en la misma gramática, al constituir estos huella de las propias operaciones que ejecutan (Adamczewski, 1978, pp. 701-703). Puede considerarse, por tanto, que los operadores lingüísticos son a su vez metaoperadores, en cuanto ellos mismos explicitan las operaciones que ejecutan, comentan lo que hacen dentro del propio sistema, viniendo a ser esta «existencia de señales tangibles que muestran la labor del enunciador» la razón que lleva a Adamczewski (1996, pp. 56, 76) a denominar "metaoperacional" su modelo teórico del lenguaje.

El estatus de cada enunciado es diferente, algunos tienden más hacia la remisión extralingüística; otros, más hacia la referenciación metalingüística de otros elementos del discurso. Operadores como IR A + INFINITIVO, que se cuenta entre estos últimos, permiten un "trabajo" sobre la relación predicativa, un trabajo que va más allá de esta relación, pues apuntan a un "comentario" sobre ella (cf. Delmas, 1986, pp. 15-16). Un punto de incidencia entonces en el marco de la enseñanza traductiva debe ser el mostrar el mundo de las puestas en relación, de los paréntesis y las comillas invisibles, constituido por la gramática, intentando romper el cordón umbilical con lo extralingüístico (cf. Delmas, 1986, p. 22; Adamczewski y Delmas, 1982, pp. 5, 56, 142).

Así, si al verter un enunciado en otra lengua explicitamos a su vez la operación gramatical realizada, a través de la selección de operadores –léxicos, morfemáticos, sintácticos– que revelen el estatus de la estructura, estaremos ante lo que podríamos llamar una *traducción metalingüística* (cf. Delmas, 1986, p. 25). Esta se hace especialmente necesaria allí donde la traducción literal resulta a todas luces insuficiente, debido a que no se perciben los mecanismos metalingüísticos naturales en acto (cf. Delmas, 1988, p. 353).

Es lo que sucede en (13'), traducción suministrada por el mismo servicio de OTT que transmite la serie, *Paquita Salas*. Ante una retoma anaforizante de una relación predicativa [YO + VER + LO] que aparece en el mismo contexto discursivo, el traductor ha optado por la absorción de esta relación y por invertir en la explicitación del contenido ilocutivo, a representar a través de un predicado o enunciado dominante. Este predicado dominante, reconstruido como {FIGURATI}, es portador de la intención enunciativa que el traductor interpreta aquí: la *obviedad*, para la enunciadora, de no haber visto un videobook que le habían pedido que viera.

(13)

PAQUITA: –No, que no lo *he visto*, vamos, ¿cómo lo voy a ver?, no lo he visto. (*Paquita*, 4 / 1, 00:05:03)

(13')

PAQUITA: –No che non l'ho visto, figurati.

Así, la herramienta que proponemos, basada en la explicitación traductiva de la operación lingüística que se ejecuta con IR A + INFINITIVO, es la de identificar el predicado dominante e invertir en su traducción, sobre todo allí donde pueda resultar especialmente dificultoso traducir la relación predicativa dispuesta con el operador. Se trataría de encontrar o crear un enunciado que pueda resultar una proposición, en la lengua meta, equivalente a la que tenemos en la lengua de partida, en los términos ya referidos de Eco (2001, pp. 10, 36). El predicado dominante aquí propuesto *Ma che dici?* sería portador de la intención comunicativa interpretada, de rechazo a la relación predicativa [COLGAR + ME] aparecida en el turno de habla anterior. Variantes de este enunciado pueden serlo asimismo *Non può essere* o *È impossibile*.

(14)

INÉS: –Me *ha colgado*.

TONI: –¿Qué te va a colgar? Se habrá cortado. (*Cuéntame*, 384, 00:09:16)

(14')

INÉS: –Mi ha chiuso il telefono in faccia.

TONI: –Ma che dici? Sarà caduta la linea.

En ocasiones, como en el siguiente ejemplo, (15), lo que se retoma es el acto de habla precedente, sobre el que la enunciadora quiere basar su comentario interpretable como *Entiendo*, o también *No es necesario que me digas eso*, o *Algo como eso está claro*, o aún *Conozco muy bien lo que dices*, o *Conozco situaciones así*. Estos, que constituirían parcial o totalmente predicados dominantes, pueden como ya planteado, aprovecharse para la traducción. Otra posibilidad que se ofrece aquí es mantener el dominio *decir* de la predicación dominada, como ya sucede en *No es necesario que me digas eso* o en *Conozco muy bien lo que dices*, y aplicarle operadores en italiano como PURE o VERBO + A FARE, que recrean la operación metalingüística de establecer una suerte de comentario sobre lo predicado.

(15)

CLARA: *–A mí lo que realmente me duele es que ni siquiera me dijera que estaba tan mal conmigo. A ver, que teníamos nuestras peleas, como cualquier pareja, pero lo normal.*

NIEVES: –¡A mí me lo vas a decir! (*Cuéntame*, 280, 00:04:14)

(15')

NIEVES: –Che me lo dici a fare! / Me lo dici pure?!

5. DISCUSIÓN

Hemos podido determinar que el expediente de conscientemente traducir el operador IR A + INFINITIVO recurriendo a la inversión metalingüística en el predicado dominante se ve potenciado en aquellos casos donde aparece una retoma anafórica "perfecta", o sea, donde la relación predicativa se recupera a partir del contexto discursivo inmediato. Esto se debería a que en tales condiciones la absorción de la predicación en

la retoma no supone ningún coste procesual, por lo que un predicado dominante explícito es más que suficiente para la transmisión de la intención comunicativa profunda, con la garantía a la vez de una inteligible referenciación al contenido aludido. Es decir, que queda claro a la vez intención y sobre qué concretamente se manifiesta tal intención.

En los demás casos, especialmente en la retoma cuya fuente es exclusivamente el enunciador, el recurrir a la explicitación tan solo del predicado dominante obviando el predicado con IR A + INFINITIVO presentaría un coste procesual alto, incluso prohibitivo. Es decir, en la retoma a partir de contextos más "alejados", la eventual absorción del enunciado con IR A + INFINITIVO comprometería seria o irremediablemente la coherencia discursiva, al contener información no recuperable fácilmente como ocurriría en un contexto más "a la vista". Aquí sería necesario recurrir a otros operadores que evidencien la operación metalingüística en acto, como ya señalábamos en la introducción. Esta necesidad de recurrir a la traducción del predicado dominado que contiene IR A + INFINITIVO puede aparecer también cuando este predicado aporta información asimétricamente nueva – debido por ejemplo a ser el enunciador la fuente– o información bajo foco. Es lo que sucede en esta última muestra, (3), donde si el primer enunciado anaforizante *¿Pero quién nos va a robar?* puede verterse por medio de un predicado dominante reconstruible, como en el ejemplo anterior, como *Ma che dici?*, ya los sucesivos, *¿Unas botellas vacías nos van a robar, hija?* y *¿Y quién va a robar a tu padre en este barrio, que me conoce todo el mundo?*, requieren que se explicite la relación predicativa al traducirse. En estos, así como en variantes posibles del primero, *Chi ci deve mai derubare?*, tales como *Ma chi vuoi che ci derubi?* o *Chi ci deruberà mai?* o *E chi può mai pensare di derubarci?*, podemos observar la actuación de distintos operadores metalingüísticos como MAI, MA o DOVERE + INFINITIVO, que junto a otros como PURE, podrían ayudar a completar la lista esbozada en la introducción.

(3)

ANTONIO: –Hija, no te preocupes, bajamos, dejamos las botellas y subimos inmediatamente.

MERCEDES: –Claro…

MARÍA: –¿Y si *nos roban*?

ANTONIO: –¿Pero quién nos va a robar? ¿Unas botellas vacías nos van a robar, hija? ¿Y quién va a robar a tu padre en este barrio, que me conoce todo el mundo? (*Cuéntame*, 285, 00:37:26)

(3')

MARÍA: –E se ci derubano?

ANTONIO: –*Chi ci deve mai derubare? Vuoi che ci rubino due bottiglie vuote? E chi vuoi che rubi qualcosa a tuo padre, ché in questo quartiere mi conoscono tutti?*

Como se podrá apreciar, el desglose y análisis de las variables contextuales permite, más allá de la identificación del punto de integración de la referencia, esta distinción entre estrategias con las que acometer la traducción del operador IR A + INFINITIVO. Básicamente, por lo que hemos podido ver hasta aquí, tenemos la opción entre incidir en el predicado dominante o recurrir a otros operadores de naturaleza metalingüística, como los mostrados. Es esta última una línea a profundizar en la investigación futura, con el objeto primario de determinar el tipo de equivalencia metaoperacional entre estos operadores italianos y el operador español, que permite precisamente su equivalencia traductiva.

Debe tenerse en cuenta o recordarse, sin embargo, que todo operador es un metaoperador, desde los más "extralingüísticos" a los más "metalingüísticos", pues todos declaran el estatus de la operación que permiten ejecutar. Podría admitirse al máximo que existen operadores, y traducciones, más fuerte o más débilmente metalingüísticos (cf. Delmas, 1988, pp. 354-355). Desde ese punto de vista, cabe convenir con Adamczewski (1996, p. 105) en que «toda traducción es de naturaleza metaoperacional ya que se traducen necesariamente las operaciones y no los elementos del léxico gramaticalizados». Constituye esta una idea que se inserta en la misma línea del pensamiento steineriano que sostiene que ya el acto comunicativo en sí implica una traducción, por lo que no hay diferencia sustancial entra ambas actividades (Steiner, 1975, p. 47), o del pensamiento culioliano que establece que al enunciar escogemos entre varios enunciables posibles con arreglo a las coordenadas de la situación o espacio enunciativos (Culioli, 1985, p. 86). Todo ello nos indica que al traducir a otra lengua debemos aplicar, intuitivamente o no, las mismas estrategias que empleamos al *traducir-hablar*

en nuestra propia lengua. Y una dimensión insoslayable de tales estrategias, sobre la que esperamos haber arrojado aquí luz, es precisamente la metalingüística.

6. CONCLUSIONES

La traducción metalingüística se concentra en la explicitación, al traducir, de la operación enunciativa que se está ejecutando por medio de un operador lingüístico dado. Tal operación enunciativa apunta a su vez a un determinado valor ilocutivo que el enunciador quiere hacer pasar de cara al coenunciador. Por tanto, en la traducción de relaciones predicativas con IR A + INFINITIVO, donde la intención comunicativa se encuentra fuera de tal bloque predicativo, esta herramienta nos lleva a concentrarnos en el predicado que domina a toda predicación con IR A + INFINITIVO y que resulta portador del valor ilocutivo perseguido. En caso de estar ausente tal predicado dominante, una variante de esta estrategia de traducción metalingüística será la recuperación y explicitación de este predicado en la lengua meta a la hora de traducir.

Asimismo, hemos visto casos donde no basta con traducir solo el predicado dominante pues no quedaría garantizada la referencia a aquello sobre lo que se está articulando tal predicado. So pena de incurrir en una falta de cohesión textual que haría peligrar la comprensión de lo enunciado, se hará necesario no dejar de traducir el elemento verbal configurado en español mediante el operador IR A + INFINITIVO, añadiendo a su vez algún otro operador de la lengua meta que indique en sí la operación enunciativa de referenciación de la que IR A + INFINITIVO se encarga en español. Mediante la exposición de estas estrategias traductivas que remedan los mecanismos de producción lingüística, adoptamos una posición bien precisa: que la comprensión del funcionamiento de un fenómeno gramatical en la lengua de partida nos permite diseñar herramientas para solventar su traducción eficaz a otras lenguas.

8. REFERENCIAS

Adamczewski, H. (1978) [1976]. *Be + ing dans la grammaire de l'anglais contemporain*. Université de Paris VII

Adamczewski, H. (1995). *Caroline grammairienne en herbe, ou comment les enfants inventent leur langue maternelle*. Presses de la Sorbonne Nouvelle

Adamczewski, H. (1996). *Genèse et développement d'une théorie linguistique*. La TILV

Adamczewski, H. y Delmas, C. (1982). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Armand Colin

Apolonio D. (1987). *Sintaxis*. [Ed. trad. V. Bécares]. Gredos

Cartagena, N. (1999). Los tiempos compuestos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 2935-2975). Espasa.

Coseriu, E. (1956). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch*, *7*(1), 29-54.

Culioli, A. (1985). The concept of notional domain. En H. Seiler y G. Brettschneider (Eds.), *Language Invariants and Mental Operations* (pp. 79-87). Gunter Narr

Culioli, A. (1995). *Cognition and Representation in Linguistic Theory*. John Benjamins

Delmas, C. (1986) [1982]. Négation métalinguistique comme parenthèse invisible. En AA.VV., *La Négation. Études contrastives, Travaux du Crelic* (pp. 13-27). Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III

Delmas, C. (1988). Accès au métalinguistique naturel de la langue 2 par la traduction métalinguistique. *Meta. Journal des traducteurs*, 33(3), 350-355

Delmas, C. (1995). La traduction, un "exercice" ? *Les langues modernes*, 89(1), 53-63

Eco, U. (2001). *Experiences in Translation*. University of Toronto Press

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Speech Acts* (pp. 43-58). Academic Press

Laurencio Tacoronte, A. (2019). *Lo que decimos cuando estamos diciendo algo. Análisis enunciativo del operador ESTAR + GERUNDIO*. Editorial UCA

Laurencio Tacoronte, A. (en prensa). Contextual factors affecting the use and acquisition of affirmative operators. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51(x)

Laurencio Tacoronte, A. (en preparación). Variables contextuales de presuposición. Una contribución al análisis metaoperacional del subjuntivo.

Matte Bon, F. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. En I. Alonso (Coord.), *Carabela*, 43, *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE* (pp. 53-79). SGEL

Matte Bon, F. (2006). Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo. *RedELE*, 6, 1-37

Matte Bon, F. (2007). Las maneras de hablar del futuro en español: del sistema codificado a las interpretaciones contextuales. *MarcoELE*, 5, 1-24.

Rojo, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva del español* (vol. 2, pp. 2867-2934). Espasa

Solís García, I. (2006). I modi di parlare del futuro nella didattica dello spagnolo: dai manuali all'aula. En L. Schena (Ed.), *Gli insegnamenti linguistici dell'area economico-giuridica in Europa. Alcuni casi significativi* (pp. 283-304). Egea

Solís García, I. (2007). Tipos de reflexión metalingüística y competencia gramatical en E/LE: estudio práctico sobre la perífrasis IR A + infinitivo. *RedELE*, 4(11), 1-24

Solís García, I. y Matte Bon, F. (2020). *Introducción a la gramática metaoperacional*. Firenze University Press

Steiner, G. (1975). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford University Press

Wilson, D. y Sperber, D. (2012). *Meaning and Relevance*. Cambridge University Press

RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INTERPRETACIÓN SANITARIA: LA BASE DE DATOS DE ReACTMe

ALMUDENA NEVADO LLOPIS
Universidad San Jorge

ANA ISABEL FOULQUIÉ RUBIO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La interpretación sanitaria, actividad que se engloba dentro de lo que se conoce como interpretación en los servicios públicos (ISP) y sirve para garantizar la comunicación entre los profesionales de la salud y los pacientes que no comparten una misma lengua, no está explícitamente respaldada como derecho en la legislación española. Además, todavía no cuenta con una categoría profesional suficientemente reconocida en España y no existen en este país sistemas de certificación y acreditación ni planes de estudios específicos oficiales que la respalden.

Si bien es cierto que diversos programas de grado y posgrado españoles ofertan asignaturas relacionadas con la práctica de esta modalidad de interpretación, como, por ejemplo, en la Universidad de Alcalá, la Universidad de Alicante, la Universidad de Murcia, la Universidad San Jorge, la Universidad de Vigo, o la Universitat Jaume I, por citar algunas, estos programas no siempre incluyen contenidos docentes equivalentes ni parecen aspirar al desarrollo de las mismas competencias o al alcance de consensuados resultados de aprendizaje.

Por otro lado, a diferencia de lo que ocurre con lenguas como el inglés, los recursos en lengua española destinados a la enseñanza-aprendizaje de la interpretación sanitaria no son muy numerosos, especialmente si consideramos la variedad lingüística hablada en la Península Ibérica, en

lugar de las distintas variedades de Hispanoamérica, y si solo tenemos en cuenta los recursos en formato electrónico. No obstante, la compilación de esos escasos recursos con el fin de ponerlos en conocimiento y a disposición de estudiantes, docentes y profesionales de la interpretación parece ser de interés, como demuestra la existencia de distintas plataformas, contribuciones a congresos, publicaciones científicas y trabajos académicos destinados a dicho fin. Dichas compilaciones podrían distribuirse en dos grandes grupos: compilaciones de recursos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en general y compilaciones de recursos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en ámbitos específicos, entre los que se encontraría, entre otros, el ámbito sanitario.

Pasamos a continuación a presentar y describir algunas compilaciones de cada grupo.

1.1. COMPILACIONES DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INTERPRETACIÓN EN GENERAL

Entre las compilaciones de recursos para la práctica de la interpretación en general que incluyen el español como lengua de trabajo, cabe señalar el sitio web MAICS (https://bit.ly/3LfnYDp), desarrollado por un equipo de docentes y estudiantes liderado por Aurora Ruiz Mezcua, de la Universidad de Córdoba, en el seno de un proyecto de I+D para la creación de material audiovisual para la enseñanza de la interpretación. En él se alojan distintos recursos didácticos audiovisuales para la práctica de la interpretación en las combinaciones francés-español e inglés-español. Las actividades propuestas se dividen en cuatro secciones, estando la primera de ellas dedicada a actividades básicas comunes, y las tres restantes a actividades relacionadas con diversas técnicas de interpretación, en concreto, bilateral (interpretación de diálogos), consecutiva (consecutiva corta y toma de notas) y simultánea (actividades de *shadowing* y de anticipación).

Otra compilación interesante para la práctica de la interpretación en general es la *Caja de herramientas de formación a la interpretación* (https://bit.ly/34EViCZ) de la Comisión Europea, la cual está dividida en cuatro secciones que contienen diferentes recursos. La primera se

denomina Clases virtuales y en ella se proporciona asesoramiento y formación a distancia interactiva a través de videoconferencias y plataformas virtuales a universidades en las que se estudia interpretación de conferencias. La segunda es Speech Repository y se trata de una herramienta de aprendizaje en línea, creada por la Dirección General de Interpretación, que facilita materiales didácticos audiovisuales dirigidos a los estudiantes de interpretación y a sus formadores. Contiene una colección de más de 4000 grabaciones en las distintas lenguas de la Unión Europea extraídas de conferencias y reuniones, así como discursos pronunciados por los intérpretes de las instituciones europeas con fines de formación. Las grabaciones están clasificadas por idioma, nivel de dificultad, tipo de interpretación y tema. La tercera se denomina SCICtrain e incluye vídeos para estudiantes y formadores que tratan sobre diversos temas relacionados con la interpretación, como los principios básicos, la profesión del intérprete, las distintas técnicas, los sistemas de acreditación, etc. Por último, la cuarta sección, Recursos para prácticas, como su nombre indica, contiene enlaces a otros sitios web útiles para la práctica de la interpretación, como ORCIT (del que hablaremos en el siguiente subapartado), CVCE: Centro virtual del conocimiento sobre Europa o una Recopilación de discursos de la Universidad de Wake Forest.

El sitio web de *ALFINTRA - Alfabetización Informacional para la Traducción y la Interpretación* (https://bit.ly/3rsMAAs), coordinado por las profesoras María Pinto y Dora Sales, contiene otra compilación de recursos que merece la pena destacar. En relación con los fines de este capítulo, nos referimos al apartado de recursos especializados, y específicamente al subapartado de Recursos para la interpretación. En él se proporcionan enlaces a distintas asociaciones y grupos de investigación relacionados con la interpretación, artículos de especialistas en esta disciplina, portales informativos y otras plataformas de recursos para la práctica de la interpretación.

También cabe señalar la compilación de recursos puesta disposición de estudiantes de Traducción e Interpretación por parte de la Biblioteca universitaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (https://bit.ly/3B39v8Y). En ella figuran enlaces a diccionarios, corpus,

conjugadores de verbos, programas para conocer la pronunciación de palabras en inglés, el Servicio de Interpretación de Conferencias de la Unión Europea (SCIC), así como algunos de los portales de los que hablaremos en el próximo subapartado.

Por último, el trabajo de fin de grado de la alumna Beatriz Bravo Gracia, de la Universidad San Jorge, (https://bit.ly/3Lfr8qL) recopila y describe una serie de recursos útiles para la adquisición y el desarrollo de los componentes psicofisiológicos en la fase inicial del aprendizaje de la interpretación que pueden emplearse tanto en el aula como de forma autónoma. Se trata en todos los casos de recursos en línea, gratuitos y centrados en la combinación lingüística inglés-español. Estos se clasifican con base en distintos componentes, como la memoria, la escucha activa y selectiva, la improvisación y la creatividad, o la capacidad de gestión del estrés.

1.2. COMPILACIONES DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA INTERPRETACIÓN EN ÁMBITOS ESPECÍFICOS

Entre las compilaciones de recursos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en ámbitos específicos, aquellas centradas en la interpretación de conferencias ocupan un lugar relevante en cuanto a su número.

Una de las más útiles y completas es *Online Resources for Conference Interpreter Training*, ORCIT (https://bit.ly/3Lgu6eG), portal que nace en el seno de un proyecto financiado por la Unión Europea para el diseño de herramientas pedagógicas interactivas destinadas a formadores y estudiantes de interpretación de conferencias. Los recursos de este portal se encuentran disponibles en siete idiomas, siendo uno de ellos el español, y están divididos en cinco secciones dedicadas a la escucha activa, la creación de discursos, la interpretación simultánea, la interpretación consecutiva y las destrezas de documentación.

Asimismo, la entrada del blog de la profesional de la interpretación Laura Ferro titulada «Vídeos para interpretar: recursos para intérpretes de conferencias» (https://bit.ly/3GuUJIX), proporciona enlaces a recursos de interés, como portales con vídeos de discursos para interpretar

(como el mencionado previamente Speech Repository o el Speech Pool), grupos que se reúnen para la práctica de la interpretación (como el Repris Madrid o el Toronto Interpreter Practice) y canales de YouTube para el ejercicio de la interpretación (como el Leeds Interpreting Practice Sessions o el Interpreters in Brussels Practice Group).

El blog de los alumnos de TIC aplicada a la traducción de la Facultad de Soria, TICTRAD, también contiene una entrada que compila diversos recursos para practicar interpretación de conferencias (https://bit.ly/331MMol), aunque cabe señalar que, en este caso, los recursos seleccionados son poco originales y la entrada no ha sido actualizada desde su creación en 2015.

Existen igualmente compilaciones de recursos para la práctica de la interpretación en otros ámbitos específicos, como es el caso de las dos que se presentan a continuación.

La primera es la tesis doctoral de Verónica del Valle Cacela, defendida en la Universidad de Málaga, titulada *IURITES: Recursos para la Traducción e Interpretación jurídica (italiano <> español)* (https://bit.ly/3GoJkdT).

Además, en el repositorio de esta misma universidad se recoge una contribución a un congreso por parte de Miriam Pérez Carrasco y Miriam Seghiri-Domínguez, titulada «InterpreTECH: Aplicación de herramientas TIC para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en el ámbito técnico» (https://bit.ly/3LoOfiL), la cual, a su vez, ofrece el enlace a la base de datos de recursos desarrollada por estas mismas autoras y disponible en https://bit.ly/3J7N1X5.

Las plataformas de recursos para la ISP también han ido proliferando en los últimos tiempos en el contexto español.

Una de ellas se ha desarrollado en el seno del proyecto SOS-VICS «Speak Out for Support», liderado por la Universidad de Vigo y cofinanciado por el Programa de Justicia Penal de la Unión Europea y las nueve universidades socias, cuyo objetivo es, por un lado, crear recursos de formación especializada para intérpretes que trabajen en contextos de violencia de género y, por otro, concienciar a las personas que

asisten a víctimas de violencia de género sobre la necesidad de contar siempre con intérpretes profesionales. En la sección de su sitio web denominada Recursos de formación en interpretación (https://bit.ly/3GumMIF) se incluye una selección de recursos bibliográficos y electrónicos relacionados con los conceptos básicos de la interpretación en general y de la ISP en particular, así como herramientas didácticas para la práctica de las técnicas de interpretación consecutiva y bilateral. Además, en las secciones de este sitio web dedicadas a los distintos servicios públicos (policial, judicial, médico y psicosocial) se proporcionan otros recursos.

Cabe también destacar *Linkterpreting* (https://bit.ly/3gvRpCI), una valiosa plataforma de recursos para la interpretación de enlace destinada tanto a intérpretes en formación como a profesionales, sobre la cual no nos extendemos mucho en este punto, ya que se trata, precisamente, de uno de los recursos seleccionados y analizados más adelante en este mismo capítulo.

Por otro lado, el trabajo de fin de máster de Sara Jiménez Gómez, de la Universidad de Alcalá, titulado *Guía para la formación en interpretación de conferencias y Servicios Públicos: competencias, recursos, posgrados y cursos* (https://bit.ly/3B0aBSy) también constituye un ejemplo de compilación reseñable de recursos para el desarrollo de competencias generales para interpretar, así como recursos para el desarrollo de competencias específicas de los dos ámbitos que se mencionan en su título.

Por último, y en referencia al ámbito concreto en el que se enmarca este capítulo, podemos señalar el artículo publicado en la revista *Sendebar*, de Almudena Nevado Llopis, de la Universidad San Jorge, y Alina Pelea y Iulia Bobaila, de la Universidad Babes-Bolyai, titulado «Recursos digitales para la formación de intérpretes en ámbito sanitario: ¿un nuevo papel para los formadores?» (https://bit.ly/3B2xO6A), en el que las autoras presentan un corpus relevante de recursos digitales para la formación de intérpretes en ámbito sanitario cuya selección se basa en el país de origen y la utilidad del contenido. Los recursos se clasifican y analizan sistemáticamente y se sugieren posibles mejoras.

En resumen, como hemos podido observar, las compilaciones de recursos disponibles para la lengua española se centran en su mayoría en la interpretación en general o en la interpretación en ámbitos como el de conferencias, y no son tantas las compilaciones destinadas a la ISP o, más concretamente, a la interpretación sanitaria. Asimismo, en algunos casos, se trata de compilaciones antiguas, no actualizadas (como es el caso de MAICS, cuya última fecha de actualización parece ser 2012), o se incluyen en documentos escritos (como artículos y trabajos académicos), los cuales no permiten su actualización.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que perseguimos en este capítulo son los siguientes:

- Presentar la base de datos de recursos digitales para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación sanitaria desarrollada en el seno del proyecto Erasmus+ ReACTMe[361].
- Determinar las competencias y subcompetencias básicas que el intérprete que trabaja en el ámbito de la salud debería poseer.
- Seleccionar, clasificar y describir un recurso contenido en dicha base de datos para cada una de las subcompetencias previamente determinadas.

3. METODOLOGÍA

Tras una revisión de la literatura, basada en publicaciones más generales sobre la competencia traductora y en otras más específicas sobre las competencias necesarias para la ISP o para la interpretación sanitaria, se han determinado las competencias básicas que el intérprete que trabaja en el ámbito de la salud debería poseer y se han organizado en los

[361] El acrónimo ReACTMe se refiere al proyecto Research & Action and Training in Medical Interpreting, en el que participan seis universidades de España, Italia y Rumanía. Los principales objetivos del proyecto consisten en contribuir a la formación en interpretación sanitaria y al reconocimiento y profesionalización de los intérpretes que trabajan en este ámbito. Para mayor información, puede visitarse su página web: www.reactme.net.

siete bloques siguientes: subcompetencia instrumental y profesional; subcompetencia comunicativa y textual; subcompetencia cultural e intercultural; subcompetencia temática; subcompetencia interpersonal; subcompetencia estratégica; y subcompetencia psicofisiológica.

Tomando como referencia las subcompetencias mencionadas previamente, se han clasificado una serie de recursos electrónicos considerados útiles tanto para los formadores y estudiantes de interpretación sanitaria como para los intérpretes sanitarios profesionales. Dichos recursos se han seleccionado de acuerdo con una serie de criterios: debía tratarse de recursos en línea, que fueran gratuitos, que contribuyeran al desarrollo de alguna de las subcompetencias indicadas anteriormente y que incluyeran alguno de los idiomas del proyecto europeo en el que se encuadra este trabajo (a saber, español, italiano, rumano o inglés).

Todos estos recursos se han reunido en una base de datos, que se encuentra disponible para consulta en la plataforma de aprendizaje albergada en la web de ReACTMe[362] (http://reactme.net/learning-platform/training-resources-compilation).

Para la elaboración del presente capítulo, hemos seleccionado un recurso relativo a la lengua española correspondiente a cada una de las subcompetencias, lo hemos descrito y hemos analizado su utilidad.

4. RESULTADOS

4.1. LA BASE DE DATOS DE RECURSOS DE ReACTMe

Hasta el momento, se han seleccionado y descrito 127 recursos en la base de datos de ReACTMe, de los cuales, 53 incluyen el español como lengua de trabajo. Sin embargo, se trata de un trabajo que seguirá ampliándose mediante la inclusión de nuevos recursos en los próximos meses, hasta que finalice el periodo de financiación del proyecto en

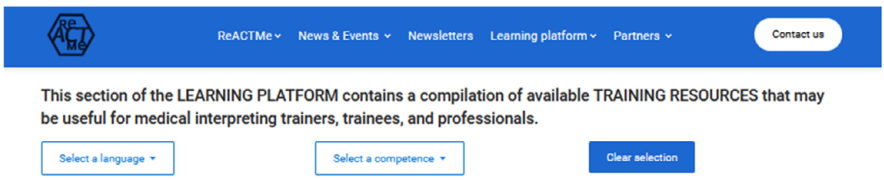
[362] Aparte de la compilación de recursos desarrollados por autores externos, la plataforma de aprendizaje de ReACTMe contiene una serie de actividades de terminología, estudios de caso y juegos de rol para la práctica de la interpretación sanitaria que han sido creados por los propios investigadores del proyecto.

agosto de 2022, y que quedará a disposición de los usuarios interesados incluso después de dicho periodo.

Para cada uno de los recursos, se ha creado una ficha informativa, cuyos datos, sucesivamente, se han trasladado a la plataforma de aprendizaje del proyecto. En dicha ficha se indica el título, la lengua o lenguas de trabajo, la subcompetencia principal y otras subcompetencias que el recurso en cuestión puede ayudar a desarrollar, y el enlace para acceder al mismo, y se especifica si se trata de un recurso para la enseñanza-aprendizaje en el aula, autónomo o ambos. Asimismo, se proporciona una breve descripción del recurso y su utilidad.

Los usuarios de la base de datos pueden refinar sus búsquedas con dos filtros: subcompetencia y lengua de trabajo, tal y como puede observarse en la siguiente figura.

FIGURA 1. Herramienta de búsqueda de la base de datos



Fuente: Página web de ReACTMe. www.reactme.net

Una vez realizada una descripción general de la base de datos, en el siguiente subapartado, presentamos de manera detallada siete de los recursos incluidos en ella, cada uno de los cuales puede ser útil para desarrollar una de las subcompetencias previamente señaladas[363].

[363] Cabe mencionar que, si bien se han clasificado teniendo en cuenta una subcompetencia principal, en la mayoría de los casos, los recursos contribuyen al desarrollo de distintas subcompetencias.

4.2. SELECCIÓN DE RECURSOS

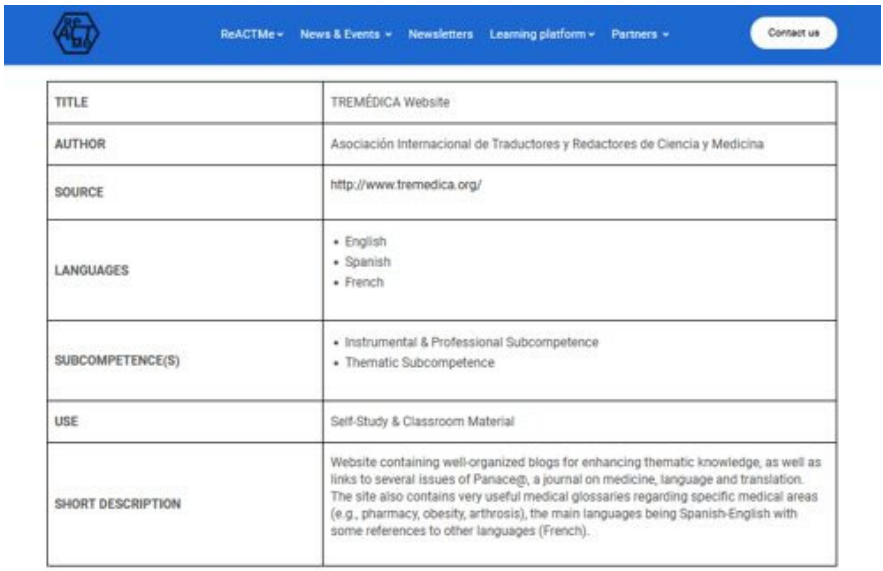
4.2.1. Subcompetencia instrumental y profesional

En primer lugar, comenzamos por la subcompetencia instrumental y profesional. Esta subcompetencia ha sido señalada por los diferentes autores que han propuesto modelos de competencia traductora, aunque en ocasiones con diferentes denominaciones (como competencia de búsqueda y procesamiento de información, en el caso de la propuesta del European Master's in Translation, EMT 2017). Comprende las destrezas necesarias para el uso de fuentes documentales de todo tipo, tanto las que sirven para que el intérprete se prepare ante los distintos encargos de interpretación como aquellas necesarias para que aprenda a manejarse en la práctica profesional.

Por lo que respecta específicamente a la interpretación sanitaria, esta subcompetencia instrumental y profesional puede dividirse, a su vez, en tres bloques:

- RECURSOS y HERRAMIENTAS: en este bloque se incluyen, por ejemplo, diccionarios y glosarios, textos especializados, bases de datos terminológicas, etc. relacionados con la medicina y disciplinas afines.
- GESTIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: este bloque se refiere a toda la información relativa a los sistemas de acreditación y certificación y a las asociaciones profesionales de (traductores e) intérpretes, entre otros.
- ÉTICA y DEONTOLOGÍA: este bloque reúne los aspectos relacionados con los códigos éticos y de conducta, principalmente de la ISP, ya que es el ámbito en el que se encuadra la interpretación sanitaria.

FIGURA 2. Recurso para el desarrollo de la subcompetencia instrumental y profesional



TITLE	TREMÉDICA Website
AUTHOR	Asociación Internacional de Traductores y Redactores de Ciencia y Medicina
SOURCE	http://www.tremedica.org/
LANGUAGES	• English • Spanish • French
SUBCOMPETENCE(S)	• Instrumental & Professional Subcompetence • Thematic Subcompetence
USE	Self-Study & Classroom Material
SHORT DESCRIPTION	Website containing well-organized blogs for enhancing thematic knowledge, as well as links to several issues of Panace@, a journal on medicine, language and translation. The site also contains very useful medical glossaries regarding specific medical areas (e.g., pharmacy, obesity, arthrosis), the main languages being Spanish-English with some references to other languages (French).

Fuente: Página web de ReACTMe. www.reactme.net

El recurso seleccionado para ilustrar esta subcompetencia es el sitio web de Tremédica, la Asociación Internacional de Traductores y Redactores de Ciencia y Medicina, la cual es de gran valor para los traductores e intérpretes, especialmente para aquellos que trabajan en el ámbito sanitario, ya que incluye información para aumentar los conocimientos terminológicos y temáticos. Por un lado, para aquellos traductores e intérpretes interesados en los avances en investigación en este ámbito, incluye el enlace a varios números de la revista Panace@, una revista científica que contiene artículos sobre medicina, lenguas y traducción. Por otro lado, presenta enlaces a glosarios sobre diferentes ámbitos de la medicina que sirven al intérprete para documentarse y ampliar sus conocimientos terminológicos. Ofrece también información sobre los eventos organizados por la asociación, y da la posibilidad de asistir virtualmente a una serie de ciberseminarios sobre distintos temas relacionados con la traducción, la interpretación y la medicina,

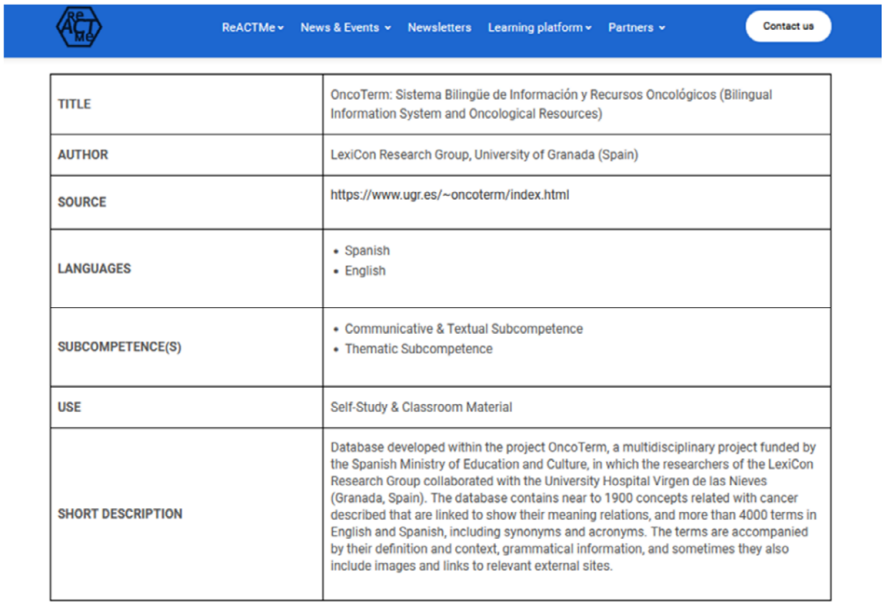
como, por ejemplo, el de Biología molecular para traductores, intérpretes, redactores y correctores, por citar uno de los realizados.

En definitiva, este recurso contribuye en gran medida al desarrollo de la subcompetencia instrumental y profesional de los intérpretes sanitarios cuya lengua de trabajo es el español, pues reúne en una sola web gran cantidad de información en dicha lengua y relacionada con una amplia variedad de especialidades relativas a temáticas como farmacia, obesidad, artrosis, etc.

4.2.2. Sucompetencia comunicativa y textual

Esta subcompetencia es equiparable a lo que algunos autores, como Pöchhacker (2004) y Sawyer (2004), denominan competencia lingüística y comunicativa, o a lo que autoras como Angelelli (2019) simplemente designan como competencia lingüística. Atañe al dominio activo y pasivo de las dos lenguas de trabajo. Por lo que respecta a la interpretación sanitaria, hace referencia a los conocimientos sobre terminología médica, dialectos, registros y variedades lingüísticas, así como lenguaje y discurso médico, pautas de interacción y de turnos de palabra en el contexto sanitario. Se refiere, igualmente, a la aplicación práctica de dichos conocimientos durante la interpretación. Así, Angelelli (2019), quien distingue entre competencias de recepción y de producción necesarias para interpretar en ámbito sanitario, señala en relación con esta subcompetencia, por ejemplo, la habilidad de captar los diferentes registros y formas de hablar de los interlocutores y la capacidad de parafrasear, respectivamente.

FIGURA 3. Recurso para el desarrollo de la subcompetencia comunicativa y textual



Fuente: Página web de ReACTMe. www.reactme.net

Para ilustrar la subcompetencia comunicativa y textual hemos seleccionado la base de datos denominada *OncoTerm*, que ha sido desarrollada en el seno de un proyecto liderado por la lingüista y catedrática de la Universidad de Granada Pamela Faber. Se trata de un recurso terminológico al que puede recurrir el intérprete profesional o en formación en el proceso de documentación terminológica frente a un encargo en el contexto de la oncología.

Tal y como se indica en su página web, la base de datos incluye aproximadamente 1900 conceptos y más de 4000 términos en inglés y en español. Los términos se presentan ordenados alfabéticamente, pero no incluye una herramienta de búsqueda, por lo que esta puede resultar en ocasiones un tanto tediosa. Las entradas contienen información general, imágenes, enlaces a otros sitios web e información adicional referente a cada término. A pesar de que puede plantear algunos problemas de usabilidad y de que ya no se actualiza, puesto que forma parte de un proyecto I+D que finalizó en el año 2002, con esta base de datos el intérprete, como punto de partida, puede documentarse de manera rápida

y desde un único lugar sobre esta especialidad con un amplio abanico de recursos, tanto gráficos como lingüísticos.

De hecho, la base de datos ofrece diversa información sobre un término en particular. Si tomamos, por ejemplo, el término *abdominal hysterectomy*[364], la base de datos nos indica el área a la que pertenece, quién ha introducido el término, y quién ha revisado la ficha. En cuanto a la ficha, en ella se define el término, se determina qué tipo de término es (principal o sinónimo), la categoría gramatical y el número, y se describe el contexto, tanto en inglés como en español. En el caso de los términos en español, se indica también el género del término en cuestión. Por lo que respecta al ejemplo seleccionado, *abdominal hysterectomy*, este se considera el término principal tanto en inglés como en español y se proponen sinónimos en los dos idiomas, por ejemplo, *abdominohysterectomy*, *celihysterectomy y laparo histerectomy,* y sus respectivas equivalencias en español.

En resumen, se trata de un recurso muy útil desde el punto de vista de la preparación terminológica para el intérprete sanitario, especialmente para aquel que trabaja en el ámbito de la oncología.

4.2.3. Subcompetencia cultural e intercultural

Seguidamente, pasamos a analizar un recurso que destaca por contribuir al desarrollo de la subcompetencia cultural e intercultural. Esta subcompetencia es la relativa a los conocimientos sobre los patrones culturales y socioculturales, aspectos demográficos y sociales relacionados con las migraciones, cuestiones sobre la relación entre cultura y comunicación y comunicación intercultural, así como, por lo que se refiere a la interpretación sanitaria, patrones culturales específicamente relacionados con la salud. Al respecto, autoras como Abril Martí (2006, p. 667) destacan la necesidad de que el intérprete en los servicios públicos y, por ende, el intérprete sanitario posea «conocimientos sobre el fenómeno social y demográfico de la inmigración, sobre los valores culturales que inciden en las relaciones interpersonales y en el concepto de

[364] Término consultado en la página https://bit.ly/3gwcl7g

salud o justicia, y sobre el efecto de estos en la comunicación en entornos marcadamente interculturales.»

FIGURA 4. Recurso para el desarrollo de la subcompetencia cultural e intercultural



TITLE	Salud y Cultura
AUTHOR	Grupo CRIT, Jaume I University (Castellón, Spain)
SOURCE	http://www.saludycultura.uji.es/
LANGUAGES	• Spanish • French • Romanian • Others
SUBCOMPETENCE(S)	• Cultural & Intercultural Subcompetence • Communicative & Textual Subcompetence • Instrumental & Professional Subcompetence
USE	Self-Study & Classroom Material
SHORT DESCRIPTION	Information website with relevant resources for intercultural mediation and interpretation in the public health sector. It is organised in sections: CULTURES AND HEALTHCARE (with information on health culture and communicative aspects of special interest for the healthcare of patients from different cultures, PDF questionnaires in different language combinations with Spanish); MULTILINGUAL MATERIAL(vocabularies, glossaries, documentation to support the medical interview in several language combinations with Spanish (French, Hindi, Romanian, Polish, Chinese, Russian, Moroccan Arabic; LIBRARY (articles, reports, manuals with full-text access, including the domain of interpreting in public health services); DEONTOLOGICAL CODES AND STANDARDS OF PRACTICE FOR INTERCULTURAL MEDIATION AND INTERPRETATION IN HEALTHCARE.

Fuente: Página web de ReACTMe. www.reactme.net

Para ilustrar esta competencia, hemos seleccionado un recurso gestionado por el Grupo CRIT de la Universitat Jaume I de Castellón, un grupo de investigación muy activo en materia de mediación cultural y salud. El recurso se llama *Salud y Cultura* y es un sitio web que incluye gran cantidad de información para desarrollar la subcompetencia cultural e intercultural, con indicaciones sobre diversos contextos, como Magreb, África Subsahariana, China, India y Pakistán, Europa del Este y Reino Unido, correspondientes a los principales países de los que proceden los usuarios extranjeros de los servicios sanitarios españoles.

La página principal cuenta con ocho pestañas que dan acceso a variada información de relevancia para el intérprete sanitario. Por ejemplo, en

la pestaña denominada «Culturas y atención sanitaria», recorre cada uno de los países o zonas geográficas mencionados anteriormente y analiza aspectos referentes a la cultura sanitaria, la comunicación y la cultura, además de sugerir una bibliografía y un contexto para una mejor precisión de la información contenida en cada ficha.

Además de este aspecto cultural, incluye contenidos que contribuyen al desarrollo de otras subcompetencias, como la comunicativa y textual, ya que contiene material multilingüe, como glosarios y documentación de apoyo a la entrevista clínica en diversos idiomas. Especialmente interesantes son los documentos redactados en distintos idiomas para la entrevista clínica desarrollados por la Consejería de Salud de Castilla La Mancha, que incluyen idiomas como el búlgaro y el inglés, entre otros, y un documento que reúne frases en árabe transliteradas para que el profesional, en el caso de no contar con intérprete, pueda hacerse entender. También dispone de materiales preparados por algunos laboratorios, como Pfizer, con versiones de la entrevista clínica en distintos idiomas. Asimismo, este sitio web puede resultar de utilidad para desarrollar la subcompetencia profesional, puesto que tiene contenidos relacionados con la traducción y la interpretación.

Se trata, pues, de un recurso muy completo que permite ahondar en la subcompetencia cultural e intercultural, la cual es tan importante en un ámbito como la ISP en general, y la interpretación sanitaria en particular, donde las diferencias culturales pueden suponer una barrera a la hora de conseguir una comunicación efectiva entre paciente y proveedor de servicios.

4.2.4. Subcompetencia temática

La subcompetencia temática, denominada por algunos autores competencia extralingüística (PACTE 2001), se refiere a los conocimientos en el ámbito especializado en el que se encuadra el trabajo del traductor o el intérprete. En cuanto a la interpretación sanitaria, por un lado, engloba los conocimientos sobre los sistemas de salud implicados en el acto de interpretación (del profesional sanitario y del paciente extranjero), en concreto, la organización profesional y administrativa de dichos sistemas, las especialidades médicas, los distintos profesionales de

la salud y sus funciones, etc. Por otro lado, comprende igualmente los conocimientos básicos sobre medicina, en particular, sobre el cuerpo humano y la anatomía, las enfermedades, las pruebas y análisis, los tratamientos, y los procedimientos y trámites.

FIGURA 5. Recurso para el desarrollo de la subcompetencia temática



TITLE	Los sistemas sanitarios en los países de la UE. Características e indicadores de salud en el siglo XXI
AUTHOR	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España
SOURCE	https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/docs/Sist_san.UE.XXI.pdf
LANGUAGES	• Spanish
SUBCOMPETENCE(S)	• Thematic Subcompetence • Cultural & Intercultural Subcompetence
USE	Self-Study & Classroom Material
SHORT DESCRIPTION	Document describing and comparing the different healthcare models in the European Union and its characteristics. It analyses the current outlook of the healthcare systems in the EU28 countries according to some indicators considered relevant, such as their population's health conditions, the main risk factors, the human resources available in the healthcare services, etc.

Fuente: Página web de ReACTMe. www.reactme.net

Para ilustrar esta subcompetencia, hemos seleccionado el recurso *Los sistemas sanitarios en los países de la UE. Características e indicadores de salud* disponible en la página web del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España. Se trata de un documento en formato .pdf que realiza un recorrido por los distintos sistemas sanitarios. El enlace que se presenta en este artículo corresponde al documento preparado en 2013. El documento, redactado en español, recoge en sus 100 páginas aspectos generales al funcionamiento de la sanidad de cada país, con gráficas ilustrativas que pueden ayudar al intérprete a entender cómo funciona el sistema sanitario de los profesionales y los usuarios a los que presta servicio y evitar cuestiones que surjan de las diferencias entre dichos sistemas. En las últimas páginas puede encontrarse una ficha de cada uno de los países en la que

se incluyen, de manera sintética, datos como población, tasa de mortalidad infantil estimada, gasto total en salud como % del PIB, esperanza de vida, estructura y organización, modelo de financiación básico, cobertura de financiación y cartera de servicios, acceso al sistema sanitario, recursos humanos por 1000 habitantes y medicamentos. Hay otras versiones posteriores, como la versión de 2019, que ofrece información similar pero que no incluye las últimas 28 páginas que en el documento de 2013 ofrecen un resumen por países que puede resultar muy ilustrativo a la hora de informarse sobre los sistemas sanitarios de cada país en cuestión.

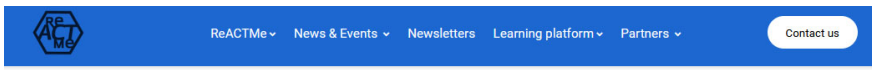
En suma, se trata de un recurso útil, ya que no solo contribuye al desarrollo de la subcompetencia temática, sino que, a su vez, permite desarrollar la subcompetencia cultural e intercultural, puesto que las diferencias entre los distintos sistemas sanitarios pueden derivar en incomprensiones y malentendidos y, por tanto, hacer surgir barreras culturales durante la interacción profesional sanitario-paciente.

4.2.5. Subcompetencia interpersonal

Por lo que respecta a la subcompetencia interpersonal, de acuerdo con autoras como del Pozo Triviño (2009, p.37), esta se refiere al razonamiento crítico, el compromiso ético, y la capacidad de reconocer la diversidad y la multiculturalidad. Por otro lado, autoras como Kelly (2002, p.18) asocian esta subcompetencia a la capacidad para el trabajo en equipo, para justificar las decisiones tomadas y para resolver conflictos. En relación más concretamente con la interpretación sanitaria, esta subcompetencia incluye, además, las habilidades sociales y la capacidad para la escucha activa, la facultad para explicar el rol y las tareas del intérprete sanitario y promover su reconocimiento, así como el dominio de estrategias de negociación y moderación. A este respecto, cabe recordar que el intérprete que trabaja en ámbito sanitario, tal y como ha quedado documentado en distintas publicaciones (Angelelli, 2008; Raga Gimeno et al. 2014; Álvaro Aranda 2020; Souza 2020) participa personalmente de forma activa en las interacciones y queda patente su visibilidad, por lo que deberá, por ejemplo, aplicar «técnicas para moderar y arbitrar las intervenciones de los interlocutores

primarios, pedir aclaraciones o interrumpir para introducirlas» (Abril Martí y Martin 2008, p. 115).

FIGURA 6. Recurso para el desarrollo de la subcompetencia interpersonal



TITLE	Problem Solving for Spanish Interpreters
AUTHOR	Gloria Guzmán
SOURCE	https://voicesacademy.com/interpreting-for-spanish-speakers/
LANGUAGES	• English • Spanish
SUBCOMPETENCE(S)	• Instrumental & Professional Subcompetence • Interpersonal Subcompetence
USE	Self-Study & Classroom Material
SHORT DESCRIPTION	In this interview, Gloria Guzman shares her experiences as a certified medical interpreter to highlight cultural and linguistic dilemmas that are common among Spanish interpreters. Her personal examples demonstrate how to use critical thinking to solve problems while upholding the codes of ethics and standards of practice. This video helps to provide ways to support professional interpreter roles, ethics and standards of practice.

Fuente: Página web de ReACTMe. www.reactme.net

Para ilustrar esta subcompetencia hemos seleccionado el sitio web VoicesACADEMY, gestionado por la organización Voices for Health, la cual está respaldada por instituciones y asociaciones relevantes en el ámbito de la interpretación sanitaria, como la Certification Commission for Healthcare Interpreters (CCHI) o la International Medical Interpreters Association (IMIA). Dicho sitio web está destinado a la formación continua de intérpretes. Si bien es cierto que la mayoría de sus contenidos son de pago y solo se puede acceder a ellos mediante diferentes tipos de suscripción (por lo que, en principio, quedaría excluida de nuestra selección de recursos), también contiene algunos contenidos gratuitos de gran utilidad para desarrollar la subcompetencia interpersonal. Entre ellos, cabe destacar el vídeo «Medical Interpreters as Patient Navigators» o, más específicamente en relación con el español, la lengua en la que nos centramos en este capítulo, el vídeo «Problem Solving for Spanish Interpreters». En este último vídeo, Gloria Guzmán

comparte su experiencia como intérprete sanitaria certificada de español y proporciona ejemplos sobre cómo es posible emplear el pensamiento crítico para resolver los problemas que pueden plantearse durante la interpretación, teniendo en cuenta los principios contenidos en los códigos éticos y de conducta profesional. Por otro lado, las entradas de blog de este mismo sitio web «I don't need medical interpreter training!», «Medical interpreter training is inconvenient!», y «I don't need a trained medical interpreter, just send a warm body» también podrían resultar de interés para desarrollar la capacidad de explicar el papel y las tareas del intérprete sanitario y argumentar por qué no se debería recurrir a intérpretes no profesionales.

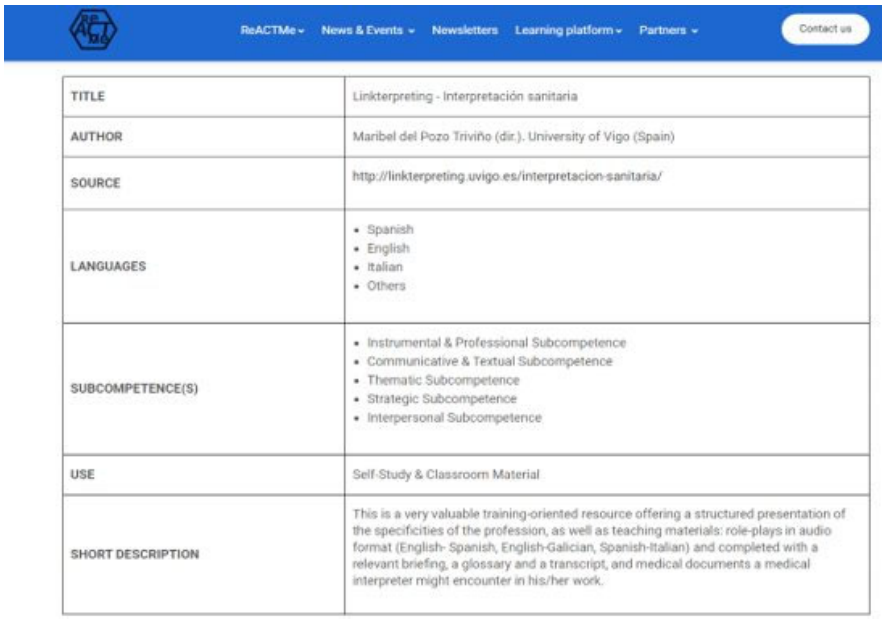
4.2.6. Subcompetencia estratégica

La subcompetencia estratégica alude a los conocimientos y habilidades para llevar a cabo las distintas modalidades y técnicas de interpretación que son comunes en la práctica de la interpretación, las cuales, en el caso de la interpretación sanitaria, son, principalmente, la interpretación de enlace, la interpretación consecutiva y la toma de notas, la traducción a la vista y, en raras ocasiones, la interpretación simultánea, todas ellas tanto en modalidad presencial como remota.

Se trata de una competencia trasversal,

> […] que, aplicada más concretamente a la ISP, supone el dominio del proceso cognitivo de la interpretación a través del dominio de las distintas técnicas de interpretación; una sólida capacidad decisoria que se apoye en el análisis integral de todos los factores que definen cada situación comunicativa; y un conocimiento profundo de los criterios deontológicos básicos para la resolución de dilemas inherentes a la ISP, como puede llegar a ser la delimitación del papel de la o del intérprete. (Abril Martí et al. 2015, p. 74)

FIGURA 7. *Recurso para el desarrollo de la subcompetencia estratégica*



TITLE	Linkterpreting - Interpretación sanitaria
AUTHOR	Maribel del Pozo Triviño (dir.). University of Vigo (Spain)
SOURCE	http://linkterpreting.uvigo.es/interpretacion-sanitaria/
LANGUAGES	• Spanish • English • Italian • Others
SUBCOMPETENCE(S)	• Instrumental & Professional Subcompetence • Communicative & Textual Subcompetence • Thematic Subcompetence • Strategic Subcompetence • Interpersonal Subcompetence
USE	Self-Study & Classroom Material
SHORT DESCRIPTION	This is a very valuable training-oriented resource offering a structured presentation of the specificities of the profession, as well as teaching materials: role-plays in audio format (English- Spanish, English-Galician, Spanish-Italian) and completed with a relevant briefing, a glossary and a transcript, and medical documents a medical interpreter might encounter in his/her work.

Fuente: Página web de ReACTMe. www.reactme.net

Asociado a esta subcompetencia encontramos uno de los recursos, que, tal y como se ha comentado en el apartado 1.2 de este capítulo, es, a nuestro parecer, uno de los más valiosos en el ámbito de la formación en ISP, en general, y en interpretación sanitaria, en particular. Se trata de la plataforma *Linkterpreting*, cuya autora principal es Maribel del Pozo Triviño, de la Universidad de Vigo.

La página de inicio de esta plataforma dispone de cinco pestañas en función de la especialización relativa al contexto de estudio. Atendiendo a los fines que se persiguen en este capítulo, nos fijaremos únicamente en la pestaña que hace referencia a la interpretación sanitaria, en la cual, primeramente, figura una introducción con información sobre la interpretación sanitaria, principalmente en el contexto español, y trata diversos aspectos, como el derecho a intérprete, el sistema sanitario español, el código deontológico, etc. A continuación, hay un desplegable que nos permite elegir entre tres opciones: *roleplays*, documentos y recursos. El apartado de *roleplays* incluye materiales para poder practicar la interpretación, como diálogos grabados en diferentes

idiomas para el aprendizaje tanto autónomo como dentro del aula. Estos diálogos disponen de una breve descripción sobre el contexto y el escenario, una transcripción e información terminológica. En el apartado de documentos encontramos documentos y formularios reales para la preparación terminológica y temática del encargo de interpretación o incluso para la práctica de la técnica de traducción a vista, ya que podría requerirse que se tradujeran a la vista en los diferentes contextos de los *roleplays* propuestos. Para finalizar, en el tercer y último apartado del desplegable se pueden consultar diferentes recursos para la formación de intérpretes ordenados por temáticas, como legislación, interpretación sanitaria, etc.

En suma, se trata de un recurso de gran utilidad desde cualquier perspectiva de la formación de intérpretes, tanto para formadores y estudiantes, como para intérpretes en activo, para trabajar no solo la competencia estratégica, sino también la mayoría de las subcompetencias necesarias para el desempeño de la interpretación sanitaria.

4.2.7. Subcompetencia psicofisiológica

Por último, la subcompetencia psicofisiológica hace referencia a una serie de habilidades como la concentración, la atención y la memoria (a corto, medio y largo plazo), la capacidad de análisis y reformulación, la gestión del estrés, la empatía y la distancia emotiva o la gestión de situaciones desagradables o dolorosas desde el punto de vista emotivo. En relación con esta subcompetencia, para autoras como Ruiz Mezcúa (2010, p.147) es fundamental que los intérpretes que trabajan en el ámbito de la salud «conozcan las dificultades emocionales con las que puede encontrarse el intérprete que trabaja en los contextos sociales, en concreto en la rama sanitaria, y aprendan a reaccionar ante ellas.»

FIGURA 8. *Recurso para el desarrollo de la subcompetencia psicofisiológica*



TITLE	Interpretación en contextos de violencia de género
AUTHOR	Carmen Toledano Buendía & Maribel del Pozo Triviño
SOURCE	http://sosvics.eintegra.es/Documentacion/Interpretar_en_contextos_de_violencia_de_genero.pdf
LANGUAGES	• Spanish
SUBCOMPETENCE(S)	• Psychophysiological Subcompetence • Thematic Subcompetence
USE	Self-Study
SHORT DESCRIPTION	Book on interpreters working for victims of violence which also includes a chapter focussing on the medical field and strategies of prevention/self-help for interpreters working in this specific field.

Fuente: Página web de ReACTMe. www.reactme.net

A pesar de ser una de las subcompetencias que más atención debería recibir dada la importancia que tiene para el intérprete, puesto que puede influir en el éxito de la situación comunicativa y en el propio intérprete (Aguilera, 2015; Toledano y Aguilera 2017), no existen muchos recursos en español o que incluyan este idioma destinados a desarrollarla.

Para ilustrar esta subcompetencia hemos seleccionado *Interpretación en contextos de violencia de género,* una publicación en .pdf derivada del proyecto SOS-VICS, un proyecto europeo liderado por las investigadoras Maribel del Pozo Triviño, de la Universidad de Vigo, y Carmen Toledano Buendía, de la Universidad de La Laguna, del que hemos hablado en el subapartado 1.2. En el seno de este proyecto, ya finalizado, se crearon una gran cantidad de materiales para preparar a los intérpretes y a los profesionales para trabajar con víctimas de violencia de género extranjeras. El proyecto hace un recorrido por todos los ámbitos en los que la víctima de violencia de género puede necesitar atención, siendo uno de ellos el ámbito sanitario. Si bien el manejo del estrés y la gestión de las situaciones difíciles en las que debe actuar el intérprete

que trabaja con estas usuarias se aborda a lo largo de toda la publicación seleccionada, hay un capítulo en especial, cuya autora es Laura Aguilera Ávila, que se dedica exclusivamente a las estrategias de prevención y autoayuda para el intérprete. En él, se presenta una breve descripción de las dificultades a las que se enfrenta el intérprete en este contexto y se plantean una serie de estrategias y herramientas relacionadas con el entrenamiento en asertividad, el desarrollo de la empatía, el control del estrés o las técnicas cognitivas, que pueden resultar de gran utilidad para el desarrollo de la subcompetencia psicofisiológica.

5. CONCLUSIONES

La formación, tanto inicial como continuada, supone uno de los pilares fundamentales para el reconocimiento y la profesionalización de la ISP, en general, y la interpretación sanitaria, en particular. De hecho, así lo refrendan asociaciones de intérpretes de ámbito nacional, como la Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (APTIJ), o de ámbito internacional, como la International Medical Interpreters Association (IMIA).

Para recibir o impartir dicha formación, son necesarios recursos que puedan emplearse tanto en el aula como en el aprendizaje autónomo para desarrollar las distintas subcompetencias necesarias para ofrecer servicios de interpretación de calidad. Cuando dichos recursos se reúnen en una ubicación única, a modo de compilaciones, ahorran un tiempo considerable a los formadores, estudiantes y profesionales de la interpretación, y les permiten el acceso a los recursos de manera sencilla. En el caso específico de la lengua española, si bien hay compilaciones de recursos para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación, la mayoría se refieren a la interpretación en general o a la interpretación de conferencias y no están específicamente centradas en la formación y la práctica de la interpretación sanitaria.

Una excepción la constituyen plataformas como *Linkterpreting*, *Salud y cultura* o la base de datos de ReACTMe. Con respecto a esta última, que constituye el principal objeto de estudio de este capítulo, cabe destacar su utilidad para la formación y práctica de la interpretación

sanitaria. En ella se reúnen multitud de recursos, con diferentes idiomas y combinaciones, siendo el español uno de los más relevantes, con más de 50 recursos seleccionados y analizados. Además, permite realizar búsquedas tanto en función del idioma como por subcompetencias, lo que posibilita trabajar aspectos específicos. En cualquier caso, una de las cuestiones que se ha puesto de manifiesto mediante la elaboración de la base de datos y su posterior análisis es que existe una considerable carencia de recursos en español (en concreto en la variante de la Península Ibérica), especialmente en relación con algunas subcompetencias, como la estratégica, la interpersonal y la psicofisiológica. En conclusión, con la compilación desarrollada por el equipo investigador de ReACTMe, esperamos contribuir a la formación de futuros y actuales intérpretes del ámbito de la salud, al desarrollo de ulteriores recursos y, en definitiva, a la profesionalización de la interpretación sanitaria.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente capítulo, así como la base de datos que en él se presenta se han desarrollado en el seno del proyecto ReACTMe (2019-1-ES01-KA203-064439), cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea y por las seis universidades socias.

7. REFERENCIAS

Abril Martí, M.I. (2006). *La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada] Repositorio institucional de la Universidad de Granada. https://bit.ly/3B3nKdL

Abril Martí, M.I. y Martin, A. (2008). Profesionalizar en la práctica: la competencia en interpretación en los servicios públicos como base para la formación de profesionales. En: C. Valero-Garcés (Coord. y ed.) *Investigación y Práctica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Desafíos y Alianzas* (pp. 103-120). Universidad de Alcalá

Abril Martí, M.I., Toledano Buendía, C., Ugarte Ballester, X. y Fernández Pérez, M.M. (2015). Introducción a la interpretación en contextos de violencia de género: contextos básicos de interpretación, conceptos, competencias y deontología. En: Toledano Buendía, C. y del Pozo Triviño, M. (Eds.) *Interpretación en contextos de violencia de género* (pp. 48-100). Tirant humanidades. https://bit.ly/3GzvgOs

Abril Martí, M.I. y Del Pozo Triviño, M. (Dirs.) (s. f.). Recursos de formación en interpretación. *Web de formación SOS-VICS*, Universidad de Vigo. https://bit.ly/3GumMIF

Aguilera Álvarez, L. (2015). Estrategias de prevención y autoayuda para intérpretes que trabajan en contextos de violencia de género. En: Toledano Buendía, C. y del Pozo Triviño, M. (Eds.) *Interpretación en contextos de violencia de género* (pp. 278-300). Tirant humanidades. https://bit.ly/3GzvgOs

Álvaro Aranda, C. (2020). Analysing the healthcare interpreter's role in the "in-between": An exploratory study of patient-interpreter spoken interactions in a hospital setting. S*KASE Journal of Translation and Interpretation*, 13(2), 22-37

Angelelli, C.V. (2008). The role of the interpreter in the healthcare setting. A plea for a dialogue between research and practice. En: C. Valero-Garcés y A. Martin (Eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and dilemmas* (pp. 147-163). John Benjamins

Angelelli, C.V. (2019). *Healthcare Interpreting Explained*. Routledge

Biblioteca universitaria de la Universidad de Las Palmas de Gran canaria (2021). *Recursos para estudiantes de Traducción e Interpretación: Recursos en línea útiles para la traducción y la interpretación.* https://bit.ly/3B39v8Y

Bravo Gracia, B. (2021). *La formación en interpretación consecutiva. Selección y análisis de recursos para la adquisición y el desarrollo de los componentes psicofisiológicos en la fase inicial del aprendizaje* [Trabajo Final de Grado, Universidad San Jorge]. https://bit.ly/3Lfr8qL

Comisión Europea. (s. f.) *Caja de herramientas de formación a la interpretación*. https://bit.ly/34EViCZ

Cuervo Cuervo, A. (2015, 5 de agosto). Recursos para practicar la interpretación. *TICTRAD. El blog de los alumnos de TIC aplicada a la traducción de la Facultad de Soria.* https://bit.ly/331MM0l

Del Pozo Triviño, M. (2009). Una propuesta formativa en interpretación en los servicios públicos en el marco del EEES. *redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 3, 31-51

Del Pozo Triviño, M. (s. f.). *Linkterpreting.* https://bit.ly/3gvRpCI

Del Valle Cacela, V. (2018). *IURITES: Recursos para la Traducción e Interpretación jurídica (italiano <> español).* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. https://bit.ly/3GoJkdT

European Master's in Translation, EMT. (2017). *Competence Framework 2017*. https://bit.ly/3uNnpej

Faber, P. (Dir.) (2002). OncoTerm: Sistema Bilingüe de Información y Recursos Oncológicos. Grupo de Investigación OncoTerm https://bit.ly/3rycnaL

Ferro, L. (2020, 15 de septiembre). Vídeos para interpretar: recursos para intérpretes de conferencias. *Blog de Laura Ferro.* https://bit.ly/3GuUJIX

Grupo CRIT (s.f.). *Salud y Cultura*. https://bit.ly/34EbfJE

Jiménez Gómez, S. (2019). *Guía para la formación en interpretación de conferencias y Servicios Públicos: competencias, recursos, posgrados y cursos*. [Trabajo de fin de máster, Univesridad de Alcalá] https://bit.ly/3B0aBSy

Kelly, D.A. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España (2014). *Los sistemas sanitarios en los países de la UE. Características e indicadores de salud.* https://bit.ly/3sI0bUf

Nevado Llopis, A., Pelea, A. y Bobaila, I. (2019). Recursos digitales para la formación de intérpretes en ámbito sanita-rio: ¿un nuevo papel para los formadores? *Sendebar*, 31, 547-567. https://doi.org/10.30827/sendebar.v31i0.11525

Online Resources for Conference Interpreter Training, ORCIT (s. f.). https://bit.ly/3Lgu6eG

PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45

Pérez Carrasco, M. y Seghiri-Domínguez, M. (2021). *InterpreTECH: Aplicación de herramientas TIC para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en el ámbito técnico*. https://bit.ly/3J7N1X5

Pinto, M. y Sales, D. (Coord.) (2021). *ALFINTRA - Alfabetización Informacional para la Traducción y la Interpretación*. https://bit.ly/3rsMAAs

Pöchhacker, F. (2004). Introducing Interpreting Studies. Routledge

Raga Gimeno, F., González Morillas E. y Baouchi, H. (2014). Mediación interlingüística e intercultural en salud mental. En: Grupo CRIT. *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario* (221-264). Comares

ReACTMe (2021). *Training Resources Compilation.* https://bit.ly/3gxLZay

Ruiz Mezcua, A. (2010). La enseñanza de la interpretación social en el contexto biosanitario: la preparación psicológica del intérprete médico. *TRANS. Revista de Traductología*, 14, 143-160

Ruiz Mezcua, A. (2012). MAICS. Material Audiovisual para la enseñanza de la Interpretación de Conferencias y Social. https://bit.ly/3LfnYDp

Sawyer, D. (2004). Fundamental Aspects of Interpreter Education. Curriculum and Assessment. John Benjamins

Souza, I. (2020). The Medical Interpreter Mediation Role: Through the Lens of Therapeutic Communication. En: Robbins Shaffer, L., *In-Between: An Exploration of Visibility in Healthcare Interpreting*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9308-9.ch008

Toledano Buendía, C. y Aguilera Ávila, L. (2017). Stress, interpersonal communication and assertiveness training in public service interpreting. En: Lyda, A. y Holewik, K. (Eds.) *Interdisciplinary encounters: Dimensions of interpreting studies.* University of Slask

Tremédica. Asociación internacional de traductores y redactores de medicina y ciencias afines (2022). https://bit.ly/3soYCu1

Voices for Health (2022). *Voices ACADEMY*. https://bit.ly/3GzbH9d

SECCIÓN 5

OTRAS LÍNEAS DE TRABAJO RELACIONADAS CON LA LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

IDEAS SOCIOCULTURALES Y SELECCIÓN DEL VOCABULARIO EN LAS CRÓNICAS DE INDIAS: EL CASO DE LOS PRÉSTAMOS INDÍGENAS EN *COLOQUIOS DE LA VERDAD* (C. 1569)

MARÍA-TERESA CÁCERES-LORENZO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

YAIZA SANTANA-ALVARADO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Las Crónicas de Indias (CI) son textos historiográficos creados en un determinado contexto sociocultural. Según la bibliografía especializada estos se muestran como documentos idóneos para analizar el uso de un determinado vocabulario seleccionado por los distintos autores que escriben sobre América. Nos referimos a la presencia de vocablos considerados en el Setecientos como patrimoniales del español (conocidos por los peninsulares pero que han variado su significado) e indígenas (los que provienen principalmente, de las lenguas generales). Las indagaciones anteriores insisten en que cada autor selecciona este léxico desde distintos objetivos comunicativos[365]. Al principio del siglo XVI los cronistas franciscanos se muestran como los grandes recolectores de términos indígenas. Estos vocablos aparecen en sus crónicas porque buscan mostrarse como expertos, y como tales manifestar a todos la bondad natural de los indios. La consecuencia de esta especialización es evangelizar al indio en su lengua autóctona (Enguita Utrilla, 2004; Bravo-García y Cáceres-Lorenzo, 2013; Bastardín-Candón, 2013)

[365] Este objetivo coincide con el Proyecto de Investigación del Gobierno de España: PID2019-104199GB-I00 Americanismos léxicos en las lenguas española e inglesa documentados en textos sobre América anteriores a 1700: AMERLEX-DATABASE.

Transcurridas unas décadas, este afán de recopilación se presenta en distinta forma en los textos. El religioso en general sigue apareciendo como un autor que busca posicionarse como experto en el mundo cultural y lingüístico de los indios con los que convive, pero ya no utiliza los préstamos indígenas porque la Inquisición y otros poderes locales sospechan que, gracias a la labor recolectora de los frailes, los nativos no olvidan sus costumbres bárbaras e idolátricas (Payás Puigarnau, 2010; Nájera, 2012). Un ejemplo de obra redactada en marco de conocimiento sociocultural es *Coloquios de la Verdad* (c. 1569) del español Pedro de Quiroga (1520-c. 1588-1592), que vivió en América durante varias décadas. Vian Herrero (2009: 118) explica la discordancia de datos sobre si era fraile o sacerdote, y mantiene que nuestro autor perteneció a la orden franciscana. En aquellos años no era posible ser responsable de una canonjía sin ser eclesiástico. Parece que Quiroga fue una excepción.

La labor de evangelización desarrollada por los franciscanos en Nueva España generó la redacción de las crónicas *Historia de los indios de la Nueva España* (1541) de Motolinía (1482-1569) e *Historia General de las cosas de Nueva España* (con la traducción española *o Códice Florentino* de 1575) de Bernardino de Sahagún (1499-1590). Esta última obra encarna el final de un proceso comenzado por Motolinía, y que se construye durante años, gracias al esfuerzo recolector de una comunidad de franciscanos con vocación de etnógrafos (About, 1996; Davis, 2013). En esta labor misionera se especifica en una constante preocupación por el lenguaje de los textos (Frago Gracia, 1990).

Ya en la segunda mitad del siglo XVI, se registran un número determinados de préstamos indoamericanos en los textos que aparecen como si fueran parte de un léxico indiano. Muchas veces estas lexías autóctonas se usan ya con naturalidad, ni se explican, ni se definen en los textos españoles porque son conocidas[366]. En esta misma línea, Lope Blanch

[366] Los españoles planifican el fomento de las lenguas generales (1580): el nahua de de México, el quechua de Perú, el aimara de las zonas andinas y el guaraní de regiones del Amazonas, el Paraguay y la costa brasileña (cf. Solano, 1991). A pesar de esto, en los textos escritos el número de voces antillanas de la primera fase (1502-1519) es abundante. El préstamo nahua contribuyó al léxico del español general de Hispanoamérica con 40%; el taíno

(1990: 345) señala la existencia de americanismos de uso general en el Diccionario de Alonso de Molina castellano-nahua (1571): *ají, batata, batey, bohío, canoa, coa, cutaras, embijar, maguey, maíz* y *tuna* (en la parte castellana-nahua); y *aguachil, cacao, capulín, mecapal, petaca* y *tameme* (castellana-nahua). Y Cáceres-Lorenzo (2013), Ramírez Luengo y San Martín Gómez (2020) y Giménez-Eguíbar y Kania (2021) recogen ejemplos similares en documentos elaborados a principios del siglo XVI.

Desde el punto de vista formal, Coloquios es un diálogo humanístico[367] (Rípodas Ardanaz, 1992; Ferreras 2008) en el que encontramos tres personajes principales: dos españoles, el experimentado Barquilón y el advenedizo Justino, y el indio Tito. Estos representan distintos grupos humanos que interactúan en un proceso de construcción de la nueva sociedad americana, por lo que se preguntan, argumentan y responden sobre las cuestiones filosóficas, moralizantes, religiosas, sociales, económicas, etc., de la conquista-evangelización (Vian Herrero, 2009). También Coloquios fue escrito para informar a otro eclesiástico e inquisidor español con gran influencia en Europa, Gaspar de Quiroga.

Estas noticias versaban sobre las causas e inconvenientes que impedían la verdadera evangelización de los indios en un contexto de probanza justificativa (Ruan, 2017). Esto suponía explicar la verdad de la conquista y pacificación del Perú, los prejuicios y reproches del español hacia el aborigen y de este hacia el español, la leyenda negra y su

con un 30%, el quechua con un 10% y el resto es para otras lenguas que de manera puntual proporcionan préstamos indígenas (Zamora Munné, 1976)

[367] Quiroga explica el contenido de su Coloquio, con un índice que transcribimos a continuación: "El primer coloquio trata de la conquista y entrada que los españoles hizieron en el reino del Pirú y aconseja Barquilón a Justino cómo se ha de haber en aquellas tierras, con otras cosas nesçesarias a los que allá pasan; El segundo coloquio trata de los daños y agravios que los indios del Pirú han reçebido y reçiben de los que en aquellas tierras entraron y agora están, y de la administraçión de su justicia y de las tiranías que padeçen y les hazen sus caçiques y señores naturales, y de las costumbres e modo de vivir de aquellas gentes; El tercero coloquio trata de una yerba o hoja de un árbol llamado coca y del uso della; cómo se cultiva e cría y del daño que en aquella tierra causa, y de las calidades y efectos y sabor de aquella yerba. Es materia notable; El cuarto coloquio trata de la doctrina cristiana y conversión de aquellas gentes y de las causas que lo impiden, y del estado presente en que está la doctrina, y lo que de aquellos indios se entiende açerca de su cristiandad y la orden que se debe tener en doctrinarlos. Es materia digna de ser entendida".

respuesta, etc., con un tono pedagógico (Valcárcel Martínez, 1997; Castillo, 2012). Asimismo, como otras CI, *Coloquios* es también un discurso historiográfico que informa sobre la verdad de un autor desde la visión de un misionero. Cáceres-Lorenzo (2017) en su investigación sobre la traducción no literal de la crónica escrita en nahua *Historia General de las cosas de* Nueva *España* (Códice Florentino, 1577) explica la actitud dual con la que actúa Sahagún con respecto al idioma y cultura azteca, y pensamos que esto sucede también en *Coloquios*. La dualidad aludida radica en que el autor conoce y valora la cultura indígena, pero no emplea los términos indios para informar sobre ella (Chang Rodríguez, 1988; Todorov, 1999).

2. OBJETIVOS

Nuestra investigación se centra en reconocer el contexto sociocultural en el texto *Coloquios* (c. 1569) de Pedro de Quiroga (1520-c. 1588), al mismo tiempo que se valora la selección de vocablos indígenas en esta obra dialogada. Quiroga es fraile franciscano y comisario de la Inquisición española en Cuzco, por lo que puede estudiarse en su obra si usa un número representativo de préstamos, o si se ve influenciado por su condición de inquisidor.

En este artículo la hipótesis que buscamos corroborar es el seguimiento en Quiroga del ideario sociocultural de las CI, además de valorar el posible carácter dual de *Coloquios*, a la hora de utilizar los indigenismos como préstamos del español del Siglo de Oro.

3. METODOLOGÍA

Se propone el uso de una metodología con apoyo documental de naturaleza cualitativa, a través de este procedimiento se explica todo el contexto sociocultural relacionado con la obra analizada y se vincula con los términos de origen indígena utilizados.

En el procedimiento se ha tenido en cuenta la recomendación de Frago Gracia y Franco Figueroa (2001: 48) de analizar los posibles ejemplos con los de sus coetáneos afines. Tal como indican los investigadores:

> […] la simple documentación no basta para determinar la antigua implantación de determinados indoamericanismos si no se depura y se contrasta entre sí, pues no todos los textos son igualmente fiables ni ofrecen siempre una información suficientemente discriminada. Se ha visto, por ejemplo, que Huamán Poma registra la triple sinonimia de *uchu, ají* y *chile*, con lo cual evidencia que los españoles llevaron al Perú tanto el término taíno como el náhuatl, aunque este no arraigaría en zona andina.

En esta línea, el procedimiento seguido en esta exploración realiza una investigación comparativa entre los ejemplos textuales y el marco teórico desarrollado con ejemplos de otros cronistas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Coloquios fue redactado (c. 1569) antes de la llegada del virrey Francisco de Toledo a Perú (1569-1581) cuando la reflexión sobre la legitimidad de la conquista permitía una mayor libertad para que circularan los textos andinos que se ocupaban de este asunto (Martínez, 2012: 178). Toledo buscará resolver los conflictos con la élite de los encomendadores, organizar la situación social de los nativos bajo el control español y convertir la Iglesia en un instrumento ideológico al servicio de la Corona para la conversión y sometimiento de los indios (Domínguez Reboiras, 2010). El ideario tradicional de las CI se ve alterado o se matiza ante el nuevo contexto (Chang Rodríguez, 1988).

Nos referimos a las ideas socioculturales de las CI redactadas por autores religiosos, que se fundamentan en la idea ya apuntada de presentar al escritor como a un experto en las cosas de América. Además de presentar multitud de referencias al providencialismo mesiánico y la legitimación de la Conquista, la acusación del afán excesivo de riquezas por parte de los españoles frente la bondad desinteresada del aborigen. A este conjunto de ideas se unía la necesidad de evangelizar a estos en las lenguas generales, pero sin renunciar a los vocablos patrimoniales y, por último, la constatación de la idolatría persistente aún entre los autóctonos, lo que influye en la renuncia a la utilización de voces indígenas.

Los cuatro capítulos en los que Quiroga estructura su obra se corresponden en parte con el principal ideario sociocultural: la conquista providencial del Perú inmerso en la idolatría; la denuncia de la codicia de los españoles; los perjuicios para el indio del comercio de ciertos productos americanos, en concreto de la coca; y por último, el informe en el que se explica el estado de la cuestión de la cristianización en aquel territorio y la exposición de los principales errores cometidos en la evangelización (Valcárcel Martínez, 1997). El primer y el segundo coloquio son diálogos, mientras que el tercero y el cuarto son casi monólogos o narraciones en primera persona, donde el nativo Tito, expone una variedad de asuntos con gran valor pragmático.

4.1. El inquisidor y su presentación como experto

Quiroga, como muchos cronistas, es un testigo que se atreve a contar la verdad desde un lugar conflictivo de la colonización española. Quizás por esta razón su obra no se difunde durante el siglo XVI. El vocabulario indígena forma parte de su conformación como experto. El número de indoamericanismos es muy exiguo si lo comparamos con otros cronistas, como Las Casas, López de Gómara y Fernández de Oviedo, que describieron la realidad americana desde el Caribe. Las pocas voces indoamericanas que utiliza son las siguientes: *apo*, *areito*, *cacique*, *carache*, *coca*, *cocales* (derivación española de un vocablo indígena), *inga*, *maíz mitayo*, *moyas*, *sarapayas*, *viracocha*, y *yanaconas*. Como se puede comprobar, algunas son préstamos que tuvieron una gran difusión como parte del vocabulario cotidiano (*areito*, *cacique*, *maíz*, etc.), y otras son indigenismos culturales. El número de indoamericanismos encontrados se puede comparar con los datos de Enguita Utrilla (2004), quien indica que el Sumario (1526) de Fernández de Oviedo incorpora 65 indigenismos, y que Bernal Díaz del Castillo utiliza 80 su Verdadera relación (1574), frente a los 21 que aparecen en la *Historia de Chile* (1575) de Alonso de Góngora Marmolejo. De manera similar, Cáceres Lorenzo (2013) registra 250 vocablos autóctonos en distintos documentos entre 1502-1560, y destaca que según se avanza en las décadas el número disminuye.

Hasta la redacción de la obra analizada los españoles llegan a la zona mesoamericana en 1519, y el encuentro con la cultura azteca inicia un proceso distinto al que se produjo en las islas, en lo que se refiere a la cultura y lengua de los indios. Se incorporan un número importante de voces a la lengua española, pero ya se perciben indicios de una incipiente estrategia de considerar extraños los vocablos aztecas desde el mismo contexto americano. Por un lado, muchos autores coloniales incorporan las nuevas voces nahuas (*aguacate*, *aje*, *atole*, *cacao*, *camote*, *chile*, *jícara*, *tamal*, etc.) sin ningún tipo de mecanismo textual explicativo (Hernández, 1996: 224) hasta elaborar textos cada vez más mestizos en lo que se refiere al vocabulario; y por otro, algunos autores reflexionan sobre las lenguas que se hablan en México, con la queja reiterada por la presencia de los vocablos bárbaros que se utilizan en los textos españoles.

En contexto peruano, los textos españoles comienzan a incorporar el vocabulario indígena con prejuicios ideológicos. En *Coloquios*, aparecen párrafos en quechua, que según Cerrón-Palomino (2010: 380) explican la situación diglósica establecida como resultado de la imposición del régimen colonial: *el quechua […] devino en idioma socialmente devaluado y relegado consiguientemente a segundo plano*.

La conquista del Perú supuso un nuevo contexto discursivo para las CI en general, en el que las rencillas entre los españoles, liderados por Pizarro o Almagro, respectivamente, son consecuencia de su codicia. Y todo esto se cuenta en los escritos de muy diferentes maneras, como nos explica Betanzos en su crónica (1551, fol 2, *Suma y narración de los incas*):

> […] por la variedad que se hallaba en el informante de estas cosas y ver qué diferente hablan los conquistadores hablan de ello y muy lejos de lo que los indios dicen.

Además, los indígenas peruanos ofrecieron durante varios lustros una mayor resistencia a la intrusión europea que otros pueblos precolombinos, trasladando la corte incaica a otra ciudad y hostilizando a los españoles y a los nativos que cooperaban con ellos. En la segunda mitad del siglo XVI, los misioneros se quejaban con amargura de que los indios seguían adorando al demonio, por lo que escribir sobre estos podía ser

sinónimo de fomento de la idolatría (Cáceres Lorenzo, 2017). En dicho entorno, el sacerdote español Quiroga, a pesar de saber que podía ser juzgado por su obra, decide redactar un diálogo humanístico porque como él dice: *mejor es morir de valiente que de temor* (fol. 1).

Las CI misioneras, al igual que las redactadas por un militar o un funcionario, tienen siempre un valor de testimonio, que está presente tanto en las que cuentan las acciones en las que el cronista es protagonista, como en las que narran lo que oyeron de viva voz de los testigos directos. Estas crónicas redactadas por el poder eclesiástico no suelen pedir beneficios como las de los seglares. Su objetivo es dejar constancia de lo que sucedió con respecto a un acontecimiento relacionado con la conquista espiritual. Muchas veces los cronistas intentan corroborar o rechazar informaciones que han sido publicadas con anterioridad. De hecho Quiroga, a través del chapetón Justino, al referirse al comportamiento inmoral de los españoles dice lo siguiente: *Canto el cantar viejo que oygo contra los que conquistaron esta tierra y la ganaron* (fol).

En *Coloquios* aparecen cuatro personajes, pero solo hablan tres: el español Barquilón, que lleva mucho tiempo en el Perú y que vive como un pobre ermitaño a la manera franciscana; Justino, compatriota del anterior que acaba de llegar a América, y que recibe consejos continuamente a través de avisos moralizantes y filosóficos; y, por último, el indio ladino y culto que se llama Tito (nombre que parece coincidir con el del rebelde Titu Cusi Yupanqui). Este indígena es el interlocutor constante de *Coloquios*, ya que a través de este protagonista se nos muestra la inmoralidad alejada de los ideales evangélicos de un capitán, un soldado y un comerciante, representaciones de los españoles que viven en América (fol 6). El cuarto personaje, que no habla, es aborigen y se llama Cayo, y su presencia parece simbolizar el silencio de los indígenas.

4.2. La exaltación de la acción de los españoles sobre los indios

El universo mental del conquistador-colonizador occidental, que estaba marcado por la fe cristiana y el pensamiento renacentista, se refleja en Coloquios (Vian Herrero, 2009); así, el llamado indio es sujeto de discusión en tanto ser pagano y su estado ágrafo, exótico, bárbaro, idolatra,

irracional y salvaje. Al mismo tiempo, el nativo es concebido también como un ser puro o no contaminado por los vicios de la vieja Europa, lo que se denominará luego "el buen salvaje", que emerge en el pensamiento franciscano y su influencia posterior. En la respuesta de Tito ante la codicia de los españoles, evidencia la bondad de este:

> […] y es que ningun indio quiere ser rico ni trabajar, sino limitadamente lo que la necessidad le constriñe para vivir, y es harto aviso el suyo, aunque no los entendeis, porque dicen para qué han de trabajar ni procurar riqueças.

Esta idea, que datamos en Colón y Las Casas con distintos resultados en la práctica, aparece asociada a la concepción de América como un lugar utópico. Pero el debate tenía otra cara, la que exhibía Ginés de Sepúlveda, quien concibe al indio como un ser inferior que sigue irremediablemente adorando al demonio. Así la guerra justa de los cristianos contra los nativos se justificaba, en la medida que estos serían evangelizados y tutelados, además de protegidos y guiados por los españoles.

En muchas CI se tiene en cuenta que todo sucede por disposición de la Divina Providencia, en la que se incluye la conquista como un acto legítimo con respecto a la ley divina. Los autores de estos textos coloniales, de la misma manera que los que tuvieron que relatar la reconquista en la Península Ibérica que estaba bajo el dominio de los árabes, muestran la gestación de un espacio político europeo único, con el que se empieza a buscar la identidad hispana en el pasado romano, y en la palabra de Dios como principal autoridad. En el territorio peninsular hispánico el tránsito hacia la modernidad está, así, fuertemente marcado por las reflexiones en torno a las conexiones existentes entre política y religión. Dicha correspondencia fue una reacción lógica a la reforma protestante. Es una actitud que se puede traducir en la aplicación de la razón de estado, que supone que la evangelización es el objetivo único del rey de España.

Los españoles que llegan a América en nombre de los Reyes Católicos lo hacen con una mentalidad medieval de intolerancia hacia la religión de moros o judíos. Cristianizar lo más rápidamente posible fue el objetivo providencial que tenían que cumplir los españoles, y si al principio

de la conquista existieron crueldades, solo Dios es juez para juzgarlas y castigar a los culpables. El título con el que desembarcaron los que llegan a América fue la donación pontificia de aquellos territorios por el papa Alejandro VI a los monarcas católicos mediante las bulas *Inter coetera* y *Dudum siquidem* de 1493. La tarea de cristianización encomendada al reino de España hacía necesario aseverar continuamente la existencia del demonio (Solodkow, 2014). Esta circunstancia histórica marcará todo el desarrollo de la colonización poniendo el acento en la evangelización de esos pueblos. El dominico Las Casas piensa que Colón es un elegido de Dios para que los españoles llegaran a América:

> […] por disposición divina fueron elegidos más que otros ningunos reyes para ser ministros medianeros de los mayores servicios que reyes cristianos a Dios eterno jamás hicieron.

Por su parte, Pedro Cieza de León en su *Crónica del Perú* (1553-1584) piensa, al igual que Quiroga, que Dios ha permitido que los indígenas padecieran el castigo de la invasión de los españoles como parte de su justicia porque son unos adoradores del demonio, aunque también los conquistadores han recibido parte de dicho castigo por sus malas acciones.

En Quiroga leemos este fragmento del indio Tito, que desde una visión providencialista debe ser protegido:

> Es possible que passais vosotros los christianos por este negocio y no caeis en que nosotros los indios caresremos de justicia? (fol 26)

Detrás de estos interrogantes se encuentra la pregunta filosófica de que si la conquista con todas sus terribles consecuencias (muerte, humillación, vicios, etc.) era una acción lícita. La respuesta está en *Coloquios* en este fragmento del recién llegado Justino:

> ¿y qué obligacion tengo yo? ¿Hice yo por ventura la entrada desta tierra? ¿Dissipe, mate los naturales de ellaa? ¿Tengo les ocupadas sus cassas, posessiones y heredades, o les tome sus haciendas?." (fol 21)

Los cronistas van relatando la conquista en América desde distintas perspectivas cronológicas y personales. Un análisis global del providencialismo en las crónicas muestra dos tendencias: la que se trasmite desde los textos que relatan la conquista con criterios medievales y

humanistas y, por otro, la crónica franciscana que transforma el ideal utópico. Esta última postura se ha interpretado a través de dos teorías, la primera, que insiste en el valor milenarista de la orden de San Francisco cercanas a las del religioso Joaquín de Fiore (¿1145?-1202) (Davis, 2013) y otra interpretación, que asevera que los misioneros franciscanos tenían un sentido apocalíptico de la misión de evangelización, además que creían en la cristianización global del mundo previa al inminente fin de los tiempos y, que por lo tanto, consideraban a los indios como últimos gentiles (Martínez, 2017). Esta segunda lectura afirma, además, que estos aspectos están presentes en la mentalidad cristiana ya desde la Edad Media, siendo las profecías y discursos apocalípticos temas recurrentes de toda la oratoria española (Davis, 2013).

Quizás el aspecto más singular de las crónicas misioneras redactadas por los franciscanos sea la apología que se hace de la pobreza o la decisión de esta congregación de no tener ningún bien material y vivir en estado de penitencia como un ermitaño. Dios cuidará de manera providencial de cada fraile (Domínguez Reboiras, 2010). En nuestro análisis de *Coloquios* encontramos este providencialismo acorde a los criterios de los franciscanos. Por ejemplo, en este diálogo entre Justino (J) y Barquilón (B), se evidencia el uso de la penitencia que postulaban los franciscanos:

> J: Dime, señor; ¿qué trage es esse? Que venía yo lleno de esperanças de tu riqueza y hallote vestido de saco y aspereça.
>
> B: Este es hábito de penitencia y de humildad que voluntariamente traigo por mis pecados […] ¡O juicio de Dios incomprehensible!, a Ti solo se quede el juicio. Tanto soy aborrescido que quando a uno le quieren afrentar le llaman Barchilon, y esto es asi cierto solo porque he dexado el camino mundano, y favorecco los naturales deste reyno y hago vida penitente; porque veas en qué tierra estas.

Y también, el indio Tito habla de estas virtudes franciscanas:

> T: ¿Haveis visto ni leido jamas otra obediencia como la nuestra? Tanta humildad y tan llana, ¿base visto entre gentes despues que Dios crio los hombres? ¿Haveis notado la dulçura del sí que tenemos tan a proposito y tan presto para quanto nos quereis mandar?
>
> T: Grande es la humildad que causa la pobreza y como veis que sufrimos esto con animo varonil, decis una cosa nefandissima, que no lo

> sentimos y que somos animales brutos, y que nuestra paciencia no es de hombres humanos. Os engañáis mucho y enfurecéis a vuestro Dios, porque es cierto que luego que Dios castiga al hombre no le desampara, antes le da las armas de la humildad y paciencia.

Otro punto para definir el contexto es que *Coloquios* acepta siempre la autoridad del rey, y en su texto el monarca se convierte en el defensor del indio tal como habla Tito: "*nuestros Reyes eran barbaros y tiranos y nos fuerzan ir hacia el mal*" pero "*de vosotros Dios nos va ya librando y el Rey nos ampara y defiende*".

4.3. La evangelización del indio

En las crónicas misioneras el rescate del pasado indígena no es mero producto de la curiosidad etnográfica, sino que forma parte de una historia moral. Los frailes detectan que el conocimiento de lo prehispánico es una información necesaria para la conversión. En la conquista del Perú el choque de las dos culturas se visualiza en Cajamarca. En este lugar, el 16 de noviembre de 1532, tuvo lugar el encuentro entre Francisco Pizarro, jefe de la expedición española en el Perú, y el gobernante inca Atahualpa. Atahualpa acababa de salir vencedor de una guerra con su hermano Huáscar y estaba regresando con su ejército hacia Cuzco, la capital del estado. Los españoles, extremadamente preocupados por la cantidad de enemigos, tenían intención de capturar al inca según el modelo ya utilizado por Hernán Cortes con los aztecas. Pero en Cajamarca se produce un acto simbólico cuando el dominico fray Vicente Valverde se dirige al inca Atahualpa y, mostrándole el breviario, le exige que acepte el cristianismo. Esta imagen que se transmitió en distintos textos y pinturas muestra a un indio que rechaza la palabra de Dios. El indígena se convierte, de esta manera, en fuente y destinatario de la misión y los misioneros se sienten obligados a componer obras que ayuden a otros a conocer el mundo que pretenden evangelizar (Payás Puigarnau, 2010). En texto de Quiroga:

> Si queréis tratar de que estos naturales aprendan vuestra lengua, es començar una labor que no saldréis con ella, ni basta ingenio humano para ello; y assí conviene que los ministros de la predicación aprendan y sepan la lengua india, si queréis que os entiendan; y no es tanto trabajo cuanto los encarescéis, que fácil es de aprender, o a lo menos de entender, y entendida, lo demás el trabajo lo acaba y lo hace.

La búsqueda de datos etnográficos misioneros que aparecen en muchas CI se usa para que el misionero la emplee con fines evangelizadores y, de esta manera, se reutiliza para que vuelva a él en forma de conversión (Cáceres Lorenzo, 2017). Los misioneros, limitados por los esquemas de su propia mentalidad, dieron una visión distorsionada de los hechos al comparar a los nativos con bárbaros y asignar a su empresa el valor de la instauración del orden y la civilización entre esos salvajes, idolatras y antropófagos.

En *Coloquios* encontramos la frustración denunciada por otros cronistas misioneros, como consecuencia de una evangelización improductiva. A diferencia de otros frailes más optimistas respecto de los resultados de la cristianización, como el franciscano Toribio Benavente Motolinía, por ejemplo, el dominico Diego Durán (1537 – 1588) es más contundente en su juicio respecto de los pueblos originarios y más reacio a ver en los pequeños avances misioneros una evangelización ineficaz.

El motivo de esta ineficacia lo explica él mismo cuando detalla que un aborigen después de ser amonestado por él porque no se había comportado de manera cristiana, le responde que él está en una zona intermedia (le llama *nepantla*) y que su fe no está bien enraizada, por lo que acudían a la religión católica pero también a la de sus padres. A lo que el dominico llega a afirmar que "*su maldita ley (está) tan arraigada y fundada que es imposible que en cincuenta y siete años se olvide tan presto*" (1581 2006: 152). Durán y Quiroga advierten con horror que, si bien los indios aceptan al dios cristiano, no deja de ser este uno más en su amplio abanico politeísta. Y se llega a la conclusión de que sus tradiciones son manifestaciones de la idolatría (Davis, 2013).

En este contexto perulero Quiroga, al igual que Durán, experimenta una doble personalidad con respecto al otro. En los niveles axiológico y praxiológico, en sus obras se evidencia al mismo tiempo la admiración y su rechazo: "*Son inteligentes pero ciegos por el paganismo*". *Coloquios* muestra el problema desde otras perspectivas complementarias, ya que dice que los indios "*están estos hombres baptiçados, pero no catequiçados*", y muestra como víctima al indio mal evangelizado y que no recibe ejemplos moralizantes de los españoles. En palabras de Vian

Herrero (2009: 210-211) al referirse a cómo Quiroga presenta los personajes del indio y del conquistador con respecto a la sátira:

> Así procede al desvelar las verdades de la hipócrita sociedad colonial, principalmente a través del ataque, la invectiva y la polémica

De manera similar, Castillo (2012) explica que el Titu de la "Relación de Titu Cusi Yupanqui" (1570) coincide con el personaje indio de *Coloquios* en el que manifiestan con una postura vitoriana y lascasiana la idea de que la cristianización es entendida como un proyecto aún por realizar. Pero de nuevo encontramos la cuestión de la legitimación, ya que los señores andinos como Titu Cusi y sus colaboradores frailes presentaban el estado inca como un noble imperio. Dicha consideración implicaba que los indios actuales merecían respeto. En este punto, *Coloquios*, texto pre-toledano, al igual que las crónicas de indios y mestizos, niega lo propuesto por el virrey Toledo, el cual quería demostrar que los Incas eran tiranos ilegítimos, que antes de ellos no había habido gobierno alguno, y que los curacas, que gobernaban las provincias bajo la autoridad inca y más tarde española, eran simples designados de los incas tiránicos.

Este cuestionamiento de la legitimidad de la presencia de los españoles es resuelto hacia la tesis regalista de la conquista. En *Coloquios*, el personaje Barquilón desafía al bisoño Justino para mostrarle el error de la visión que tiene de las Indias y sus habitantes, sirviéndose a partir del Coloquio II de la voz de Tito:

> Bien sé que no ignoráis que teníamos rey que nos gobernava, en cuya boca mandada estavan escritas nuestras leyes, pocas pero sabidas de todos, y provechosas para nuestra conservacion. ¿Crees tu que viviamos sin leyes? ¿Como se pudiera govvernar tanta tierra y gentes de tantas nasciones como los Ingas señorearon? Algunas de ellas yo te concedo que eran barbaras y crueles, pero muy sabidas y guardadas por todos.

Pero también Tito denuncia en primera persona el mal comportamiento de los colonizadores, que no dudará en lanzar una razonable amenaza, la de que si Dios ha castigado a los incas por no respetar su voluntad, la condena que espera a los españoles será temible, pues aquellos no conocían la verdad y éstos la desacatan de forma voluntaria.

5. CONCLUSIONES

El análisis de *Coloquios* con respecto al universo comunicativo sociocultural de las CI muestra que este diálogo humanístico es una historia moral propia de un inquisidor. En este contexto el préstamo indígena se evita por cuestiones morales. La información suministrada por Quiroga es la historia moral que forma parte de "maquinaria semiótica" que los españoles idearon para la América del siglo XVI (Solodkow, 2014: 253).

El ideario sociocultural de *Coloquios* es que el lector se imbuya de las diferentes perspectivas lascasianas y otras cuestiones de la política virreinal, en el marco de una conquista militar, religiosa y educativa. Quiroga presenta una intensa defensa sobre los derechos de los indios, y esto suponía modificar algunas de las preconcepciones, prejuicios y estereotipos que presentaban los españoles con respecto a los autóctonos (About, 1996). Ahora bien, esta defensa continuamente se pasa por el tamiz del proselitismo misionero, que obstaculizaba un verdadero encuentro intercultural.

6. REFERENCIAS

About, D. P. (1996). Rhetoric in the New World. Rhetorical Theory and Practice in *Colonial Spanish América*. University of South Carolina Press.

Bastardín-Candón, T. (2013). *Vocabulario indígena en la Historia de fray Bernardino de Sahagún*. Peter Lang.

Betanzos, J. [1551-1571] (1987). *Suma y narracion de los Yngas*, Ed. Atlas.

Bravo-García, E. y Cáceres-Lorenzo, mT. (2012). *Claves para comprender las crónicas de Indias*. McGrawHill.

Cáceres-Lorenzo, M-T. (2013). Indoamericanismos de uso general en documentos españoles americanos (1502-1560): propuesta de clasificación y resultados*, Bulletin of Spanish Studies* 92, 1079-190.

Cáceres-Lorenzo, M-T. (2017). La traducción española de la Historia General de las cosas de Nueva España: actitud dual ante el préstamo indígena, *Romance Studies*, 35-(2), 85-97.

Castillo, M. (2012). Estrategias de resistencia y de crítica en el colonial Perú: la Relación de Titu Cusi Yupanqui y los Coloquios de la Verdad de Pedro de Quiroga. *América. Latina Literary Review*, 40, 123-147, 2012.

Cerrón-Palomino, R. (2010). El contacto inicial quechua-castellano: la conquista del Perú con dos palabras. *Lexis*, 34(2), 369-381.

Chang Rodríguez, R. (1988). *La apropiación del signo: tres cronistas indígenas del Perú*. Arizona State University.

Davis, M. (2013). The evangelical prophecies over Jerusalem have been fulfilled: Joachim of Fiore, the Jews, Fray Diego de Landa and the Maya. *Journal of Medieval Iberian Studies*, 5 (1): 86-103.

Domínguez Reboiras, F. (2010). El cuidado y curiosidad de los franciscanos de Nueva España por las lenguas indígenas y su contexto político. *Esplendores y miserias de la evangelización de América. Antecedentes europeos y alteridad indígena*. Oesterreich, W, y R. Schmidt (edit.), 301-331. Iberoamericana-Vervuert Verlag.

Durán. Diego. [1579] (1984). *Historia de las Indias de Nueva España e islas de Tierra Firme*. Pórrua.

Enguita-Utrilla, J-M. (2004). *Para la historia de los americanismos léxicos*. Peter-Lang.

Ferreras, J. (2008). *Los diálogos humanísticos del siglo XVI en lengua castellana*. Editum.

Frago Gracia J-A. (1990). El lenguaje de los escritores franciscanos de América en el s. XVII, *Archivo Ibero-Americano*, 50, 197-200.

Frago Gracia, J-A. y Franco Figueroa, M. (2003). *El español de América*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Giménez-Eguíbar, C. y. Kania, S. (2021). Los indigenismos léxicos en la Relación de la jornada de Cíbola: la americanización del español. *Revista de filología española*, 331-359.

Lope Blanch, J. (1990). *Estudios de historia lingüística hispánica*. Arco-Libros.

Martínez, J-L. (2012). El virrey Toledo y el control de las voces andinas coloniales". *Colonial Latin American Review*, 21(2), 175-208.

Mignolo, W. (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Ann-Arbor: Michigan.

Nájera, L. (2012). Contesting the Word: The Crown and the Printing Press in Colonial Spanish America, *Bulletin of Spanish Studies*, 89(4), 575-596.

Payás Puigarnau, G. (2010). *El revés del tapiz. Traducción y discurso de identidad en la Nueva España (1521-1821).* Iberoamericana.

Ramírez Luengo, J-L y San Martín Gómez J-A. (2020). Procesos de americanización léxica en la historia del español salvadoreño: la "Carta-relación" de Diego García de Palacio como ejemplo. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 41, 183-195.

Ruan, F-E. (2017). The Probanza and Shaping a Contesting Mestizo Record in Early Colonial Peru, *Bulletin of Spanish Studies*, 94(5), 843-869.

Rípodas Ardanaz, D. [1569] (1992). *Coloquios de la verdad*. Seminario Americanista de la Universidad de Valladolid.

Solodkow, D-M. (2014). *Etnógrafos coloniales. Alteridad y escritura en la Conquista de América (siglo XVI).* Iberoamericana-Vervuert.

Todorov, T. (1999). *La conquista de América: el problema del otro*. México. Siglo XXI.

Valcárcel Martínez, S. (1997). *Las crónicas de Indias como expresión y configuración de la mentalidad renacentista*. Diputación Provincial de Granada.

Vian Herrero, A. (2009). *El indio dividido: fracturas de conciencia en el Perú colonial.* Editorial Iberoamericana / Vervuert.

Zamora-Munné, J-C. (1976). *Indigenismos en la lengua de los conquistadores*. Uprex.

LAS IDEAS LINGÜÍSTICAS EN LA LEXICOGRAFÍA HISPANO-TAGALA DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL

Marta Ortega Pérez
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La tradición española en la configuración de sus reinos siempre ha estado ligada a la traducción e interpretación de textos. Desde el reinado de Alfonso X el Sabio, se desató la necesidad de la creación de una escuela de traductores con el fin de comunicarse con los pueblos vecinos de la península ibérica. Por lo tanto, la ideología sobre la importancia de la comprensión entre los diferentes pueblos de una misma nación estaba bastante consolidada ya en el siglo XV.

La diferencia principal que existió en relación con la tradición filológica anterior al descubrimiento de América fue el desafío al que tuvieron que hacer frente los colonos, debido a la diversidad de lenguas y dialectos que había tanto en América como en Asia. Por lo tanto, las gramáticas latinas o nebrijanas no servían para la elaboración de obras lo suficientemente doctas para la tarea lingüística. En consecuencia, tuvieron que analizar, describir y aprender las lenguas indígenas.

La expedición de 1564-1565 por parte de Legazpi-Urdaneta tuvo un triple objetivo: encontrar una ruta de vuelta, conocido como *tornaviaje*; comerciar en el mercado de especias; y, administrar y evangelizar a los habitantes de aquellas islas (Sierra de la Calle, 2009, p. 129). En consecuencia, los clérigos tuvieron un importante cometido: predicar en distintas lenguas para la conversión de las nuevas poblaciones. Cabe destacar, que no tuvieron como objetivo convertirse en lingüistas, sino que

su contexto ideológico y sociopolítico de la época hicieron que se creara una necesidad inmediata de aprendizaje y enseñanza de idiomas.

Este estudio pretende ser una aportación a los estudios historiográficos sobre la labor lingüística realizada en Filipinas durante la época colonial; puesto que, como indica García-Medall (2007), las obras hispanofilipinas —desarrolladas en el continente asiático— han estado olvidadas e incluso infravaloradas. "Con todo, parece que esa injusta situación, que no es acorde con el interés lingüístico y traductológico, […] está empezando a cambiar en los últimos tiempos" (García-Medall 2007, p. 1).

Asimismo, se ahondará en la metodología lexicográfica bilingüe, ya que, durante la expansión territorial de España, los diccionarios fueron instrumentos clave para la instrucción del evangelio y aprendizaje de las lenguas indígenas. Por otra parte, en palabras de García-Medall (2004, p. 217):

> La lexicografía bilingüe misionera se entiende como un instrumento de control del comportamiento para los propios religiosos aprendices. Se trata de una herramienta lingüística al servicio de un entramado discurso, esto es, adquiere valor ideológico al tiempo que pedagógico.

Con el fin de conocer si existía un ideario común, se revisarán los paratextos de tres obras lexicográficas bilingües bidireccionales tagalo-español, español-tagalo, estos son: *Vocabulario de la lengua tagala* de Pedro de san Buenaventura (1613), el *Vocabulario* de fray Domingo de los Santos (1703) y el *Vocabulario* coordinado por Noceda y Sanlúcar (1754).

2. OBJETIVOS

El presente trabajo se inscribe dentro del campo de estudio denominado *lingüística misionera*. Esta disciplina ha sido muy debatida entre diferentes lingüistas. No obstante, aún faltan investigaciones sobre el quehacer lingüístico de los clérigos.

La hipótesis de partida de este trabajo es determinar que estos clérigos no actuaron en un primer momento como verdaderos lexicógrafos, sino que parten de un ideario común para elaborar estas herramientas de

aprendizaje y enseñanza, sin olvidar, su cometido evangelizador. Por lo tanto, el objetivo principal será indagar en los paratextos para reflexionar sobre la concepción de *lenguas* de los misioneros:

> …solo podremos hablar propiamente de lingüística misionera si, a partir del estudio de esas ideas sobre el lenguaje, se desprende claramente que existe un cuerpo doctrinal, un ideario, unas concepciones sobre el lenguaje compartidas que han ejercido una influencia comprobable y que guían su acción lingüística. Sólo si esto se verifica, la denominación de lingüística misionera será algo más que una etiqueta cómoda pero vacía (Esparza Torres, 2016, p. 330).

Por otra parte, han surgido otros objetivos secundarios: en primer lugar, indagar si existe en los paratextos de los diccionarios una concepción acerca del lenguaje; en segundo lugar, comprobar si existía una doctrina compartida; y, por último, si hubiera un mismo ideario, revisar cuáles son los puntos clave en común entre los clérigos que actuaron como lexicógrafos.

Cabe destacar que los religiosos que llegaron a Filipinas no solamente contaron con la tradición latina y nebrijana, sino que ya conocían la experiencia americana.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo historiográfico contiene una metodología de estudio de corte hermenéutico; por lo tanto, el análisis será cualitativo, ya que ayudará a reflexionar de una forma dinámica sobre la posible configuración ideológica de los autores de las obras lexicográficas bilingües anteriormente citadas. Para ello, en primer lugar, se estudiarán los posibles antecedentes de estos trabajos lexicográficos, con el fin de definir posibles relaciones de intertextualidad entre los misioneros. En este sentido, siguiendo la noción de "series de textos", establecida por Gerda Haßler (2002, pp. 261-262), —la cual los define como "un conjunto de textos individuales, impresos o manuscritos, que tratan del mismo tema en la misma rama epistemológica o sin metodología declarada, pero con el mismo objetivo y en condiciones comparables"— se estudiarán las relaciones ideológicas que motivaron a los clérigos a realizar estas obras lexicográficas. Por consiguiente, se llevará a cabo un análisis del

discurso textual que se centrará en las cuestiones planteadas por los religiosos en relación con la lengua tagala, considerando el discurso como la relación entre la superficie textual y las condiciones extralingüísticas que la hicieron posible (Perdomo-Batista, 2013, p. 134).

Dentro de los estudios sobre la lingüística misionera, la intertextualidad ya ha sido estudiada por algunos autores como Marlon James (2015), aunque siempre se han centrado, mayoritariamente, en los paratextos de las gramáticas, como se observa en los trabajos de Esparza Torres (2003, 2014, 2015). En el terreno asiático, este autor, también realizó un trabajo en 2016 sobre la gramática de Blancas de san José (1610).

En relación con el estudio de estos textos en obras lexicográficas, García-Medall (2010) ofrece un estudio sobre los prólogos de algunos diccionarios. No obstante, en relación con la lexicografía hispano-tagala se ha de indicar que no se ha estudiado el tema en profundidad. En consecuencia, se presenta un trabajo centrado en la interpretación de las ideas lingüísticas desarrolladas en los textos preliminares. Para ello, se van a extraer todas las referencias sobre textos sagrados, relatos hagiográficos, ideas filosóficas, etc., con el fin de determinar los objetivos sobre la realización de estas obras que sirvieron como herramientas de predicación. Por último, se examinarán los resultados obtenidos de cada uno de los discursos analizados para comprobar si se sigue un mismo ideario, de qué forma está configurado y si ofrece más información sobre esta labor desarrollada por los clérigos durante la época colonial.

Los misioneros conocían la elaboración de *artes* y *vocabularios* que se realizaron en el continente americano. De hecho, contaban con una tradición gramatical americana muy consolidada gracias a los estudios sobre la lengua náhuatl por fray Francisco de Sahagún y sus seguidores como, por ejemplo, fray Andrés de Olmos y Alonso de Molina.

Por lo tanto, es posible que conocieran algunos vocabularios como el de Alonso de Molina, este es *Vocabulario en lengva mexicana y castellana* (1555-1571). De modo que se revisarán las ideas lingüísticas de Alonso Molina reflejadas en su diccionario. Cabe destacar que la publicación de su obra "supuso un hito en la lexicografía novohispana" (Galeote & Figueroa-Saavedra, 2019, p. 7); por lo tanto, es probable que los

primeros misioneros que llegaron a Filipinas la conocieran (Sueiro Justel, 2005, p. 855). Por otro lado, también se estudiará el *Arte de la lengua tagala* (1610) de Blancas de san José, puesto que en los vocabularios seleccionados se han encontrado distintas referencias a esta obra, en relación con los contenidos gramaticales. Por lo tanto, se piensa que también podría haber servido como base filosófica para estos misioneros.

4. RESULTADOS

4.1. Antecedentes

En la obra lexicográfica de Alonso de Molina se encuentran distintas referencias bíblicas en el prólogo de su obra. En primer lugar, se aprecia una mención al pasaje bíblico sobre la Torre de Babel donde se narra que dios decidió que los habitantes hablaran distintas lenguas (Gn 11, 1-9). Esta alusión le sirve para proseguir su discurso en el que enfatiza el deber de los ministros de la fe, que no es otro que entender la lengua con el fin de evangelizar a los naturales de aquellas tierras.

La cuestión sobre la traducción y la interpretación de las lenguas quedaba patente en la época, puesto que se temía por la inadecuada predicación que podía dar lugar a equivocaciones, impresiones o confusiones. Por este motivo, este misionero también remite al episodio en el que los apóstoles recibieron el espíritu santo en forma de lengua para que predicasen la palabra del señor (Hch 2, 1-4). Por lo tanto, se observa que una de las fuentes de su doctrina fue la *Biblia*. El prólogo de este diccionario ya ha sido estudiado por Esparza Torres (2016). Este autor indica, además, que se siguen diferentes textos referidos a san Pablo:

> Efectivamente, las ideas de Molina giran en torno a dos principios tomados de san Pablo: «La fe se alcanza oyendo, y lo que se a de oyr a de ser la palabra de Dios» (*fides ex auditu* [Romanos 10, 17] y «se ha de predicar en la lengua que los oyentes entiendan, porque de otra manera el que habla, será tenido por bárbaro» (*si ero nesciero virtutem vocis, ero ei, qui lóquitur mihi, bárbarus* I Conrinitos 14, 11) (Esparza Torres, 2016, p. 333).

Por otro lado, Molina explica que el *don de lenguas* no se alcanza solo, sino que se debe trabajar en la lengua para conseguir dominarla y usarla.

Por su parte, Blancas de san José, en el prólogo de su gramática, —ya estudiado por Esparza Torres (2016)—, expone una serie muy elaborada de argumentos sobre el aprendizaje de las lenguas, puesto que no solamente hace referencia a pasajes bíblicos, sino que además se basa en la ley eclesiástica impuesta por Clemente V en el decreto *inter sollicitudines*. En 1312, bajo el mandato del Papa Clemente V, el concilio de Vienne propuso una serie de disposiciones adoptadas para la reforma de la Iglesia y del clero (Poutrin, 2008-2010, p. 16). Esta misma autora señala que entre las disposiciones expuestas en esta reforma, "sigue inmediatamente al decreto *Inter sollicitudines* que ordena la creación de cátedras de hebreo, árabe y caldeo en las universidades de París, Oxford, Bolonia y Salamanca". De esta forma, Blancas intenta declarar que todas las lenguas, por muy diferentes que sean, tienen el mismo prestigio. Por lo tanto, con el fin evangelizador, la lengua tagala debía ser aprendida para la salvación de las almas.

Dentro de las alusiones bíblicas —las cuales sirvieron como pretexto para la interpretación y la traducción de nuevas lenguas— se encuentran referencias a san Marcos. Como indica Cuevas Alonso (2011, pág. 171) se retoma la afirmación del *Evangelio* de san Marcos *linguis loquentus novis* que se encuentra de la siguiente forma en la biblia:

> En aquel tiempo se apareció Jesús a los Once y les dijo: Id por todo el mundo y proclamad el Evangelio a toda la creación. El que crea y sea bautizado, se salvará; el que no crea, se condenará. Estas son las señales que acompañarán a los que crean: en mi nombre expulsarán demonios, hablarán en lenguas nuevas, agarrarán serpientes en sus manos y aunque beban veneno no les hará daño; impondrán las manos sobre los enfermos y se pondrán bien (Mc 16, 15-18).

De esta forma, Blancas indica que Jesucristo "hizo aquella promesa que S. Marcos refiere en su vltimo capitulo, dando su palabra q los que creyessen en el, y recibiessen su doctrina hablarían en diferentes lenguas [*sic*.]" (Blancas, *pról*.).

Según Esparza Torres (2016), en el terreno americano ya se trató el milagro del don de lenguas referido en el capítulo II del libro de *Los*

hechos de los Apósteles y también tratado en la carta de san Pablo a los Corintios. De hecho, Blancas hace mención del *don de lenguas* de san Pablo. En la *Primera carta a los Corintios* (*I Co* 14), al principio del primer capítulo se indica que es necesario aspirar a alcanzar los dones espirituales:

> Procuren alcanzar ese amor, y aspiren también a los dones espirituales, sobre todo al de profecía. Porque aquel que habla un lenguaje incomprensible no se dirige a los hombres sino a Dios, y nadie le entiende: dice en éxtasis cosas misteriosas. En cambio, el que profetiza habla a los hombres para edificarlos, exhortarlos y reconfortarlos. El que habla un lenguaje incomprensible se edifica a sí mismo, pero el que profetiza edifica a la comunidad. Mi deseo es que todos ustedes tengan el don de lenguas, pero prefiero que profeticen, porque el que profetiza aventaja al que habla un lenguaje incomprensible. A no ser que este último también interprete ese lenguaje, para edificación de la comunidad. (1 Co 14, 1-5).

En las siguientes líneas, san Pablo realiza una conclusión clave sobre qué es *hablar lenguas*; puesto que se refiere a la importancia de orar "con el Espíritu" (v. 14). Además, sugiere que en la comunidad cristiana se prefiere "decir cinco palabras inteligibles, para instruir a los demás, que diez mil en un lenguaje incomprensible" (v. 17). Por lo tanto, los misioneros conocían bien la necesidad de aprender e interpretar la lengua tagala, para de esta forma poder orar tanto con el espíritu como con una lengua de comunicación inteligible, que, en este caso, es la lengua tagala[368].

Por último, también hace uso de algunos relatos hagiográficos, por ejemplo, cuenta que santo Domingo y san Jerónimo alcanzaron el don de lenguas, en cuanto al último, el gramático indica que dedicó gran parte de su vida al estudio y al trabajo para obtener este don.

4.2. Ideas lingüísticas en la lexicografía bilingüe hispano-tagala

[368] Como indica Esparza Torres (2016, p. 341) Blancas "citando las palabras de san Jerónimo, esgrime el ejemplo de san Pablo, que poseía don de lenguas y, sin embargo, usaba a Tito como intérprete". Por este motivo, el gramático expone Summa Theologica, IIª.IIae q. 176 a 1 ad 1.

4.2.1. *Vocabulario de la lengua tagala* de Fray Pedro de San Buenaventura (1613)

Pedro de san Buenaventura fue el autor del *Vocabulario de la lengua tagala*, obra impresa en 1613. Este misionero perteneció a la orden franciscana y llegó a Filipinas hacia el año 1564, donde se dedicó a la evangelización de las poblaciones y murió en 1627 cuando se dirigía a México (Sánchez Fuertes, 1994).

En la dedicatoria que realiza a Juan de Silva[369] comienza con el pasaje bíblico del *Génesis* donde se cuenta que Jacob trabajó durante siete años para poder tomar la mano de Raquel. No obstante, se le hicieron cortos por el gran amor que le tenía [*Videbantur illi dies pauci pre amoris magnitudice*, (*Gn*., 29, 20][370]. San Buenaventura usa esta referencia para argumentar que los años que ha dedicado a esta obra no han sido en balde pues el objetivo de su trabajo como lexicógrafo ha sido el de crear una herramienta de predicación para salvar las almas:

> Siete años cumplidos ha señor que trabajo poner orden y juntar en un volumen los más vocablos que he podido de la lengua Tagala para la predicación del santo Evangelio, y administración de los santos sacramentos a estos naturales, y puedo decir con verdad (según entiendo) lo que el texto sagrado dice que *Videbantur mihi diez pauci &c*.[371] Porque bien considero que tiene que ver la hermosura de Raquel con la de un alma […]. (Buenaventura, [1613(1994)], p. 3).

De esta forma, realiza una mímesis entre la labor de Jacob y la suya propia para explicar el gran esfuerzo que ha realizado para escribir el diccionario. Asimismo, define su obra como herramienta para la predicación de las almas.

---

[369] Texto de la dedicatoria: "A Juan de Silva caballero del Orden de Santiago Gobernador y capitán general de estas islas Filipinas y presidente de la Real Audiencia de ellas" (fol. 3). Según los documentos históricos (Morga, 1609) Juan de Silva fue nombrado gobernador de las islas Filipinas en 1609. De esta forma, sustituyó a don Rodrigo de Vivero.

[370] Según se cuenta en el Génesis (29, 1-30), Jacob trabajó para su tío Labán para poder casarse con Raquel, que era la hija de su tío. No obstante, finalmente le entregó a Lea, ya que era la hermana mayor. Por lo tanto, tuvo que trabajar durante siete años más para conseguir casarse con Raquel.

[371] Me parecieron breves los días.

Por otro lado, san Buenaventura aprovecha la dedicatoria para equiparar la lucha de Juan de Silva con la que ejercen los ministros con "la espada de la fe" y ello lo argumenta haciendo referencia a la *Carta a los Efesios*:

> Por lo tanto, tomen la armadura de Dios, para que puedan resistir en el día malo y mantenerse firmes después de haber superado todos los obstáculos. Permanezcan de pie, ceñidos con el cinturón de la verdad y vistiendo la justicia como coraza. Calcen sus pies con el celo para propagar la Buena Noticia de la paz. Tengan siempre en la mano el escudo de la fe, con el que podrán apagar todas las flechas encendidas del Maligno. Tomen el casco de la salvación, y la espada del Espíritu, que es la Palabra de Dios (Efesios 6, 13-17).

Este clérigo elogia el valor del esfuerzo y el trabajo; para ello, cita a Séneca: "la esperanza del premio dice Séneca que es consuelo del trabajo". Conviene recordar que su esperanza está ligada a la salvación de las almas. Además, en el texto cita a san Jerónimo: "el premio se deue [sic] al trabajo y que los que trabajan se animan con esperança del galardón". En este caso, el galardón es servir a dios y obtener la gloria[372].

En relación con el panegírico sobre el trabajo de los misioneros arremete contra aquellos que se atreven a juzgar la labor de los demás:

> todos ven las faltas ajenas y pocos las propias, y muchos hay que se atreven a juzgar lo que no entienden, y en nuestros tiempos ya se juzgan o por malicia, envidia o por ignorancia, debiendo considerar aquel dicho del sabio: *nelis sapiens apud temet ipsum*[373]

También, se puede extraer del prólogo información sobre la situación lexicográfica de la época; puesto que indica que aquellos que no conocen la lengua deben trabajarla para aprenderla: "hay poquísimos que escriban en Filipinas y muchos que maldigan y pongan tacha en sudores ajenos". Por lo tanto, parece ser que, a principios del siglo XVII, no había materiales suficientes para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, al menos, con respecto a la lengua tagala.

Por otro lado, el lexicógrafo explica la gran complejidad que tiene aprender esta lengua; para ello, cuenta una anécdota en la que comenta

---

[373] No seas sabio en tu propia opinión.

que en su presencia discutieron dos indios ladinos sobre la significación de un mismo vocablo contradiciéndose el uno al otro. Esta historia ofrece otro dato importante sobre el quehacer lingüístico de este misionero; ya que parece ser que necesitó ayuda de intérpretes. Como indica Salazar (2013, p. 135), los ladinos ayudaron a los frailes españoles "en la evangelización y transmisión de la cultura proveniente de Occidente, y transfirieron la lengua primitiva, los conceptos y las ideas indígenas al sacerdote". En consecuencia, san Buenaventura realizó su *Vocabulario* con ayuda de estos traductores e intérpretes.

4.2.2. *Vocabulario de la lengua tagala* de Fray Domingo de los Santos (1703)

Fray Domingo de los Santos nació en Cáceres y murió en Mahaybay en 1695. Este misionero escribió *Vocabulario de la lengua tagala*, obra póstuma (1703).

Al comienzo de su obra, presenta una dedicatoria a la provincia de san Gregorio. El eclesiástico define este lugar como su madre, ya que le enseñó a vivir en ese entorno, y, especialmente, a comprender la lengua:

> a este modo discurria yo Religiosissima, y Apostólica Provincia de San Gregorio mi Madre, quando me hallaba con esta obra en las manos buscando Numen à quien dedicarla. Adverti, que si bien es trabajo de mi desvelo, compelia me empero la memoria à reconocer el beneficio de vuestra mano en la enseñanza de los primeros Rudimento que tuve de esta lengua. Tu, fuiste la primera Maestra de ella, y la que hasta oy lo continuas en los carios escritos, y Tratados que se componen cada día para dirección de estas Christiadades [sic] (*De los Santos*, prólogo).

Resulta muy interesante este párrafo puesto que ofrece información sobre la metodología llevada a cabo para el aprendizaje de la lengua tagala. Se ha de recordar que los misioneros tuvieron el deber de evangelizar en distintos territorios de las nuevas colonias españolas. Por lo tanto, su experiencia de aprendizaje ha sido motivada a través de lo que conocemos actualmente como inmersión lingüística. Los misioneros se encuentran en un entorno homóglota, es decir, siguiendo las bases teóricas de Abry, D. y Fiever, M. (2006), estos clérigos han estado en contacto con la lengua meta (*tagalo*) en un dominio cultural donde se habla dicho idioma y en un entorno en el que han tenido que interaccionar

con los nativos, no solo con la finalidad religiosa, sino también sociopolítica.

En consecuencia, el autor utiliza distintas referencias bíblicas para explicar su experiencia lingüística durante su labor como misionero. En primer lugar, cita el libro postexílico *Eclesiastés* 1, 7.[374]: "Como lo mismo es volverle los ríos al mar el caudal de sus corrientes, que ser provocado de nuevo à la continuación de su antigua liberalidad y munificencia" (*Dedicatoria*, fol. 2). El misionero ofrece su obra a la nueva provincia conquistada, es decir, considera su diccionario como una herramienta útil de predicación.

Por otro lado, justifica su aprendizaje gracias a su experiencia de convivencia entre los naturales y su presencia en la isla: "*anima mea sicut terra sine aqua tibi"* (mi alma te anhela como la tierra sedienta[375]).

El texto preliminar ofrece un dato importante para la historia de la lingüística colonial:

> Tú fuiste la primera maestra de ella, y la que hasta hoy lo continuas en los varios escritos, y tratados que se componen cada día para dirección de estas cristiandades: de los cuales no son pocos los impresos (De los Santos, *dedicatoria*).

Por lo tanto, en esta provincia se han creado diferentes materiales para la adquisición de lenguas.

De los Santos recurre a san Pablo para justificar el uso de esta obra como herramienta de predicación, pues se lee: "*Quis plantavit vineam & de fructu eius non edit? Quis pascit gregem & de laste eius non manducat?*" (¿Quién plantó la viña y no come de su fruto? ¿O quién apacienta el rebaño y no toma de la leche del rebaño?). El hombre debe aprovechar y disfrutar de los frutos de su trabajo. Este diccionario será un instrumento esencial para la educación espiritual de los habitantes de esta tierra:

---

374 Los ríos todos van al mar, y el mar no se llena; al lugar de donde los ríos vinieron, allí vuelven para correr de nuevo.

375 Salmo 143.6.

> Y pues, no ha quien ignore, funde motor derecho la generación, y educación materna sobre los hijos, que la industria del agricultor sobre las insensibles plantas; qué se dirá de la generación y educación espiritual de las Religiones para con sus hijos, a quienes engendra y une en Cristo, mediante su profesión y con más fuerte vínculo de obligación, que la que nace de la generación y educación corporal (De los Santos, *dedicatoria*).

Durante todo el proceso de predicación de las islas, la traducción e interpretación de las sagradas escrituras estuvo apoyada por diferentes identidades. De hecho, en el prefacio de este vocabulario, san Francisco de san José Predicador aprueba dicha obra y se refiere al trabajo del autor del vocabulario como "digno de toda estimación y singular testigo de su elocuencia y facundia en el idioma Tagalo". Para ello, explica la diversidad de las lenguas con la mención de Pentecostés:

> Toda la obra es una lengua máxima, de tantas lenguas artificiadas, cuantas letras la ilustran. Mucho tiene de espíritu y de santo Espíritu, quien tantas lenguas reparte, para que los apostólicos ministros prediquen y enseñen el santo evangelio: que fue el motivo de la bajada de dios Espíritu Santo y dispersión o de lenguas en el Cenáculo

Este predicador pone al mismo nivel la lengua tagala que las del resto**;** puesto que su existencia se justifica por obra del espíritu santo, así como su adquisición por parte del misionero. Por lo tanto, la lengua tagala goza de este prestigio para ser aprendida y enseñada entre los clérigos.

Ya se ha indicado anteriormente que estos instrumentos de predicación, en primer lugar, sirvieron para enseñar la lengua indígena. No obstante, estas obras también sirvieron para enseñar lengua española. Así se recoge en esta obra en la aprobación de fray Manuel de san Juan Bautista:

> mucho útil a los ministros evangélicos de todas estas provincias tagalas, para que puedan predicar y enseñar a los naturales de ellas los misterios de nuestra Santa Fe y de más obligaciones de Christianos: como asimismo a los mismos Naturales para que por el puedan aprender más en breve y con mayor facilidad la lengua española conforme a lo que tiene ordenado y mandado por repetidas cédulas el rey Nuestro Señor, que dios guarde"[376].

[376] En un principio, la corona española hizo hincapié en la enseñanza de la lengua castellana en los nuevos territorios. No obstante, también se puede encontrar diferentes leyes en las

Por último, se ha de advertir que en el prólogo de fray Domingo de los Santos se indica que esta obra es muy importante debido a que no había suficientes diccionarios sobre la lengua tagala.

Asimismo, habla sobre sus fuentes principales para realizar esta obra; entre ellas aparece el diccionario de san Buenaventura; si bien, cita otra obra que no se ha podido hallar en otras fuentes bibliográficas:

> Los verbos o raíces de toda esta obra, salvo muchos que de nuevo se adquirieron, los saqué del Vocabulario que el año de 1613 dio a la estampa el Her(mano) Fray Pedro de San Buenaventura y de otro manuscrito que compuso el Hermano Fray Francisco de san Antonio, alias Orejita, ambos religiosos de N. P. S. Francisco y muy peritos en el idioma Tagalog. Para lo cual, se note lo segundo." (De los Santos, *Prólogo*).

Los misioneros eran conocedores de los trabajos que realizaban sus compañeros. Con respecto al quehacer lingüístico de Domingo de los Santos, parece que su intención no es otra que perfeccionar las obras que se han realizado anteriormente; esto es, presenta un diccionario más depurado que el de sus anteriores compañeros. Por consiguiente, su labor ha estado motivada por la necesidad de una herramienta de evangelización en la que se aclaren términos que pueden ser confusos.

4.2.3. *Vocabulario coordinado* por Juan de Noceda y Pedro de San Lúcar (1754)

Juan de Noceda fue un religioso jesuita nacido en Sevilla en 1681, ciudad en la que profesó como miembro de la Compañía de Jesús y se ordenó definitivamente sacerdote. Tras un tiempo dedicado a la enseñanza de la gramática, fue destinado en 1707 a Filipinas. En ese archipiélago fue misionero y superior en una población del entorno de la bahía de Manila. Allí permaneció el resto de su vida hasta su muerte, acaecida en torno a 1747 en –al parecer– la ciudad de Manila.

Noceda, en compañía del padre Sanlúcar (1706-post 1755), compiló su *Vocabulario de la lengua tagala* a partir de las obras del misionero checo Paul Klein (1652-1717). Fue Sanlúcar quien, tras ampliar la obra,

---

que se indican que los santos ministros deben conocer las lenguas nativas para la evangelización.

la llevó a las prensas en el año de 1754. Esta obra fue reimpresa en Valladolid en 1832 y en Manila en 1860 (BVFE, 2022). El *Vocabulario de la lengua tagala* es considerado por los expertos como el mejor diccionario tagalo-español.

Los datos sobre la vida de Pedro San Lucas, o San Lúcar, como también aparece en la portada de su obra, son escasísimos. Fue misionero jesuita en Filipinas en la primera mitad de la centuria ilustrada. Parece que ejerció su ministerio en el entorno de la bahía de Manila.

En el prólogo de la obra, se indica que este vocabulario, en un principio, no fue llevado a cabo solo por San Lúcar y Noceda, sino que fr. Francisco de san José fue quien tuvo la idea de crear un tesauro de la lengua tagala; no obstante, se vio obligado a abandonar la gestación de la obra.

El texto preliminar del diccionario goza de gran interés para el estudio del ideario lingüístico. Cabe destacar que se da información sobre la labor lexicográfica. Además, se encuentran referencias a personajes eclesiásticos como, por ejemplo, san Ignacio de Loyola y san Francisco Javier. De hecho, en la portada de la obra se puede leer que esta obra está dedicada "al glorioso patriarca san Ignacio de Loyola, fundador de la compañía de Jesús", es decir, al fundador de la Compañía de Jesús. Asimismo, se cuenta la anécdota en la que se explica cómo san Ignacio de Loyola envió a san Francisco Javier a realizar las misiones en la India Oriental. Cabe destacar que este santo fue llamado *el gigante de las misiones*[377]. Por otro lado, en la dedicatoria que realiza San Lúcar, se alaba la labor misionera de Ignacio Loyola:

> Si tal y tan grande era el aprecio, que hacíais de las almas, quien no asegurara el acierto en dedicaros esta obra, en que se han fatigado tantos hijos vuestros por el mismo fin, celosos Eliseos, con vuestro espíritu multiplicado, que olvidados de sí mismos, y menospreciadores de vanas, y caducas conveniencias se emplean casi toda su vida, los más, en fatigas, desvelos y sin sabores para hacerse dignos instrumentos de la promulgación del Evangelio (San Lúcar, *Dedicatoria*).

[377] Según la Real Academia de la Historia (2018) «fue declarado por Benedicto XV en 1927 Patrono de las Misiones junto con una contemplativa, la carmelita santa Teresa de Lisieux».

Es interesante el conocimiento de las gramáticas y los diccionarios como instrumentos necesarios para los usuarios. En este caso, los que se acerquen a este diccionario serán aquellos misioneros que tengan como objetivo la evangelización de los habitantes de aquellas tierras.

Por otro lado, se menciona la dificultad de la predicación en la lengua tagala y la gran diferencia que existe entre esta y el castellano:

> trabajando en aprender una Lengua tan ajena de la suya, tan aspera [sic] a la pronunciación nativa, tan escabrosa, que ha costado a algunos aún mayor fatiga el aprenderla, que otras mayores, y más superiores ciencias que dificultades al principio por entenderla! (San Lúcar, *Dedicatoria*).

Asimismo, se hace alusión a la pronunciación vinculada con la compresión y su uso; se ha de recordar que, además, es una lengua aglutinante y tonal. Por lo tanto, esto sumaba la dificultad de aprenderla puesto que el castellano no compartía ninguna de estas características. Por otra parte, al ser una lengua tonal, cada modo de pronunciación tiene un significado distinto. De ahí que comente el autor que a pesar de poder aprenderla se tenga que perfeccionar.

De otro modo, a partir de este prólogo se puede extraer información sobre la metodología de aprendizaje de la lengua tagala. Según San Lúcar, José de Noceda entrevistaba a los naturales de las islas para adquirir todo el léxico posible, es decir, seguía el método evangelizador basado en que los religiosos debían aprender en primer lugar las lenguas indígenas para después transmitir el evangelio sin dar lugar a ambigüedades, puesto que era muy importante difundir la doctrina cristiana de forma clara y sin divagaciones. Él realizada un trabajo de campo muy exhaustivo que consistía en registrar las palabras que aprendía en tagalo y las constataba con 12 indios, es decir, si encontraba una palabra se aseguraba de que doce hablantes de la lengua tagala usaran este término con el mismo significado. Además, anotaba la forma de pronunciar la palabra, esto es, la fonética:

> vez hubo en que teniendo ya tiempo y pasándose mucho tiempo sin hallar o poder cumplir con el número prescripto, no se determinaba aún anotarla y apuntarla e instado para que lo hiciese, proponiéndole la opinión tan bien fundada en el convenio de nueve contestes, respondía: si estas cosas no se hacen con algún empeño singular, contentándome hoy

> con nueve, mañana me contentaré con siete, otro día con cuatro y daremos en el inconveniente de contentarnos con cualquiera cosa apuntando lo que con el tiempo conoceremos, que no nos puede servir (San Lúcar, *prólogo*).

El clérigo indica seguidamente que se debe considerar la ardua labor de esta obra lexicográfica. Asimismo, se indica que los misioneros tenían el cometido de estudiar un año de *arte* y tres de *bahaque*, es decir, un año de especulativa y tres años de práctica en los montes de las islas filipinas.

5. DISCUSIÓN

Los datos expuestos anteriormente han servido para configurar una clasificación en relación con la información lingüística que se encuentra en los paratextos. La hipótesis de partida del estudio era que estos misioneros actuaron como lingüistas por un ideario posiblemente común. Efectivamente, los resultados exponen que comparten un planteamiento sobre la necesidad del aprendizaje de la lengua tagala para la predicación. Para ello, se sirven de argumentos defendidos a través de referencias bíblicas, relatos hagiográficos, leyes eclesiásticas y otras relacionadas impuestas por la corona española.

El análisis de los antecedentes muestra que la práctica lingüística lleva consigo un razonamiento teológico. En primer lugar, Alonso de Molina y Blancas de san José redactan un discurso sobre la necesidad de alcanzar el *don de lenguas*; para ello, como se ha visto en los resultados, usan referencias bíblicas que apoyan esta idea. Asimismo, Blancas se justifica también en leyes eclesiásticas.

En segundo lugar, los resultados muestran que esta idea de necesidad de aprendizaje de la lengua para la predicación se desarrolla en los paratextos estudiados. Los discursos analizados, si bien comparten argumentaciones, son distintos entre sí. En consecuencia, se presentará una clasificación *ad hoc* de los discursos compartidos en relación con el ideario lingüístico, esta es: a. labor lingüística; b. método de aprendizaje; c. situación lexicográfica bilingüe.

d. Discurso sobre la labor lingüística:

San Buenaventura argumenta que su labor como lexicógrafo viene dada por la necesidad de crear una herramienta de predicación. En consecuencia, el esfuerzo de aprender la lengua tagala se justifica por su deber como misionero. Esta idea se recoge en De los Santos, puesto que indica que su vocabulario es el resultado de su tarea de predicador para evangelizar a los habitantes de san Gregorio y, por consiguiente, el aprendizaje de la lengua tagala. Noceda y San Lúcar se suman a esta idea pues, como indican, la elaboración de esta obra tiene como objetivo "la salvación de las almas". Por lo tanto, la tarea evangelizadora está unida a la lingüística, puesto que esta herramienta de predicación también era un instrumento de enseñanza y aprendizaje de la lengua tagala.

En este apartado, cabe destacar también que los misioneros definen la lengua tagala como un idioma complicado de aprender debido a la gran diferencia que observan con respecto a la lengua castellana. San Lúcar es el que mejor describe esta dificultad, ya que advierte la complejidad de la pronunciación. Además, diferencia tres niveles distintos sobre la adquisición de la lengua tagala: pronunciación, comprensión y uso.

e. Métodos de aprendizaje:

Los paratextos aportan datos extraordinarios para comprender el método lexicográfico y, en paralelo, sobre el aprendizaje de la lengua tagala. Pedro de san Buenaventura argumenta que su labor ha consistido en ordenar y seleccionar el mayor número de voces posibles para la predicación. Por otro lado, en relación con la lengua tagala, expresa la dificultad que conlleva aprenderla. Además, se intuye que necesitaba la ayuda de ladinos para elaborar su diccionario y estudiar los conceptos adecuados de los términos. Domingo de los Santos, en cuanto a la metodología, explica que la mejor forma de aprender la lengua es a través de la inmersión lingüística y el contacto directo con los naturales. Por último, San Lúcar desarrolla en su dedicatoria un método de selección léxica que seguía Noceda, la cual consistía en realizar un trabajo de campo en el que se recogían diferentes términos y la recogida de usos de estos. En definitiva, el estudio de estos textos sirve para clarificar la labor lingüística llevada a cabo en aquellas islas.

f. Situación lexicográfica bilingüe:

El método de estudio desarrollado en el trabajo se demuestra que es útil para recabar datos sobre la labor lingüística. En relación con la lexicografía desarrollada en Filipinas, al menos en relación con la lengua tagala, se demuestra que existía constantemente una renovación de instrumentos lexicográficos en cada época. Del diccionario de Pedro de san Buenaventura se extrae que en torno a 1613, año en el que se publica su obra, no existían materiales lingüísticos suficientes. Asimismo, Domingo de los Santos, el cual redactó su obra en 1701 aunque se publicó dos años después, expresa que no existían suficientes vocabularios impresos debido a la gran dificultad que conlleva traducirlos e imprimirlos. Asimismo, si bien usó como base el diccionario de Buenaventura, indica que los términos recogidos en los vocabularios anteriores están anticuados. Por último, en la obra de Noceda y Sanlúcar publicada en 1754 se defiende la necesidad de perfección en la técnica lexicográfica. Por lo tanto, no es extraño que se hicieran diferentes ediciones posteriores.

6. CONCLUSIONES

El análisis textual llevado a cabo en el presente trabajo resulta útil para argumentar la hipótesis de partida. Tras el análisis y discusión de los resultados, se demuestra que estos misioneros ejercieron como lingüistas debido al contexto sociocultural en el que se encontraban. Por otro lado, la necesidad del aprendizaje de la lengua tagala surge debido a la misión evangelizadora. Por este motivo, se observa que las fuentes principales son compartidas; estas son las citas bíblicas que sirven para explicar la diversidad de lenguas y la necesidad de conocerlas. En relación con el *Antiguo Testamento*, los misioneros citan el *Génesis* (san Buenaventura) o el libro *Eclesiastés* (Domingo de los Santos). En cuanto al Nuevo Testamento, se recupera el concepto del don de lenguas a través del milagro de *Pentecostés* que aparece en el libro de los *Hechos de los apóstoles* (Domingo de los Santos). Asimismo, se cita el *Evangelio* según San Marcos y diferentes epístolas de San Pablo, como *La primera Carta a los Corintios* o la *Epístola a los Efesios*. Por otro lado, también se relatan anécdotas sobre diferentes santos, como san Ignacio de

Loyola, san Francisco Javier o san Jerónimo. Estas historias funcionan como pretexto para enfatizar la importancia del conocimiento de la lengua para la correcta evangelización.

La metodología empleada ha servido para demostrar el principio de intertextualidad que existe entre los discursos analizados. A pesar de usar diferentes referencias, comparten la misma idea sobre el aprendizaje de la lengua; esta es alcanzar su correcto conocimiento para llevar a cabo la predicación. Por otro lado, la percepción con respecto a la lengua tagala también coincide entre los misioneros, ya que todos consideran que es de gran dificultad aprenderla. No obstante, defienden su conocimiento para llevar a cabo su objetivo principal, este es predicar el mensaje de dios de manera que sea comprendido por todos. Por último, estos clérigos presentan datos historiográficos sobre la labor lingüística, ya que, aunque se diferencien en el tiempo, todos avalan la necesidad de perfeccionar el conocimiento de la lengua a través de la creación de diccionarios.

En relación con los antecedentes, se observa que en épocas anteriores se comparten las mismas inquietudes en relación con las lenguas indígenas. Además, las referencias bíblicas coinciden en muchas ocasiones. Por consiguiente, es una prueba más para mostrar que la configuración de un ideario común se ha desarrollado a lo largo de los años y que conocían las obras de sus compañeros.

Con todo, este estudio ha alcanzado los objetivos que se han planteado en la introducción. No obstante, es necesario advertir que el desarrollo de este tipo de trabajos ayudará a complementar las investigaciones sobre la historiografía lingüística hispánica, concretamente, los relacionados con la lexicografía bilingüe. Finalmente, se observa la importancia de estudio en este ámbito para comprender la labor lingüística misionera desarrollada durante la época colonial en el terreno asiático.

7. REFERENCIAS

Abry, D., M. Fievet (2006). *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte: spécificités et exigences*. PUG.

Alvar Ezquerra, M. (2022). *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*. Consultado el 14 de febrero: www.bvfe.es

Blancas de San José, F. (1610). *Arte y reglas de la lengua tagala*. Thomás Pinpin Tagalo, en el partido de Bataán.

Burrieza Sánchez, J. (2022). San Francisco Javier, en Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico electrónico*. http://dbe.rah.es/

Casciaro, J. M.ª (1967). *La Santa Biblia*. Editorial Planeta S.A.

Cuevas Alonso, M. (2011). *Las ideas lingüísticas en las gramáticas misionero-coloniales de Filipinas*. *(Siglos XVII y XVIII)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Vigo].

De los Santos, D. (1703). *Vocabulario de la lengua Tagala, primera y segunda parte: en la primera, se pone primero el Castellano, y despues el Tagalo: y en la segunda al contrario, que son las rayzes simples con sus accentos*. N. S. de Loreto, Sampaloc, por el Hermano Baltasar Mariano.

Esparza Torres, M. A. (2003). Lingüistas en la frontera: sobre las motivaciones, argumentos e ideario de los misioneros lingüistas. *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, *9* (1), 67-92.

Esparza Torres, M. A. (2014). La 'lengua de los vencidos' y 'nuestra lengua': de nuevo en torno al ideario de la lingüística misionera. *Boletín Hispánico Helvético*, *23*, 273-294.

Esparza Torres, M. A. (2015). On the Linguistic Ideas Underlying the Work of 16th-Century Mesoamerican Missionaries. *Historiographia Linguistica*, 42 (2/3), [Special issue on Missionary Linguistics world-wide. Theory, practice and politics], 1-21. https://doi.org/10.1075/hl.42.2-3.01esp

Esparza Torres, M. A. (2016). Francisco Blancas de san José y el desarrollo del concepto de don de lenguas en la lingüística misionera. En A. Salvador, C. Galán, J. C. Martín, M. ª I. Rodríguez, F. Jiménez, E. Fernández, A. Sánchez (Eds.), *La Historiografía Lingüística como paradigma de investigación* (329-346). Visor

Galeote, M y Figueroa, M. (2019). Lexicografía misionera bilingüe novohispana: el vocabulario náhuatl-castellano de 1571. *Anuario de Letras*. *Lingüística y Filología*, 7 (2), 5-32. https://doi.org/10.19130/iifl.adel.7.2.2019.1550

García-Medall, J. (2004). Notas de lexicografía hispanofilipina: El Bocabulario de lengua bisaya, hiligueyna y haraya de la isla de Panay y Sugbu y para las demas islas, de fray Alonso de Méntrida, OSA (*c.*1637). En O. Zwartjes y E. Hovdhaugen (Eds.), *Missionary Linguistics/Lingüística misionera*. [Selected papers from the First International Conference on Missionary Linguistics, Oslo, 13-16 march 2003], John Benjamins, pp. 201-232. https://doi.org/10.1075/sihols.106.16gar

García-Medall, J. (2007). La traducción codificada: las artes y vocabularios hispano-filipinos (1610-1910). *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, *9*, 117-144. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9359

García-Medall, J. (2010). Los prólogos de la lexicografía hispano-filipina (1613-1914). En Assunção, C., Fernandes, G., & Loureiro, M. (Eds.). *Ideias Linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc XIX). Projeção da Linguística Ibérica na América Latina e Ásia: VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (vol 1, pp. 303-314). Nodus Publikationen.

Haßler, G. (2002). Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En M. A. Esparza Torres, B. Fernández Salgado y H. J. Niederehe (Eds.), *Estudios de historiografía lingüística: Actas del III Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (vol. II, pp. 559-586). Helmut Buske.

Molina, Alonso de (1555). *Aquí comiença vn vocabulario en la lengua castellana y mexicana*, México, Juan Pablos.

Morga, A. de [1609 (2010)]. *Sucesos de las Islas Filipinas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra/sucesos-de-las-islas-filipinas.

Noceda J. and P. de Sanlúcar. (1754). Vocabulario de la lengua tagala, trabaxado por varios sugetos [...] y últimamente añadido, corregido, y coordinado por Juan de Noceda, y Pedro de San Lúcar de la Compañía de Jesús, Imprenta de la Compañía de Jesús por Nicolás de la Cruz Bagay, Manila.

Perdomo-Batista, M. A. (2013). Propuestas para una historiografía de la lingüística de base hermenéutica. *Revista de Filología*, *31*, 125-140.

Poutrin, I. (2008-2010). Los derechos de los vencidos: las capitulaciones de Granada (1491). *Sharq al- Andalus*, *19*, 11-34.

Salazar, Z. A. (2013). Pantayong Pananaw como discurso civilizacional. *Cuaderno Internacional de Estudios Humanísticos y Literatura (CIEHL)*, *19*, 133-146.

Sales, M. J. (2015). La intertextualidad como recurso en la lingüística misionera: el prefacio del *Arte y reglas de la lengua tagala* (1610) de fray Francisco Blancas de San José. *Humanities Diliman*, *12* (2), 29-55.

San Buenaventura, P. de. (1994). *Vocabulario de la lengua tagala, el romance castellano puesto primero. Primera y segunda parte*. Por fray Pedro de San Buenaventura, en la noble villa de Pila, por Thomas Pinpin y Domingo Loag, año de 1613. Ed. facsimilar. París-Valencia.

Sierra de la Calle, B. (2009). La expedición de Legazpi-Urdaneta (1564-1565). En *XXXVII Jornadas de historia marítima: V centenario del nacimiento de Andrés de Urdaneta* (Instituto de historia y cultura naval), pp. 129-167, n.º 38. Servicio de Publicaciones de la Armada.

Sueiro Justel, J. (2005). Historia de las gramáticas y diccionarios para la enseñanza del español como segunda lengua: el caso de Filipinas. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J.P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 855-862. Universidad de Sevilla.

EL LENGUAJE GASTRONÓMICO EN LOS LIBROS DE VIAJEROS ROMÁNTICOS INGLESES POR ESPAÑA

MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN: EL LENGUAJE GASTRONÓMICO

La gastronomía forma parte integral de nuestra identidad cultural y tiene una forma particular de expresarse a través del discurso que la describe y transmite, de ahí la relevancia del estudio de los textos gastronómicos y culinarios.

Una gran parte de los textos gastronómicos suele asociarse al sector turístico; así, por ejemplo, podemos pensar en las campañas turísticas de rutas gastronómicas, del vino o del aceite, folletos turísticos con apartados dedicados a la gastronomía de un determinado lugar, etc. También son muchos los textos gastronómicos de carácter publicitario, como las campañas o anuncios sobre determinados productos agroalimentarios, o los textos técnicos como el etiquetado de los alimentos o los catálogos y fichas de productos como el queso, entre otros.

El espectro de textos gastronómicos y culinarios es amplísimo y se encuentra en creciente expansión. Abundan tanto los textos divulgativos dirigidos a un público general variopinto, como los textos dirigidos a un público específico y minoritario, que a veces son casi personalizados. Como señalan Rivas y Ruiz (2021), se trata de textos normalmente de carácter híbrido (como el etiquetado alimentario que combina lenguaje técnico y publicitario o las guías turísticas gastronómicas antes mencionadas), que gozan de rasgos particulares y distintivos en función del tipo de texto, género y subgénero al que pertenecen. Pensemos en la variedad de formatos y canales en que podemos acceder a una receta

culinaria, en los distintos tipos de menús y cartas de restaurantes, en los programas y concursos televisivos o radiofónicos de cocina, en textos online como los blogs de cocina, nutrición y alimentación, entre otros muchos.

En términos generales, el discurso gastronómico suele estar dirigido a un público amplio, como hemos comentado, por lo que el registro que emplea no suele ser demasiado técnico ni elevado. La claridad es un requisito, por ejemplo, para poder entender una receta o un menú, que suelen ser textos de carácter informativo e instructivo. No se trata de textos de una gran densidad terminológica y cognitiva; pero, sin embargo, sí suelen caracterizarse por la presencia de términos no accesibles a la generalidad de los receptores por tratarse de "referentes culturales" propios del contexto socio-histórico en el que surgen. Entre los culturemas que se hallarán en los textos gastronómicos habrá evidentemente culturemas propios de la cultura origen, o de otras culturas, culturemas relacionados con la situación geográfica, etc. (Domínguez Puig, 2017). Por tanto, se da la interesante paradoja en el discurso gastronómico de que la claridad de exposición puede ir unida a un alto grado de dificultad en cuanto a la terminología de determinados productos, ingredientes, elaboraciones o de elementos culturales o geográficos.

En el caso de los textos traducidos, como señala Bougnot (2006), se requerirá de una extensa documentación y preparación por parte del traductor o traductora para encontrar el equivalente adecuado o para proporcionar una descripción o una explicación suficiente. La calidad de la traducción repercute tanto en la empresa como la localidad o la zona suponiendo una fuente de difusión de las mismas.

Además, gracias a los sitios online gastronómicos existe una popularización y globalización de la información culinaria y a las tradiciones gastronómicas italiana o francesa, hasta ahora tan extendidas, se unen las de otros lugares. Es el caso de, por ejemplo, la moda de la repostería americana que inunda de anglicismos culinarios nuestro vocabulario con términos como *cupcakes* o *muffins*. Los préstamos culturales y gastronómicos se hacen cada vez más habituales, pero siempre habrá expresiones que necesiten de ulterior explicación sobre su elaboración o

los ingredientes que la componen.

Junto a los préstamos o extranjerismos, encontraremos dificultades culturales como los distintos sistemas de medida en la receta, también rasgos idiosincrásicos de los distintos emisores concretos, variaciones debidas al formato de emisión que derivarán en diferencias multimodales de carácter audiovisual, paralingüístico, etc.

Los rasgos del lenguaje gastronómico, pues, dependerán de una serie de factores en función del género y contexto en que se den. Rivas y Ruiz (2021: 199-200) ofrecen este listado a modo de ejemplo:

- Recetas en distintos formatos (en secciones de revistas generales o culinarias, en blogs, etc.)
- Libros de recetas
- Páginas web gastronómicas
- Documentales y reportajes sobre gastronomía y nutrición
- Documentales y reportajes culturales sobre distintos lugares, grupos sociales, etc., en los que se habla de arte, costumbres, gastronomía, etc.
- Publicaciones académicas: libros, artículos científicos, reseñas, etc.
- Publicaciones divulgativas sobre el tema
- Manuales educativos gastronómicos, culinarios y nutricionales
- Críticas gastronómicas
- Programas de tv y radio o secciones dentro de estos
- Secciones sobre gastronomía en folletos y otros textos turísticos
- Textos de campañas publicitarias y marketing gastronómico

- Textos en redes sociales (como tuits con hashtags sobre temas gastronómicos y culinarios)
- Blogs gastronómicos y posts gastronómicos dentro de blogs
- Reseñas online
- Marketing de contenidos (*content marketing*) de empresas gastronómicas que buscan mejorar el posicionamiento web

2. CONTEXTUALIZACIÓN: LA GASTRONOMÍA EN LA LITERATURA DE VIAJES

Como hemos señalado antes, la gastronomía forma parte integral de nuestra identidad cultural y es objeto de especial interés para los visitantes de otras culturas. También los visitantes extranjeros que acudían a España y redactaban los libros de viajes que sirven de precedente a las guías de viajes del momento dedicaban una profunda atención a la misma.

La literatura de viajes es objeto de análisis porque supone no solo una fuente de datos sociológicos, sino también antropológicos. A la hora de clasificar estos libros se recurre a criterios tipológicos, cronológicos y geográficos y muchas de las rutas que describen se convierten en itinerarios de interés turístico. En palabras de Cantizano Márquez (2013), la literatura de viajes se ha estudiado intensamente en cuanto a sus aportaciones sobre historia, literatura, geografía o religión; sin embargo, también aporta interesantísimos datos sobre la visión extranjera de la agricultura y la gastronomía.

Para los viajeros del siglo XVIII, típicamente acomodados, el viaje es más pedagógico que turístico y se vive como una experiencia para el intelecto y la didáctica social. Así, pretenden dar a conocer nuevas rutas y lugares, y obtienen conclusiones de corte moral y filosófico. Sin embargo, para el viajero del XIX el viaje es una aventura física y una experiencia espiritual (Serrano, 1993) que pretende acercarse al exotismo de otras tierras, a la huella de otras civilizaciones y profundizar en la cultura del lugar que visitan. El viajero romántico siente un verdadero

interés por el pueblo, la historia, la cultura y las costumbres o el paisaje y se esfuerza por comprender lo cotidiano.

Dentro de España, le interesa especialmente Andalucía:

> La imagen romántica de Andalucía es una imagen tópica y mitificada que va a ser difundida por los libros de viajes con tanto éxito que, magnificada, acabará ensombreciendo a cualquier otra visión de España y suplantando la imagen de España entera. (Bernal, 1985: 18)

Y en su recorrido se recrea en la descripción poética de la naturaleza y el paisaje, los campos, cultivos y animales.

Vajeros insignes fueron Henry David Inglis, Charles Rochfort Scott, Richard Ford, George Borrow, Proper Mérimée, Edmundo D'Amicis o Washington Irving. Destaca entre ellos el ilustre hispanista Richard Ford, cuya obra *A Handbook for Travellers in Spain* (1845) es "una guía de España difícil de superar, incluso hoy día, fruto de una labor titánica" (Medina y Ruiz, 2010: 15). En otra de sus obras, *Gatherings from Spain* (1846), dedica varios capítulos a la agricultura y gastronomía[378].

No es el único recorrido que se ha convertido en reclamo turístico. También viajes como el de Washington Irving a Andalucía han sido reconocidos; este, en concreto, se incluye como itinerario gastronómico en *La cocina en las rutas del Legado Andalusí* (1995).

2.1. La tierra del vino y el aceite: su discurso, términos y culturemas

Como señala Medina Casado (2013), España comienza a exportar aceite a gran escala con la llegada del ferrocarril en el siglo XIX, siendo Jaén la principal productora. Con las nuevas técnicas de obtención, como la prensa hidráulica, también mejora la calidad del mismo, que hasta entonces era de difícil digestión y chocaba con el paladar de los viajeros extranjeros.

Estos destacan en sus obras el uso abundante del mismo que se hacía en nuestros platos, sobre todo los fritos:

[378] Parte de ellos sirven de prefacio a la obra Comidas y vinos de España (Madrid, 1985).

> …[posadas y caminos] están hechos a la medida de las naturalezas férreas y la capacidad de digerir el aceite y el ajo de los contrabandistas y los ladrones, que, a semejanza de la gamuza, se encuentran en su elemento entre la comida indigesta y los precipicios. (Ford, 1980: 11-12)

En los textos los viajeros describen los procesos de recogida tradicional, de molturación o trituración y de almacenamiento de la aceituna en las almazaras familiares. Aunque era del gusto local no lo era para ellos, que lo encontraban rancio hasta la llegada del siglo XX:

> [El aceite] tiene algo de rancio que desagrada en un principio. Me aseguran por lo demás que no es que se trate de un sabor extraño muy español, sino que se debe a que hay pocas almazaras y están mal hechas. Las aceitunas tardan dos o tres meses en ser prensadas y se estropean; por eso no se exporta ningún aceite comestible, sino solamente aceite para máquinas. (Juliette Robertsart, 1879: 197,* citada en Medina Casado, 2013:85)

Annie J. Harvey describe cómo para los españoles resultan insípidas las comidas francesas e inglesas, acostumbrados a los fuertes sabores nacionales. Ella, sin embargo, opina que el aceite estropea las comidas al ser tan "fuerte y rancio" (*Cositas Españolas*, 1875: 162) y prefiere la mantequilla, más del gusto británico.

Sin embargo, les fascina el paisaje de los olivares andaluces y describen su regularidad geométrica, el color verde plateado de las hojas y la forma retorcida de los troncos:

> Olivares magníficos en líneas perfectas que se perdían de vista y terminaban al pie de verdes colinas. Bellas plantas de áloes guardaban el jardín de promisión, como los dragones de la mitología caballeresca. Estos hermosos olivares me recordaban a los que había visto en Grecia, en el camino de Delfos o en las llanuras de Ática. Sus troncos torcidos y cavernosos, cuyas cabezas comenzaban a cuajarse de sabrosos frutos, me hacían pensar en esos viejos sabios con el cuerpo encorvado, pero con la frente coronada por esa previsión de pensamientos que da la experiencia, pensamientos cuya dulce serenidad tiene también su secreta amargura. (Latour, 1954 [1848]: 30)

En *Cositas Españolas*, Annie Harvey describe extensamente la función y el olor que desprenden los molinos de aceite, pero, como otros viajeros, expresa su admiración por el cultivo de los olivos (1875: 234). Emplea términos para describir las cosechas y su temporalidad, los tipos de plagas como la de la mosca del olivo, la preocupación por las sequías

y las tormentas, etc. Habla también de las aceitunas procedentes de árboles injertados de "acebuche" u olivo silvestre, la faena de la recolección en las "quintas" o haciendas y cómo todo el pueblo celebra el festejo para llevarlas a la molienda y hasta describe de las aceitunas aliñadas (1875: 235) (ver Rivas y Calero, 2013).

Otro leitmotiv en muchos de los capítulos de literatura de viajes es el vino español. También su discurso está lleno de terminología enológica, en muchos casos ausente en la cultura de los viajeros:

> *Strength* and *durability* are the characteristics of the Spanish wines. Their *boiled wines*, or *vins cuits*, as the French call them, are *mingled* with other *growths*, as with *sherries*, for the sake of *deepenin*g the *colour*, or *altering* the *flavour*. Their *wines de liqueur* receive a portion of *boiled must*, *strained* prior to *boiling* in large *cauldrons*, where it is carefully *skimmed*, and often *reduced* by *evaporation* to a fourth part of its original *quantity.* A good *age* is required for almost all the Spanish *wines* to impart to them the proper *flavour*, reduce their *strength*, and attach to them that *mellowness* so grateful to the *palate.* (Redding, 1833: 193)

El vino español es el centro de muchas de las descripciones de los viajeros, que dedican un amplio espacio a muchos de ellos como los siguientes: "*Amontillado, Manzanilla, Tintilla o Tinto de Rota, Pajarete, Spanish Porto, Málaga, Pedro Ximenez, Muscatel, Cherry, Malmsey…*".

Noya Gallardo (2013) ofrece un detalladísimo y magnífico estudio de las descripciones de los viajeros ingleses del XIX sobre las viñas de Jerez. Estos describen los viñedos con deleite, "the far-reaching olive grounds and vineyards" (Lomas (1884) y Hale (1899)), así como las colinas a las que adornan, "festooned with vines" (Warren, 1851).

En estas descripciones los viajeros cuentan como los agricultores plantaban vides intercaladas con los olivos nuevos que aún no tenían pleno rendimiento, que se lograba alrededor de los veinte años, y cómo en muchas ocasiones las plantaciones terminaban dedicándose plenamente a la vid.

Tanto los viajeros ingleses como los franceses se interesan por el vino español, aunque los segundos son más críticos, dada su tradición vinícola, y denominan a nuestros vinos como "fuertes" o "rancios".

En sus libros dedican capítulos completos al vino. Una de las reflexiones más extensas es la de Richard Ford en *Gatherings from Spain* (1846). Ford describe las "colinas amantes de Banco" (1846: 145) y todo lo que se relaciona con ellas. Así, encontramos una gran densidad terminológica relacionada con todo el proceso de cultivo de la vid, los tipos de terrenos (Albariza, Barras, Arenas y Bugeo) y los tipos de uvas (Listan, Palomina Blanca, Pedro Ximenez…), con la forma de vendimiar y la elaboración de caldos (Sherry wines, Pajarete, Amontillado, Manzanilla…), las bodegas, el oficio de capataz o la presencia de los extranjeros en el negocio de los vinos (la sobrevalora puesto que opina muy negativamente acerca de la capacidad e iniciativa empresarial de los nativos).

Medina Casado (2013: 69) comenta el curioso origen del término "Old dry sherry" empleado por los ingleses. Entre las muchas falsificaciones de vinos andaluces en Inglaterra, este "sherry" procedía del vino seco malagueño:

> …que encuentra salida en las bodegas del ramo en Inglaterra, donde, después de experimentar un simple proceso metonímico, pasa por las gargantas de los consumidores con su nuevo nombre de 'Old brown' o, acaso, 'sherry añejo seco'. (Scott, vol. I: 211)

Según Ford, la mejor uva de Andalucía era la uva pasa, hecha desde los fenicios y que, para Marcial, eran "néctar comestible". Gracias a ellas se conseguía vino más dulce al dejarla madurar, cortarla y secarla al sol para dar la "uva pasa", de la que, al prensara, se obtenía un vino más espeso (Townsend, 1791).

2.2. La descripción de las comidas

Como señala Ruiz Mas (2013), el viajero que mejor conoció nuestro país fue el hispanista inglés Richard Ford (1796–1858), pues compartió posadas y ventas con "campesinos y ganaderos, criados, mozos de establo, venteros, mesoneros, sus familias, migueletes, arrieros, e incluso contrabandistas y bandoleros" (2013: 35). En *A Handbook of Travellers in Spain* (1845) y *Gatherings from Spain* (1846) este autor retrata la España hambrienta del primer tercio del siglo XIX y destaca la gran calidad de las materias primas como el pan, arroz, bacalao, queso, jamón

serrano, chorizo, morcilla, huevos, fruta, verdura, legumbres, vino y un largo etcétera que describe con detalle. Sin embargo, opinaba que las estropeaban al guisarse con el "sempiterno ajo y aceite de oliva", lo que considera como verdaderas "*herejías*" (*Gatherings from Spain*, 1846: 100).

Ford distingue entre lo que come el pueblo llano (que, como mucho, come en ventorrillos) y los viajeros pudientes como él (con cocinero y criado) y, por tanto, describe platos para ricos y para indígenas (pobres); los pobres solo pueden comer alimentos como queso, sopa de ajo o "sopa de gato" (hecha de agua, ajo y pan), garbanzos, tocino, pimientos y cebollas. Los ricos tienen acceso a todo y, por supuesto, a las carnes, que no son accesibles para los más desfavorecidos.

Es muy frecuente encontrar descripciones de los menús e, incluso, de las recetas en estos libros. Por ejemplo, Walter Starkie contaba uno de los platos del pueblo llano, que se llamaba "perdiz sin güeso":

> En una posada de Guadix:
>
> Para comer me dieron cabrito y tomate, rociado con excelente vino tinto, que solo costaba a 10 céntimos el jarro. La posadera, una mujerona gorda, insistió en que probase otro delicado plato favorito de los andaluces: *perdiz sin güeso*. Yo esperaba un ave, pero lo que vi en mi plato fue una patata sin pelar. El plato es sencillo; se toma una patata asada, se la unta de ajo añadiéndole sal y pimienta y se obtiene una perdiz sin güeso; comida digna de un pobre músico ambulante, y práctica porque solo cuesta diez céntimos.
>
> (Starkie, Walter. *Don Gitano.* Trad. de Antonio Espina. Barcelona: Ediciones Pal.las, 1944:306)
>
> En una posada de Narila, en las Alpujarras:
>
> Nuestras comidas consistían en la ración del pobre: *miga* y *gacha*, especie de potaje de trigo que ella servía con profusión a cada chico (eran ocho).
>
> (Starkie, 1944: 337)

Según Ruiz Mas (2013: 40), hay productos que unen a todos los españoles, el agua y el chocolate, y, sobre todo, las ollas (de diversa calidad según los ingredientes). También el agua marca el carácter ibérico, hasta el punto de hablar Ford en sus obras de la "sed ibérica". Este autor también describe cómo el vino es indispensable, por supuesto, y el

hecho de que los españoles llevan la bota en todo viaje. Esto no era exclusivo de una clase social, pero en su consumo, evidentemente, había diferencias según el poder adquisitivo.

En el "Menú del Viajero" ([pudiente]), Ford incluía la olla, el pisto o la tortilla de carne, los sesos escabechados y fritos, el guisado de perdices o liebre, las cebollas rellenas o los tomates rellenos y el pollo con arroz…, es decir, mucha carne. En la dieta pobre se variaba incluyendo los productos asequibles: sopa de cebollas, huevos estrellados, migas, ensalada y gazpacho eran los habituales entre campesinos y segadores; como se puede ver, mucha verdura. La carne solo si podían cazarla.

En el plato más típico, la olla, también llamada puchero, sobre todo fuera de Andalucía, también había diferencias. La de los ricos llevaba:

> …garbanzos, un buen trozo de vaca y otro de tocino, un pollo y la verdura disponible (es decir, lechugas, berza, coles, calabaza, acelga, zanahoria, fideos, judías, apio, escarola, ajo, pimientos y cebolla) y también embutidos (chorizo de Montánchez y longanizas de Vich, que son los mejores; morcilla fresca y media cabeza de cerdo salada). (Ruiz Mas, 2013: 43)

Los pobres echan la sopa con pan y los ingredientes que consigan.

> El alma de la olla es el garbanzo, el cual, según nos dicen los eruditos, fue siempre el alimento principal del país, incluso en los días de los cartagineses. Todo el éxito del "cocido" depende de la manera de preparar los garbanzos. Si no han sido antes de cocidos pacientemente remojados botarán como balas en el estómago del huésped. La olla de la tía Fermina tenía sabor clásico de chorizo, perdiz, zanahorias, ajo, y no había olvidado sazonarlo con mucho tocino, pues, como dice el refrán español:
>
> No hay olla sin tocino,
> Ni boda sin tamboril.
>
> (Starkie, Walter. *Aventuras de un irlandés en España.* Madrid, Espasa-Calpe, 1965 [1937]:136)

3. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS PARA EL TRASVASE DE CULTUREMAS

Muchas de las palabras que describen la gastronomía o los alimentos constituyen una terminología específica, un lenguaje especial, vehículo

de un conocimiento especializado. Al trasvasarse a otra lengua pierden todo el sentido y, por ello, los autores extranjeros recurren a distintas estrategias lingüísticas. Las tres más empleadas son los préstamos, calcos y perífrasis.

De las tres, el mecanismo más empleado, sin duda, es el préstamo o xenismo, que consiste en asimilar el término en lengua original y adaptarlo a la estructura fónica y morfológica de la lengua meta, a diferencia del extranjerismo que es el propio término adoptado en su forma original. Algunos de los ejemplos relativos al vino citados por Noya Gallardo (2013:96) son: "*aguapié; albariza; almijar; bodega; cana* (caña); *canada* (cañada); *capataz; pisador; lagar; majuelo; mosto, prensa; piquera; vara; vinador* (viñador); *yema",* etc.

En el siguiente texto de *A History and Description of Modern Wines* (1833) de Cyrus Redding se combinan recipientes y medidas inglesas y españolas, estas últimas expresadas con el extranjerismo:

> The ***Cantara***, in like manner, differs; that of Oviedo being 5.098 *gallons*; of Alicant 3.052…. In Gallicia the Moyo, of 42.798. At Xeres the ***botta***, of 120 *gallon*s, and at Barcelona the ***carga***, of 32.695 *gallons*, and *pipe*, of 120. ***Borracha*** means a leathern *bottle*: so also does ***Bota***. A *wine skin* made of hog or goat's hide is called ***ódre***, dressed with the hair inwards, and pitched or rosined, being more convenient for carrying on the back of a mule, and cheaper than a *cask*. (Redding, 1833: 195-196)

Por su parte, el calco consiste en traducir a la lengua meta el contenido semántico del término original, con lo que se aporta un nuevo contenido a la misma enriqueciéndola. Noya Gallardo (2013: 97) cita algunos interesantes ejemplos relativos al vino: *ware-house* (almacén); *tightening* (aprieto); *grower* (cosechero); *small broom* (escobilla); *treader* (pisador); *treading; trampling* (pisa); *tub* (tina); *pulling* (tira), etc.

> The mountains round Malaga are clothed to the summit with *vines*, and no less than ten thousand *presses* are said to be kept at work during the *vintage* in that and the bordering district. (…) In this fine climate there are three *gatherings of grapes* in the year. (Redding, 1833: 186-187)

Los calcos no siempre consiguen trasladar todo el contenido del original y es frecuente recurrir a "calcos aproximados" por medio de hiperónimos o términos más generales o "superordenados", como el emplear

el propio *vaults* o *cellars* por bodegas, cuando reflejan realidades culturales distintas, aunque son lo más aproximado en lengua meta.

Es muy frecuente, de hecho, que los autores combinen mecanismos como el préstamo y el calco y usen ambos en sus textos; por ejemplo, podemos encontrar lagar y *wine-press* incluso de forma muy cercana en el mismo texto.

También los suelen combinar ambos con perífrasis en las que se explica en detalle el contenido del término en lengua origen. Por ejemplo, para explicar el significado de "yema" puede aparecer una explicación como: "first running, must produced by the first pie, must obtained from the treading, must from the first pressing (yema); o, para explicar la palabra "botijo", emplear una perífrasis del tipo "one of the pretty little white porous jars that keep the water as fresh as if it had been just taken from the spring" (Harvey, 1875: 163). Estas perífrasis son, en realidad, verdaderas definiciones para ilustrar a los receptores.

Lo más curioso en los libros de viajes es cuando aparecen combinaciones mezcladas de ambas lenguas, una especie de Spanglish, como: *arrobas* of wine, first *pie*, *arrobas* of bloom and lexias in casks, *bodega* owner, butts of *mosto*, the *carga* of 32.695 gallons, etc**.** Son perífrasis compuestas por préstamos y calcos, con sintaxis inglesa.

Es muy curioso como los viajeros extranjeros incluyen refranes de la lengua origen en sus textos, de modo que acercan dicha cultura a sus lectores. Ruiz Mas (2013) recoge un extenso listado de ellos, de los que entresacamos algunos relevantes relacionados con la comida mencionados por el viajero Richard Ford:

-"Al hambre no hay mal pan" (1845: 44)
-"En la sopa y amores, los primeros son los mejores" (1845: 88).
-"Un ojo á la sartén y otro á la gata" (1845: 53; 1851: 170)
-"Quien llora mama" / "Quien no llora no mama" (1845: 107/ 62)
-"Niñas y viñas son mal de guardar"" (1845: 86; 1851: 144).
-"El ojo del amo engorda al caballo" (1845: 50).
-"Á cada puerco su San Martin" (1851: 120).
-"Más cura la dieta que no la lanceta" (1845: 101)
-"Más mató la cena, que no curó Avicena" (1845: 53)
-"En casa llena pronto se guisa cena" (1845: 51 y 1851: 167)
-"No hay olla sin tocino, ni sermón sin Agustino" [San Agustín]" (1845: 51 y 1851: 118)

-"La olla sin verdura no tiene gracia ni hartura" (1845: 52 y 1851: 118)
-"Olla que mucho hierve, mucho pierde" (1845: 113)
-"Vaca y carnero, olla de caballero" (1845: 52)
-"El cocinero que se levanta tarde, ni oye misa, ni compra carne" (1845: 110)
-"Á perro viejo, échale liebre y no conejo" (1845: 108; 1851: 115)
-"Agua como buey y vino como rey", 1845: 55 y 97; 1851: 94)
-"El melón y la mujer, malos son a conocer" (1845: 108)
-"Más vale vino maldito que agua bendita" (1845: 56, 1851: 93)
-"Al buen amigo, con tu pan y tu vino" (señal de amistad) (1845: 83)
-"A torrezno de tocino, buen golpe de vino" (1845: 56; 1851: 94)
-"El vino que es bueno no ha menester pregonero" (1845: 56)
-"Con pan y vino se anda camino" (1845: 52)
-"Pan, vino y ajo crudo hacen andar al mozo agudo" (1845: 53; 1851: 168)
-"Con pan y ajo crudo se anda seguro" (1851: 110)
-"Quieres que te siga el can, dale pan" (1845: 72)
-"Todos los duelos, con pan son buenos" (1845: 107; 1851: 107)

4. ANÁLISIS DE UN TEXTO LITERARIO DE TEMÁTICA GASTRONÓMICA

El siguiente fragmento pertenece a la obra *Sketches in Spain and Morocco* (1831) de Sir Arthur de Capell Brooke. Describe el autor cómo cuando llega a la posada de "Rio del Castro" (por Castro del Río, provincia de Córdoba) le preparan un guiso de conejo y tortilla para la cena y, mientras tanto, da la receta de la famosa "olla":

> *En attendant*, let me bring before the notice of the reader, who, perhaps, may not have had the good fortune to have tasted of the olla, the true and genuine composition of a dish so universal throughout Spain, the merits of which are so unquestionable that I doubt not the few details here given will be received with the interest the subject demands, particularly as they have been communicated to me from authority on which I am inclined to place the most implicit reliance. First, then, as to the name by which this celebrated dish is distinguished: this, as my learned informant states, is derived from the name of the vessel or pot, *olla*, in which it is cooked; by the more refined classes, however, it is termed *cocido*. Let us now proceed to discuss the ingredients, which may be divided into three classes: 1st, those of a plain olla; 2ndly, those of an olla rather better than the one which, according to Cervantes, served as the occasional repast of the hero of La Mancha, and which consisted of "algo mas vaca que carnero," somewhat

more beef than mutton; and 3dly, those of a fancy olla; just as we have household bread, wheaten bread, and fancy bread.

The ingredients composing an olla of the first class are beef, mutton, bacon, cabbage, garbanzos*, a large pea, called by the French *poispointus*, *pois chiches* (in Spanish they are called *chicharos*), and a few small onions, which will complete it. Of the second class, in addition to the above, are a fat fowl, ham, black-puddings and sausages (chorizos+), a variety of the sausage species dried to keep. Of the third class, in addition to all the foregoing, are raisins, *pinones*, which are kernels of the nuts contained in the cones of certain pines, or almonds blanched; when no pinones are to be had, cloves, a few of which are stuck into an onion. These multifarious and, as they may be considered by some, heterogeneous ingredients will probably somewhat puzzle those who may wish to concoct them, on which account I shall now select those which will produce an excellent olla, with water for a menstruum, and salt to open the degustatory organs, describing shortly the chemical process to be followed.

Of fresh and tender beef, 3lbs.; of leg, loin, or neck of mutton, 4 lbs.; a fine fat fowl; of ham, 1 lb.; of bacon, 1lb.; a few sausages or chorizos; of water to make good broth, quantum suf. These are to be quickly boiled, and the scum carefully removed as long as any arises. The fowl, the bacon, the ham, and the chorizos should then be taken out of the pot, or they would be overdone. Add now the heart of a fine cabbage, cut into eight parts, and a fine large Spanish onion* whole, and half a pint of garbanzos. These additions will have cooled the liquor in the pot below 212° of Fahrenheit, and ebullition being restored, it must be kept up for the space of fifteen minutes: the former appendages are then to be returned to the pot, and the compound is to be allowed to simmer only until the broth be perfected. The whole process requires at least four hours. The broth, the proper term for which is “el caldo”, though technically called “el puchero”, as applied to the broth for invalids, must then be poured out through a sieve, and either served up as broth or made into soup, with thin slices of bread and vermicelli. The olla itself is to be dished up thus: the cabbage and onion being spread in the dish, the beef, mutton, fowl, ham, bacon, and chorizos are to be laid in negligent disorder upon the vegetables with such garbanzos as may be unmixed with the other vegetables. So much for a Spanish olla.

*The best garbanzos are those of Sahuco in Castile; these are made use of in the king’s kitchen: if they are not of the best sort, they should be steeped in water over night.

*The chorizos d’Estremadura are the best.

* Instead of this, a tomata when in season is often substituted at the best tables.

Sir Arthur de Capell-Brooke fue un escritor y viajero inglés que recorrió España durante los años 1826 y 1827. Durante su estancia se impregnó de la cultura española y da buena muestra de su conexión con este país en el libro mencionado. En su obra dedica su atención también a la riqueza culinaria de esta tierra y, concretamente en este fragmento, reproduce la receta de la "olla", quizá el plato más representativo en esa época.

Dado que estamos ante un breve texto literario de temática culinaria, encontramos rasgos literarios unidos a rasgos de los textos gastronómicos. Por una parte, a nivel léxico, observamos una gran expresividad y multitud de términos de carácter evaluativo positivo, como los adjetivos calificativos de carácter connotativo: "the good fortune; the true and genuine composition; unquestionable merits; this celebrated dish; an excellent olla; multifarious and heterogeneous ingredients; the best garbanzos; the best chorizos; fresh and tender beef; a fine fat fowl; good broth", etc. Algunos de estos adjetivos se encuentran en grado superlativo, puesto que, de hecho, el uso enfático de los mismos es habitual en los textos de cocina: "*The best* garbanzos are those of Sahuco in Castile…"; "The chorizos d'Estremadura *are the best*…".

Las expresiones enfáticas típicas de las recetas también aparecen en forma de operadores modales y verbos que implican una clara subjetividad, como en las expresiones: "…*I doubt not* the few details here given will be received with the interest the subject demands…"; "they have been communicated to me from authority on which *I am inclined to* place the most implicit reliance…".

Desde un punto de vista sintáctico destaca el uso de la primera persona narrativa, que en numerosas ocasiones se dirige al lector: "Let *me* bring before the notice of the reader…; This, as *my* learned informant states…". Asimismo, frente a una sintaxis más sintética en otro tipo de textos, es curiosa la sucesión de cláusulas encadenadas en distintos pasajes, lo que parece dar un cierto carácter de oralidad; por ejemplo, el comienzo de este fragmento es un larguísimo periodo

oracional con numerosas cláusulas dependientes de la principal:

> *En attendant*, let me bring before the notice of the reader, who, perhaps, may not have had the good fortune to have tasted of the olla, the true and genuine composition of a dish so universal throughout Spain, the merits of which are so unquestionable that I doubt not the few details here given will be received with the interest the subject demands, particularly as they have been communicated to me from authority on which I am inclined to place the most implicit reliance.

En cuanto al nivel textual-discursivo, este texto consta de tres partes diferenciadas. En la primera, el narrador protagonista trata de llamar la atención de sus lectores; en la segunda, presenta la receta y señala cómo puede tener variaciones según la clase social que la prepare y a quien vaya dirigida; por último, se describe la receta en sí. Es en esta última parte donde podemos apreciar los rasgos más característicos del lenguaje propio de las recetas de cocina:

-existe una gran cantidad de sustantivos y verbos que se relacionan con el campo semántico de los ingredientes y utensilios empleados, los pasos y tipos de cocinado: "olla, cocido, caldo, puchero; boil, cook, pour, simmer; fat fowl, cabbage, vermicelli…".

-predomina el uso del imperativo al tratarse de un pasaje instructivo ("Add…");

-aparecen medidas como el peso de los ingredientes (3 lbs…);

-hay numerosas expresiones temporales (then…, now…, until...).

En el nivel pragmático hemos de destacar la presencia de elementos culturales que no son fácilmente asequibles para el lector meta, especialmente los relacionadas con la comida española, sus ingredientes y modo de preparación. Brooke recurre al uso de numerosos extranjerismos que adopta del español: "*olla, cocido, garbanzos, chorizos, caldo, puchero*…".

5. RESULTADOS

Como hemos podido comprobar, el paisaje rural, los productos agrícolas y de producción animal y la forma de cocinarlos son objeto de la profunda atención de los viajeros que visitaban nuestro país en el siglo XIX.

En sus obras se describe extensamente la producción de productos tan típicamente españoles como el aceite y el vino. Encontramos terminología acerca de los procesos de cultivo, de recogida, molturación o trituración y almacenamiento, del tipo de terrenos, aceitunas y uvas, forma de recogida y vendimia, de elaboración de aceites y caldos, de todo lo relacionado con las bodegas y los oficios que giran en torno a estos productos.

Los escritores y escritoras, además, describen los alimentos y detallan muchas de las recetas habituales, como la famosa "olla", deteniéndose con deleite en los ingredientes y la preparación.

Dado que se trata de elementos culturales en gran parte ajenos a la cultura origen de los visitantes, los autores intentan trasladar con la mayor eficacia la información por medio de estrategias lingüísticas como los préstamos o xenismos, calcos y perífrasis. En muchas ocasiones se combinan estas estrategias para conseguir la mayor comprensión por parte de los lectores a la vez que se les familiariza con la cultura española.

6. CONCLUSIONES

La gastronomía es una de nuestras señas de identidad culturales más importantes y tiene su propia forma de expresión por medio de un discurso particular en el que se recogen términos idiosincrásicos y culturemas propios de la cultura origen o de otras culturas, además de referentes culturales relativos a la zona geográfica, el contexto socio-histórico, etc.

En el discurso de la gastronomía se da la curiosa paradoja de que esta dificultad para comprender muchos de los referentes relativos a productos, ingredientes o elaboraciones va ligada, a su vez, a una inherente

claridad expositiva, en tanto que el fin prioritario de estos textos es la información.

De ahí que, especialmente en el caso de los textos traducidos, se requiera una especial cualificación y capacidad de documentación por parte de los traductores y traductoras. Al fin y al cabo, los textos gastronómicos son una carta de presentación de los seres y los lugares que los protagonizan.

7. REFERENCIAS

Bernal Rodríguez, Manuel (1985). *La Andalucía de los libros de viajes del siglo XIX*. Editoriales Andaluzas Unidas S.A.

Bougnot, Marie Ange (2006). La traducción de la gastronomía: textos y contextos. *Trans*, 10, 9-22. Universidad de Málaga.

Brooke, Sir Arthur de Capell (1831). *Sketches in Spain and Morocco*. Henry Colburn and Richard Bentley.

Cantizano Márquez, Blasina (2013). Damas y caballeros a la mesa: apuntes sobre gastronomía andaluza en la literatura británica del siglo XIX. En López Folgado, V. y Rivas Carmona, M.M. (eds.) *La Andalucía rural vista por viajeros extranjeros*. Peter Lang, pp. 119-134.

Domínguez Puig, Aïda (2017). *Deliciosa traducción. Traducción gastronómica*. UAB.

Ford, Richard (1845). *A Handbook for Travellers in Spain*. J. Murray.

Ford, Richard (1851). *Gatherings from Spain*. J. Murray.

Ford, Richard (1980 [1845]). *Manual para viajeros por Andalucía y lectores en casa*. Turner.

Ford, Richard (1985 [1845]). *Comidas y vinos de España*. Ediciones Almarabu.

Hale, Susan (1899). *Young Americans in Spain*. Lothrop Publishing Company.

Harvey, Annie Jane (1875). *Cositas Españolas, or Everyday Life in Spain*. Kessinger Legacy Reprints.

Latour, Antonio de (1954 [1848]). *Viaje por Andalucía*. Castalia.

Lomas, John (1884). *Sketches in Spain from Nature, Art and Life*. Adam and Charles Black.

Medina Casado, Carmelo (2013). El aceite de oliva y el vino en Andalucía Oriental: su descripción en la literatura de viajes del XIX. En López Folgado, V. y Rivas Carmona, M.M. (eds.) *La Andalucía rural vista por viajeros extranjeros*. Peter Lang, pp. 59-84.

Medina Casado, Carmelo y Ruiz Mas, José (eds.) (2010). *Las cosas de Richard Ford: estampas varias sobre la vida y obra de un hispanista inglés en la España del siglo XIX*. Universidad de Jaén.

Noya Gallardo, Carmen (2013). Viajeros anglosajones del XIX: las viñas del Jerez y análisis de los términos específicos. En López Folgado, V. y Rivas Carmona, M.M. (eds.) *La Andalucía rural vista por viajeros extranjeros*. Peter Lang, pp. 85-94.

Redding, Cyrus (1833). *A History and Description of Modern Wines*. Whitakker, Treacher and Arnot.

Rivas Carmona, Mª Mar y Calero, Mª Luisa (2013). El discurso descriptivo del paisaje agrario andaluz en las viajeras románticas: Cositas Españolas, or Everyday Life in Spain (1875) de Annie Jane Harvey. En López Folgado, V. y Rivas Carmona, M.M. (eds.) *La Andalucía rural vista por viajeros extranjeros*. Peter Lang, pp. 99-118.

Rivas Carmona, María del Mar y Ruiz Romero, María de los Ángeles (2021) *Feeding the Future: Text Typology in Agrifood Translation*. Universitat de València.

Ruiz Mas, José (2013). Costumbres culinarias, refranes gastronómicos, ollas, pan y gazpachos en los libros de viajes de Richard Ford y George Borrow: Un esbozo de la España hambrienta del siglo XIX. En López Folgado, V. y Rivas Carmona, M.M. (eds.) *La Andalucía rural vista por viajeros extranjeros*. Peter Lang, pp. 33-58.

Scott, Captain Rochfort (1838). *Excursions in the Mountains of Ronda and Granada, with characteristic sketches of the inhabitants of the South of Spain*, Vols. I y II. Henry Colburn.

Serrano Segura, Mª del Mar (1993). Viajes y viajeros por la España del siglo XIX. GeoCrítica: *Cuadernos críticos de Geografía Humana*, XVII/98. <http://www.ub.edu/geocrit/geo98.htm>

Starkie, Walter (1944*). Don Gitano* (trad. de Antonio Espina). Ediciones Pallas.

Starkie, Walter (1965 [1937]). *Aventuras de un irlandés en España*. Espasa-Calpe.

Townsend, Joseph (1814 [1791]). *A Journey through Spain in the years 1786 and 1787*. 2 vols. Gye and Son.

VV.AA. (1995). *La cocina en las rutas del Legado Andalusí. El legado andalusí*

Warren, John E. (1851). *Notes of an attaché in Spain in 1850*. Richard Bentley.

LITERATURA DE VIAJES Y GUÍAS DE VIAJES: DEL PAPEL AL SOPORTE DIGITAL

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba
Grupo de Investigación HUM-887

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que aún no se ha conseguido demostrar su veracidad, *La Odisea* es considerada la primera obra de literatura de viajes. A esta le seguirían relatos históricos, historiadores y viajeros griegos que redactan guías en las que explican exhaustivamente los monumentos europeos. A pesar de todo, el primer libro al que sí se le reconoce como guía de viajes se remonta al año 333 d. C., redactado por un viajero anónimo que se embarcó en un recorrido desde Burdeos hasta Jerusalén y que lo tituló *Itinerarium Burdigalense*. Por lo que, el peregrinaje fue lo que motivó la creación de las primeras guías de viajes. Es a partir del siglo XVIII, cuando la literatura de viajes deja de lado el mundo religioso y el peregrinaje con la revolución industrial, científica y tecnológica. Los viajeros pretenden cambiar lo propio comparándolo con sus nuevos descubrimientos. El viaje se convierte en sinónimo de verdad y certeza. La guía de viajes como la conocemos hoy en día nació de la mano de John Murray III y Karl Baedeker.

La revolución de internet y el soporte digital ha supuesto una nueva revolución en lo que conocemos como guías de viajes. Desde programas de televisión hasta redes sociales.

2. OBJETIVOS

Pretendemos llevar a cabo un análisis exhaustivo de la evolución discursiva que han sufrido las guías de viaje desde su nacimiento, cuando no eran más que historias que carecían de veracidad, hasta la actualidad. Haciendo hincapié en este último tramo y en las herramientas lingüísticas empleadas.

Realizaremos un estudio de la evolución de las guías de viaje tanto a nivel lingüístico como a nivel de soporte de dichas guías.

Las guías de viajes han evolucionado lentamente a lo largo de los siglos, pero a mitad del siglo XX tanto el formato como muchos otros aspectos de dichas guías se han alejado por completo de la conocida guía tradicional. Los programas de televisión dedicados a los viajes, las redes sociales y los blogs han revolucionado el mundo de las guías de viajes tanto a nivel lingüístico como su formato.

Las guías de viajes comenzaron siendo obras muy literarias, llenas de oraciones complejas y un lenguaje bastante informal. Mientras que, en el siglo XX, el lenguaje utilizado era mucho más técnico. Internet ha logrado que recuperen este tipo de lenguaje más informal. Por lo que, podemos considerar que la guía de viajes como la conocíamos hasta hace unos días ha dejado de existir, dando paso a un gran número de opciones tanto blogs, como redes sociales, guías más técnicas…etc.

3. LITERATURA DE VIAJES Y GUÍAS DE VIAJES

Por lo general, entendemos por literatura de viajes todo libro cuya temática se centra en el relato de un viaje o cuyo tema principal son los viajes en general. Pero, muchos estudiosos han tratado de clasificar el género de la literatura de viajes. Aun así, como bien nos decía Alburquerque (2006), clasificar los libros de viajes dentro de la literatura de viajes puede resultar complicado.

> «El género [de los relatos de viaje] consiste en un discurso factual que se modula con motivo de un viaje (con sus correspondientes marcas de itinerario, cronología y lugares) y cuya narración queda subordinada a la intención descriptiva, que dota al género de una cierta dosis de realismo. Suele adoptar la primera persona (a veces, la tercera), que nos

> remite siempre a la figura del autor como testigo de los hechos y aparece acompañada de ciertas figuras literarias que, no siendo exclusivas del género, sí al menos lo determinan. [...] *Las marcas de paratextualidad (como correlato de la modalidad factual) y de intertextualidad son propias, aunque lógicamente tampoco exclusivas, de estos 'relatos de viajes'*. Está fuera de todo duda que los límites de este género no cuentan con perfiles nítidos. Hay que señalar, sin embargo que, en sus manifestaciones sucesivas, las fronteras del género adquieren contornos más definidos. O sea, aunque sus orígenes se nos presentan como más evanescentes, se pueden proponer características que lo distinguen de los otros géneros limítrofes y que lo fueron asentando con el paso del tiempo. Por lo demás, es lo habitual. Ningún género empezó su andadura como tal. Solo al cabo del tiempo estamos en condiciones de poder bautizar algo que ya tiene una sólida trayectoria.» (Alburquerque, 2006:56)

En consecuencia, la literatura de viajes abarca tanto la literatura de ficción así como aquella basada en historiografía, es decir aquella cuya raíz son los relatos de viajes[379].

Siguiendo la clasificación que hace Alburquerque (2006) de los libros de viajes, podemos definirlos a partir de los siguientes rasgos: son factuales, es decir se asientan en hechos (esto no ha de ser cien por cien así, es decir, los hechos han de aproximarse más a lo factual que a lo ficcional), en ellos predomina, pero no los define, la descripción ante la narración (relatan sucesos) y, por último, son mayormente testimoniales. Aun así, el profesor Kurt Spang (2009) afirma que «el rasgo definitorio más destacado es que el viaje no solo es la base de estructuración sino a la vez el tema» y que «el modo de evocar el mundo posible en el relato de viaje oscila entre el afán autobiográfico y el de hacer historiografía».[380]

Por tanto, según todas las afirmaciones que hemos visto hasta el momento, quedaría excluida de dicho género la guía de viaje moderna

[379] De acuerdo con la definición que hace Gérard Genette (1930:135), entendemos «el relato como la representación de un acontecimiento o de una serie de acontecimientos, reales o ficticios, por medio del lenguaje, y más particularmente del lenguaje escrito.»

[380] Peñate Rivero, J. y Uzcanga Meinecke, F. (eds.) (2008) El viaje en la literatura hispánica: de Juan Valera a Sergio Pitol. Verbum. Prólogo, p.28.

surgida en el siglo XIX, en la que el relato de viaje desaparece y da paso a la información objetiva.

> «¿Qué es un libro de viajes? Yo diría que es el relato de lo que le ocurrió a una persona en determinado lugar, y nada más que eso; no contiene información hacer ca de hoteles y carreteras, ni listas de frases útiles, estadísticas o sugerencias acerca de la clase de ropa que el visitante podría necesitar. Es posible que tales libros estén condenados a la extinción. Espero que no, porque no hay nada que yo disfrute más que leer el relato de un escritor inteligente acerca de lo que le ocurrió lejos de casa. » (Bowles, P, 2014:15)

Bowles (2014) sigue confirmando que la guía de viajes tal y como la conocemos hoy en día también quedaría fuera de dicho género. Pero bien es cierto que existen híbridos entre literatura de viajes y guías de viajes según la clasificación que hace Kurt Spang, como ocurre, por ejemplo, en el caso de la guía que nos hace Dorian Yates del aceite de oliva en su *Olive Oil: An Olive Oil Lover's Guide to the Organic Oils of Spain* (2012), ya que en ella predomina la objetividad y la información, aunque también encontramos rasgos típicos de la literatura de viajes.

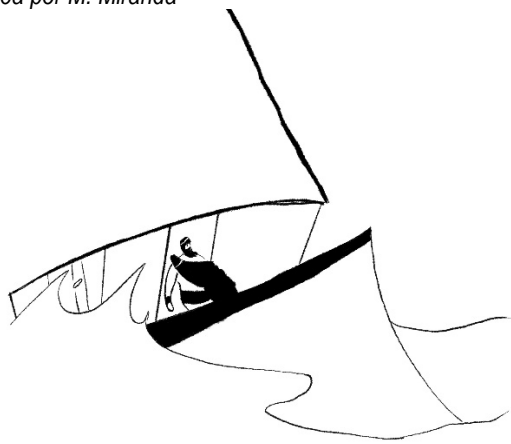
Además, no solo ha de considerarse literatura de viajes exclusivamente los libros que traten de viajes, sino que también es importante adaptarse a los tiempos que vivimos poniendo la mirada en Internet. Muchos escritores hacen uso de redes sociales, páginas webs y blogs para contar sus experiencias y hablar de sus viajes. Consideramos importante integrar este tipo de lectura dentro del género de literatura de viajes, ya que en la actualidad es la tipología que más se vende entre los lectores de viajes. El trabajo de *influencers* que nos cuentan desde cómo limpian la casa, hasta los lugares que tenemos que visitar en un país en específico está cada vez más valorado e integrado en el día a día.

4. DEL PAPEL AL SOPORTE DIGITAL

Según muchos estudiosos de la literatura de viajes, sería en el siglo VII a. C. cuando surgiese la primera obra clasificada dentro de dicho género. Esta obra no es otra que *La Odisea* de Homero. Dos siglos más

tarde, le seguirían obras escritas por griegos historiadores como la de Heródoto o Polibio en el s. III a. C.

Ilustración I: La Odisea por M. Miranda



Más tarde, le seguirían obras literarias que recogerían itinerarios de peregrinos, como el recorrido desde Burdeos hasta Jerusalén que se titularía *Itinerarium Burdigalense,* escrito por un autor anónimo. No conteniendo esta guía imágenes ni mapas, pero a pesar de ello las indicaciones eran tan exactas que resultaría difícil perderse.

Egeria tomaría un papel importante, con su obra *Itinerario* o *Peregrinatio. «*La primera parte del manuscrito describe el trayecto por Oriente y en su segunda parte habla sobre las liturgias que se llevaban a cabo en iglesias de las regiones.» (Jiménez, M. s.f.). Tras ella, encontramos el *Codex Calistinus* o *Códice Calixtino*, a su vez conocido como el *Liber Sancti Iacobi*, cuyo autor aún se pone en duda. En el siglo XVIII, la revolución industrial sometería a Europa a grandes cambios. Ello conllevó un mayor número de viajes para conocer los avances en el resto de países, para así hacer cambios en su tierra con los nuevos descubrimientos.

Ilustración II: Retrato de Egeria ilustrado por M. Miranda



Es a partir de este momento cuando se popularizan las guías de viajes como las conocemos hoy en día. Comienza a extenderse el uso de las guías Baedeker y las Murray. A la vez que muchos viajeros contaban sus experiencias a partir de obras literarias. En el año 1972, Tony y Maureen Wheeler redactan la guía más conocida en el mundo, la Lonely Planet. Esta se convierte en referencia en todos los países de nuestro planeta, ya que las recomendaciones que se hacen ella son muy consideradas por los lectores.

Ilustración III: Tony y Maureen Wheeler por M. Miranda



A partir de los años 90, varias cadenas comenzaron a emitir programas de televisión dedicados a los viajes. Esto proporcionó un gran avance

en el mundo de los viajes, ya que en cierto modo era una forma de acercar esta posibilidad a personas que no disponían de los recursos necesarios para visitar ciertos lugares.

El nacimiento de Internet ha originado un cambio importante en la creación de guías de viajes. Para las guías en papel es imposible competir con el soporte digital, ya que la rapidez que nos aporta Internet en búsqueda de información es inigualable. Desde comparar precios de billetes, consultar los mejores hoteles y las mejores zonas para aparcar en un sitio desconocido hasta consultar blogs que nos cuentan experiencias sin necesidad de leerse una guía entera, es un ahorro de tiempo y dinero considerable.

No solo podemos considerar los blogs el nuevo lugar de búsqueda de información actual, sino que en los últimos años las redes sociales han ganado terreno en este aspecto. Instagram, por ejemplo, nos da la oportunidad de ver vídeos (*Reels*) de *influencers* que se dedican documentar sus viajes sin necesidad de leer un gran texto, que es lo que más vende en estos último tiempos.

5. TRADUCCIÓN DE LITERATURA DE VIAJES Y GUÍAS DE VIAJES

Normalmente se suele incluir dentro del ámbito de la traducción especializada a la traducción jurídica, la traducción científico-técnica y la traducción económica. Por su parte, dentro de la traducción literaria se suelen destacar los subtipos de la traducción poética y la traducción narrativa. Muchos teóricos añaden un cuarto tipo de traducción que sería la traducción audiovisual, separándola de los tres tipos de traducción acuñadas. No obstante, no suelen mencionar la traducción humanística, que generalmente suele ser clasificada como una subclase de la traducción general. Sin embargo, este tipo de traducción posee una serie de características propias que la sitúan dentro de la traducción especializada.

La traducción humanística abarca textos tratados en el ámbito académico y profesional, y además en ellos se puede distinguir la gradación de especialización, desde textos divulgativos a textos mucho más

técnicos. Este tipo de textos contienen terminología específica de la disciplina que se trata, y su finalidad es transmitir conocimientos especializados.

5.1. Traducción de textos literarios

Ronald A. Carter[381] sostiene que, aunque normalmente los rasgos lingüísticos de un texto son los que determinan su carácter, no hay que olvidar el hecho de que, si un lector elige un texto desde un punto de vista literario, su literariedad pasará a ser un factor determinante.

El verdadero problema de la traducción literaria surge en el momento en que no solo se desea crear una traducción equivalente en cuanto a léxico y sintaxis, sino que también se desea producir un texto equivalente en el nivel de género, estilo, connotaciones y denotaciones, los valores culturales y dimensiones históricas (Prats, 2014).

Por un lado, autores como Dante o Robert Frost[382] hablaban de la intraducibilidad de los textos literarios, por otro lado, Ezra Pound y Fitzgerald eran partidarios del ideal de la traducción libre frente a la literalidad de Nabokov. Ambas visiones sobre la traducción de textos literarios apenas eran capaces de describir la conversión real que tiene lugar dentro de la mente humana.

El llamado «giro cultural»[383] provoca un impacto muy relevante en la teoría de la traducción, ya que se reconoce que, en el proceso de traducción, el traductor ha de buscar equivalentes tanto verbales como culturales. Por lo tanto, se entiende que la traducción está totalmente relacionada con la identidad cultural, así como las diferencias y similitudes culturales.

---

[381] Entre otros muchos autores, Ronald A. Carter estudia la conexión existente entre el lenguaje y la literariedad en Is there a literary language? (1987).

[382] Poeta estadounidense, considerado padre de la poesía en su país.

[383] Véase al respecto Susan Bassnett The Translation Turn in Cultural Studies (1988).

Merlo Vega (2004:182) propone que el autor ha de documentarse acerca de los siguientes aspectos para llevar a cabo la traducción de un texto literario:

- Estilo del autor: idiolecto, rasgos creativos, particulares, etc.
- Características del género literario: novela, guion cinematográfico, etc.
- Empleo de figuras literarias: elementos retóricos, métricos, etc.
- Contexto histórico de la obra: época, corrientes literarias, etc.
- Contexto social de la obra: empleo de jergas, lenguaje profesional, etc.
- Contexto cultural de la obra: lenguaje popular, niveles educativos, etc.
- Contexto geográfico de la obra: dialectos, localismos, variantes, etc.
- Argumento de la obra: temática, disciplinas, etc.

5.2. Traducción de guías de viajes

El contenido que encontramos en una guía de viajes es bastante diverso: textos, mapas, fotografías, dibujos, diagramas repletos de estadísticas, rutas, resúmenes o descripciones, léxicos y manuales de conversación, listas y referencias de todo lo que podamos imaginar, tanto en un nivel especializado como no especializado. Todo este material suele utilizarse para cometidos muy prácticos (ofrecer rutas, encontrar alojamientos…). Aunque su finalidad es comunicativa, estas guías se sirven de distintos registros de lenguaje muy diferente según los diversos objetivos (Grande, 2014).

Además de todo lo mencionado, el contenido de las guías de viajes es en gran parte efímero, por lo que se ha de ir actualizando periódicamente de manera parcial o total. También han sido muy significativas las nuevas tecnologías de los últimos treinta años, especialmente la difusión de Internet, buscadores, la nube, las redes sociales… que han afectado al contenido de la guía al mismo tiempo que a su elaboración, actualización y uso, estando cada vez está más actualizada.

Debido al carácter heterogéneo de las guías de viajes es fundamental que estos trabajos cuenten con una traducción adecuada. El traductor profesional ha de dirigir los distintos registros de lenguaje que convergen en este tipo de texto, entre ellos, vocabulario culinario, la interpretación de obras de arte o la situación de la economía. Por lo tanto, con tales características, lo más recomendable es que el trabajo de traducción de una guía de viaje lo realice un solo traductor, ya que debe concebir la guía como un producto de lo más cambiante, de modo que su trabajo puede continuar en el futuro.

6. EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE EN LA LITERATURA DE VIAJES Y GUÍAS DE VIAJES Y SU TRADUCCIÓN

A continuación presentaremos diferentes ejemplos de guías de viajes a lo largo del tiempo. Nos centraremos en un tema específico, como es la indicación por carretera para así ser capaces de distinguir con claridad la evolución a nivel lingüístico de las guías de viajes desde el siglo XVIII hasta la actualidad, del papel al soporte digital.

Libros de viajes del siglo XVIII

Richard Ford

> «The Alhambra, the Acropolis, the Windsor Castle of Granada, is indeed the pearl of great Price in the estimation of all travellers from foreign parts, for few Granadinos ever go there, or understand the all-absorbing interest, the concentrated devotion, which it excites in the stranger. Familiarity has bred in them the contempt with which Bedouin regards the ruins of Palmyra, insensible alike to present beauty as to past poetry and romance; and most Spaniards, although not wearing turbans, have true Oriental lack of the organs of veneration, and think of nothing beyond the present tense and the first person-self.» (Ford, 1949:297)
>
> (La Alhambra, la Acrópolis, el castillo de Windsor de Granada, es en realidad la apreciada perla en la estimación de todos los viajeros extranjeros, pues pocos granadinos van alguna vez allí, o entienden el interés que todo lo absorbe y la gran devoción que incita en el extraño. La familiaridad ha generado en ellos el desdén con el que el Beduino se muestra insensible, respecto a las ruinas de Palmira, tanto a la belleza presente como a la poesía y el romance pasados; y la mayoría de los españoles, aunque no llevan turbante, tienen verdadera carencia oriental

de los órganos de veneración, y no piensan en nada más allá del tiempo presente y la primera persona.)

El lenguaje que utiliza Ford en su obra es además de descriptivo, totalmente subjetivo. El uso de adjetivos es más que evidente, además, hace uso de una sintaxis compleja, llena de oraciones largas. A pesar de que la obra que expondremos a continuación pertenece al mismo siglo, ya somos capaces de observar un cambio tanto en el lenguaje que utiliza la autora, Lady Tenison, como en la forma de describir la Alhambra.

Libros de viajes del siglo XVIII

Lady Tenison

«THE Alhambra: The palace-fortress of the Moors! There is a magic in the name which fills the imagination with the memories of the past. Poets have sung of it; painters have transferred its every Stone to their canvas; travellers have described it in the most glowing language, and yet, there are few who could feel disappointment on seeing it-few, at least, of those who are really capable of appreciating the Beautiful in Nature and in Art.

Exquisite as is the interior of the Moorish portion, the exterior **seems to me** to have even greater charms, Its crimson towers, crowning the heights, assume an ever-varying outline, according to the direction from which they are viewed. Standing on the last spur of a chain of mountains, whose snow-crowned heights rise 9000 feet behind, it looks down proudly on the Vega and the City at its feet. The most perfect view is to be obtained from a small esplanade in front of the Church of San Nicolas, on the opposite Hill of the Albaycin.» (Tenison, L. 1853:48,49)

(LA Alhambra: ¡El palacio-fortaleza de los moros! Hay una magia en el nombre que llena la imaginación con los recuerdos del pasado. Los poetas lo han cantado; los pintores han trasladado todas cada una de sus Piedras a sus lienzos; los viajeros la han descrito con el lenguaje más elogioso y, sin embargo, son pocos los que podrían decepcionarse al verla, pocos, al menos, de los que son realmente capaces de apreciar lo Bello en la Naturaleza y en el Arte.

Exquisito como es el interior de la parte morisca, el exterior me parece tener mayores encantos. Sus torres carmesí, coronando las alturas, asumen un contorno siempre variable, según la dirección desde la que se miren. De pie en el último espolón de una cadena de montañas, cuyas alturas coronadas de nieve se elevan 9000 pies detrás, mira con orgullo hacia la Vega y la Ciudad a sus pies. La vista más perfecta se obtiene

desde una pequeña explanada frente a la Iglesia de San Nicolás, en la colina opuesta del Albaicín.)

Es evidente en este primer ejemplo la predominancia de un lenguaje descriptivo ante la narración. Además, el uso de la primera persona para contar el viaje nos da a otra pista más para poder calificar el texto dentro del género de literatura de viajes. Hemos subrayado los adjetivos para que sea más sencillo para el lector detectar el carácter descriptivo del mismo. La autora del texto, a pesar de mantenerse bastante objetiva en la descripción que hace de la Alhambra, no puede evitar mantenerse dentro de la literatura de la época.

Las oraciones son literarias, largas y complejas, características del género de la literatura de viajes. Lo que hace que la traducción del texto requiera de una atención al estilo de la autora mucho mayor. Para este tipo de casos, se recomienda la experiencia de un traductor entrenado en el ámbito de la traducción literaria.

Guía de viajes en papel

«LA ALHAMBRA

Granada's Jewel, On Foot and In Private La Alhambra is the most important Moorish civic building. All the refinement, wealth and delicacy of Islamic art and architecture reached their climax in the south of Spain in this unique building, which is a fortress, residence and a royal city all in one, and which extends to the gardens of the Generalife. Declared a World Heritage Site by UNESCO in 1984, it represents the rich and luxurious Muslim tradition based on splendid decoration, one of the most outstanding elements of the construction. The Generalife was the summer residence of the Nazari sultan Muhammad II, and his orchard supplied the palace. It also featured a recreation area for the royal family.» (The Expert's Guide, Spain.)

(LA ALHAMBRA

La joya de Granada, a pie y en privado La Alhambra es el edificio cívico árabe más importante. Todo el refinamiento, la riqueza y la delicadeza del arte y la arquitectura islámica alcanzaron su clímax en el sur de España en este singular edificio, que es fortaleza, residencia y ciudad real a la vez, y que se extiende hasta los jardines del Generalife . Declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1984, representa la rica y lujosa tradición musulmana basada en una espléndida decoración, uno de los elementos más destacados de la construcción. El Generalife fue la residencia de verano del sultán nazarí Muhammad II,

y su huerta abastecía el palacio. También contó con un área de recreación para la familia real.)

Es en las guías modernas de viajes en papel donde somos capaces de ver dicha evolución en el lenguaje. A pesar de que el texto elogia el monumento con adjetivos positivos (no deja de ser en parte literario) es un tipo de lenguaje mucho más objetivo. El escritor no plasma su punto de vista en ningún momento. Es por ello, que para este tipo de traducción es necesario contar con el trabajo de un traductor experto en traducción turística.

Guía de viajes digital

«Before You Go

As we mentioned before, the Alhambra draws thousands of visitors from all over the world every day. This means that tickets sell out weeks—and during high season, sometimes months—in advance. We strongly recommend buying your ticket as soon as possible to avoid arriving and facing the disappointment that it has been completely sold out.

The Alhambra website now offers the possibility to buy tickets online. If you'll be spending quite a bit of time in Granada, you can also buy them in person at the ticket office for a future date. General admission to the Alhambra will set you back 14 euros and will get you into each of the site's main areas.

Don't miss this iconic view of the Albayzín!

Most people visiting the Alhambra come to see the Nasrid Palaces (more on that later!), the most famous part of the monument. When buying your tickets, you'll be asked to select a specific time for entrance to the palaces. These entrance times are strictly observed, so be sure to select a time you're sure you'll be able to visit.

Due to the enormous size of the complex, we recommend setting aside at least a full day of your trip to truly enjoy visiting the Alhambra.»(The Ultimate Alhambra Guide)

(Antes de tu visita

Como mencionamos antes, la Alhambra atrae cada día a miles de visitantes de todo el mundo. Esto significa que las entradas se agotan con semanas de antelación (y en temporada alta, a veces con meses). Recomendamos encarecidamente comprar tu entrada lo antes posible para evitar llegar y encontrarte con la decepción de que se hayan agotado por completo.

La web de la Alhambra ofrece ahora la posibilidad de comprar entradas online. Si vas a pasar bastante tiempo en Granada, también puedes comprarlas personalmente en taquilla para una fecha futura. La entrada general a la Alhambra te costará 14 euros y te permitirá acceder a cada una de las áreas principales del monumento.

¡No te pierdas esta icónica vista del Albayzín!

La mayoría de las personas que visitan la Alhambra vienen a ver los Palacios Nazaríes (¡encontrarás más información sobre ello más adelante!), la parte más famosa del monumento. Al comprar tus entradas, se te pedirá que selecciones un horario específico para acceder a los palacios. Los horarios son bastante estrictos, así que asegúrate de llegar en el horario que has seleccionado.

Debido al enorme tamaño del complejo, recomendamos reservar al menos un día completo de tu viaje para disfrutar verdaderamente de la visita a la Alhambra.)

Las guías de viajes digitales han supuesto el salto de las guías de viajes modernas a la evolución. De no ser así, la guía de viajes como tal se habría extinguido. El hecho de ir a comprar una guía para hacer un viaje ya no es lo común. Normalmente, hacemos uso de nuestro teléfono móvil para hacer las búsquedas de información sobre la marcha o previamente desde casa con nuestro ordenador.

Esta actualización, ha conllevado ligeros cambios en el lenguaje de las guías de viaje, adaptándose un poco a los tiempos que corren. Se hace uso de un lenguaje mucho más fresco, empleando imperativos, el uso informal del tú.

Blog de viajes

«Absolute Enchantment at the Alhambra

In my life, I have experienced a few travel moments so spellbinding, so breathtaking, so fascinating, that they have left me short of breath.

They're not common. After visiting 28 countries, I can think of only about five instances that have affected me so deeply. And one of those was visiting the Alhambra in Granada.

The Alhambra was built during the mid-14th century as a palace for the Moorish princes. After the Moors were driven out of Spain in 1492, the Christians continued to use it as a palace. Washington Irving lived in

the Alhambra and wrote about it in the 19th century, and it later became a UNESCO World Heritage site.

I started with a walk through the grounds.

On the walk in, you see the area that used to house markets, shops, and homes. These places have since been destroyed. It reminded me of Angkor Wat, where the only remaining structures are the ones that were built to stand for centuries.» (AdventurousKate.com)

(Flechazo absoluto en la Alhambra

En mi vida, he experimentado algunos momentos de viaje tan fascinantes, tan impresionantes, tan fascinantes, que me han dejado sin aliento.

No son comunes. Después de visitar 28 países, solo puedo pensar en cinco casos que me hayan afectado tan profundamente. Y uno de ellos estaba visitando la Alhambra de Granada.

La Alhambra fue construida a mediados del siglo XIV como palacio de los príncipes moros. Después de que los moros fueran expulsados de España en 1492, los cristianos continuaron usándolo como palacio. Washington Irving vivió en la Alhambra y escribió sobre ella en el siglo XIX, y más tarde se convirtió en Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

Empecé con un paseo por los jardines.

Al entrar, verá el área que solía albergar mercados, tiendas y casas. Estos lugares han sido destruidos desde entonces. Me recordó a Angkor Wat, donde las únicas estructuras que quedan son las que se construyeron para resistir durante siglos.)

Podemos considerar que los blogs han supuesto una evolución de la literatura de viajes. Ya que los textos que encontramos, aunque tienen características de las guías de viajes modernas y siempre dependerá del autor y el tipo de blog que quiera crear, suelen mirar más hacia la literatura de viajes. Suelen estar escritos en primera persona, y además de ofrecernos recomendaciones nos cuentan experiencias personales y puntos de vista del propio autor.

Volvemos a enfrentarnos a textos descriptivos, escritos en primera persona y con oraciones literarias.

7. RESULTADOS

Hemos sido testigo de la evolución que ha sufrido la literatura de viajes como género y del nacimiento de las guías de viajes modernas, desde el formato hasta su desarrollo a nivel lingüístico. Cómo se ha ido adaptando el formato a los tiempos que corren.

En muchas ocasiones, más que una evolución, las guías de viajes han ido sufriendo una adaptación a la vida actual. Consideramos que estudios diacrónicos de este tipo sirven para poder valorar la evolución. En esta labor consideramos que los traductores juegan un papel fundamental, que aún no se ha explotado suficientemente.

8.CONCLUSIONES

La evolución que han sufrido las guías de viajes a través de los siglos es más que evidente. A pesar de que las guías de viajes modernas no se consideran literatura de viajes, nos hemos encontrado con proyectos híbridos, plagados de tecnicismos pero con algunas secciones más literarias.

La literatura de viajes sigue siendo un género difícil de clasificar, a pesar de que muchos estudiosos han analizado el mismo. Es necesario, estudiar cada caso con detenimiento para de este modo poder clasificar la obra, ya que dentro de las guías de viajes como hemos señalado anteriormente hemos encontrado muchos casos en los que el género cabalga entre la guía de viajes moderna y la literatura de viajes.

Hemos llegado a la conclusión, de que la antigua guía de viajes ha vuelto a resurgir con la aparición de blogs y redes sociales en las que los viajeros cuentan sus experiencias de un modo mucho más literario, con el uso de la primera persona para contarnos sus experiencias en los lugares visitados y darnos recomendaciones.

Hoy en día, las redes sociales (más incluso que los blogs, que están empezando a caer en el desuso) representan el principal recurso para cualquier actividad que queremos llevar a cabo, por ejemplo, hacer una receta de cocina o ver en segundos cuáles son los monumentos más importantes que visitar en Madrid. Cada vez más, la imagen prevalece

sobre el texto, ya que, lo que el público demanda es una menor pérdida de tiempo, pero la misma información.

7. REFERENCIAS

Albuquerque, L. (2006) «Los libros de viaje como género literario». *Diez estudios sobre literatura de viajes*. Consejo Superior de Investigaciones científicas, Instituto de la Lengua Española.

Bowles, P. (2014) Desafío a la identidad: Viajes 1950-1993. GALAXIA GUTENBERG

Cabornero Domingo, J. (2004) *Andanzas y caminos, Viejos Libros de Viajes*. Junta de Castilla y León.

Ford, R. A *Handbook for travellers in Spain, Londres: John Muebat, Albemarle Street*, 1844.

Genette, G. (1930) *Fronteras del relato*. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Paris.

Jiménez Miranda, M (2021) *Evolución de la traducción de las guías de viajes: de Richard Ford a Dorian Yates*. Universidad de Innsbruck

López Gómez, C. (2021) *Louisa Tenison, escritora, pintora y viajera británica en la Andalucía del XIX*. Patrimonio Artístico. (Disponible en: https://cesarlopezgomez.com/louisa-tenison-una-escritora-pintora-y-viajera-britanica-en-la-andalucia-del-xix/)

Merlo Vega, J. (2014) *La desazón del canon bibliotecario*. La revista del mundo bibliotecario.

Peñate Rivero, J. y Uzcanga Meinecke, F. (eds.) (2008) *El viaje en la literatura hispánica: de Juan Valera a Sergio Pitol*. Verbum.

Tenison, L. (1853) *Castile and Andalucia*. London: Richard Bentley

EL LENGUAJE Y LA MIRADA DEL VIAJERO INGLÉS SOBRE ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS SIGLO XX (2ª ½) – XXI (1ª ½)

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba
Grupo de investigación HUM-887

1. INTRODUCCIÓN

Pretendemos con este trabajo aportar una visión diacrónica de la descripción del viajero inglés sobre nuestra tierra, para de este modo analizar los diferentes motivos que han podido influir en la atracción que han sentido dichos viajeros por Andalucía desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Teniendo en cuenta la evolución que ha tenido lugar en el trascurso de dichos siglos, y cómo ha podido afectar dicha evolución al viaje del extranjero inglés.

Para conseguir conocer llevar a cabo nuestra investigación hemos llevado a cabo un análisis exhaustivo de los textos y el lenguaje descriptivo de nuestro país durante dichos siglos, para así poder hacernos una idea del contexto en el que estos viajeros visitaban y conocían Andalucía. Además, se seleccionan los textos que, desde nuestro punto de vista, se consideran más importantes. De este modo, seremos capaces de comprender los altibajos que ha sufrido el interés del viajero inglés por nuestras costumbres, nuestras tierras y cultura.

Concluimos nuestro trabajo descubriendo y siendo conscientes de que el interés del viajero inglés por nuestras costumbres y nuestra tierra no ha sido lineal, sino que por muchas circunstancias dicho interés ha ido fluctuando, como se refleja en el lenguaje que emplean. Por otra parte, la revolución tecnológica ha supuesto un antes y un después en el turismo a nivel mundial y en el canal de emisión de dichos textos.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Breve introducción a la historia de la España turística y sus viajeros

La visión que ha tenido el viajero inglés sobre España, más concretamente sobre Andalucía, no siempre ha sido positiva. De hecho, durante la primera mitad del siglo XVIII los viajes a España no eran muy comunes. El perfil del viajero de este siglo busca empaparse de las novedades científicas, económicas y culturales que ofrecían los países del *Grand Tour* británico. España, por lo tanto, carecía de interés y, además, se había convertido en el objetivo de muchas críticas negativas. No es hasta mitad de dicho siglo, cuando el viajero empieza a visitar nuestro país para desmontar dichos mitos. Es a partir de este momento cuando el interés del viajero inglés por Andalucía empieza a crecer a lo largo de los siglos.

A pesar de que la primera mitad del siglo XX Andalucía recibía un gran número de viajeros, la tensión y más tarde la explosión de la guerra civil española, frena totalmente el número de turistas en España. Una vez finalizada la contienda, la dictadura tampoco era plato de buen gusto para nuestros curiosos visitantes. Muchos de los extranjeros de los que tenemos constancia durante esta época son aquellos que ya vivían en nuestro país antes de la guerra, aun así, algunos viajeros de alta cuna, como es el caso de Penélope Chetwode, se animaron a transitar nuestras tierras. El turismo evolucionó enormemente a finales del siglo XX, gracias a Internet y los medios de transporte actuales. Los distintos elementos y estrategias discursivas empleados son fiel reflejo de su percepción de nuestro país.

3. VIAJEROS INGLESES EN ANDALUCÍA

Llevar a cabo la elaboración de un listado de todos los viajeros que han visitado Andalucía tras la guerra civil española resultaría además de complicado, bastante pretencioso, ya que plasmar en un solo capítulo un listado de todos los viajeros ingleses que visitan Andalucía en la

actualidad no es posible, debido al gran número de viajeros que nos visitan en la actualidad.

No solo es el hecho de que resulta mucho más sencillo viajar, sino que además a partir del siglo XXI no solo se plasman las vivencias en obras literarias y programas de televisión, sino que gracias al avance de internet los viajeros crean blogs y redes sociales que nos permiten vivir la experiencia con el viajero en vivo.

A pesar de que el viajero inglés aún sigue viajando a Andalucía para alejarse del bullicio de la ciudad, la desconexión del mundo actual y la conexión a lo más puro, las ideas preconcebidas sobre nuestra tierra han desaparecido casi por completo, tienen menos prejuicios ante nuestras costumbres y comienzan a hacerse con algunas de ellas como es el caso del uso y la pasión por el aceite de oliva y nuestros vinos.

Comenzaremos nombrando algunos de los viajeros que nos resultan de mayor interés por su visión y por su forma de hablar de nuestra tierra en orden cronológico y hablando de sus obras brevemente para más adelante llevar a cabo un análisis de la evolución del lenguaje.

Sydney Frederick Arthur Coles (¿?) escribió la obra *Spain Everlasting* (1945), cuyo título pretende revelar el propósito de nuestro viajero, que no es otro que demostrar que los personajes de España anteriores a la guerra civil siguen existiendo a principios de los años cuarenta[384].

Halliday Gibson Sutherland (1882-1960) conocido por su trabajo en la prevención y el control de la tuberculosis y como autor de varios libros acerca de la tuberculosis y sus viajes por el mundo, entre ellos *Spanish journey* (1948). [385]

Sacheverell Sitwell (1897-1988) escritor inglés. Con amplios conocimientos en arte e historia europea, lo cual deja presente en cada una de las líneas que escribe en sus libros. Bien podría decirse que su obra

[384] Ruiz Más, J. (1998) La guardia civil en los libros de viajes en lengua inglesa. Universidad de Málaga.

[385] Br Med J. 1960 Apr 30; 1(5182): 1368–1369.

Spain (1950) pertenece a tiempos pasados, ya que contrasta enormemente con la guías de viajes que comienzan a crearse por el momento.

Gerald Brenan (1894-1987) a pesar de que una de sus obras más conocidas es de la primera mitad del siglo XX, *Al sur de Granada* en la que describe sus días por Yegen (entre 1920 y 1934), donde recibió la visita de personalidades pertenecientes al grupo Bloomsbury como Lyton Streechy (que viajó con Ralph Patridge, amigo íntimo de Brenam, y Dora Carrington, pintora) y Virigina Woolf.[386] Escribió su obra *The face of Spain* (1950) se trata de un libro de viajes en el que narra su ansiada vuelta a su país de adopción después de la terrible guerra civil española.

Churton Fairman (1924-1997), firmaba en ocasiones bajo el pseudónimo Mike Raven, en su obra *Another Spain* (1952) escribió acerca de sus días en un pueblo de Castilla la vieja, aun así se conoce que también viajó a Andalucía, donde visitó la Alhambra de Granda. Sobre la restauración de esta hizo una crítica algo negativa en la que decía que más que una restauración la clasificaría como renovación.[387]

Cedric Salter, (¿?) de nuestro viajero británico Salter no tenemos mucha más información que su obra *Introducing Spain* (1954). En la que habla de las costumbres, ciudades y personajes españoles.

Victor Sawdon Pritchett, (1900-1997) además de conocido por sus cuentos cortos, que fueron compilados en diversos volúmenes. Pritchett también viajó por España y escribió *The Spanish temper* (1954). Donde además de hablar acerca de la cultura de España cuenta parte de la historia.

Laurie Lee, (1914-¿?) se marchó de su casa a los diecinueve años y se trasladó a Londres, donde estuvo trabajando como albañil hasta 1935. A

---

[386] Jiménez Miranda, M (2022) El lenguaje y la mirada del viajero inglés sobre Andalucía a través de los tiempos siglo XIX (2ª ½) – XX (1ª ½). Dykinson

[387] Sánchez Mellado, V. (2017) Las restauraciones de la Alhambra, Madīnat al-Zahrā' e Itálica en los libros de viajes (1940-1975) Universidad Pablo Olavide.

partir de este momento, viaja por España donde se gana la vida tocando el violín. En su obra *A Rose for Winter : travels in Andalusia* nos cuenta su viaje por el sur de España.

Chapman Mortimer (1907-1988) era un novelista escocés. Escribió *Here in Spain* (1955) donde cuenta las experiencias que vivió en España durante los dos años que pasó aquí.

Madelaine Duke, (1919-1996) además de trabajar con su propio nombre, también utilizó varios pseudónimos masculinos como Maxim Donne y Alex Duncan. En su obra *Beyond the pillars of Hercules: a Spanish journey*, publicada en 1957, relata la experiencia de su viaje a España, sobre todo por Andalucía y Madrid.

Honor Tracy, era el pseudónimo de Lilibush Wingfield, escritora nacida en Suffolk, Inglaterra. Escribió una obra a modo de crítica titulada *Silk hats and no breakfast : notes on a Spanish journey* (1957).

Ilustración I: Honor Tracy ilustrada por M. Miranda



Wilfrid Theodore Blake (1894–1968) fue un pionero aviador, escritor de viajes y viajero. Sirvió con la Infantería ligera de Oxfordshire y Buckinghamshire. Fue Blake quien dirigió el primer intento de volar

alrededor del mundo en 1922. *Spanish journey, or springtime in Spain* (1957) fue su obra dedicada a su viaje por España.

Bernard Newman (1897-1968) autor de más de cien libros. Escribió *Spain on a shoestring* (1957).

Peter De Polnay, (1906-1984) autor inglés de origen húngaro, que durante su viaje a España escribió *Peninsular paradox* (1958).

Guy Mountfort (1905-2003) fue uno de los miembros del Doñana Expedition que crearon Wold Wildlife Fund (WWF). Escribió *Portrait of a wilderness: the story of the Coto Doñana expeditions*, 1958.

John Haycraft (1926 –1996) cuando estaba a punto de ser nombrado hijo adoptivo de Córdoba, debido a las críticas que plasma en su obra *Babel in Spain* (1958) fue declarado persona non grata en España prohibiéndosele la entrada en el país.

Penelope Chetwode (Penelope Valentine Hester Chetwode, Lady Betjeman)(1910-1986) fue una viajera inglesa. Aunque para nada esperaba viajar a España cuando se lo propusieron, ya que ella dominaba más el italiano. Su viaje a España fue una experiencia de lo más gratificante. Viajó junto a una yegua, Marquesa, de ahí el título de su obra *Two Middle-aged Ladies in Andalusia* (1961).

Ilustración II: Retrato de Penelope Chetwode por M. Miranda



David Mitchell (1969) es un escritor inglés que actualmente reside en Italia. Publicó varios libros de viajes, entre ellos *Travellers in Spain: An Illustrated Anthology* (1990).

Hugh Seymour-Davies (1943–2005) desde que se comprara una casa en Andalucía junto a su esposa, se convertiría en el autor de varios libros sobre la región. *Bottle Brush Tree: Village In Andalusia* (1988), *Andalusia* (1990) y *The Companion Guide to the South of Spain*.

Michael Jacobs (1952-2014) fue un hispanista, escritor de libros de viajes sobre España e historiador de arte. En el pueblo jienense de Frailes escribió *The Factory of Light* (1999).

Alastair Boyd (1927-2009) Considerado el último viajero romántico. Descubrió España en los años cincuenta, cuando viajó a Ronda durante la Semana Santa. Se dedicó a escribir y a vivir de sus libros en España. Entre ellos, en *The Road from Ronda* (2004) habla de sus andanzas en el sur de España.

Chris Stewart (1951) fue batería del grupo Genesis y es escritor original de Sussex. *Entre limones* (2006) relata sus experiencias en España. Desde que escribió el relato siguió viviendo en Las Alpujarras con su familia.

Jimmy Burns (1953) nació en Madrid y se educó en Inglaterra. El Fútbol Club Barcelona es su institución deportiva favorita. Es periodista del Financial Times y ha escrito varios libros de temas españoles y latinoamericanos, entre ellos *A literary companion* (2006).

Percy Hopewell (1960) inventor de los botes de niebla inglesa, souvenir que todavía puede encontrarse en el barrio de Chelsea. Estudio Filología Hispánica. Publicó *El viajero impertinente* en 2010.

Christopher Howse (¿?) Lleva más de dos décadas explorando España. Ha publicado *A pilgrim in Spain* (2011).

Rachel Webb (¿?) es una viajera inglesa en España. Se mudó de Reino Unido hasta Jaén en el año 1996 con su marido y sus dos hijos. Creó un blog (Andalucía Explorer) en el que escribe sobre España, desde recomendaciones de libros que hablan de España hasta rutas. También hace publicaciones en Instagram con fotografías de Andalucía.

Molly Sears-Piccavey (¿?) llegó a España en 1998. Después de pasar unos años en Barcelona, en 2006 se mudó a Granada y en 2011 creó su blog Piccavey.com, en él habla y da consejos sobre pueblos y ciudades andaluces. Ganó el premio #TravelBlogger en 2016.

Michael Portillo (1953) el presentador británico del canal Viajar con raíces españolas republicanas. En su capítulo de la BBC hace un repaso desde Madrid hasta Gibraltar, pasando por la feria de Córdoba. BBC's *Great Continental Railway Journeys «Madrid to Gibraltar*» S02E01 (2013).

Dave Hadfield (1957) *Lost in Spain* (2017) es el resultado del último deseo de la esposa del amigo del autor, en él expresó que su deseo era que sus cenizas fueran esparcidas a lo largo de la ruta trazada por Laurie Lee cuando recorrió España en 1930.

Jamie Oliver (1975) es un cocinero británico, viaja por Europa (más concretamente por España e Italia) en busca de inspiración para sus recetas. Oliver a visitado Andalucía en varias ocasiones «Jaime does Andalucia» (2018).

4. EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE DE LOS VIAJEROS INGLESES

En artículos anteriores analizar de manera diacrónica el tipo de lenguaje que utilizaban nuestros viajeros era mucho más sencillo, ya que la evolución en las guías de viajes desde el siglo XVIII hasta siglo XX es mucho más evidente. El tipo de lenguaje utilizado por nuestros viajeros en el siglo XVIII, es un lenguaje mucho más descriptivo, cargado de subjetividad, oraciones complejas y literarias incluso en textos que describían situaciones o temáticas más técnicas. Para dar paso siglos después a textos mucho más objetivos, con oraciones mucho más simples y directas.

A partir de la mitad del siglo XX y con la popularidad de la televisión y más tarde el nacimiento de Internet, el lenguaje de nuestros viajeros ha ido evolucionando de manera que se convierte en un lenguaje de nuevo informal y cercano.

> «And here was the scene so long remembered: the **bright** façades still **crumbling** in the sun; the beggars crowding the quaysides, picking up heads off fish; the **vivid shapely** girls with hair **shining like** pitch; the **tiny, delicate -stepping** donkeys; and the **barefoot** children scrambling around our legs. Here were the **black** signs charcoaled **starkly** on the walls: "Pension La Africana"; "Vinos y Comestibles", "España Libre", "Amor! Amor!" Here were the bars and the **talking** men, the smell of sweet coñac and **old dry** sherries. A **clear cold** air, churches and oranges, and a **lean-faced** generation moving against **white** walls in **sharp** silhouettes of **scarlet** and **black.** It did not take more than five minutes to wipe out fefteen years and to return me whole to this **thorn-cruel, threadbare** world, sombre with **dead** and **dying** Christs, brassy with **glittering** Virgins. » (Lee, L. 1955:12)
>
> (Y esta fue la escena que se me grabó en la mente: las fachadas brillantes aún desmoronándose bajo el sol; los mendigos agolpados en los muelles, recogiendo cabezas de pescado; las muchachas de proporciones vívidas con el cabello brillante como la brea; los diminutos y delicados burros de paso; y los niños descalzos trepando por nuestras piernas. Ahí estaban los letreros negros grabados con carbón en las paredes: «Pensión La Africana»; «Vinos y Comestibles», «España Libre», «Amor! ¡Amor!». Estaban también los bares y los hombres charlatanes, el olor a coñac dulce y jerez seco añejo. Un aire limpio y frío, iglesias y naranjas, y una generación de rostro enjuto moviéndose contra paredes blancas en siluetas afiladas de color escarlata y negro. No se necesitaron más de cinco minutos para borrar quince años y devolverme

> entero a este mundo raído y cruel como una espina, sombrío plagado de Cristos muertos y agonizantes, Vírgenes con tonos cobrizos resplandecientes.)[388]

El lenguaje que utiliza Lee nos recuerda a tiempos pasados, así como su primera impresión de España, que en ciertos aspectos parece estar describiendo nuestro país como un lugar exótico y casi tercermundista: «los niños descalzos trepando por nuestras piernas». Hay un gran número de adjetivos en el texto y una visión algo subjetiva, lo que nos recuerda a escritores de siglos pasados, como Richard Ford.

> The furniture consists of a couple of chairs, a **tall** chest- of-drawers, a **distorting** mirror, a **few** pegs **fitting** into some **trellis** work high up on the wall (one of which never fails to crash to the ground with whatever you hang on it) and an **ingeniously designed** washstand leaning **well** over to one side. This has an enamel basin resting in a **crooked wooden** frame, so that the water often spills onto the floor. Projecting from the frame on either side is some **ornamental** scroll work on which you may try in **vain** to perch your sponge and soap and tooth- brush: within a matter of seconds they have fallen through the scroll work onto the floor.
>
> (El mobiliario consta de un par de sillas, una cómoda alta, un espejo deformante, unas cuantas clavijas que encajan en un enrejado en lo alto de la pared (uno de los cuales nunca deja de estrellarse contra el suelo con lo que se cuelgue) y un lavabo de ingenioso diseño muy inclinado hacia un lado. Este tiene un recipiente esmaltado que descansa sobre un marco de madera torcido, por lo que el agua a menudo se derrama en el suelo. Proyectando desde el marco a cada lado hay algunos pergaminos ornamentales en los que puede intentar en vano colocar su esponja, jabón y cepillo de dientes: en cuestión de segundos, se han caído al suelo a través del pergamino.)

El número de adjetivos utilizados por Penelope Chetwode en su *Two Middle-Aged Ladies in Andalusia* es mucho menor. Además, dado que aunque los nuevos visitantes de Andalucía ya han dejado atrás, en su mayoría, los tópicos que en el siglo XVIII nos afectaban como pueblo, es cierto que muchos autores mantienen ciertas ideas. Como hemos visto anteriormente en el caso de Laurie Lee, que describe su primera impresión después de dejar las calles inglesas de Gibraltar como un

[388] Traducción original de la autora del capítulo.

lugar lleno de gente pobre y escenas religiosas. Chetwode pretende seguir desmontando ciertos mitos sobre nuestra tierra y afirma:

> «Antonio's enthusiasm, seriousness of purpose and delightful manners do not answer to the description given of his countrymen 120 years ago by George Borrow: The higher class of Andalusians are probably upon the whole the most vain and foolish of human beings with a taste for nothing but sensual amusements, foppery in dress, and ribald discourse. »
>
> (El entusiasmo, la seriedad de propósito y los modales encantadores de Antonio no responden a la descripción que hizo George Borrow de sus compatriotas hace 120 años: "La clase alta de los andaluces son probablemente los más vanidosos y tontos de los seres humanos sin gusto por nada". sino diversiones sensuales, modales en el vestir y discursos obscenos.)

Utiliza el tópico de Borrow para desmontarlo, demostrando que no todos los andaluces tienen por qué seguir un patrón establecido.

> «Few of the world's great buildings have and exterior as deceptive as that of the mosque at Cordoba. At first glance it resembles a vast, dilapidated, antediluvian warehouse: or perhaps, to judge from the projecting buttresses and merlon-topped walls, a long-abandoned castle. Then you become aware of the decoration – some brightly restored, some sun-bleached and worn-where the bare dusty wall blossoms into brief displays of pink-and-white keyhole arches, pierced-stone Windows, blind arcading, glints of marble and flurries of plasterwork. These are the only things that within lies something very important, very Muslim and very old. »
>
> (Pocos de los grandes edificios del mundo tienen un exterior tan engañoso como el de la mezquita de Córdoba. A primera vista parece un gran almacén antediluviano, dilapidado: o quizás, a juzgar por los contrafuertes que sobresalen y los muros coronados por merlones, un castillo abandonado hace mucho tiempo. Entonces te das cuenta de la decoración (algunas brillantemente restauradas, otras desteñidas por el sol y gastadas) donde la pared desnuda y polvorienta florece en breves exhibiciones de arcos de ojo de cerradura rosas y blancos, ventanas de piedra perforada, arcadas ciegas, destellos de mármol y ráfagas de yeso. Estas son las únicas cosas que en su interior esconde algo muy importante, muy musulmán y muy antiguo.)

A pesar de que en su formato es muy similar a una guía de viajes moderna y al uso, las descripciones del autor como vemos no distan mucho

de las descripciones que autoras del siglo anterior hacían sobre la mezquita.[389]

La revolución de Internet y el paso de lo tradicional a lo digital ha conllevado un impacto brutal en el uso del lenguaje en nuestros viajeros. Es cierto que los blogs y redes sociales han supuesto cambios en todos los sentidos, pero a nivel lingüístico el cambio ha sido exponencial. En muchos casos los viajeros hacen uso de poco texto y se apoyan en una imagen para recomendar visitar un lugar, no necesitan hacer uso de oraciones completas. Además, en algunas redes sociales el uso de caracteres es limitado, por lo que tanto escritor como lector se han acostumbrado a este nuevo formato.

> **Laroles Summer Festival**
> **When?** 1st week of August
> **Where?** Laroles open-air theatre. A venue located high up in the Alpujarra mountains, on the border of Granada/Almeria provinces. Laroles is on the edge of Almeria province but belongs to Granada.
> By Car:
> 1 hour 15 mins from Granada
> 1 hr 30 mins from Almeria
> 2 hours from Malaga.
> (Sears-Piccavey, M. 2021)
> (**Festival de Verano de Laroles**
> **¿Cuándo?** 1ra semana de agosto
> **¿Donde?** Teatro al aire libre de Laroles. Un local situado en lo alto de las montañas de la Alpujarra, en el límite entre las provincias de Granada y Almería. Laroles está en el límite de la provincia de Almería pero pertenece a Granada.
> En coche:
> 1 hora 15 minutos desde Granada

[389] «There is not anything to which the Mosque of Cordoba can be compared. A you enter, the multitude of columns have an almost bewildering effect; there is no one particular object on which to dwell, aisle after aisle appears, long vistas of columns intersect each other, and the double horse-shoe arches, on which the roof is supported, increase the seeming confusion. The building is low–a defect rendered still more striking by the vast area of the edifice; and the artesonado ceiling, which once glittered like those of the Alhambra, has given place to a vaulted whitewashed roof. The columns, although composed of costly marbles, and brought with vast expense and trouble from different lands, yest from having been originally taken from still more ancient temples, the present a want of uniformity, which considerably detracts from the harmony of the entire building. .» (Tenison, 1853:478)

1 h 30 min desde Almería
A 2 horas de Málaga.)

En esta entrada del blog de Sears-Piccavey la información es la justa y necesaria para promocionar el Festival de Laroles. Nos indica dónde se sitúa Laroles y cuándo será el festival y adjunta en su blog una fotografía que nos muestra el festival. Oraciones sencillas y para nada descriptivas.

> The museum – Museo Etnográfico is a fascinating step back into life in the town a hundred or so years ago. The Museo Arqueológico awaits a return visit. Dining next to the ancient, towering walls recalling the eons of time life has passed by, if only walls could tell their stories I´d be a rapt listener of tales. (Webb, R.)[390]
>
> (El museo – Museo Etnográfico es un fascinante paso atrás en la vida en la ciudad hace unos cien años. El Museo Arqueológico espera una nueva visita. Cenar junto a los antiguos e imponentes muros que recuerdan los eones del tiempo que ha pasado la vida, si tan solo los muros pudieran contar sus historias, sería un oyente absorto de cuentos.)

Sin embargo no es el caso de Webb, que aunque mantiene un lenguaje más descriptivo se aleja de la literatura de viajes que conocemos hasta ahora.

Resulta muy interesante hacer mención al tipo de lenguaje que se hace en redes sociales como Instagram. Al ser una red social enfocada a la imagen más que al texto que la acompaña, el texto suele a veces carecer de partes importantes. Por ejemplo en el caso del perfil de Instagram de Webb, en el que sube imágenes de lugares de Andalucía acompañadas de texto que describen la imagen y los conocidos #hashtags para posicionar su imagen en Instagram.

> **Beautiful, ancient** railings, **antique** pottery and **original ceramic** tiles at Hotel Ordonez Sandoval in Úbeda. Also my bathroom window looking into the interior patio - just lovely.
>
> #ubedies #ubedaturismo #jaen #JaenProvince #unescosite #unescoubeda #hotelconencanto #unescoworldheritage #história #charminghotel #historicalspain #historicalhotel #andalucia #andalusia

390 WEBB, R.(2021) RACHEL´S WANDERINGS – MEDINA SIDONIA, CHARM, HISTORY AND HIGHEST POINT IN CADIZ PROVINCE. B-C-ING-U!

#jaenparaisointerior #spanishwindows #windowbar #wroughtiron #wroughtironwork #history #historicalspain #hotelesconencanto #ceramics #historical @hotelordonez

5. RESULTADOS

Existe una clara evolución en el lenguaje utilizado en los textos de viajes, además cabe señalar que dicha evolución resulta mucho más evidente tras el nacimiento de Internet y las redes sociales. A pesar de que anteriormente veíamos como la evolución nos llevaba hasta viajeros más técnicos y objetivos, con textos simples la evolución no ha sido siempre lineal.

La visión de los extranjeros ingleses acerca de nuestra tierra ha ido evolucionando. A pesar de que con el paso del tiempo los viajeros ingleses han ido deshaciéndose de todos (o casi todos) los prejuicios que tenían acerca de nuestra tierra, hemos visto que muchos siguen presentes. De hecho es posible ver pinceladas de dichos tópicos en muchos autores que a simple vista no los tienen, como es el caso del autor británico Laurie Lee.

Las guías de viajes y su formato se han transformado en los últimos tiempos. No solo a nivel lingüístico, sino también su formato. En la actualidad el viajero no necesita de papel, ni de mapas, le basta con su teléfono móvil para consultar rutas y mejores hospedajes. Nuestros viajeros se han actualizado debido las necesidades de la época.

La literatura de viajes sufre una gran división de género. Ya no solo contamos con obras literarias, guías de viajes y blogs, sino que nos enfrentamos a formatos mucho más complejos. La información que hoy consumimos resulta mucho más complicada a la hora de ser compilada.

6. CONCLUSIONES

Andalucía ha sido en los últimos años uno de los destinos preferidos por los turistas británicos. Desde el siglo XVIII ha representado ese anhelo romántico del inglés moderno rodeado de bullicio y humo.

Durante todos estos siglos nuestros visitantes han sufrido tanto los cambios globales como los que han afectado a España, la llegada del ferrocarril, la guerra civil española, dos guerras mundiales, la revolución de internet…etc. Pero gracias a nuestro trabajo, descubrimos que sin duda alguna Internet ha supuesto un punto de inflexión no solo en la forma de contar los viajes, sino en la forma de vida de todos.

La evolución del lenguaje utilizado por nuestros viajeros no ha sido un hecho lineal, sino que simplemente las transformaciones que ha sufrido el lenguaje a lo largo de todo este tiempo han coexistido con las ya presentes. El lenguaje descriptivo de las guías de viajes de Ford no ha dejado de emplearse en el siglo XX, pero sí se han creado otro tipo de guías mucho más objetiva.

A modo de conclusión, las guías de viajes y el lenguaje utilizado en ellas dependerá del tipo de público al que se dirijan, ya que a lo largo de los años, más que hablar de una evolución en sí, consideramos que se han ido adaptando a los tiempos.

7. REFERENCIAS

Alburquerque-García, A. (2011) *El 'relato de viajes': hitos y formas en la evolución del género*. Revista de Literatura, enero-junio, vol. LXXIII, n.o 145, págs. 15-34, ISSN: 0034-849X.

Boyd, A. (2004) *The Road from Ronda, Travels with a horse through Southern Spain*. Santana Classics

Chetwode, P. (1963) *Two Middle-aged Ladies in Andalusia*. The Century Travellers.

Courtauld, S (1996) *Spanish Hours*. Libri Mundi

Fuentes Vega, A. (2019**)**. *La historia del arte como cápsula del tiempo. Imágenes turísticas y temporalidad en la España de Franco*, en Castán Chocarro, A; Lomba Serrano, C. y Poblador Muga, M. P. (coords.), El tiempo y el arte. Reflexiones sobre el gusto IV, vol. 2. Institución Fernando el Católico, Zaragoza, pp. 455-466.

Haycraft, J. (1958) *Babel in Spain*. Hamish Hamilton

Jiménez Miranda, M (2022) *El lenguaje y la mirada del viajero inglés sobre Andalucía a través de los tiempos siglo XIX (2ª ½) – XX (1ª ½).* Dykinson

Lee, L. (1955) *A Rose for Winter : travels in Andalusia*. The Hogarth Press

Ruiz Más, J. (1998) *La guardia civil en los libros de viajes en lengua inglesa*. Universidad de Málaga.

Sánchez Mellado, V. (2017) *Las restauraciones de la Alhambra, Madīnat al-Zahrā' e Itálica en los libros de viajes (1940-1975)* Universidad Pablo Olavide.

Simon, G. (2001). *The Spanish attraction :The British Presence in Spain from 1830 to 1965*. Santana

Stewart, Chris (2007) *Entre limones*; traducción de Alicia de Benito Harland. Almuzara

Symington, A. (2007). *Footprint Andalucía*. Footprint Travel Guides.

Webb, R.(2021) *Rachel's Wanderings – Medina Sidonia, Charm, History and Highest Point in Cadiz Province*. B-C-ing-U!

LA RELACIÓN TEXTO-ILUSTRACIÓN EN LITERATURA INGLESA DE VIAJES

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba

MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El discurso de la literatura de viajes y la comunicación no verbal a través la ilustración son dos mundos completamente ligados, como lo expresa la locución latina *ut pictura poesis*[391], formulada por el poeta romano Quinto Horacio Flaco. Al igual que muchos viajeros describen lugares ilustrados, gran cantidad de artistas buscan inspiración en la literatura. No es poco común el caso del viajero que ilustraba sus propios textos, como ocurría con el escritor inglés Richard Ford. La ilustración, como el texto literario, también es comunicación. Si los viajeros utilizaban sus textos para ofrecernos una visión particular del destino visitado, de igual modo ocurre con la ilustración; el viajero pretende que tengamos una idea mucho más exacta de lo que él ha visto con sus propios ojos. Además, muchos distorsionaban la realidad en sus ilustraciones a modo de crítica.

A pesar de que se trata de una técnica nacida en la antigüedad con la iluminación de manuscritos, la ilustración desarrolló características propias en el siglo XIX. Gillray, Flaxman, Hogarth, Blake y Fuseli son algunos de los iniciadores ingleses de un arte que trata de complementar el texto, para así proporcionar una idea mucho más amplia de los paisajes, costumbres, fiestas y cultura del destino que deseaban brindarnos.

391 Es decir, la poesía es como la pintura.

Pretendemos conocer en profundidad la relación entre el discurso escrito de la literatura de viajes y la ilustración de los textos. Además, nos gustaría conocer hasta qué punto estos ilustradores modificaban la realidad para así dar su opinión acerca del destino visitado. Realizaremos un breve recorrido por textos de viajeros ingleses y las ilustraciones que los acompañan a través del tiempo, centrándonos especialmente en obras del Romanticismo.

A pesar de que algunos de los viajeros no utilizan la ilustración como apoyo de sus textos, la ilustración nos resulta un complemento imprescindible para la descripción lingüística en este tipo de literatura. Aunque el autor describa el paisaje o lo que desee representar de manera meticulosa, no evocará en ningún caso lo mismo que un texto que cuente con una ilustración; además, esta sirve como herramienta al autor para reforzar su punto de vista y su opinión acerca de lo que ha visto.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Desde tiempos antiguos la ilustración mantiene una estrecha relación con la escritura. Inicialmente la relación entre ambas disciplinas es imprecisa hasta el momento en que la ilustración acoge la llamada «narración progresiva» de la literatura. Su unión definitiva tuvo lugar en el momento en que aparece el rollo de papiro ilustrado, después de siglos de la antigüedad griega.

Los primeros ejemplos que reflejan la actual conexión entre texto e imagen son los manuscritos iluminados[392]. Más tarde en la cartografía la relación se vuelve imprescindible. Es a partir de este momento cuando el ilustrador comienza a adquirir protagonismo.

Durante el siglo XVIII es el espíritu ilustrado el que guía la labor de los dibujantes, ya que el principal motivo de los viajes durante el siglo XVIII es la ilustración y la búsqueda de innovaciones científica y técnica. Los eruditos que viajaban a España en el siglo XVIII prestaban

[392] «Además de obras religiosas y literarias muy pronto se ilustran también textos científicos, pues su contenido requiere de dibujos aclaratorios para la correcta comprensión de lo escrito.» (Uriarte Marrón, 2018: 260)

más atención a los rasgos principales de nuestro país y lo más destacable de sus escritos era el contenido y no la forma del mismo. Un siglo más tarde, sin embargo, los principales viajeros son literatos y muchos de ellos adoptan «el sentimiento, la intuición, la imaginación, la ensoñación poética, el éxtasis» como instrumentos de conocimiento (Serrano Segura, 1993).

La relación entre la literatura de viajes y la ilustración resulta fascinante para el lector a partir del siglo XVIII, dado que la pintura ha heredado el don de evocar, por tener un gran potencial para describir destinos de viaje. Las descripciones del viajero solo pueden nacer a partir de la imagen, de ahí el interés por la pintura en la literatura de viajes del siglo XIX. El autor de los textos de viajes reconocía en el pintor el don único de describir el viaje, ya que lo sublime de la naturaleza solo podía expresarse mediante la ilustración.[393] Es por ello que la gran mayoría de libros de viajes de dicho siglo estaban bellamente ilustrados.

La relación entre el escritor y el ilustrador solía ser muy importante. En ocasiones, era el propio autor el artista quien llevaba a cabo las litografías, grabados o fotografías para ilustrar sus obras. La atracción por Andalucía es más que evidente, ya que los artistas viajeros vienen atraídos por nuestro pasado árabe y por lo romántico que les evoca nuestra tierra. De hecho, en algunas ocasiones idealizan el paisaje con tintes iluminados.

> Los ilustradores de las obras: pintores, acuarelistas, litógrafos, grabadores, fotógrafos estaban imbuidos por un sentimiento romántico de Andalucía, el orientalismo y exotismo de la herencia árabe en ciudades como Granada, Córdoba, Málaga, Sevilla. Escritores y artistas deseosos de captar los arquetipos románticos: bandidos, majos y majas, toreros, religiosos, mendigos…
>
> El valor de los grabados y las fotografías reside en que nos muestran el estado de ciudades y monumentos durante el s. XIX; son una excelente vía de conocimiento de los tipos y caracteres humanos de la época. (San Martín, 2015)

[393] P. Almárcegui (2012) El viaje y la pintura. La línea del horizonte.

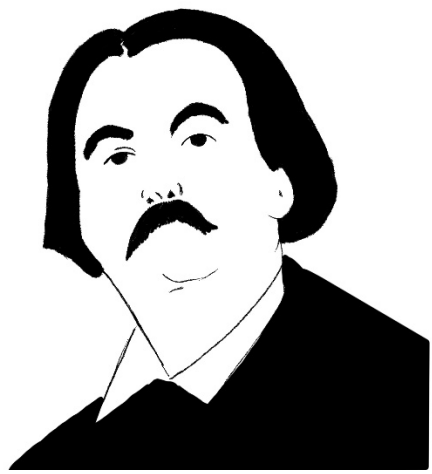
3. ARTISTAS VIAJEROS INGLESES EN ESPAÑA

Nos gustaría destacar a los viajeros de mayor relevancia en la conjugación de texto e ilustración:

Richard Ford es considerado uno de los mayores hispanistas del siglo XVIII. En los años treinta se trasladó a España para mejorar la salud de su esposa gracias a nuestro clima mediterráneo. Cuando volvió a Inglaterra construyó su casa en estilo neomudéjar para así no olvidar el Generalife. Dedicó su vida a estudiar temas e historia de España. Además de escribir *A Handbook for Travellers in Spain* (Londres, 1845), él mismo se encargó de ilustrar su obra y apoyar su texto con imágenes y paisajes de España.

A pesar de que no era un viajero inglés, **Gustavo Doré** es quizás el mejor y más conocido de los ilustradores. Contribuyó a la ilustración de muchos autores, entre ellos obras de ingleses como el libro de **Samuel Manning** *Spanish pictures drawn with pen and pencil* (1870).

Ilustración I: Retrato de Gustavo Doré por M. Miranda



David Roberts (1796-1864) fue un pintor romántico británico conocido por sus acuarelas y grabados. Gran parte de sus pinturas ilustraron a escritores como **Thomas Roscoe**. También merece la pena mencionar

a un coetáneo de Roberts, Sir **David Wilkie** (1785-1841), cuya obra se ve recogida en *Sketches Spanish and Oriental* (1828).

John Frederick Lewis RA (1804-1876) fue un pintor orientalista inglés. Se especializó en escenas orientales y mediterráneas en acuarelas detalladas o al óleo, repitiendo muy a menudo la misma composición en una versión en cada medio. Su obra fue recogida junto con la de otros pintores en *Lewis's sketches and drawings of Alhambra made during the residence in Granada in the years 1833-1834*. Y con la supervisión del dibujante, **Lady Luisa Tenison** realizó junta a **Egron Lundgren** 24 dibujos para su libro *Castile and Andalucía* (1853).

> The landscape and architectural drawings are from my own sketches, but the figures are from the pencil of Mr. Egron Lundgren, a Swedish Artist now residing in Seville, whose admirable delineations of Spanish life and customs are well known to those who have had the pleasure of visiting his studio. (Tenison, 1853:5).
>
> (Los dibujos de paisajes y arquitectura son de mis propios bocetos, pero las figuras son del lápiz del Sr. Egron Lundgren, un artista sueco que ahora reside en Sevilla, cuyas admirables ilustraciones de la vida y costumbres españolas son bien conocidas por aquellos que han tenido el placer de visitar su estudio.)

George Vivian (¿?-1873) era un viajero y artista topográfico inglés. Viajó a España entre los años 1833 y 1837 e ilustró su libro *Spanish Scenery* (1838).

Uno de los libros más conocidos de ilustración de España es el del grabador **Samuel Manning** (1822-1881) *Spanish pictures drawn with pen and pencil* (1870).

Joseph Crawhall (1861-1913) estaba especializado en ilustración científica, más concretamente fue ilustrador de fauna. Dibujó parte de las ilustraciones de *Unexplored Spain* (1910) de **Abel Chapman**. Recoge además ilustraciones de la fauna de lugares como el parque de Doñana.

Ilustración II: Abel Chapman ilustrado por M. Miranda



Aunque la ilustración ha seguido siendo importante en la literatura de viajes, la fotografía se hizo hueco de la mano de artistas como **Charles Clifford**, un importante fotógrafo inglés, pionero de la fotografía española.

4. RELACIÓN LENGUAJE-ILUSTRACIÓN

Nuestro propósito en este apartado es hacer hincapié en la importancia de la relación ilustración-texto en la literatura de viajes, además de darle la vuelta a la relación jerárquica tradicional en la que el texto se encuentra por encima de la ilustración, siendo esta un mero acompañante o apoyo del texto que siempre ha resultado ser el protagonista principal.

Los viajeros suelen emplear la narración en primera persona, lo que, en el caso de los escritores románticos especialmente, les permite acompañar su relato de comentarios sobre su propio estado de ánimo. En cualquier caso, es más apropiado hablar de "descripción" que de narración, puesto que como afirma Díaz Larios (2002: 87): «[la] estructura profunda es descriptiva y la apariencia narrativa es meramente superficial».

Si bien los visitantes extranjeros del XVIII se detenían en la observación de las características de nuestro país, dado que el motivo principal de su viaje solía tener una función más práctica, describían de forma más objetiva cuanto consideraban relevante para informar a sus lectores. Sin embargo, los visitantes románticos del XIX, que en su mayor parte eran escritores, a diferencia de ellos, tenían una visión subjetiva y, en palabras de Serrano Segura (1993), adoptaban "el sentimiento, la intuición, la imaginación, la ensoñación poética, el éxtasis" en su contemplación de España.

Abandonando la razón y ayudándose del sentimiento, se deleitan especialmente en el paisaje desde una observación "sensible"; así, encuentran paralelismos entre la naturaleza y el ser humano y, como expusiera Amiel (1931: 59), convierten "cualquier paisaje en un estado del alma". Recordemos que para los románticos la naturaleza es una fuente de inspiración y de imaginación, y les sirve para establecer una conexión con la eternidad y los sentimientos más elevados. Frente a la concepción mecanicista del universo, los románticos tienen una visión orgánica del mismo en el que la dimensión espiritual se liga a la naturaleza y todo está interrelacionado.[394] Además, frente a la perspectiva racionalista del XVIII, que sitúa al ser humano por encima de la naturaleza, los románticos entienden que existe un orden inverso en el que la naturaleza se sitúa por encima del ser humano en una unión sentimental y espiritual.

Por tanto, como señalan Rivas y Calero (2013), el viajero escritor del XIX se siente en comunión con la naturaleza y convierte al paisaje en el espejo de sus sentimientos. Convierte los campos, las playas o las sierras en "paisajes sentimentales" que necesita ilustrar para darlos a conocer a sus lectores y, en estas ilustraciones, el ser humano es una parte más del conjunto, muchas veces tan pequeña que queda desapercibida en la imagen que acompaña a la descripción textual (ver ilustraciones 1 y 2).

[394] Esta unión entre la naturaleza y el ser humano surge de la visión de filósofos de la naturaleza como Friedich Wilhem Schelling.

Ilustración III: G. A. Hoskins. Spain, as It Is. (1851): «Guadix».



Ilustración IV: *G. A. Hoskins. Spain, as It Is. (1851): «The convent of Montserrat».*



En estas ilustraciones de *Spain, as It Is* (1851) de G. A. Hoskins, podemos comprobar cómo el ser humano es una diminutiva pieza más de la composición paisajística.

Al ser el paisaje un leitmotiv para los escritores, las descripciones acompañadas de ilustraciones son muy frecuentes. Además, curiosamente, también la forma de describir se vuelve pictórica. Rivas y Calero (2013) estudian a la escritora inglesa Annie Jane Harvey y su *Cositas Españolas, or Everyday Life in Spain* (1875), quien emplea la descripción del paisaje agrario como un vehículo eficaz para expresar sus

sensaciones y sentimientos y hace gala de esta capacidad de dibujar con palabras:

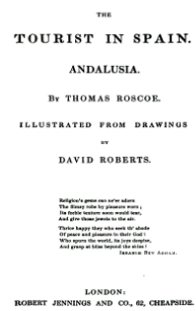
> Harvey no es una excepción y emplea la descripción, en concreto la descripción del paisaje agrario, como un vehículo eficaz para expresar sus sensaciones y sentimientos. Así, sus descripciones van directamente dirigidas a los sentidos y, a la manera de una consumada directora cinematográfica, «dibuja los colores» y «recrea los sonidos» de la sierra, la vega, el río… de su fauna, flora y habitantes. La adjetivación se convierte en su recurso para impresionar el sentido de la vista a través de intensas pinceladas; la aliteración es su recurso auditivo para añadir la banda sonora a la imagen.
>
> No es de extrañar que, al transcribir la imagen visual por medio de la escritura, los románticos empleen técnicas propias de la pintura. En una época en la que destacaba el arte pictórico era frecuente encontrar similitudes entre escritura y pintura, especialmente en la literatura de viajes, que estaba centrada en la descripción del paisaje. Los autores parecen evocar el principio de Simónides de Ceos «Poema pictura loquens, pictura poema silens» (la poesía es pintura que habla; la pintura, poesía muda), origen del conocido tópico de Horacio 'ut pictura poesis' (*Ars poetica*). (Rivas y Calero, 2013: 104-105)

Estas descripciones textuales «pictóricas» son muy frecuentes en los relatos de viajeros y viajeras románticas. En otros casos, el equilibrio en la relación estética entre imagen y texto hace que podamos tildarlos, en términos de Romea Castro (2003: 402), de relatos "iconotextuales", dada la importancia de los dibujos, las láminas, las litografías y los grabados, que no solo acompañan y apoyan al texto, sino que llegan ser más importantes que este (Calvo Serraller, 1995). Es el caso de las ilustraciones de David Roberts que aparecen en The Tourist in Spain (1835-1838) de Thomas Roscoe, donde comparten autoría y portada tanto escritor como ilustrador (ilustración 3).[395] También se da este caso en Voyage en Espagne del barón Charles Davillier, que cuenta con ilustraciones de Gustave Doré, quien precede en portada al escritor (ilustración 4):

[395] David Roberts, que recorrió España entre 1821 y 1833, empleó estas ilustraciones también en el libro de Édouard Magnien Excursions en Espagne ou Chroniques Provinciales de la Péninsule (1836-1838). El pintor quedó impresionado por nuestro país, hasta el punto de expresar que había dejado marcado su estilo pictórico para siempre.

Ilustración V: Thomas Roscoe y David Roberts. The Tourist in Spain (1836).




THE

TOURIST IN SPAIN.

ANDALUSIA.

By THOMAS ROSCOE.

ILLUSTRATED FROM DRAWINGS

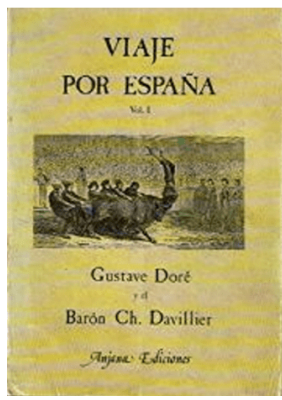
BY

DAVID ROBERTS.

LONDON:
ROBERT JENNINGS AND CO., 62, CHEAPSIDE.

1836.

Ilustración VI: Gustave Doré y Charles Davillier. Voyage en Espagne. (1875).





Gran parte de las ilustraciones están dedicadas al paisaje, tema central para los viajeros por España:

Ilustración VII: Spanish pictures drawn with pen and pencil (1870). Samuel Manning.



[…] Ronda itself is one of the most picturesque cities in Europe. It stands on a steep rock encircled by the Guadiana, which foams and dashes through a chasm so narrow as to be bridged over. The bridge which spans the Tajo, or rit in the rock, is a most striking object as looked at from beneath. At a height of six or seven hundred feet above the Moorish mills and castle in the valley, it seems as though suspended from the clouds. The beautiful river emerging into light and sunshine from the gloomy defiles through which it has strugled, leaps from rock to rock as though rejoicing in its emancipation. Ford may well wax enthusiastic, and exclaim, "There is but one Ronda in the world." (Manning, 1870:192)

([…] Ronda en sí es una de las ciudades más pintorescas de Europa. Se levanta sobre una escarpada roca rodeada por el Guadiana, que hace espuma y se precipita a través de un abismo tan estrecho como para ser salvado por un puente. El puente que cruza el Tajo, o hueco en la roca, es un objeto muy llamativo visto desde abajo. A una altura de seiscientos o setecientos pies sobre los molinos moriscos y el castillo del valle, parece como si estuviera suspendido de las nubes. El hermoso río que emerge a la luz y al sol de los sombríos desfiladeros por los que ha luchado, salta de roca en roca como si se regocijara en su emancipación.

> Ford bien pudo entusiasmarse y exclamar: "En el mundo, Ronda solo hay una".)[396]

El paisaje es, pues, uno de los principales objetos de la pictórica empleada en la ilustración de la literatura de viajes. El autor ansía compartir con sus lectores los entornos naturales que ellos mismos han estado viendo durante todo su viaje, aquellos que tanto se alejan de lo que están acostumbrados a ver en su país. Ronda, sin duda, ha sido uno de los destinos más visitados por los ingleses.[397]

Las ilustraciones no solo representan el paisaje, sino que también presentan imágenes relevantes de los pueblos y ciudades visitadas. Así, en el libro de Roscoe y Roberts (1836), se introduce la presentación de la ciudad de Sevilla tras una imagen ilustrativa de la localidad:

Ilustración VIII: Thomas Roscoe y David Roberts. The Tourist in Spain (1836): «Seville»



396 Las traducciones son propias.

397 El camino que transcurría de entre Gibraltar y Ronda había sido uno de los más transitados por los viajeros ingleses del siglo XIX, según Garrido Domínguez (2006). Bandidos, contrabandistas y diversos caminantes llegaron a formar parte un paisaje plagado de valles, corrientes cristalinas y preciosos y pintorescos pueblos.

SEVILLE can never be viewed without emotion. No modern city abounds in more interesting associations; in every epoch of Spanish history she has been distinguished for her splendour and greatness,—the capital of a southern kingdom, and the theatre of strange vicissitudes and stirring events. The chivalrous spirit with which, in every age, she has sustained the memorable sieges of successive imvaders, from the old Greek and Roman till the day of the modern Spaniard, has made the native Sevillian justly proud of the city which gave him birth. Her maritime genius and resources, her delicious clime and spontaneous products, offer an union of attractions,—pleasure and wealth,—the strongest motives to conquest and ambition, and the great spring of individual, no less than of national undertakings.

Admirably situated on the banks of the Guadalquiver, in the midst of a fertile and almost boundless plain, this proud and ancient city is defended by a rampart of walls, more than a league in circumference. Over one of its massive gates may still be read that antique inscription of

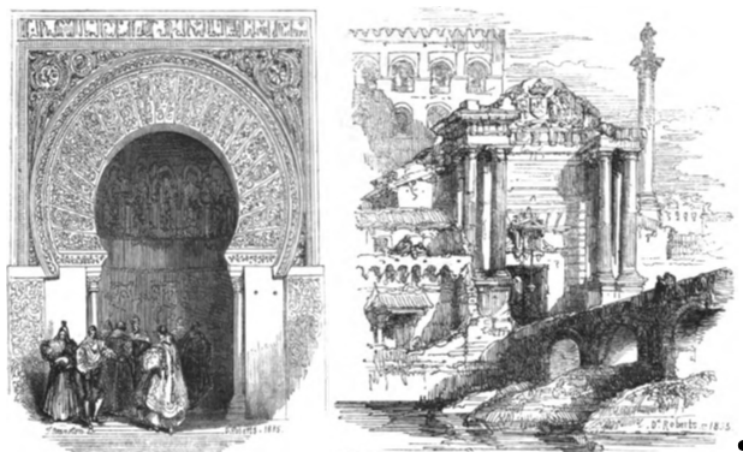
« Condidit Alcides, renovavit Julius urbem,
Restituit Christo Fernandus Tertius, heros.»*
Another gate bears the following version of this ancient memorial of its foundation :—
« Hercules me edificò ;
Julius Cesar me cercò
De muros e torres altas;
E el Rey santo me ganó,
Con Garci Perez de Vargas.»
* By great Alcides raised, Julius restored,
And conquering Fernand gave it to the Lord.
+ I was built by Hercules ; Julius Csesar surrounded me
with walls and lofty towers; and Saint Ferdinand gained me,
with the help of Garci Perez de Vargas.
(SEVILLA nunca se puede ver sin emoción. Ninguna ciudad moderna cuenta con más abundantes asociaciones interesantes; en todas las épocas de la historia española se ha distinguido por su esplendor y grandeza, —capital de un reino del sur y teatro de extrañas vicisitudes y acontecimientos conmovedores. El espíritu caballeresco con que, en todas las épocas, ha soportado los memorables sitios de sucesivos invasores, desde los antiguos griegos y romanos hasta los días del español moderno, ha hecho que el sevillano nativo se enorgullezca con razón de la ciudad que le vio nacer. Su genio y recursos marítimos, su clima delicioso y sus productos espontáneos ofrecen una unión de atractivos, placer y riqueza, los motivos más fuertes para la conquista y la ambición, y el gran resorte de las empresas individuales, no menos que nacionales.
Admirablemente situada a orillas del Guadalquivir, en medio de una fértil y casi ilimitada llanura, esta orgullosa y antigua ciudad está

defendida por un baluarte de murallas de más de una legua de circunferencia. Sobre una de sus enormes puertas aún puede leerse la antigua inscripción de

« Condidit Alcides, renovavit Julius urbem,
Restituit Christo Fernandus Tertius, heros.»*
Otra puerta lleva la siguiente versión de este antiguo memorial de su fundación:
« Hércules me edificó ;
Julio César me cercó
De muros y torres altas;
E el Rey santo me ganó,
Con Garci Pérez de Vargas».
* Alcides la levantó, Julio la restableció,
Y Fernando el Conquistador se lo dio al Señor.)

Las ilustraciones también presentan otros aspectos de los lugares visitados, destacando especialmente sus monumentos artísticos:

Ilustración IX: Thomas Roscoe y David Roberts. The Tourist in Spain (1836): «Cordova»



Estas imágenes de Córdoba que representan el interior de la Mezquita y el puente romano sobre el río Guadalquivir acompañan la descripción y reflexión del autor sobre la ciudad. La grandiosidad de la misma y la belleza de su río sirven de marco para que el lector comprenda el porqué de sus alabanzas a la ciudad y de sus lamentos por la situación social e histórica:

> …her Guadalquiver, bursting from the dark brown or snowy sierras, spread salubrity and plenty through her southern vegas, her rich towns, and lovely hamlets, laying, as it pursues its graceful windings to the sea, the tribute of fragrant coolness at the feet of the east-robed Cordova. With a soil adapted by culture for yielding every variety of product, the most delicate and luxurious of their kind, is combined a climate boasting the happiest temperature of all the seasons,—the summer snow of Andalusian hills, the glow of arid burning plains, and the inspiring breezes of her far-sweeping coasts. Yet not for her people bloomed the spreading vineyards, the rich olive and orange-groves; mines and mountains teemed with the strength of nations, while the iron foot of war, feudal discord, and withering fanaticism prostrated their noblest energies, destroyed their character, and trampled the harvests of their industry in the dust. (*The Tourist in Spain,* 1836: 38-39)

> (…su Guadalquivir, brotando de las sierras pardas o nevadas, esparce salubridad y abundancia a través de sus vegas del sur, sus ricos pueblos y encantadoras aldeas, depositando, mientras avanza en sus gráciles curvas hacia el mar, el tributo de la fragante frescura a los pies de la Córdoba de túnica oriental. A un suelo adaptado por la cultura para producir toda variedad de productos, los más delicados y lujosos de su especie, se combina un clima que ostenta la mejor temperatura de todas las estaciones: la nieve estival de las colinas andaluzas, el resplandor de las áridas llanuras ardientes y las brisas inspiradoras de sus costas lejanas. Sin embargo, no fue para para su pueblo para quien florecieron los extensos viñedos, los ricos olivares y naranjos, las minas y montañas repletas de la fuerza de las naciones, mientras que el pie de hierro de la guerra, la discordia feudal y el fanatismo fulminante postraban sus más nobles energías, destruían su carácter y pisoteaban las cosechas de todo su trabajo.)

Las ilustraciones del libro de Roscoe y Roberts sirven, en efecto, no solo para enmarcar el entorno natural, sino para retratar a los habitantes de los lugares que visita:

Ilustración X: Thomas Roscoe y David Roberts. The Tourist in Spain (1836).



THE peculiar character and manners of a people, may be traced in their public exhibitions and amusements. The Olympic games of the Greeks, the gladiatorial spectacles of the Romans, like the chivalric institutions of the middle ages, the ordeal by battle, the modern duel, the Spanish bull-ring, and the English prize-ring, are all branches from the same stem; modified only by circumstance and by the soil, they have all their origin in the like motives of human action. To attempt to decide upon the comparative utility and merit, or the injurious tendencies, of these free manifestations of popular humour and taste, would require to empannel a jury of citizens of the world, or travelled philosophers, whose verdict, we fear, like that of agreeing as to the real colour of the chameleon, would have to be sought for—in the ring.

It is necessary, indeed, to view the subject with an eye of impartiality at the outset, lest we startle the more gentle or romantic of our readers by describing a species of national amusement so much at variance with modern feeling and refinement.

(EL carácter y las costumbres peculiares de un pueblo se pueden rastrear en sus exhibiciones y diversiones públicas. Los juegos olímpicos de los griegos, los espectáculos de gladiadores de los romanos, como las instituciones caballerescas de la Edad Media, la ordalía de la batalla, el duelo moderno, la plaza de toros española y la plaza de premios inglesa, son todas ramas del mismo tallo; modificados solo por las circunstancias y por el suelo, tienen todos su origen en los mismos motivos de la acción humana. Intentar decidir sobre la utilidad y el mérito comparativos o las tendencias perjudiciales de estas manifestaciones libres del humor y el gusto populares requeriría formar un jurado de

ciudadanos del mundo, o filósofos viajados, cuyo veredicto, tememos, como el de ponerse de acuerdo sobre el color real del camaleón, tendría que buscarse en —la plaza.

De hecho, es necesario considerar el tema con imparcialidad desde el principio, no sea que asustemos a los más amables o románticos de nuestros lectores describiendo una especie de diversión nacional tan diferente del sentimiento y el refinamiento modernos.)

En este caso la ilustración de los habitantes en plena diversión acompaña a la reflexión filosófica sobre la naturaleza de las costumbres y diversiones de los humanos.

Junto a tradiciones como las corridas de toros, la descripción de las procesiones llama especialmente la atención de los viajeros:

Ilustración XI: Tenison, Castile and Andalucía (1853).



First come the Nazarenos in their strange dresses; then the paso representing the entrance of our Saviour into Jerusalem. This consists of a large group of several figures: the Saviour followed by three Apostles, while some Hebrews throw their garments at his feet, and the whole overshadowed by the feathering branches of a lofty palm. These figures are all grouped together upon a platform, carried by a number of men, to whom, indeed, it must be a real penance, transporting such a weight through the streets. This paso is followed by other Nazarenos; then comes the crucifix by Montañes, one of those triumphs of painted wooden sculpture, which makes one indeed experience a feeling of religious awe as this life-like representation of the Redeemer's sufferings, is borne aloft. But the objective which alone could inspire sentiments

> of devotion –passes unheeded and unnoticed by the crowd, although it is that before which one would most willingly linger: a blaze of light appears in the distance, military music falls upon the ear, and the anxiety with which all eyes are turned towards the coming paso tells you that the last place, the post of honour in the procession, is reserved for HER who is the object of Seville's most especial veneration, the "Sin Pecado Concebida." (Tenison, 1853:202).
>
> (Primero vienen los nazarenos con sus trajes peculiares; después el paso que representa la entrada de nuestro Salvador en Jerusalén. Está formado por un grupo de varias figuras: el Salvador seguido de tres Apóstoles, mientras algunos hebreos arrojan sus vestiduras a sus pies, y las ramas de una palmera alta eclipsan la imagen. Las figuras se encuentran agrupadas sobre una plataforma, llevadas por varios hombres, para quienes, en realidad, debe ser una verdadera penitencia transportar tal peso por las calles. A este paso le siguen otros nazarenos; luego viene el crucifijo de Montañés, uno de esos triunfos de la escultura de madera pintada. Al ser llevada en alto, esta representación realista de los sufrimientos del Redentor hace que uno experimente un sentimiento de sobrecogimiento religioso. Pero el objetivo, que por sí mismo ya inspira sentimientos de devoción, pasa desapercibido e inadvertido para la multitud, aunque es aquel ante el que uno se detendría de buena gana: un resplandor de luz aparece en la distancia, la música militar cae sobre el espectador y la ansia con que todas las miradas se dirigen al paso venidero, nos dice que el último lugar, el puesto de honor de la procesión, está reservado para ELLA, que es objeto de la más especial veneración de Sevilla, la "Sin Pecado Concebida")

A pesar de que la descripción que hace Lady Tenison de la Semana Santa de Sevilla en su obra Castile and Andalucía (1853) es muy descriptiva, haciendo uso de un gran número de adjetivos, la Semana Santa es un acto cultural casi desconocido para el lector inglés de la época. Desde la apariencia del nazareno (que, aunque dice que llevan unos trajes peculiares, no los describe, por lo que en este caso la necesidad de la ilustración es bastante evidente), hasta las procesiones, desde el paso de la llegada de Jesús a Jerusalén hasta la de la Virgen.

También los personajes y acontecimientos históricos son objeto de las ilustraciones:

Ilustración XII: Manual para viajeros por España y lectores en casa, Andalucía. (Tomo II)

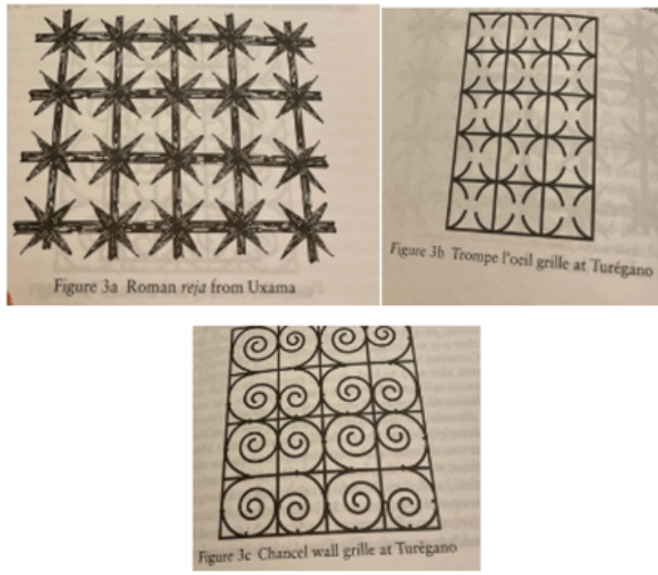


«[…] su rostro, tan feo en vida, ahora purpúreo como un higo maduro, vistiendo uniforme de gala, con tricornio y fusta en la mano». (Ford 2008:147)

Richard Ford nos cuenta de un modo bastante descriptivo cómo era el rostro del rey Fernando VII el día de su entierro un 1 de octubre de 1833, y, gracias a la ilustración que hace del momento, somos capaces de llegar a revivir el momento e imaginar su rostro de un modo más vivo.

También hay ilustraciones que representan aspectos culturales particulares del destino visitado:

Ilustración XIII: A Pilgrim in Spain (2011). Christopher Howse.



> Reja, meaning "a rod of iron", of the kind that blacksmiths hammer into shape, derives form the Latin regula. […] (Howse, 2011:43).
>
> (Reja, que significa "vara de hierro", de esas que los herreros dan forma a martillazos, deriva del latín *regula*. […])

Finalmente, nos resulta interesante añadir a este viajero moderno. En su capítulo del libro «Rejas: *Iron bars*» habla sobre este objeto tan español y desconocido en Inglaterra. Nos ilustra en el capítulo los diferentes tipos de rejas que ha ido viendo en las ventanas de las casas.

5. RESULTADOS

La relación texto-ilustración en la literatura de viajes permite una mejor comprensión de la realidad del destino visitado. Se reproduce el paisaje y el entorno natural especialmente, pero también el tesoro monumental, las escenas, costumbres y tradiciones populares; en definitiva, todo lo idiosincrásico de una cultura, una sociedad y una época determinadas para a partir de ahí desarrollar una detallada descripción "sensible" y una reflexión sobre lo vivido.

Gracias a nuestro trabajo hemos podido comprobar como la relación jerárquica en la que la palabra prevalece sobre el texto, se transforma y da pie a que en muchas ocasiones la imagen se coloca por encima de la imagen para poder comprender el texto. Una buena muestra es el texto antes citado de Lady Tenison, ante el que, sin la imagen (ilustración IX), el lector inglés, desconocedor de la cultura española, no sería capaz de imaginarse a los nazarenos, ni a la forma que puede tener un paso de Semana Santa.

6. CONCLUSIONES

Según Ibáñez Alfonso (s.f.), expresiones como «una imagen vale más que mil palabras» o la también muy utilizada expresada por Auguste Renuir «las ideas vienen después, cuando la imagen está terminada» no son para nada frases superficiales o insustanciales. En la actualidad, la imagen goza de un protagonismo excepcional, en un mundo en el que la comunicación es capaz de transformar la conducta de una sociedad completa. El libro o la comunicación verbal están siendo sustituidos por productos visuales más atractivos. Está demostrado que el aprendizaje visual es más fácil de comprender y se retiene durante más tiempo en el cerebro que el textual. Es por ello que consideramos de gran importancia la presencia de la ilustración en la literatura de viajes. El lector es capaz de transportarse al lugar que nos narra el autor gracias a dicha relación en los libros de viajes.

Es, además, importante recalcar la importancia de una buena conexión entre el autor y el ilustrador, en el caso en que el autor no sea el ilustrador de la obra. ¿Quién plasmaría mejor lo que se ha visto y sentido ante un paisaje o una escena que el ojo del propio autor?

A pesar de que la literatura de viajes ha seguido evolucionando y no solamente contamos con la ilustración como modo de expresión, sino que también contamos con la fotografía, sigue siendo de gran importancia dicha relación. El nacimiento de blogs y redes sociales no ha sido más que una forma de adaptación de dicha relación al mundo actual. Una imagen de un paisaje con un texto intrigante (aunque breve) puede crear en el receptor la necesidad de viajar hasta el lugar.

7. REFERENCIAS

Alburquerque-García, L. (2011) *El 'relato de viajes': hitos y formas en la evolución del género. Revista de literatura*, enero-junio, vol. LXXIII, nº 145, págs. 15-34.

Almárcegui, P. (2012) El viaje y la pintura. La línea del horizonte

Amiel, Henri Fréderich. *Diario íntimo.* 2 volúmenes. Madrid: Editorial América, 1931.

Calvo Serraller, F. *La imagen romántica de España. Arte y arquitectura del siglo XIX.* Madrid, Alianza, 1995.

Crawhall, J., Caldwell, E. and Chapman, E. *Unexplored Spain*. Edc. Incafo

De Uriarte Marrón, C. (2018) *El viaje y su ilustración: la función de la imagen en los relatos franceses de viajes (siglos XVI-XIX).* Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses.

Díaz Larios, Luis F. "La visión romántica de los viajeros románticos" en *Romanticismo 8. Los románticos teorizan sobre sí mismos*. Bolonia: Il Capitello del Sole, 2002, pp. 87-99. Tb en:

Escobedo Molinos, E. 2.004: *La Cerrada vista por Gustavo Doré*. Sumuntán, nº 21, pp. 313-326.

Ford, R. (2008) *Manual de viajeros por España y lectores en casa. Tomo II. Andalucía.* Turner

Ford, R. A *Handbook for travellers in Spain, Londres: John Muebat, Albemarle Street*, 1844.

G. A. Hoskins (1851). *Spain, as It Is*. Guadix.

Gabrieloni, A. L. (2008) Ut pintura poesis: *Estudio histórico y crítico de las relaciones entre la literatura y la pintura.* UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado

Garrido Domínguez. A. (2006) *Viajeros del XIX cabalgan por la Serranía de Ronda. El camino inglés* La serranía.

González Reyero, S. (2007): *La fotografía en la arqueología española (1860-1960): 100 años de discurso arqueológico a través de la imagen*. Madrid, Real Academia de la Historia.

Harding, J.D. (1835) *Lewis's sketches and drawings of the Alhambra made during a residence in Granada in the years 1833-4*. Hodgson Boys & Graves

Harvery, A. (2012) Cositas españolas; or, Every day life in Spain. General Books LLC

Howse, C. (2011) *A pilgrim in Spain*. The Continuum Publishing Co.

Magnien, Édouard. *Excursions en Espagne ou Chroniques Provinciales de la Péninsule*. 3 vols. París: R. Lebrasseur, 1836-1838.

Manning, S. (2007). *Spanish Pictures, drawn with pen and pencil*. Extramuros

Martín Gayango. M.A. (2013) *"Ut pictura poesis" en la historia: Del siglo xvi al siglo xx* . Tiempo y sociedad Ut pictura poesis. Núm. 11, 2013, pp. 166-182 ISSN: 1989-6883

Quesada, L. (1996) *Pintores españoles y extranjeros en Andalucía.* Guadalquivir Ediciones.

R. Posada, A. (2019) *Literatura · Pintura · Écfrasis. Historia conceptual del tópico* ut pictura poesis *(del escudo de Aquiles al Laocoonte de Lessing)* Timisoara, EUV.

Rivas Carmona, Mª Mar y Calero, Mª Luisa (2013) "El discurso descriptivo del paisaje agrario andaluz en las viajeras románticas: *Cositas Españolas, or Everyday Life in Spain* (1875) de Annie Jane Harvey" en López Folgado, V. y Rivas Carmona, M.M. *La andalucía rural vista por viajeros extranjeros.* Nueva York: Peter Lang, 99-117.

Roscoe, Thomas. *The Tourist in Spain*. 4 vols. Con ilustraciones de David Roberts. Londres: Robert Jennings & Co., 1835-1838.

Salas Álvarez, J. (2008) *La difusión de la arqueología y del patrimonio arqueológico de Andalucía a través de la literatura ilustrada de viajes.* Cuadernos dieciochistas (9). pp. 79-103.

San Martín Vadillo, R. *Literatura de viajes en el siglo XIX e ilustraciones de las obras*. Ponencia congreso letras del XIX encuentro de investigadores de la lengua española.

Serrano Segura, Mª del Mar. "Viajes y viajeros por la España del siglo XIX" en GeoCrítica: Cuadernos críticos de Geografía Humana, XVII/98, 1993. < http://www.ub.edu/geocrit/geo98.htm>

Tenison, L. (1853) *Castile and Andalucia*. London: Richard Bentley

Uriarte Marrón. C. (2018) *El viaje y su ilustración: la función de la imagen en los relatos franceses de viajes (siglos XVI-XIX).* Ediciones complutense.

Villalonga de Cantos, P. (1989) *Los libros de viajes y la ilustración litográfica como medio difusor del romanticismo en Mallorca*. BSAL 45 P. 343-356.

Vivian, G. (1838) *Spanish Scenery*, London : P. & D. Colnaghi,

Weitzmann, K., (1990) *El rollo y el códice. Un estudio del origen y el método de la iluminación de textos*. Traducción de Cruz Montero Garrido. Madrid, Nerea.

HISPANISMOS EN EL DIALECTO LITERARIO SICILIANO ENTRE LOS SIGLOS XIX Y XXI: ALGUNOS EJEMPLOS

MARIA LÀUDANI
Universidad Católica San Antonio Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La producción literaria siciliana siempre ha prestado especial atención al uso del dialecto hablado en la isla. El siciliano a menudo ha sido asimilado al estatus de lengua y clasificado como un "dialecto romance primario"[398] de la misma manera que el italiano: ambos derivan directamente del latín y las estructuras, la complejidad y la autonomía del siciliano trazan un rasgo peculiar.

Sin embargo, la historia de la isla ha relegado el idioma a un contexto regional que incluye toda Sicilia[399] y las areas del sur de Italia en las que las especificidades locales se han desarrollado y arraigado a partir de esta base unitaria[400].

No obstante, el siciliano tiene una riqueza que ha llevado a escritores - incluso de importancia nacional e internacional (por ejemplo, pensemos en el premio Nobel Luigi Pirandello, o autores de indiscutible éxito

[398]Caracè C. (1980:73). Y también: Ruffino G. (2001: 3); Camilleri S. (2002). Pagano G. (2014).

[399] Además, en la isla existen algunas "alloglosas" internas que consisten en lenguas "galoitálicas" en varias áreas entre Messina, Enna, Siracusa, otras "Arbëreshë" en Piana degli Albanesi, en la provincia de Palermo, finalmente "Griego "en la provincia de Messina, ver: Archivio Delle Parlate Siciliane (Archivo de dialectos sicilianos), dirigido por Vito Matranga, Centro de Estudios Filológicos y Lingüísticos de Sicilia, Departamento de Ciencias Filológicas y Lingüísticas de la Universidad de Palermo, Boletín 1, Palermo 2011. Ver también Bartolotta S. (2007: 175-182).

[400] Piccitto G. (1950: 5-34).

como Sciascia o Camilleri) - a elegir el dialecto como modalidad expresiva constante y que caracteriza su código estilístico.

A partir de un análisis general, uno se da cuenta de que la lengua siciliana es muy articulada y heterogénea debido a la alternancia de los eventos, en su largo camino histórico, y muestra una huella léxica y morfosintáctica duradera e importante de la ascendencia hispana. Así, por ejemplo, lo demuestran los estudios de Vàrvaro[401], Giarrizzo[402], Michel.[403]

El número de palabras de origen "español" - desde los albores del siglo XIV, primero los catalanismos y luego los castellanismos[404], en orden cronológico¬, es un claro indicio de la influencia que los dialectos ibéricos han ejercido sobre el siciliano de uso cotidiano[405] y también sobre la lengua utilizada por escritores y poetas, desde las primeras etapas de la dominación española que se han alternado en la isla durante varios siglos sin solución de continuidad.

Entonces, el propósito de este trabajo es, en primer lugar, demostrar que el "siciliano" es todavía una lengua "viva", utilizada intencionadamente por la literatura; y que, dentro de la compleja estratificación de aportaciones de diversas culturas, los hispanismos constituyen un elemento significativo, que confiere una connotación propia tanto de la lengua hablada como de la escrita.

Por lo tanto se analizarán los hispanismos en la lengua siciliana examinando las obras de algunos autores desde el siglo XIX hasta la actualidad.

---

401 Vàrvaro A. (1974b: 86-110).

402 Giarrizzo S. (1989) destacó a través de una encuesta realizada sobre 5000 palabras, cómo las palabras de origen español (castellano) constituyen estadísticamente el 13,28% y las catalanas el 2,14%; por lo tanto, sumados representan una presencia, en una posición ligeramente superior a la griega, solo superada por la constituida por los términos de la etimología latina, que tienen la primacía.

403 Michel A. (1996).

404 Azzaro L. (2016).

405 Bartolotta S. (2000); Id. (2004: 67-78); Id. (2006).

De hecho, los textos muestran que nunca hubo una solución de continuidad en la literatura vernácula siciliana, desde finales de la Edad Media hasta nuestros días. El uso del dialecto está siempre presente en las obras literarias, encontrando un impulso considerable en el siglo XIX, gracias a la afirmación de las corrientes realistas, para continuar con escritores del siglo XX y contemporáneos.

En la pregunta sobre el uso específico del siciliano, se injerta la realidad lingüística que pone de manifiesto, como ya se ha destacado, una fuerte caracterización "hispánica" del dialecto.

En este sentido, se considera esencial, al analizar a los escritores individuales, resaltar los componentes que caracterizan los aspectos lingüísticos y, específicamente, prestar atención a la presencia léxica, pero también a las estructuras morfosintácticas en uso en la lengua que todavía se habla hoy, que conectan de manera inequívoca con el español.

Junto con Andrea Camilleri y su obra *Il re di Girgenti*, se analizarán los siguientes autores[406]: Pirandello, Martoglio, Agnello Horniby.

Entre otras cosas, muchos autores sicilianos muestran una relación privilegiada con la cultura española, por ejemplo Pirandello, Sciascia y Camilleri: estos escritores no solo han incluido en su trayectoria existencial una referencia constante a la literatura española, abordando sus temas y autores, sino que, a su vez, han sido (y siguen siendo) leídos, estudiados y traducidos al español[407].

Entre las otras, encontramos personalidades de la magnitud de Miguel de Unamuno que perciben un vínculo profundo con los escritores sicilianos, en particular con Pirandello[408].

El elemento de la "traducción", con todas las problemáticas que implica, es inevitable cuando se trata de escritores que usan el dialecto; de hecho, surge un problema complejo y apremiante: el de la traducción

[406] Las obras que serán consultadas se incluyen entre las fuentes bibliográficas primarias.

[407] Bartolotta, S. (2003); De Las Nieves Muñiz Muñiz, M. (1997: 113-148).

[408] Véase el "Prólogo" de Unamuno De, M. (2009), donde se titula un párrafo "Pirandello y yo".

de las especificidades dialectales en la traducción y, en particular, de aquellas formas peculiares que en siciliano ya son "hispánicas".

En conclusión, se destaca que el tema a tratar se encuentra completamente inexplorado en el momento actual, salvo las ocasionales incursiones en aspectos específicos, relacionados con autores o trabajos individuales, que no se incluyen en una discusión orgánica.

2. OBJETIVOS

El tema propuesto para este proyecto de investigación presenta una estructura innovadora, ya que pretende examinar algunas obras literarias en dialecto siciliano de autores fundamentales para la literatura italiana, enmarcándolas desde una perspectiva nunca indagada, la que pretende identificar los hispanismos y situarlos en un sistema semántico ligado a la especificidad del dialecto, pero también a los idiolectos individuales de los escritores.

Otro rasgo innovador consiste en el examen de diversos autores y obras, relacionándolos entre sí con un enfoque específico: la presencia de hispanismos intencionales o involuntarios.

Por tanto, proponemos un acercamiento al problema de la traducción al español de los autores sicilianos que utilizan el dialecto. Todo ello armonizado en un trabajo orgánico, basado en una investigación veraz y verificada mediante la adopción de referencias lingüísticas y estilísticas extraídas tanto del aparato técnico de Gramáticas y Vocabularios, como también mediante el uso de estudios críticos sobre los autores.

Los trabajos de análisis literario que se han ocupado de los temas que trataremos se han centrado en aspectos individuales y, hasta el momento, nadie ha intentado una síntesis que pueda brindar una herramienta interpretativa objetiva y válida para abordar, de forma correcta y completa, la lectura y el examen de los escritores sicilianos citados.

El propósito de la investigación, sin embargo, no se limita a centrarse en los aspectos meramente glotológicos. Por el contrario, queremos extender el campo al examen de obras literarias.

De hecho los escritores gracias también a la peculiaridad, ductilidad, expresividad del lenguaje que adoptan, han conquistado un papel protagónico en el panorama internacional, tanto en el siglo XIX (Verga,

Capuana, De Roberto, Pirandello) como en los XX-XXI (Brancati, Sciascia, Consolo, Bufalino, Camilleri), hasta nuestros días.

Las principales líneas de investigación se enumeran a continuación:

- La presencia de hispanismos en el dialecto literario siciliano, desde el período aragonés (siglo XIV) hasta la actualidad[409].
- El uso del dialecto en autores sicilianos de talla nacional e internacional[410].
- La peculiaridad del siciliano escrito en el que se destacan los hispanismos[411].
- El idiolecto de Camilleri[412].
- Hispanismos en Camilleri[413].
- La relación entre algunos escritores sicilianos en particular - Pirandello, Sciascia, Camilleri, y otros - con la cultura y la literatura españolas[414].

[409]Traina, A. (1868); Pitrè, G. (1928); Varvaro, A. (1974b); Vàrvaro, A. (1979); Ambrosini, R. (1977); Piccitto, G. (1977-2002); Rohlfs, G. (1977); Vàrvaro, A. (1986); Giarrizzo, S. (1989); Michel, A. (1996); Bartolotta, S. (2000); Bartolotta, S. (2003); Bartolotta, S. (2004); Pagano, M. (2004: 17- 45); Ruffino, G. (2004: 255-273); Bartolotta, S. (2005: 243-254); Pagano, M. (2005: 243-254); Pagano, M. (2008:45-58); Núñez Román, F. (2009: 101-113); Pagano, G. (2014); Colletta, P. (2013:315-329); Navarro Alonso L., (2015); Azzaro, L. (2016); García Fernández, J. (2019: 233-245); La Torre Perregrini, E. L. (2019); Monzone, C. (2020: 169-180).

[410] Sgroi, S. C. (1984); Sgroi, S. C. (1990a); Vecchio, S. (1990);Trovato, S.C. (2008: 41-56); Lubello, S. (2012: 235- 246); Valenti, I.(2014: 221-243); Sottile, R. (2016).

[411] Bartolotta, S.(2008: 209-219); Núñez Méndez, E. - Chakerian R. (2012); Cots Tallada, G. (2013); Ala-Risku, R. (2016); Azzaro, L. (2016); Tortosa Corbí, N. (2016: 87-99).

[412] Di Gregorio, B. - Lupo, F. (A Cura Di), (2001): Di Gregorio, B. - Lupo, F. (a cura di), (2002): Pagano, M. (2006); Di Rienzo, M.(2007);Trainito, M. (2008); Sulis G. (2010: 249-278); Ala-Risku, R. (2014:293-301); Sottile R. , (2016: 195-212): Balestra B.M., (2018, 21-36); AA.VV., Quaderni Camilleriani (2016-2020): Numeri 1 – 13.

[413] Ricci, G. (2014); AA.VV., Quaderni Camilleriani (2016-2020): Numeri 1 – 13.

[414] Hernández Gonzalez, B.(1995:227-237); Tedesco, N. (1999); Moll N., (2000: 311-322); Camps Olivé A.(2003: 21-27); Hernández, B.(2005: 254-277); Aa.Vv. (2008); Hernández González, B. (2010: 156-160), Lubello, S. (2010:489-502); AA.VV. (2012); Pagliara, I. (2013: 78-88); Piras, D. (2019).

– El problema de la traducción de autores sicilianos al español[415].

3. METODOLOGÍA

La amplitud y originalidad del tema, que incluye el examen de varios autores de la literatura italiana a lo largo de aproximadamente dos siglos, presupone un conocimiento amplio y profundo de las obras consideradas. El foco subordinado al tema básico se referirá, como dijimos, al aspecto relativo al pasaje interlingüístico siciliano-español-siciliano. Así que el procedimiento del que partiremos se referirá a:

- Recopilación de datos: elección de fuentes primarias, es decir, autores y sus obras.
- Posible redefinición *in itinere* del tema, de la elección de los autores, de los aspectos específicos a explorar, por ejemplo, en el campo léxico, morfosintáctico, metafrástico, etc.
- La lectura y análisis de fuentes primarias: obras en dialecto siciliano o con una presencia acentuada de sicilianismo.
- Selección dentro de cada obra del uso léxico de los hispanismos y adopción de estructuras morfosintácticas de derivación española.
- Examen de las formas lingüísticas específicas identificadas.
- Selección en cada obra de expresiones en español funcionales a la narración.
- Uso crítico de vocabularios temáticos: vocabulario de hispanismos en siciliano, vocabularios etimológicos sicilianos, léxicos temáticos (por ejemplo, los léxicos "vigatese-italiano" adjuntos a las obras de Camilleri).
- Recopilación y selección de fuentes secundarias: textos críticos; trabajos monográficos sobre aspectos específicos señalados en los autores; artículos científicos; etc.
- Recopilación y análisis de las traducciones al español de las obras más significativas entre las examinadas: examen contrastivo.

[415] Poljak, A. (1991); Bucca, A. (1999: 141-50); Bartolotta, S. (2003: 247-254); Hernández, B.(2004); Hernández, B. (2007); Ladrón De Guevara, P. L. (2014: 20-27).

– Análisis de datos críticos.
– Revisión general de los elementos evaluados.
– Visualización de datos de investigación.

4. RESULTADOS

El trabajo de investigación, a través de la relación entre los autores sicilianos y su relación con la literatura española, intentará el resultado de aportar una nueva contribución a los estudios comparados. Un análisis en profundidad del dialecto siciliano destinado a identificar las peculiaridades que lo acercan al español supondrá una aportación innovadora al campo de la investigación lingüística. Además, el aspecto original consistirá en el hecho de que los componentes lingüísticos del siciliano hablado y escrito se colocarán en una comparación analógica pero también contrastiva, especialmente en un sentido diacrónico, ya que los autores examinados abarcan un lapso de tiempo de aproximadamente dos siglos.

Un elemento estructural de la investigación será el relativo a la metafrasis de los autores sicilianos que han utilizado el dialecto; de hecho, intentaremos identificar los métodos que están a la cabeza de las técnicas de traducción de textos tan complejos, precisamente por la presencia del uso del dialecto. El rasgo original lo proporcionará la presencia constante de hispanismos en siciliano y la adopción intencional de encabezados, estructuras y frases "españoles" dentro de las obras de los escritores italianos más importantes de origen siciliano.

Para desarrollar la investigación dentro de los textos literarios, será necesario profundizar en la relación entre la lengua en uso y la adoptada por la escritura. Este aspecto ya se ha abordado parcialmente, pero representa uno de los rasgos peculiares de la investigación, que con suerte conducirá a nuevas investigaciones y descubrimientos.

5. DISCUSIÓN

En este breve ensayo he incluido solo algunos ejemplos, inspirándome en las obras de Pirandello, Sciascia, Camilleri, Agnello Hornby, aunque

en mi investigación, como ya he dicho, analizaré también otros escritores. En primer lugar me gustaría comenzar con dos reflexiones "metalingüísticas", una de Pirandello y la otra de Camilleri.

De hecho, en las siguientes palabras podemos ver cómo Pirandello nos muestra que el dialecto es una expresión completa y auténtica de la creación literaria "italiana", de Dante, a Verga, al mismo Pirandello, que lo adopta en diversas obras teatrales:

> E se guardiamo bene addentro in queste due […] categorie di scrittori (gli scrittori di parole e gli scrittori di cose) vediamo negli uni la lingua, come vive, o non vive, scritta: "letteraria"; e negli altri sentiamo un sapore idiotico, dialettale, a cominciare da Dante, che nei dialetti appunto vedeva risiedere il volgare. Dialettale, sì […] E questa dialettalità, negli scrittori, non è specchio, ma vera e propria creazione di forma. La vita d'una regione, per esempio, della Sicilia, nella realtà che il Verga le dà, cioè com'egli la vede, com'egli la sente, come in lui s'atteggia e si muove, non può esprimersi altrimenti, che come si esprime nel Verga. Quella lingua è la sua stessa creazione: fatta non di parole che vogliono essere per sé, belle o brutte, comuni a tutti, ma proprie di quelle cose ch'egli vuole dire e che, dicendo, fa vivere[416].

Camilleri también se refiere a las consideraciones de Pirandello, acogiendo y adoptando el punto de vista del ilustre modelo:

> Pirandello ha sperimentato personalmente la forza e la verità del dialetto e ora nella "dialettalità", quasi una categoria superiore, ci pare voglia diluire persino l'antica ripartizione tra il dialetto che esprime il sentimento della cosa e la lingua che della medesima cosa esprime il concetto. E quindi il suo bilancio si chiude in attivo. Ora egli sa quale linfa

[416] Pirandello, L. (1921: 22-26); (republ. en Studi Teatrali, anno I, n.1, marzo 1966, pp. 82-85). "Y si nos fijamos en estas dos [...] categorías de escritores (escritores de palabras y escritores de cosas) vemos en unos la lengua, cómo vive, o no vive, escrita: "literaria"; y en los otros sentimos un sabor de idiolecto, dialectal, empezando por Dante, que veía nel dialecto la lengua vulgar . Dialectal, sí […] Y esta dialectalidad, en los escritores, no es un espejismo, sino una propia creación de forma. La vida de una región, por ejemplo, la de Sicilia, en la connotación que Verga le da, o sea, cómo la ve, cómo la siente, cómo se comporta y se mueve en ella, no puede expresarse de otra manera que como lo hace Verga. Esa lengua es de su propia creación: hecha no solo de palabras que por si mismas quieren ser, bellas o feas, comunes a todos, sino propias de aquellas cosas que quiere decir y que, al decirlas, les da vida" (la traducción es mía).

> vitale sia stato, e sia, il dialetto per dare vita e vigore all'albero della sua lingua[417].

Por lo tanto, en este punto es importante hacer algunas observaciones sobre las obras de teatro que Pirandello escribió en dialecto siciliano[418]. Son seis piezas, dos de las cuales fueron compuestas en colaboración con Nino Martoglio[419]. Pirandello tenía una muy alta estima[420] de Martoglio y lo consideraba un auténtico innovador en el uso del siciliano como medio de expresión en el teatro.

En primer lugar hay que precisar que el dialecto utilizado por el autor o por los dos co-autores, Pirandello-Martoglio, es un siciliano de origen popular. De hecho, el uso del mismo caracteriza sobre todo el habla de los personajes de las clases bajas. Los personajes de la burguesía utilizan una lengua que alterna formas estrictamente dialectales a un italiano "sicilianizado". En el caso de estas obras, el siciliano del "pueblo" es una lengua viva y, al mismo tiempo, remite a formas, constructos, y vocabulario tradicional, que conserva todos los "modismos" y las palabras, de la tradición secular[421]. Por ello, los hispanismos son muy frecuentes, dado que tienen raíces antiguas, en las varias dominaciones en la isla.

417Camilleri, A. (2007). "Pirandello ha experimentado personalmente la fuerza y la verdad del dialecto y ahora en la dialectalidad, casi una categoría superior, nos parece que quiere diluir / disolver hasta la antigua división entre el dialecto que expresa el sentimiento de algo y la lengua que expresa el concepto de eso. Y por tanto su balance cierra en positivo. Ahora él sabe qué "linfa vital" ha sido, y es, el dialecto para dar vida y vigor al árbol de su lengua" (la traducción es mía).

418Zappulla Muscarà, S. (1983). Obras teatrales en dialecto de Luigi Pirandello: 1915: Liolà – Comedia en tres actos; 1916: 'A giarra – Comedia en tres actos; 1917: 'A vilanza – Drama en tres actos escrito a cuatro manos por Luigi Pirandello y Nino Martoglio; 1917: A birritta cu' i ciancianeddi – Comedia en dos actos; 1917: Cappiddazzu paga tuttu – Comedia en tres actos escrita a cuatro manos por Luigi Pirandello y Nino Martoglio; 1919: 'A patenti – Comedia en tres actos.

419 Barbina, A. (a cura di) (1970: 465-472); Correnti, S. (1971:131-173); Banna Ventorino, L. (1985); Ead. (1995:11-22). La Magna, F. (2010).

420 Cfr. Pirandello L., Nino Martoglio, N. (1979).

421 Lubello, S.(2010: 489-502); Id.(2012: 235-246).

A continuación, voy a proponer algunos ejemplos de hispanismos que encontré en la obra de Pirandello/Martoglio *Cappiddazzu paga tuttu*[422]*:*

Como podemos observar, junto a formas léxicas simples:

- spertu[423] (p.19) / despierto[424]
- nicu (p. 19) / niño
- maniari (p. 59) / manejar[425]

encontramos muchas expresiones y formas sintácticas tomadas del idioma español:

- veni cca (p. 14), ven acá [426]
- iti circannu (p.15) / id buscando
- haiu a diri (p. 23) / hay que decir
- vo' cogghitilli! (p. 24) / ¡Ve y (re)cógetelos!
- vaia, vaia, ca vaia (p. 32) / vaya, vaya, ca vaya

Además de proverbios que son casi equivalentes en los dos idiomas:

- - Fa beni, e scordatillu! (p. 19) / Haz bien y no mires a quién.[427]

Otro aspecto relevante de los autores que estoy examinando, y de Pirandello en particular, es su profunda relación con la cultura española. Además, también en España ha habido un gran interés por algunos escritores sicilianos, por sus obras y también por el problema de traducir el dialecto.

---

[422] Martoglio N., Pirandello, L.(1922). El título de la obra está inspirado en un proverbio siciliano que suena precisamente "cappiddazzu paga todo" - el gran sombrero paga todo-, es decir, indica a una persona ingenua y generosa que paga, tanto económicamente como moralmente, las deudas y fechorías de los demás.

[423] cfr. Michel, A. (1996: 483) Etimologia: dallo spagnolo despierto "sveglio", "vispo", furbo.

[424] Diccionario de la lengua española de la RAE, Edición del Tricentenario, ed. en línea: adj. avisado, advertido, vivo.

[425] Diccionario de la lengua española de la RAE, Edición del Tricentenario, en línea: Gobernar, dirigir. El agente manejó esta pretensión. El criado maneja a su amo. U. t. c. prnl. Luciano se manejó bien en este negocio.

[426] Diccionario de la lengua española de la RAE, Edición del Tricentenario, en línea: adv. dem. A este lugar o cerca de él. Volvieron acá a toda prisa. Quiero traer el armario más acá.

[427] Refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes.

Últimamente Belén Hernández se ha ocupado de la literatura siciliana y, sobre todo, de la del dialecto. Me gustaría insertar algunas de sus reflexiones[428].

> No olvidemos que la entrada en España es un efecto de la difusión del teatro de Pirandello en el extranjero, a través de los montajes de su compañía teatral, con la que viajaba el escritor a partir de 1924. Meses antes se había representado la obra en París, Cracovia, Praga, Ámsterdam y Varsovia [...].
>
> Miguel de Unamuno, [...] advierte que han sido las comparaciones entre su novela *Niebla* y *Sei Personaggi in cerca d´autore* las que han despertado su curiosidad por Pirandello.
>
> [...] Américo Castro publica en 1924 el famoso artículo "Cervantes y Pirandello", donde el hispanista analiza los personajes pirandellianos proponiendo a Cervantes como sustrato cultural, una tesis que tuvo posteriormente gran fortuna.

Respecto a la forma de traducir a Pirandello en otro ensayo la Hernández afirma [429]:

> Pirandello […] ha realizado una auto-traducción tal y como anteriormente había transformado los textos narrativos en textos teatrales. Él entiende la tarea de traducción como una operación literaria, en analogía con la creación poética, por este motivo no pretende una transferencia servil del texto dialectal; al usar otro código, prefiere reformar todo el discurso, en función del valor de cada personaje de la escena.
>
> […] Traducir a un autor como Pirandello a una lengua extranjera resulta fascinante, después de haber observado algunas de las técnicas características de su escritura. Principalmente llama la atención la extraordinaria capacidad pirandelliana de transferir contenidos del dialecto a la lengua, de la cultura local a la cultura universal; y a la inversa, del italiano al siciliano.[…] Para rescatar la técnica de redacción de la obra de matriz dialectal, el traductor debe investigar entre sus manuscritos y sumergirse en el oficio secreto del escritor.

La estudiosa explica así la relación de Pirandello con el dialecto y también el acercamiento de los traductores a este autor.

En realidad, no es sencillo traducir a un autor tan complejo; más aún cuando se trata de traducir obras escritas en siciliano. Sin embargo,

[428] Hernández, B. (2007: 4).

[429] Hernández, B. (2004: 14, sgg.).

desde las primeras décadas del siglo XX asistimos a la proliferación de traducciones, especialmente del teatro de Pirandello en España[430]. Además de las traducciones al castellano, las del catalán se distinguen por su calidad y cantidad[431]. Los ensayos han sido menos traducidos, quizás por la extraordinaria fama que habían despertado el teatro y las novelas, tanto que oscurecían la producción teórica de Pirandello.

Otro autor del que hablaré es Leonardo Sciascia. Me gustaría comenzar insertando algunas consideraciones que el propio Sciascia hace sobre la relación de los intelectuales sicilianos con España:

> Se la Spagna è, come qualcuno ha detto, più che una nazione un modo di essere, è un modo di essere anche la Sicilia; e il più vicino che si possa immaginare al modo di essere spagnolo[432].

Leonardo Sciascia comenzó a interesarse por la cultura española durante su adolescencia, al estallar la Guerra civil. En *Le parrocchie di Regalpetra* escribe[433]:

> Mi trovai dall'altra parte. Ora quei nomi delle città di Spagna mi si intridevano di passione. Avevo la Spagna nel cuore. Quei nomi – Bilbao Malaga Valencia; e poi Madrid, Madrid assediata – erano amore, ancor oggi li pronuncio come fiorissero in un ricordo di amore. E Lorca fucilato. E Hemingway che si trovava a Madrid. E gli italiani che nel nome di Garibaldi combattevano dalla parte di quelli che chiamavano rossi. […] A pensare oggi a quegli anni mi pare che mai più avrò nella mia vita sentimenti così intensi, così puri[434].

---

430 De las Nieves Muñiz Muñiz, M. (1997: 113-148).

431 Hernández, B. (2007: 4).

432Sciascia, L. (1996: 104). "Si España es, como han dicho algunos, más que una nación una forma de ser, también es una forma de ser Sicilia; y la más cercana que se pueda imaginar a la forma de ser española" (la traducción es mía).

433 Sciascia, L. (1956 : 43–44).

434"Me encontré en el bando opuesto. Ahora esos nombres de las ciudades de España me llenaban de pasión. Tenía a España en mi corazón. Aquellos nombres - Bilbao Málaga Valencia; y luego Madrid, Madrid circundada – eran puro amor, hoy día los pronuncio como si florecieran en un recuerdo de amor. Y Lorca fucilado. Y Hemingway que se encontraba en Madrid. Y los italianos que en nombre de Garibaldi combatían apoyando a los que llamaban rojos. […] Pensando hoy en aquellos años, me parece que nunca más tendré en mi vida sentimientos tan intensos, tan puros" (la traducción es mía).

Posteriormente, esta experiencia se verá reflejada en diversas obras como *L'Antimonio*, cuento incluido en la colección *Gli zii di Sicilia*[435]. Por un lado, Sciascia maduró un fuerte antifascismo y el autor se posicionó radicalmente en contra de este movimiento; por otra parte, empezó a considerar la historia ibérica como un paradigma constante en la reconstrucción de la identidad siciliana. Emprende el estudio de la lengua castellana a través de la lectura de varias obras y, sobre todo, las de Ortega y Gasset; realiza varios viajes a España durante los años ochenta, de los que extrajo "narrativas odepóricas"[436]. Además del interés por la *Guerra civil*, Sciascia profundizó su investigación sobre la Inquisición[437], lo que le dio la oportunidad de conocer aspectos importantes de la historia siciliana, dado que a partir de 1513 los reyes españoles instauraron un tribunal de la Inquisición en Palermo, suprimido luego en 1782.

El mismo Sciascia, hablando de la obra *Morte dell'Inquisitore,* declara:

> La cosa che mi è più cara tra quelle che ho scritto e l'unica che rileggo e su cui ancora mi arrovello[438]

---

435 Sciascia, L. (1961; republ. 2013).

436 Sciascia, L. (1988; republ.: 2000). Cfr. Pioli, M. (2020:119–135). Aquí podemos leer: «Il siciliano arrivò a confrontarsi direttamente con la cultura spagnola, iniziando a studiare il castellano da autodidatta e leggendo i classici, come El Quijote o La celestina, i saggisti di inizio Novecento – su tutti, Ortega y Gasset, Américo Castro, Eugenio d'Ors e Miguel de Unamuno – e i poeti vittime delle persecuzioni di Franco, dei quali, come nel caso di Federico García Lorca, il racalmutese fu anche un appassionato traduttore. A questi "viaggi di carta" seguirono, poi, a partire dagli anni Cinquanta, i numerosi spostamenti che Sciascia decise di intraprendere in terra iberica, insieme alla moglie Maria Andronico»: "El siciliano llegó a tratar directamente con la cultura española, comenzando a estudiar el castellano de forma autodidacta y leyendo a los clásicos, como El Quijoten o La celestina, los ensayistas de principios del siglo XX -sobre todo, Ortega y Gasset, Américo Castro , Eugenio d'Ors y Miguel de Unamuno- y los poetas víctimas de las persecuciones franquistas, de los que, como en el caso de Federico García Lorca, el racalmutés fue también un apasionado traductor. Estos "viajes de papel" fueron seguidos, a partir de la década de 1950, por los numerosos viajes que Sciascia decidió emprender en tierras ibéricas, junto a su esposa Maria Andronico" (la traducción es mía).

437 De hecho, para Sciascia, el fascismo y la Inquisición representan dos aspectos comunes a todas las formas de supresión de la libertad de pensamiento: Cfr. Sciascia, L. (1979: 130-131).

438 Sciascia, L. (1964: 7). "La obra que más me gusta de las que he escrito y la única que releo y por la que todavía me atormento" (la traducción es mía).

Esta "crónica" es el resultado de una larga y profunda investigación histórica. El escritor reconstruye la historia de "fra' Diego La Matina" de Racalmuto (por lo tanto, conciudadano de Sciascia), juzgado por la Inquisición de Palermo. El fraile, a pesar de estar encadenado, mata al inquisidor, Don Juan López de Cisneros. El ensayo contiene numerosos pasajes en lengua castellana, extraídos de los documentos del siglo XVII.

Por ejemplo en la p. 84 podemos leer:

> Fray Diego La Matina, natural de Reahlmuto, Diocesis de Girgento, de edad de 37 años, religioso profeso de los Reformadores de San Agustín, de orden Diacono, por hereje formal, reincidivo, omicida de un Señor Inquisidor in odium fidei, Impenitente, Pertinaz, Incorregible, auto, con insignias de Relaxado, donde se le lea su sentencia, y despues de degradado, sea Relaxado a la Justicia temporal.

Este es solo uno de los numerosos pasajes en castellano presentes en la obra. También tenemos varias otras expresiones o palabras sueltas que, en aras de la brevedad, no incluyo.

Dicho esto, pasaré a ilustrar solo dos ejemplos de "hispanismos", entre los muchos que he identificado en *Occhio di capra*[439], que representa una perspicaz introducción a la cultura dialectal siciliana. Esta obra es un repertorio alfabético que ofrece la explicación de palabras sueltas, expresiones y refranes sicilianos, difundidos en la isla, o vinculados al entorno de la ciudad y de la familia del escritor. Sciascia ofrece para cada refrán una interpretación personal desarrollando una historia. Por eso, partiendo de refranes, se construye una obra llena de anécdotas, fábulas, "perlas" de la sabiduría popular o fruto de la imaginación del autor. En fin, este pequeño libro abre al lector un panorama amplio y profundo de la cultura y de las tradiciones sicilianas.

"Hispanismos", en *Occhio di capra:*

En la pagina 56 encontramos la palabra "craculi" que Sciascia explica derivada del castellano "caracoles", y añade que significa "cosas

[439] Sciascia, L. (1984, republ. 2012).

inútiles". La palabra usada en un proverbio español, con el mismo significado: "Más vale la salsa que los caracoles[440]".

El segundo ejemplo está en la página 95: "'na manu lava l'antra e tutti du lavanu la maschara" (= una mano lava la otra y ambas lavan la máscara), este proverbio está "contextualizado" por el *Refranero multilingüe*, "una mano lava la otra y ambas la cara", que lo sitúa en una tradición literaria precisa, no reciente, en los siglos comprendidos entre el XVII y el XVIII, en desuso en España. Sciascia, por su parte, lo utiliza para hacer una referencia literaria precisa a Pirandello y subraya el aspecto alusivo del término "máscara" en lugar de "rostro", presente en el dicho siciliano.

Otro importante autor siciliano que usa mucho el dialecto y que inserta muchas palabras y expresiones en español es Andrea Camilleri. Una vez más me gustaría comenzar citándolo:

> A me con il dialetto, con la lingua del cuore, che non è soltanto del cuore ma qualcosa di ancora più complesso, succede una cosa appassionante. Lo dico da persona che scrive. Mi capita di usare parole dialettali che esprimono compiutamente, rotondamente, come un sasso, quello che io volevo dire, e non trovo l'equivalente nella lingua italiana. Non è solo una questione di cuore, è anche di testa. Testa e cuore[441].

Podríamos hablar mucho sobre el uso de la lengua siciliana en Camilleri. Numerosos estudiosos españoles se han dedicado a traducir sus obras y discutir los métodos de traducción más adecuados, entre ellos tenemos María de las Nieves Muñiz Muñiz[442]. Aquí me limitaré a mostrar algunos ejemplos de "contaminación" en la novela histórica *Il re di Girgenti*[443]. Esta novela contiene una estratificación lingüística original

---

[440] El ejemplo se puede encontrar en el Refranero multilingüe.

[441] Camilleri, A., De Mauro, T. (2013: 5-6). "Con el dialecto, con el lenguaje del corazón, que no es solo del corazón sino algo aún más complejo, me pasa sucede emocionante. Digo esto como una persona que escribe. Me pasa que ustilizo palabras del dialecto que expresan completamente, rotundamente, como una piedra, lo que quería decir, y no puedo encontrar el equivalente en lengua italiana. No es solo una cuestión de corazón, sino también es una cuestión de cabeza. Cabeza y corazón" (la traducción es mía).

[442] De Las Nieves Muñiz Muñiz, M. (2002: 206, sgg).

[443] Camilleri, A. (2001).

y compleja, que armoniza diferentes idiomas, especialmente el italiano, el latín, el siciliano y el castellano.

Unos ejemplos:

> Don Sibastiano pinsò che, anche con quell'andatura focosa, i luoghi da percorrere erano ancora tanti. Il ralogio diceva che magari la primera ora della noche era pasada. Gli venne il pinsero che dato che cinco horas de sueño profunno erano trascurrute, alguien potesse cominciari ad arrisbigliarsi le (p. 110).

Aquí vemos a un aristócrata, de claro origen español, mientras habla y piensa utilizando una lengua "sincrética", mezcla de italiano, siciliano y castellano.

Unas páginas más tarde doña Isabella, esposa del duque, recita dos versos de San Juan de la Cruz:

> Ay, quien podrá sanarme! / Acaba de entregarte ya de vero… (p. 108)

Poco después es el mismo "narrador" quien utiliza la mezcla de siciliano, italiano y castellano.

> […] Sinni scappò, letteralmente, con las manos a taparse las orejas, per non sentir più la voz de paloma en amor de su mujer (p. 112)

Deseo completar con Simonetta Agnello Hornby, una famosa escritora siciliana que actualmente vive en Inglaterra. Entre sus varias novelas, *La zia marchesa*[444] es una de las más conocidas y traducidas, incluso en español. La escritora utiliza el dialecto siciliano de una manera muy peculiar, por ejemplo, en *La zia marchesa* introduce cada capítulo con un refrán, que se vincula con el episodio narrado. Por lo tanto, estos refranes tienen la función de anticipar la narración a través de una reflexión que tiene origen en la de la sabiduría popular.

Vamos a ver algunos ejemplos que demuestran lo dicho y que tienen una correspondencia exacta con los refranes españoles. Unos ejemplos:

– Matrimoni e viscuvati, di lu celu su'calati (p. 66) (= matrimonios y obispados del cielo bajan), en el *Refranero multilingüe:* Matrimonio y mortaja, del cielo baja.

[444] Agnello Horby, S. (2005).

- Amuri di mamma nun t'inganna (p. 53) (= el amor de madre no te engaña) en el *Refranero multilingüe:* Amor de madre, que todo lo demás es aire.
- Amuri, tussi e fumu non si ponnu teniri cilati (p. 18) (= Amor, tos y humo no pueden mantener secretos) en el *Refranero multilingüe:* Amores, dolores y dinero, no pueden estar secretos.
- En siciliano, como en español, la persona pelirroja se define: pilu russu, de donde deriva el refrán en la novela de Agnello Hornby: Pilu russu, malu pilu.

Me gustaría recalcar que ser "pelirrojo" en la creencia popular corresponde a un personaje malvado, tanto en España como en Sicilia. Esto será es el hilo conductor de toda la narración.

6. CONCLUSIONES

El uso del dialecto en obras literarias resalta aún más los aportes de la derivación española en la lengua escrita, también, como ya hemos enfatizado, porque no es casualidad que muchos de los autores que examinamos han tenido importantes relaciones con la literatura española, conocen a los autores, siguen sus características estilísticas. Por otro lado, España también se ha mostrado receptiva hacia la literatura siciliana, tanto en lengua como en dialecto.

Leonardo Sciascia también mantuvo relaciones culturales muy estrechas con España. El escritor ha estudiado la lengua, ha realizado varios viajes, ha incluido numerosas referencias en sus obras tanto en español como a través de hispanismos presentes en el uso del dialecto siciliano, como hemos subrayado anteriormente.

El "caso Camilleri", en el contexto más amplio en el que lo insertaremos, es sin embargo paradigmático; de hecho, este autor no solo es de inmenso éxito entre el público lector, sino que ocupa una posición muy original precisamente por el estilo que utiliza.

Los ejemplos tomados de la novela de Agnello Hrnby apuntan en la misma dirección. El escritor utiliza el dialecto siciliano insertando

refránes que encuentran correspondencia precisa con proverbios de la tradición española.

7. AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a las Organizadoras de este interesante Congreso; a la Universidad San Antonio de Murcia, que me brinda la oportunidad de asistir a la Escuela Internacional de Doctorado; a la Profesora Patricia Coloma Peñate mi Directora, que me ayuda en la investigación y en la revisión de los textos y, sobre todo, a mi Director, Profesor Antonio Candeloro, que además de orientarme en las distintas fases del trabajo con válidas sugerencias y con su gran preparación, me fomenta y apoya constantemente.

8. REFERENCIAS

AA.VV. *Quaderni Camilleriani* (2016-2020). Numeri 1 – 13 - Università degli Studi di Cagliari- Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica, Cagliari: Le collane di Rheris.

Agnello Hornby, S. (2005). *La zia Marchesa*. Milano: Feltrinelli.

Azzaro, L. (2016). Strategie e metodi di rilevazione dei catalanismi nel siciliano, *Quaderns d'Italià 21*, (digital) Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Francesa i Romànica.

Banna Ventorino, L. (1974), *Il D'Artagnan di Nino Martoglio*, Catania: Niccolò Giannotta.

Barbina, A. (a cura di) (1970). *Teatro verista siciliano*, 465-472. Bologna: Cappelli.

Bartolotta, S. (2008). Huellas del contacto histórico castellano-siciliano / Traces of the Castilian-Sicilian historic contact, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, Historia Moderna,* t. 21, pp. 209-219.

Bartolotta, S. (2007). Problemas léxico-semánticos en la interpretación y traducción de Candido de Leonardo Sciascia, *Léxico español actual: Actas del I Congreso internacional de léxico español actual*, Venecia-Treviso, 14-15 de marzo de 2005 / coord. por Luis Luque Toro.

Camilleri A., De Mauro T.(2013). *La lingua batte dove il dente duole*, Bari: Laterza.

Camilleri, A. (2007). *Pirandello*, *Dialetto nemico amatissimo*, La Stampa", 23/06/2007.
http://www1.lastampa.it/redazione/cmsSezioni/cultura/200706art...

Camilleri, A. (2001). *Il re di Girgenti*, Palermo: Sellerio.

Camps Olivé A.(2003). Una Fortuna Contrastata: Leonardo Sciascia In Spagna, Ediciones Universidad de Salamanca, *Revista de la Sociedad Española de Italianistas*, 1-2, pp. 21-27.

Centro Virtual Cervantes, *Refranero multilingüe*. https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/

Correnti, S. (1971). *Le opere e i giorni di Nino Martoglio,* in *Nuovi Quaderni del Meridione*, IX (1971), 34, 131-173. Palermo: Fondazione "Ignazio Mormino" del Banco di Sicilia.

Cots Tallada, G. (2013). *L'aportació lèxica del Català: els catalanismes en el Sard, en el Sicilià i en el Castellà*, Tesi di Laurea, Universitad de Barcelona, Departement de Filologia catalana, Barcelona.

De Las Nieves Muñiz Muñiz, M. (2002), Lo stile della traduzione: Camilleri in Spagna, in *Il caso Camilleri. Letteratura e storia,* Palermo: Sellerio.

De Las Nieves Muñiz Muñiz, M. (1997). Sulla ricezione di Pirandello in Spagna (Le prime traduzioni), *Quaderns d'Italià*, Vol. 2, pp. 113-148.

D'Alessandro, V. (1963). *Politica e società nella Sicilia aragonese*, Palermo: Manfredi.

García Fernández, J. (2019). El superestrator Románico: La huella del Español, del Francésy del Occitano en el Siciliano contemporáneo*, Estudios Románicos*, Volumen 28, Murcia: Portal del Hispanismo, pp. 233-245.

García Fernández, J. (2021). La literatura dialectal siciliana: enfoque contrastivo de los problemas lingüísticos y traductológicos derivados de la traducción al castellano de "L'Assaggiatrice", *Hermeneus*, (22), pp. 123–156.

Hernández, B. (2004). La traducción de dialectalismos en los textos literarios, *Revista Electrónica de Estudios Filológicos, N.7*, Junio 2004.

Hernández, B. (2007). Qué traducir y el porqué de lo no traducido. El caso Pirandello, en *Revista Electrònica de Estudios Filològicos, N.13*.

Ladrón De Guevara, P. L. (2014). Presenza della Letteratura del Meridione d'Italia in Spagna: Roberto Saviano, Vincenzo Consolo, Raffaele Nigro e Giuseppe Bonaviri, en *Letteratura meridionale. contesti nazionali e sovranazionali*, Atti del Convegno di Studi ADI Puglia e Basilicata, (Lecce, 17-19 maggio 2012), a cura di Rita Nicolì, Roma: Adi, pp. 20-27.

La Magna, F. (2010). *Lo schermo trema. Letteratura siciliana e cinema*, Reggio Calabria: Città del Sole Edizioni.

Lubello, S. (2012a). Sicilianismi e lingua d'autore: da Capuana a Pirandello, *Bollettino 23* - Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Dipartimento di Scienze umanistiche dell'Università di Palermo, pp. 235- 246.

Id. (2012b), Lingua e dialetto in Luigi Pirandello: come lavorava l'autore, in *Storia della lingua italiana e dialettologia*, a cura di Giovanni Ruffino e Mari D'Agostino, Centro Studi linguistici e filologici siciliani, pp. 489-502, Palermo.

Id. (2010). Sicilianismi e lingua d'autore: da Capuana a Pirandello, in *Bollettino del Centro Studi filologici e linguistici siciliani*, N. 23, pp. 235-246. Palermo.

Martoglio, N., Pirandello, L. (1922), *Teatro dialettale siciliano*, volume settimo, Catania: Niccolò Giannotta.

Michel, A. (1996). *Vocabolario critico degli ispanismi siciliani*, *Lessici siciliani 9*, Palermo: Centro Studi Filologici e Linguistici siciliani.

Núñez Méndez, E. - Chakerian R. (2012). Estudio lingüístico-comparativo del siciliano y el español, en *Literatura y Lingüística Nº 25*, Santiago, pp. 249-273.

Pagano, M. (2005). Influssi catalani sulla produzione letteraria in volgare siciliano, dins Korzen, (ed.) *Lingua, cultura e intercultura: l'italiano e le altre lingue. Atti del VIII Convegno SILFI, Copenhagen, 22-26 giugno 2004*, «Copenhagen Studies in Language», pp. 243-254.

Pagano, M. (2008). Testi siciliani del Quattrocento volgarizzati dal catalano ed altri influssi di area iberica, Dins Fabiani, A. (ed.) «*España al revés*». *Atti del I Convegno di Studi Interdisciplinari, Ragusa Ibla 4-5 aprile 2006*, Catania, Quaderni del Dipartimento di Filologia Moderna, pp. 45-58.

Pagliara, I. (2013). La Spagna come metafora nell'opera di Vittorio Bodini e Leonardo Sciascia, en *Oblio*, nn. *9-10*, 2013, pp. 78-88.

Panarello, A. (2012*). Il "Caso Camilleri" In Spagnolo: analisi e proposta traduttiva delle varieta' linguistiche* [Universitá degli Studi di Messina]. http://www.academia.edu/11568914/Il_caso_Camilleri_in_spa...

Piccitto, G. (fondato da) (1977-2002). *Vocabolario Siciliano*, Palermo – Catania, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Catania – Palermo.

Pioli, M. (2020). Dalla Sicilia alla Spagna, dalla Spagna alla Sicilia: Leonardo Sciascia scrittore di viaggio. *Italica Wratislaviensia*, 11(2), pp. 119–135.

Pirandello, L. (1921). Dialettalità, in *Cronache d'attualità*, Rivista diretta da Anton Giulio Bragaglia, anno V, agosto-ottobre 1921 -1922, III serie, 22-26. Roma: ed. Soc. Anonima Poligrafica Italiana.

Pirandello, L. - Martoglio N. (1979). *Carteggio inedito*, commento di Sarah Zappulla. Milano: Pan.

Porqueddu, M. (24/09/2008). *Montalbano «tradito» in Spagna. Nella traduzione in castigliano si perde la lingua creata da Camilleri.* https://www.corriere.it/cultura/08_settembre_24/montalbano_spagna_

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Edición del Tricentenario, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. https://dle.rae.es.

Ricci, G. (2014). Ispanismi nel 'Siciliano' di Andrea Camilleri, *Léxico Español Actual* IV, Edición De Luis Luque Toro y Rocío Luque, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, www.Cafoscarina.It.

Rohlfs, G. (1977). *Supplemento ai Vocabolari Siciliani*, München: Verlag der Bayer. Akad. d. Wiss.

Sciascia, L. (1996). *Pirandello e la Sicilia*, Milano: Adelphi.

Id. (2000). *Ore di Spagna* (introduction by N. Tedesco, photos by F. Scianna). Milano: Bompiani (I ed. 1988).

Id. (1984). *Occhio di capra*, Milano: Adelphi.

Id. (1979). *La Sicilia come metafora* (intervista di M. Padovani). Milano: Mondadori.

Id. (1964). *Morte dell'Inquisitore*, Milano: Adelphi.

Id. (1961). *Gli zii di Sicilia*, Milano: Adelphi.

Id. (1956). *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano: Adelphi.

Tortosa Corbí, N. (2016). Impronte catalane nella cultura popolare siciliana: Il caso di Bernardo Cabrera e la regina Bianca di Navarra*, eHumanista/IVITRA 9*, pp. 87-99.

Varvaro, A. (1974b). Prima ricognizione dei catalanismi nel dialetto siciliano, *Medioevo Romanzo, 1,* Roma: Salerno Editrice, pp. 86-110.

Zappulla Muscarà, S. (1985). *Nino Martoglio*. Caltanissetta: Sciascia.

Ead. (1983). *Pirandello dialettale*, Palermo: Palumbo.

Ead. (1995). La stagione eroica del teatro siciliano, *Angelo Musco e il teatro del suo tempo*, pp. 11-22. Catania: Editalia.

ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL TÉRMINO *EXTRALINGÜÍSTICO* EN DICCIONARIOS DE LINGÜÍSTICA[445]

VANESA ÁLVAREZ TORRES
Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la lingüística en la actualidad tiene en consideración las conexiones entre lo lingüístico y lo extralingüístico. Así pues, la exclusión de los estudios lingüísticos de todo aquello externo a la lengua, tal y como Bally y Sechehaye recogieron en el *Curso de lingüística general* de Saussure: "la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même" (1916 [1995], p. 305), no corresponde con una lingüística del siglo XXI, caracterizada por su interdisciplinariedad y aplicabilidad. No obstante, este cambio no ha sido fácil, pues, como afirma Reyes (1995 [2003], p. 26):

> […] a la lingüística del siglo XX le ha costado mucho admitir que lo extralingüístico deba formar parte del objeto de la lingüística: es como abrir la puerta al desorden y al ruido de la calle y desbaratar la preciosa homogeneidad de lo solamente lingüístico.

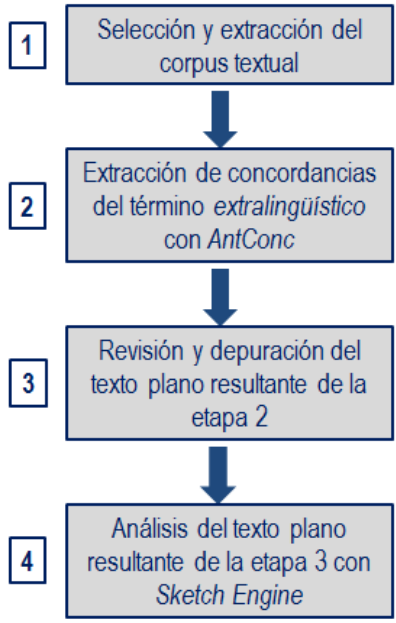
[445] Este trabajo se inserta en dos proyectos de investigación: 1) «Lingüística y nuevas tecnologías de la información: la creación de un repositorio electrónico de documentación lingüística» (FEDER-UCA18-107788) de la Convocatoria 2018 de Ayudas a proyectos de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020, y 2) «Lingüística y Humanidades Digitales: base de datos relacional de documentación lingüística» (PY18-FR-2511) de la convocatoria 2018 de Ayudas a proyectos I+D+i (Modalidad "Frontera Consolidado") del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ambos proyectos están dirigidos por el profesor Miguel Casas Gómez.

Por lo expuesto anteriormente, así como también por tratarse de un concepto que ha estado presente en nuestra investigación más reciente (cf. Álvarez Torres, 2021), como explicamos en el apartado 4, nos resulta interesante analizar qué se entiende por *extralingüístico* en el ámbito lingüístico. Así, el objetivo que nos hemos planteado en esta contribución consiste en explorar el concepto de "extralingüístico" a partir de una revisión del término *extralingüístico* en diccionarios de lingüística. En concreto, analizamos el término *extralingüístico* en un corpus textual compuesto por 20 obras lexicográficas específicas de lingüística (en español), que recoge un total de 3.691.835 palabras/términos. Estos repertorios lexicográficos especializados forman parte del corpus metalingüístico y multilingüe de lingüística teórica y aplicada, con especial atención a la semántica, que se está elaborando en el Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz (ILA) bajo los dos proyectos de investigación mencionados anteriormente (cf. n. 1). Así pues, hemos realizado la búsqueda y la extracción de concordancias del *término extralingüístico* mediante *AntConc* para agruparlas en un único documento en texto plano. Los datos recopilados han sido analizados con la herramienta *Sketch Engine*, centrándonos, sobre todo, en las concordancias y las combinaciones de esta unidad terminológica.

2. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Antes de empezar a explicar los aspectos metodológicos de este trabajo, sintetizamos en el siguiente esquema las cuatro etapas en las que hemos dividido las diferentes tareas realizadas:

FIGURA 1. Etapas de este trabajo



Fuente: Elaboración propia

Resulta relevante destacar que en el marco de los dos proyectos de investigación[446] en los que se inserta este trabajo (cf. n. 1) se está confeccionando un corpus textual[447] metalingüístico y multilingüe de lingüística teórica y aplicada, con especial atención a la semántica, a partir de la recopilación de materiales bibliográficos de lingüística teórica y aplicada, que se están digitalizando y convirtiendo a texto plano. Este corpus textual, formado tanto por fuentes doctrinales como lexicográficas, cuenta en estos momentos con más de 60.000.000 de palabras/términos. En lo que respecta a las fuentes lexicográficas, se trata de 37

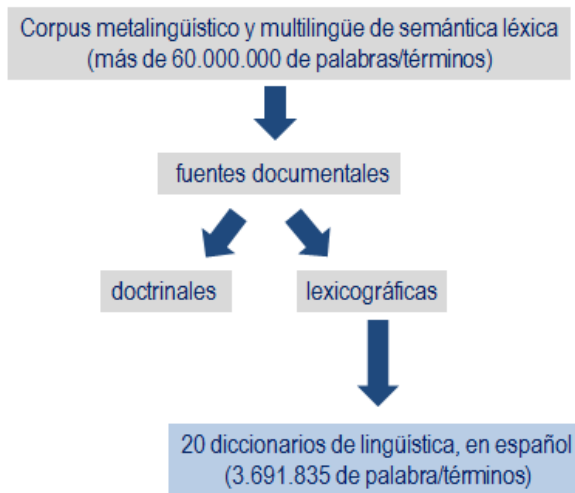
[446] El inicio de este corpus textual se remonta al proyecto "Comunicación especializada y terminografía: usos terminológicos relacionados con los contenidos y perspectivas actuales de la semántica léxica (TERLEX)" (ref. FFI2014-54609-P) del Plan Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad, también dirigido por el profesor Miguel Casas Gómez.

[447] Para una explicación detallada del proceso de confección de este corpus textual, véase Álvarez Torres y Gómez Díaz (en prensa), y para una revisión de diferentes trabajos que han usado este recurso electrónico en investigaciones que giran en torno a la terminología de la semántica, véase Casas Gómez y Varo Varo (en prensa).

diccionarios de lingüística en diferentes lenguas. En el presente trabajo, por límites de extensión, nos hemos centrado solo en las obras en español. En futuros estudios pretendemos realizar un análisis terminológico ampliado del término *extralingüístico* que abarque otras lenguas, además del español.

A partir de estas obras documentales, hemos seleccionado y extraído el corpus textual para nuestro análisis, esto es, los textos planos correspondientes a 20 diccionarios de lingüística en español, que suman un total de 3.691.835 palabras/términos. Mostramos en el siguiente esquema este proceso de selección y extracción del corpus textual:

FIGURA 2. Proceso de selección y extracción del corpus textual



Fuente: Elaboración propia

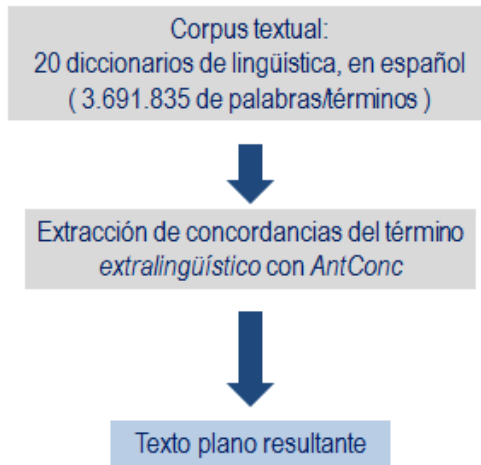
Este material lingüístico ha sido procesado con la herramienta de análisis de corpus textual *AntConc*[448] y hemos extraído las concordancias del término *extralingüístico*. Como observamos que los textos planos contenían algunas erratas –normales en el proceso de conversión de

[448] No hemos podido realizar este paso con la herramienta de análisis Sketch Engine, que usamos en la etapa 4, porque el corpus textual extraído supera el almacenamiento máximo permitido en esta plataforma (1.000.000 de palabras).

fuentes impresas a digitales– en relación con el término *extralingüístico*, a la hora de realizar las búsquedas de concordancias hemos usado diferentes ítems: extralingüístico, *extra-lingüístico*, *extralingüistico*, *extralinguístico*, *extralinguistico*, *extra-linguístico*, *extra-lingüistico* y *extra-linguistico*. De estas búsquedas, obtuvimos un total de 76 concordancias, repartidas de la siguiente manera: 70 (*extralingüístico*), 5 (*extra-lingüístico*) y 1 (*extralingüistico*).

Una vez que encontramos las concordancias, descargamos cada uno de los diferentes archivos en texto plano, correspondientes a cada una de estas búsquedas en las que hallamos concordancias, para compilarlos en un único archivo. Esquematizamos este proceso a continuación:

FIGURA 3. Proceso llevado a cabo para la extracción de concordancias y compilación en un único texto plano resultante



Fuente: Elaboración propia

Tras extraer y recopilar las concordancias del término *extralingüístico* en un único texto plano, lo revisamos y depuramos con el editor de texto *Sublime Text 4*. En cuanto a las correcciones realizadas, eliminamos el guion encontrado en determinadas concordancias del término estudiado

(*extra-lingüístico*) así como textos repetidos e índices de términos[449], y, también, añadimos la tilde a los casos de *extralingüístico* que no la tuviesen. De este modo, el texto plano resultante, que suma un total de 3.103 palabras, cuenta con 63 extractos de textos y 68 concordancias del término *extralingüístico*.

En la siguiente, y última, etapa hemos analizado el texto plano depurado con *Sketch Engine*, una herramienta de análisis textual que, desde nuestro punto de vista, nos permite realizar una exploración más acorde con lo que pretendemos en este trabajo y ofrece otras posibilidades de análisis no presentes en *AntConc*, como, por ejemplo, el *word skecth*. Concretamente, hemos usado esta herramienta para indagar en las siguientes cuestiones:

- Entradas de los diccionarios en las que aparecen las concordancias del término *extralingüístico*.
- Combinaciones de *extralingüístico* (adjetivo).
- Definiciones de *extralingüístico* consignadas en la entrada del término *extralingüístico*.

Lo primero que hemos revisado en el texto han sido las entradas de los diccionarios en las que aparecen las concordancias del término *extralingüístico*, que agrupamos en la siguiente tabla:

[449] En los índices de términos registrados en las obras lexicográficas que han compuesto el corpus textual de estudio, solo aparece el término en un listado al final de la obra lexicográfica en cuestión sin información de tipo contextual o conceptual, de ahí que para este trabajo lo hayamos descartado.

TABLA 1. Entradas de los diccionarios en las que aparecen las concordancias del término extralingüístico

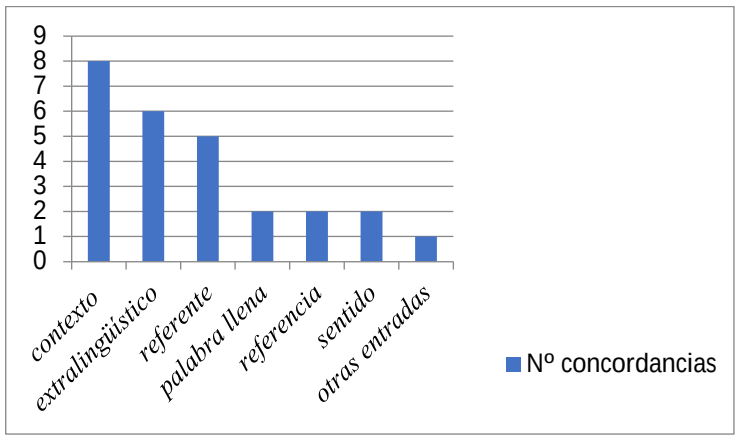
Entrada	Nº diccionarios
extralingüístico	6
contexto	5
referente	4
palabra llena	2
referencia	2
acción lingüística/verbal	1
actualización	1
campo semántico	1
contexto del hablar	1
contexto extralingüístico	1
co-referencia	1
denominación	1
denotación	1
"denotatum" (o denotado)	1
desambiguación	1
descripcionismo, descriptivismo, descripcionista, descriptivista	1
designación	1
distribución	1
exófora	1
exóforo	1
filosofía del lenguaje	1
glosemática	1
implícito	1
"intentum"	1
indefinitido (indefinitud)	1
mundo natural	1
noemática	1
propiedades condicionadas por la norma	1
propio	1
reduccionismo	1
registro	1
semántica estructural, semántica lexicológica	1
semiótica literaria	1
sentido	1
sigmática	1
significado estructural	1
significado léxico	1
sinsemántico	1
sintagma nominal específico	1
sintaxis	1
situación del discurso	1
sujeto	1
texto	1
trapecio	1
triángulo semiótico	1
verbo transitivo	1
vocabulario	1

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, las concordancias del término *extralingüístico* aparecen en una variedad de entradas y de diccionarios. Así pues, de los 20 diccionarios que han conformado el corpus textual seleccionado, 6 de ellos recogen la unidad terminológica *extralingüístico* en la propia entrada del término estudiado. También encontramos otras entradas en las que aparece alguna concordancia de *extralingüístico*, como son *contexto* (en 5 diccionarios), *referente* (en 4 diccionarios), *palabra llena* (en 2 diccionarios), *referencia* (en 2 diccionarios) y en una variedad de entradas (un único diccionario recoge la concordancia por cada entrada).

En cuanto al número de concordancias de *extralingüístico* en las diferentes entradas en las que aparece registrado, hemos elaborado un gráfico que ilustra su distribución:

GRÁFICO 1. Número de concordancias de extralingüístico en las entradas en que se registran



Fuente: Elaboración propia

El mayor número de concordancias de *extralingüístico* aparece en la entrada contexto, seguido de otras como *extralingüístico*, *referente*, *palabra llena*, *referencia* y *sentido*. Bajo la etiqueta "otras entradas" recogemos una serie de entradas en las que se registra una única concordancia del término *extralingüístico* en cada una de ellas, las cuales añadimos a continuación:

acción lingüística/verbal, *actualización*, *campo semántico*, *contexto del hablar*, *contexto extralingüístico*, *co-referencia*, *denominación*, *denotación*, *"denotatum" (o denotado)*, *desambiguación*, *descripcionismo*, *descriptivismo*, *descripcionista*, *descriptivista*, *designación*, *distribución*, *exófora*, *exóforo*, *filosofía del lenguaje*, *glosemática*, *implícito*, *"intentum"*, *indefinitido (indefinitud)*, *mundo natural*, *noemática*, *propiedades condicionadas por la norma*, *propio*, *reduccionismo*, *registro*, *semántica estructural*, *semántica lexicológica*, *semiótica literaria*, *sigmática*, *significado estructural*, *significado léxico*, *sinsemántico*, *sintagma nominal específico*, *sintaxis*, *situación del discurso*, *sujeto*, *texto*, *trapecio*, *triángulo semiótico*, *verbo transitivo* y *vocabulario*.

Otra cuestión que hemos explorado en este trabajo ha consistido en las combinaciones del término *extralingüístico* como modificador (adjetivo). Para ello, hemos usado la herramienta *word sketch* de *Sketch Engine* y hemos realizado una búsqueda en el texto para indagar en sus combinaciones. De este modo, hemos obtenido los siguientes sustantivos, en orden de frecuencia de aparición, modificados por *extralingüístico*:

1. mundo: "mundo extralingüístico"
2. objeto: "objeto extralingüístico"
3. contexto: "contexto extralingüístico"
4. significado: "significado extralingüístico"
5. proyecto: "proyecto extralingüístico"
6. hecho: hecho extralingüístico
7. ámbito: "ámbito extralingüístico"
8. universo: "universo extralingüístico"
9. enfoque: "enfoque extralingüístico"
10. fundamento: "fundamento extralingüístico"
11. elemento: "elemento extralingüístico"
12. concepto: "concepto extralingüístico"
13. correlato: "correlato extralingüístico"
14. campo: "campo extralingüístico"

Esta herramienta nos permite extraer de manera gráfica la aparición de estas combinaciones en el texto plano que hemos subido a *Sketch*

Engine. Mostramos la primera combinación de la lista expuesta anteriormente:

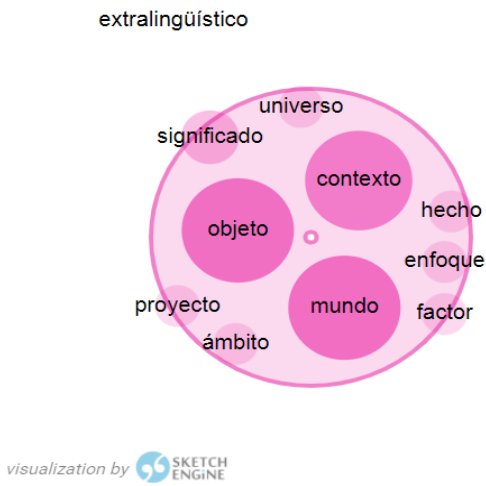
GRÁFICO 2. La primera combinación de extralingüístico



Fuente: Elaboración propia a partir de una búsqueda de *extralingüístico* en la herramienta sketch word de Sketch Engine

En el caso de las 10 primeras combinaciones, por ejemplo, el resultado gráfico es el siguiente:

GRÁFICO 2. *Las 10 primeras combinaciones de extralingüístico*



Fuente: Elaboración propia a partir de una búsqueda de *extralingüístico* en la herramienta sketch word de Sketch Engine

Para terminar nuestro análisis, hemos realizado una revisión de las definiciones de *extralingüístico* consignadas en la entrada del propio término. Así, se consigna en 6 diccionarios de los 20 que componen el corpus textual seleccionado. Añadimos a continuación la información registrada en cada una de las entradas de *extralingüístico*:

Obra lexicográfica	Larousse (1998). *Diccionario terminológico: Lingüística*. Larousse.
Entrada	Extralingüístico-a
Definición: "Se aplica a los fenómenos que intervienen en la producción y la comprensión de los enunciados y que propiamente no pertenecen a la lengua, sino a la realidad, la cultura o la sociedad en la que se producen" (Larousse, 1998, p. 68).	

15.

Obra lexicográfica	Cardona, Giorgio R. (1988 [1991]). *Diccionario de lingüística*. Ariel.
Entrada	Extralingüístico
Definición: "Con este término genérico nos referimos a todo lo que no se encuentra dentro de la estructura de la lengua: la cultura, el mundo de los fenómenos, etc., en una palabra, la realidad e." (Cardona, 1988 [1991], p. 110).	

16.

Obra lexicográfica	Crystal, D. (1980 [2000]). *Diccionario de lingüística y fonética*. Versión española de Xavier Villalba. Octaedro.
Entrada	Extralingüístico
Definición: "En su sentido más amplio, este término hace referencia a cualquier cosa del mundo (distinta del lenguaje) que se relaciona con el uso del lenguaje; la 'situación extralingüística'. El término 'rasgos extralingüísticos' se usa tanto en sentido amplio, para referirse a cualquier propiedad de tales situaciones (algunos lingüistas se refieren a estos rasgos como METALINGÜÍSTICOS), como en sentido estricto, para referirse a propiedades de la comunicación que no son analizables desde un punto de vista lingüístico, p. ej. los gestos, el tono de voz (algunos lingüistas se refieren a estos rasgos como PARALINGÜÍSTICOS)" (Crystal, 1980 [2000], p. 225).	

17.

Obra lexicográfica	Cerdà Massó, R. (1986). *Diccionario de lingüística*. Anaya.
Entrada	Extralingüístico
Definición: "Factor no propiamente lingüístico que incide de un modo significativo en la producción e interpretación de los enunciados lingüísticos; p. ej. el contexto situacional. V. PARALINGÜÍSTICO." (Cerdà Massó, 1986, p. 113).	

18.

Obra lexicográfica	Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1985 [1997]). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Ariel.
Entrada	Extralingüístico
Definición: "describe los rasgos de la comunicación que no son directamente parte del lenguaje verbal pero que, o bien contribuyen a transmitir un MENSAJE, p.ej. los movimientos con las manos, las expresiones faciales, etc., o tienen una influencia en el uso de la lengua, p.ej. mostrando la edad del hablante, su sexo o su clase social. Véase también PARALINGÜÍSTICA, LENGUAJE DE SIGNOS (Richards, Platt y Platt, 1985 [1997], p. 160-161).	

19.

Obra lexicográfica	Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel.
Entrada	Extralingüístico
Definición: "Véase en contexto, CONTEXTO DEL HABLAR" (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997, p. 225).	

En la entrada de *extralingüístico* consignada en el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (Richards, Platt, y Platt, 1985 [1997], p. 160) aparece la marca categorial de nombre, y en el *Diccionario terminológico:* Lingüística (Larousse, 1998, p. 68) la de adjetivo y, además, el morfema gramatical de género femenino ("-a"), así como también, en este último caso, se añade el correlato de *extralingüístico* en inglés (*extralinguistic*).

De estas definiciones deducimos diferentes usos del término *extralingüístico* clasificados, principalmente, en dos grandes grupos: por un lado, en sentido general, y, por otro, enfocado al acto comunicativo. El término *extralingüístico* usado de manera genérica hace referencia a

todo lo externo a la lengua –como pueden ser la realidad, la cultura y la sociedad en la que se enmarca la lengua en cuestión– que incide en el lenguaje, e incluso en relación con la faceta cultural, también en el lenguaje no verbal. En cuanto al término *extralingüístico* enfocado al acto comunicativo, engloba todo aquello externo al lenguaje verbal que bien lo complementa o bien influye en el uso de la lengua en cuestión. Distinguimos dentro de este punto tres conceptos bien diferenciados:

1. Lenguaje no verbal
2. Contexto "extraverbal"
3. Características o rasgos del hablante (variables: sexo, edad, clase social, etc.)
4. De este modo, ilustramos de manera esquemática esta clasificación conceptual:

FIGURA 4. Esquema de los diferentes conceptos de "extralingüístico"

5.



Fuente: Elaboración propia

6. Asimismo, dentro del lenguaje no verbal se incluyen, por ejemplo, la paralingüística, la kinésica y la proxémica, es decir, todo aquello que los hablantes expresan no verbalmente en el acto comunicativo (tono de voz, expresiones corporales, gestos, distancia entre hablantes, etc.). En la definición de *extralingüístico* de determinados diccionarios hemos encontrado la remisión a otras entradas, y,

además, directa o indirectamente, se alude a esos conceptos, y a otros, como:

- el *Diccionario de lingüística* de R. Cerdà Massó (1986, p. 113) a *paralingüístico*,
- el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* de J. C. Richards, J. Platt y H. Platt (1985 [1997], p. 160-161) a *paralingüística* y *lenguaje de signos*[450], y
- el *Diccionario de lingüística moderna* de E. Alcaraz Varó y M. A. Martínez Linares (1997, p. 225) a *contexto*, concretamente, *contexto del hablar*.

Resulta interesante resaltar la remisión a *contexto del hablar* propuesto por E. Coseriu pues, como el propio lingüista lo define, se trata de "toda la realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad" (Coseriu, 1955-1956, p. 48). Este autor distingue tres tipos de contextos: 1) *contexto idiomático*, 2) *contexto verbal* y 3) *contexto extraverbal*. El primero de ellos está relacionado con la propia lengua; el segundo, con el discurso, y, el tercero, precisamente, con lo extralingüístico, en el que distingue, dentro de este, los siguientes tipos:

a) El *contexto físico* abarca las cosas que están a la vista de quienes hablan o a las que un signo adhiere […].
b) El *contexto empírico* está constituido por los "estados de cosas" objetivos que se conocen por quienes hablan en un lugar y en un momento determinados, aunque no estén a la vista" […].
c) El *contexto natural* es la totalidad de los contextos empíricos posibles, es decir, el universo empírico conocido por los hablantes […].
d) El *contexto práctico* u *ocasional* es la "ocasión" del hablar: la particular coyuntura subjetiva u objetiva en la que ocurre el discurso […].
e) El *contexto histórico* está constituido por las circunstancias históricas conocidas por los hablantes […].
f) El *contexto cultural* abarca todo aquello que pertenece a la tradición cultural de una comunidad […] (Coseriu, 1955-1956, p. 49-50).

[450] El lenguaje de signos, como indican los autores (Richards, Platt y Platt, 1985 [1997], p. 245), "emplea movimientos de las manos, los brazos, el cuerpo, la cabeza, la cara, los ojos y la boca para comunicar significados", de ahí su remisión en la entrada extralingüístico.

Para terminar la revisión de las definiciones de *extralingüístico*, el concepto de "rasgos de los hablantes" es otro de los que hemos deducido, como pueden ser la edad, el sexo o género y la clase social (Richards, Platt y Platt, 1985 [1997], p. 160-161). En el ámbito, sobre todo, del variacionismo se interesan por este tipo de variables extralingüísticas, pues se trata de factores de tipo social que motivan la existencia de la variación sociolingüística. Así pues, como indica F. Moreno Fernández (1998 [2009, 4ª ed.], p. 36), "las variables extralingüísticas, especialmente las sociales, actúan allí donde la lengua lo permite". Las variables sociales que este autor recoge son las siguientes:

1. el sexo/género,
2. la edad,
3. la clase social,
4. el nivel de instrucción,
5. la profesión,
6. la procedencia y los barrios, y
7. la raza y la etnia (Moreno Fernández, 1998 [2009, 4ª ed.], p. 34-79).

Como hemos podido comprobar en este apartado, las conexiones entre lo lingüístico y lo extralingüístico están relacionadas con una amplia variedad de términos lingüísticos, como se observa en la exploración realizada de las diferentes entradas que recogen la/s concordancia/s de *extralingüístico*. Además, como se deduce de las diferentes definiciones de *extralingüístico*, esas conexiones son de distinta naturaleza, o bien desembocan en una complementación al lenguaje verbal con un lenguaje externo al mismo que aporta, al mismo tiempo, información relevante en el proceso comunicativo, o bien influyen en el uso de la lengua por parte de los hablantes. De este modo, la realidad, la cultura, la sociedad o el mundo, en general, repercuten en la producción y comprensión de los mensajes, así como también el contexto "extraverbal", en el que se enmarca el acto comunicativo, además de las propias características de los hablantes, que dan lugar a la existencia de variables extralingüísticas.

3. DISCUSIÓN

El devenir de la lingüística ha desembocado en una apertura hacia lo no estrictamente lingüístico, pues, actualmente, no solo se reconoce esa posición autónoma centrada en el sistema, sino también el estudio del lenguaje en relación con otros factores, como pueden ser la cultura y la sociedad, entre otros. En lo que concierne al propio signo lingüístico, la incidencia de la realidad externa a la lengua en el plano lingüístico está constatada, especialmente, en la no equivalencia referencial en determinados casos, que derivan en problemas en la traducción, no solo entre lenguas, sino también intralingüísticamente. En esta línea, nuestro interés por las implicaciones lingüísticas de la *realidad extralingüística*[451] ha motivado la realización del presente trabajo, pues esta realidad pertenece al plano extralingüístico y conlleva a la existencia de un tipo de variación en el lenguaje que va más allá de lo estrictamente lingüístico. Se trata de la *variación extralingüística* o *real* (cf. Casas Gómez, 2003 y 2006 y Álvarez Torres, 2016 y 2021) que parte de lo extralingüístico, de la propia realidad externa a la lengua, de ahí su denominación, y repercute en lo lingüístico. Así pues, las investigaciones sobre esta variación resultan de gran utilidad en campos de estudio como la traductología (cf. Casas Gómez, 2021), la sociolingüística, la dialectología o la terminología, entre otros. Esta variación ha sido, indirectamente, tratada por filósofos, lógicos y antropólogos, como W. von Quine (1960, pp. 51-57 y 1969: 1-6) o B. Malinowski (1923 [1927], pp. 301), pero es M. Casas Gómez (cf. 2003 y 2006) quien se interesa por el estudio de la misma de manera directa y en el ámbito lingüístico, y la inserta, junto con la variación lingüística, en su clasificación tipológica de la variación (op. cit., 2003, pp. 572). Posteriormente, y partiendo de la propuesta de variación extralingüística o real de este autor, hemos desarrollado una investigación de carácter teórico-práctico sobre este tipo de variación en el lenguaje (cf. Álvarez Torres 2021), de ahí nuestro interés en indagar el concepto de "extralingüístico". A modo de ejemplo, un caso de variantes reales analizado de manera práctica en nuestra

[451] Para una revisión del concepto de "realidad extralingüística", véase Álvarez Torres (2021, pp. 196-216).

investigación son las unidades léxicas *pimiento* y *chile*[452], aparentemente variantes diatópicas, pero en las que, sin embargo, observamos que existen diferencias de tipo referencial entre ellas. Los resultados que obtuvimos, a partir de un estudio aplicado que combinaba técnicas lexicográficas y sociolingüísticas, mostraron que en el español de México el genérico es *chile* y usan *pimiento* para los *chiles* no picantes, mientras que en el español peninsular ocurre al contrario, *pimiento* es genérico y *chile* un tipo de pimiento que es picante. Por tanto, no se trata de variantes diatópicas, sino variantes reales, esto es, variedades de una misma realidad (*Capsicum annuum*) (op. cit. 363-376).

En la clasificación de Casas Gómez (2006, p. 294) la variación extralingüística o real comprende las *variantes reales* ("modalidades distintas de la realidad"), las *lagunas reales* ("espacios o casillas vacías existentes en la realidad") y las "*diferencias reales* entre dos culturas diferentes". En nuestra propuesta (2021, pp. 221-222) también incluimos dentro de la variación extralingüística o real las variantes y las lagunas reales, y, además, las dividimos en *naturales* y *culturales*, dependiendo del carácter de las realidades de las que se parta. Las variantes y lagunas naturales tienen su existencia en el mundo natural, se trata, por tanto, de seres vivos e inertes (*realidades naturales*), mientras que las culturales conciernen a cosas elaboradas o creadas por el ser humano (*realidades culturales*). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las *diferencias reales* motivan la existencia de este tipo de variación real, intralingüística e interlingüísticamente.

Estas realidades, que juegan un papel importante en este tipo de variación, forman parte de "lo extralingüístico", pero cuando hablamos de "extralingüístico" observamos que bajo esa denominación se engloban distintos conceptos, como hemos inferido a partir de las distintas definiciones de este término consignadas en 6 de los 20 diccionarios de lingüística que han integrado el corpus textual de este trabajo.

Desde nuestro punto de vista, si bien todo aquello no perteneciente al plano lingüístico no constituye por sí solo un objeto de interés de la

[452] Para un análisis detallado de estas dos unidades léxicas, véase Álvarez Torres (2021, pp. 300-306 y 363-376).

lingüística, las repercusiones e influencias de lo extralingüístico en el lenguaje en general sí deberían de ser consideradas en los estudios lingüísticos.

4. CONCLUSIONES

En la presente aportación hemos tratado de resaltar los distintos conceptos que abarca el término *extralingüístico* en el ámbito lingüístico, a partir de una revisión en diccionarios de lingüística. Nuestro objetivo no ha sido analizar el corpus textual en sí, sino el término *extralingüístico* en el corpus seleccionado para indagar en los diferentes conceptos a los que hace referencia el término *extralingüístico*. Para ello, hemos llevado a cabo un laborioso proceso de preparación del texto filtrado –solo con las concordancias de *extralingüístico*–, que hemos realizado en las tres primeras etapas de este trabajo, para, posteriormente, explorar e indagar las entradas en las que aparecen las combinaciones y, por supuesto, las propias definiciones del término *extralingüístico*, con objeto de vincular, de este modo, la teoría con la praxis.

Esta contribución ha constituido un punto de partida para futuros estudios, ya que pretendemos ampliar el análisis terminológico del término *extralingüístico*. Para ello, revisaremos el corpus metalingüístico y multilingüe de lingüística teórica y aplicada, con especial atención a la semántica, que se está desarrollando en el marco del Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz (ILA). De esta manera, tendremos en cuenta los repertorios lexicográficos de lingüística en diferentes lenguas (37 diccionarios en total) y las fuentes documentales que componen el corpus textual mencionado, para, posteriormente, elaborar las correspondientes fichas de los usos terminológicos del término *extralingüístico*.

Como se puede observar en el apartado de metodología y resultados, es de gran utilidad el empleo de herramientas informáticas para el procesamiento, la revisión y el análisis de textos, así como también los propios recursos electrónicos, como son los corpus textuales. Estos avances en la tecnología aplicados al ámbito lingüístico nos permiten adentrarnos en las fuentes digitalizadas con mayor facilidad, analizar los

textos y establecer conexiones entre términos y/o conceptos de una manera más ágil. En definitiva, este trabajo constituye una muestra de la diversidad de aplicaciones que pueden ofrecernos tanto los recursos tradicionales con los que cuenta un lingüista –por ejemplo, los diccionarios, en este caso en formato digital– como las nuevas herramientas de investigación que van apareciendo en el terreno lingüístico.

5. REFERENCIAS

Abad Nebot, F. (1986). *Diccionario de lingüística de la Escuela Española*. Gredos.

Abraham, W. (1981 [1974]). *Diccionario de Terminología Lingüística Actual*, versión española de F. Meno Blanco. Gredos.

Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel.

Álvarez Torres, V. (2016). Words, Culture and Reality: Real Variation. *Quaderni di Semantica. Rivista internazionale di semantica teorica e applicata (An International Journal of Theoretical and Applied Semantics)*, *Nuova Serie*, 36(2), 23-35.

Álvarez Torres, V. (2021). *Léxico y cultura: la variación real en el lenguaje.* Universidad de Cádiz. Tesis doctoral inédita.

Álvarez Torres, V. y Gómez Díaz, S. (en prensa). Terminología y documentación: la confección de un corpus metalingüístico y multilingüe de semántica léxica. En M. Casas Gómez y C. Varo Varo (coords.), *La terminología de la semántica* (en prensa). Editorial Universidad de Sevilla.

Cardona, G. R. (1988 [1991]). *Diccionario de lingüística*. Ariel.

Casas Gómez, M. (2003). Hacia una tipología de la variación. En F. Moreno Fernández, F. Gimeno Menéndez, J. A. Samper Padilla, M. L. Gutiérrez Araus, M. Vaquero y C. Hernández Alonso (coords.), *Lengua, variación y contexto: Estudios dedicados a Humberto López Morales*, 2 (pp. 559-574). Arco/Libros/Universidad de Alcalá/Universidad de Alicante/Universidad de Las Palmas/UNED/Universidad de Puerto Rico/Universidad de Valladolid.

Casas Gómez, M. (2006). Realidad, cultura y variación: las variantes reales. En R. González Ruíz, M. Casado Velarde y V. Romero Gualda (coords.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*, 1 (pp. 289-298). Arco/Libros.

Casas Gómez, Miguel (2021). La traducción como proceso siempre presente en el estudio interdisciplinar del lenguaje. En G. Guerrero Ramos y M. Pérez Lago (eds.), *Terminología, Neología y Traducción* (pp. 35-50). Comares.

Casas Gómez, M. y Varo Varo (coords.) (en prensa). *La terminología de la semántica*. Editorial Universidad de Sevilla.

Cerdà Massó, R. (1986). *Diccionario de lingüística*. Anaya.

Coseriu, Eugenio (1955-1956). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar, *Romanistische Jahrburch*, *7*, 29-54.

Crystal, D. (1980 [2000]). *Diccionario de lingüística y fonética*, versión española de Xavier Villalba. Octaedro.

Dubois, J. *et al.* (1973 [1979]). *Diccionario de lingüística*, versión española de I. Ortega, I. y A. Domínguez. Alianza.

Ducrot, O. y Todorov, T. (1972 [1983]). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo Veintiuno.

Ducrot, O. y Schaeffer, J. M. (1972 [1998]). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Arrecife.

Greimas, A. J. y Courtés, J. (1979 [1982]). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, versión española de E. Ballón Aguirre y H. Campodónico Carrión. Gredos.

Larousse (1998). *Diccionario terminológico: Lingüística*. Larousse.

Lázaro Carreter, Fernando (1953 [1974, 3a ed.]). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.

Lewandowski, T. (1973 [1982]). *Diccionario de lingüística*. Cátedra.

Luna Traill, E. *et al.* (2005): *Diccionario básico de lingüística*. UNAM.

Malinowski, B. (1923 [1927, 2ª ed.]). The Problem of Meaning in Primitive Languages. En C. K. Ogden y I. A. Richards, *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism* (pp. 296-336). Harcourt Brace & Company,

Martinet, A. (1969 [1972]). *La Lingüística: Guía Alfabética*. Anagrama.

Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de lexicografía práctica*. Bibliograf.

Moreno Fernández, Francisco (1998 [2009, 4ª ed.]). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

Moreno Cabrera, J. C. (1998). *Diccionario de lingüística neológico y multilingüe*. Síntesis.

Mounin, George (1974 [1979]). *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Labor.

Quine, W. van Orman (1960). *Word and Object*. MIT Press.

Quine, W. van Orman (1969). *Ontological Relativity and Other Essays*. Columbia University Press.

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1985 [1997]). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Ariel.

Reyes, Graciela (1995 [2003, 6ª ed.]). *El abecé de la pragmática*. Arco/Libros.

Saussure, F. de (1916 [1995, 4ª ed.]). *Cours de linguistique générale. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger*. Payot.

Welte, W. (1974-75 [1985]). *Lingüística moderna: terminología y bibliografía*. Gredos.