



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Avances en los estudios de lingüística hispánica: perspectivas teóricas y aplicadas entre lengua y sociedad

Coords.
Laura Mariottini
Mónica Palmerini

Dykinson, S.L.

AVANCES EN LOS ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y APLICADAS
ENTRE LENGUA Y SOCIEDAD



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

AVANCES EN LOS ESTUDIOS DE
LINGÜÍSTICA HISPÁNICA:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y APLICADAS
ENTRE LENGUA Y SOCIEDAD

Coords.

LAURA MARIOTTINI
MÓNICA PALMERINI

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

AVANCES EN LOS ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA HISPÁNICA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y APLICADAS
ENTRE LENGUA Y SOCIEDAD

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 227 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-442-8

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN	10
LAURA MARIOTTINI	
MONICA PALMERINI	

SECCIÓN I.

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA TEÓRICA, SINCRÓNICA Y DIACRÓNICA

CAPÍTULO 1. EL PAPEL SEMÁNTICO <i>PRODUCTOR DE EFECTO</i> : CARACTERIZACIÓN Y DELIMITACIÓN	16
XOSÉ SOTO ANDIÓN	
CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN DE LA PREPOSICIÓN DESDE EL MODELO DE PROTOTIPOS	30
GIREX ELOUNDOU ELOUNDOU	
CAPITULO 3. ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS REGIDAS POR PREDICADOS DIRECTIVOS: ¿TIENEN EFECTO DE REFERENCIA DISJUNTA?	50
MACARENA GIL DE LA PUERTA	
CAPÍTULO 4. SUGLI USI PASSIVI DI <i>VENIR</i> : RIFLESSIONI CONTRASTIVE PER UNA DIDATTICA A MISURA DI ITALOFONO	67
MARIA VITTORIA AMBROSINI	
CAPÍTULO 5. EL CASO DE LOS VERBOS HABER/TENER Y AVERE/TENERE EN ESPAÑOL Y NAPOLITANO EN SU EVOLUCIÓN DIACRÓNICA: ¿CALCO SEMÁNTICO-SINTÁCTICO O CONVERGENCIA SEMÁNTICO-SINTÁCTICA CONGÉNITA?	91
SALVATORE MUSTO	
CAPÍTULO 6. APORTACIONES DESDE LA TEORÍA DE LA ENACCIÓN AL ESTUDIO DEL LENGUAJE	109
MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA	
CAPÍTULO 7. ESTRUCTURAS LÉXICAS Y SINTÁCTICAS EN NOTAS DE BÉISBOL	125
SARA QUINTERO RAMÍREZ	
CAPÍTULO 8. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA TERMINOLOGÍA: HACIA UNA MIRADA AMPLIA DEL TÉRMINO EN ESPAÑOL	145
CARLOS MARIO PÉREZ PÉREZ	

SECCIÓN II.
LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EMPÍRICA Y COMPUTACIONAL

CAPÍTULO 9. MINORÍAS RELIGIOSAS EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL CASO DE LA COMUNIDAD EVANGÉLICA EN ESPAÑA.....	175
ANA RUIZ SÁNCHEZ MANUEL ALCÁNTARA PLÁ	
CAPÍTULO 10. LA INTERJECCIÓN EN EL ESPAÑOL PENINSULAR ACTUAL Y DISEÑO DE ESTUDIO NORMATIVO	191
KATIA ROLÁN GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 11. MODELOS DE LENGUAJE Y ELE. USO DE LOS TIEMPOS VERBALES	203
M ^a VICTORIA CANTERO ROMERO	
CAPÍTULO 12. ESTUDIO SOBRE LOS LÍMITES DE LA MORFOSINTAXIS DE LOS EMOJIS	221
BORJA BARINAGA	
CAPÍTULO 13. CORPUS ESCRITO <i>SALERNO I</i> : UN PRIMER ANÁLISIS ...	242
DEBORAH CAPPELLI	
CAPÍTULO 14. TEXTO, TECNOLOGÍA Y ALGORITMOS: HUMANIDADES DIGITALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA LINGÜÍSTICA HISPÁNICA.....	262
MARÍA ROSA CASTRO-PRIETO	

SECCIÓN III.
LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO: DISCURSO Y PRAGMÁTICA

CAPÍTULO 15. ESTUDIO DE LOS ESQUEMAS ENUNCIATIVOS DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS DE RECHAZO: EL CASO DE <i>A TOMAR POR EL CULO</i>	286
BOJANA TULIMIROVIĆ	
CAPÍTULO 16. EXPLORANDO EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO: ANÁLISIS LEXICOLÓGICO Y PRAGMÁTICO	305
JOSEPH GARCÍA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 17. “NO CREERÁS LO QUE LE PASÓ A LA FUNCIÓN PRESENTATIVA”. FUNCIONES DISCURSIVAS DE LAS ORACIONES CON LOS VERBOS EVENTIVOS <i>OCURRIR</i> , <i>SUCEDER</i> Y <i>PASAR</i>	325
GABRIELA GALINDO MORALES VALERIA A. BELLORO	

CAPÍTULO 18. <i>DELS SOSTENS*</i> A LA “PICA”: LENGUA MATERNA Y TRANSFERENCIAS CASTELLANO-CATALÁN	339
MARIBEL SERRANO ZAPATA	
CAPÍTULO 19. REFERENCE MANAGEMENT AND COHERENCE RELATIONS IN SPANISH.....	357
VICTORIA LEONETTI ESCANDELL	
CAPÍTULO 20. DE LO VERBAL A LO VISUAL: EL IMPACTO COGNITIVO LAS METÁFORAS EN EL ARTE	378
MIHAELA DELIA CRISTEA	

SECCIÓN IV.

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO: DISCURSO Y SOCIEDAD

CAPÍTULO 21. ELECCIÓN DE UNA TÉCNICA METODOLÓGICA MULTIMODAL ADECUADA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE PAISAJE LINGÜÍSTICO	398
MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA	
CAPÍTULO 22. PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA MIGRACIÓN HISPANOAMERICANA EN ROMA: SIGNOS Y PERCEPCIONES	414
ALESSANDRO ORICCHIO	
CAPÍTULO 23. PAISAJE Y CONTACTO LINGÜÍSTICO EN LA FRONTERA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS: EL ESPAÑOL DE TIJUANA FRENTE AL INGLÉS Y OTRAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL	452
ALFREDO ESCANDÓN	
ROSÍO MOLINA-LANDEROS	
JITKA CRHOVÁ	
CAPÍTULO 24. SENTIDO Y SUBJETIVIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA, ARGUMENTATIVA Y POLIFÓNICA DE LA TRADUCCIÓN: ACERCA DE LA TRADUCCIÓN DEL MASCULINO GENÉRICO EN TEXTOS ESPECIALIZADOS	471
GISELLE PERNUZZI	
CAPÍTULO 25. DISCURSOS EVALUATIVOS EN EL DEBATE SOBRE LA FEMINIZACIÓN DE LOS NOMBRES DE PROFESIONES EN LA RED SOCIAL X	494
SARA RAFAEL DE LA CRUZ DEL VALLE	

SECCIÓN V.
LINGÜÍSTICA HISPÁNICA Y SUS TRASLACIONES

CAPÍTULO 26. LA DOCUMENTACIÓN DEL <i>ARCHIVIO DI STATO DELL'AQUILA</i> : UN ACERCAMIENTO AL ESPAÑOL DEL SIGLO XVII DESDE ITALIA	513
MAGDALENA LEÓN GÓMEZ	
CAPÍTULO 27. TRADUCCIÓN Y TRASLACIÓN COMO ACULTURACIÓN MÉDICA EN EL <i>CONSILIO CONTRO LA PESTILENZA</i> DE MARSILIO FICINO	537
EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 28. LA LITERATURA HISPANO MARROQUÍ COMO ELEMENTO INTERCULTURAL DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA: LOS ARABISMOS EN ESPAÑOL	554
ROCÍO ROJAS-MARCOS ALBERT	
CAPÍTULO 29. ELABORACIÓN DE UN REPERTORIO DE REALIDADES CULTURALES A PARTIR DE GUÍAS DE VIAJE	566
VANESA ÁLVAREZ TORRES	
CAPÍTULO 30. LA VARIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA EN UN CORPUS DE TEXTOS PEDAGÓGICOS METALINGÜÍSTICOS PUBLICADOS EN ARGENTINA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX	579
ANNA POLO	
CAPÍTULO 31. FORTALECIMIENTO Y DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN GRADO DÉCIMO MEDIADA POR LA PLATAFORMA EDUCATIVA MOODLE EN COLOMBIA	602
CLAUDIA DAHIANA PATIÑO RODRIGUEZ	
CAPÍTULO 32. ANÁLISIS METODOLÓGICO DEL MANUAL DE REFERENCIA DE ELE EN CHINA: <i>ESPAÑOL MODERNO</i>	620
M ^a TERESA MIRAMÓN ESCRIBANO	
CAPÍTULO 33. REFEXIONES SOBRE LAS SUBORDINADAS SUSTANTIVAS EN LOS MANUALES DE BACHILLERATO EN UN CONTEXTO LOMLOE.....	639
ESTHER GONZÁLEZ LAVÍN	
CAPÍTULO 34. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN ESPAÑOL Y CHINO: PERSPECTIVAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES.....	657
LUOXIN WANG	
CAPÍTULO 35. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA A TRAVÉS DE LA LETRA DE CANCIONES EN ESPAÑOL.....	673
XIAO ZHANG	

CAPÍTULO 36. DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
EN ELE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: EXPERIENCIAS EN
EL INSTITUTO INTERNACIONAL FRANCÉS DE AGADIR- MARRUECOS...689
SANA BENHNA

CAPÍTULO 37. BARCO EN LA TRADICIÓN LEXICOGRÁFICA DE
LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: ESTUDIO DE ESTA VOZ Y DE
SUS POSIBLES SINÓNIMOS (O AFINES).....709
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 38. LAS VOCES *AMURA*, *AMURADA* Y *AMURAR* EN
LOS DICCIONARIOS HISTÓRICOS DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA . 738
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 39. LA TERMINOLOGÍA NÁUTICO-MARINERA
EN EL CORPUS DEL DICCIONARIO HISTÓRICO DE
LA LENGUA ESPAÑOLA Y EN EL CORPUS DEL SIGLO XXI:
EL CASO DE POPA Y PROA.....753
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 40. LOS INICIOS DE LA LEXICOGRAFÍA
ACADÉMICA: EL TRATAMIENTO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS
EN EL *DA1* (1726) Y EL *DA2* (1770).....772
RAÚL DÍAZ ROSALES

SECCIÓN VI.
OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 41. LA LENGUA SENÚ EN DOCUMENTOS DE LOS
SIGLOS XVI-XVII: HALLAZGOS PRELIMINARES A PARTIR DE
LA CONSULTA EN EL ARCHIVO GENERAL DE INDIAS..... 794
DIANA ANDREA GIRALDO GALLEGO

CAPÍTULO 42. NEOLOGISMOS EN LA LENGUA
ALEMANA A CAUSA DEL ESPAÑOL: A PROPÓSITO
DE UN DOCUMENTO DEL SIGLO XX.....812
LÍA DE LUXÁN HERNÁNDEZ

1. PRESENTACIÓN

Este segundo volumen sigue en el marco del proyecto científico del que se originó también el libro anterior (Mariottini, Palmerini 2022), cuyo objetivo es profundizar en las diferentes vertientes de la lingüística hispánica contemporánea, tanto teórica como aplicada, y de destacar las tendencias y los avances en los estudios sobre el español llevados a cabo mediante herramientas propias de la lingüística.

Con este objetivo, la estructura del libro se construye alrededor de unos ejes temáticos que consideramos relevantes para brindar una fotografía del estado actual de la investigación en el ámbito de la lingüística hispánica.

1.1. LINGÜÍSTICA HISPÁNICA TEÓRICA, SINCRÓNICA Y DIACRÓNICA

La primera sección temática 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 José Soto Andiñón indaga en los papeles semánticos, en concreto el papel semántico productor de efecto, tomando como base un corpus de textos orales y escritos del español y del gallego. Sigue el artículo de Girex Eloundou Eloundou sobre una aproximación a la categorización de la preposición desde el modelo de prototipos. Posteriormente, Macarena Gil de la Puerta profundiza en las oraciones subordinadas sustantivas regidas por predicados directivos para averiguar si tienen efecto de referencia disjunta. Maria Vittoria Ambrosini brinda reflexiones acerca de los usos pasivos de “venir” para una aplicación didáctica orientada a italófonos y, por su parte, Salvatore Musto, desde una perspectiva contrastiva, reflexiona sobre la evolución diacrónica de los verbos *haber/tener* y *avere/tenere* en español y napolitano para aclarar si se trata de calco semántico o de

convergencia semántico-sintáctica congénita. María Amparo Montaner Montava describe unas aportaciones desde la teoría de la enacción al estudio del lenguaje, Sara Quintero Ramírez aborda el análisis de las estructuras léxicas y sintácticas en notas de béisbol y, por último, Carlos Mario Pérez Pérez concluye la sección con una contribución sobre perspectivas teóricas de la terminología: hacia una mirada amplia del término en español.

1.2. LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EMPÍRICA Y COMPUTACIONAL

Esta sección acoge los estudios orientados al uso y al diseño de metodologías y herramientas finalizadas específicamente al análisis de datos lingüísticos del español, a la construcción de bases de datos, plataformas, corpus digitales, multimodales, etc. aplicados y aplicables a la investigación lingüística, así como también, estudios que presentan aproximaciones desde las humanidades digitales. En las líneas mencionadas y mediante el análisis de corpus, Manuel Alcántara Plá y Ana Ruiz Sánchez presentan el caso de estudio de las minorías religiosas en los medios de comunicación, Katia Rolán González examina la interjección en el español peninsular actual, M^a Victoria Cantero Romero presenta modelos de lenguaje y ELE tratando el uso de los tiempos verbales y Borja Barinaga reflexiona sobre los límites de la morfosintaxis en un corpus de emojis. Por otra parte, Deborah Cappelli describe el corpus escrito del italiano Salerno I y, para concluir, María Rosa Castro-Prieto propone un acercamiento al texto desde la perspectiva de las humanidades digitales y de la inteligencia artificial, poniendo particular atención en los algoritmos.

1.3. LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO: DISCURSO Y PRAGMÁTICA

En esta sección tienen cabida los trabajos que abordan el estudio de las realizaciones lingüísticas del español, cuya producción está vinculada al contexto en el que se sitúan los eventos comunicativos.

Bojana Tulimirović estudia los esquemas enunciativos de las fórmulas rutinarias de rechazo, Joseph García Rodríguez explora el contexto lingüístico mediante la lexicología y la pragmática, Gabriela Galindo Morales y Valeria A. Belloro inciden en las funciones discursivas de las

oraciones con los verbos eventivos “ocurrir”, “suceder” y “pasar”, Maribel Serrano Zapata, indaga el tema de las transferencias castellano-catalán, Victoria Leonetti Escandell aborda el tema de la gestión de referencias y relaciones de coherencia en español. Cierra la sección el trabajo de Mihaela Delia Cristea sobre el impacto cognitivo de las metáforas en el arte.

1.4. LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO: DISCURSO Y SOCIEDAD

Esta sección incluye trabajos que abordan el estudio de las realizaciones lingüísticas del español, cuya producción está vinculada al contexto social en el que se sitúan los eventos comunicativos. Los temas abordados por los autores de las contribuciones aquí contenidas reflejan las tendencias más actuales, puesto que los estudios se centran, por un lado, en la exploración del Paisaje Lingüístico en distintos contextos lingüísticos y sociales y, por otro, en la reflexión sobre el binomio lengua y género. Concretamente, María Amparo Montaner Montava discute sobre la elección de una técnica metodológica multimodal adecuada para la investigación sobre paisaje lingüístico basándose en estudios previos sobre cuestiones teórico-metodológicas del PL; Alessandro Oricchio propone un análisis del paisaje lingüístico de la migración hispanoamericana en Roma y Alfredo Escandón, Rosío Molina-Landeros y Jitka Crhová presentan el caso del paisaje y contacto lingüístico en Tijuana, zona de frontera México-Estados Unidos.

Por lo que se refiere al binomio lengua y género, Giselle Pernuzzi aborda el tema de la traducción del masculino genérico en textos especializados y Sara Rafael de la Cruz del Valle analiza los discursos evaluativos en el debate sobre la feminización de los nombres de profesiones en la red social X.

1.5. LINGÜÍSTICA HISPÁNICA Y SUS TRASLACIONES

Esta sección incluye trabajos que cruzan una gran variedad de perspectivas de análisis de los fenómenos lingüísticos del español que comparten un rasgo caracterizador que, inspirándonos en la propuesta de Weber, Atayan, Barranco-Droege (2021), denominamos “traslación”. La idea se considera aquí en un sentido más restringido, que incluye los

diferentes ámbitos de aplicación en los que los resultados y avances obtenidos dentro de la lingüística hispánica se ponen al servicio de “un saber actuar a través de la lengua” en distintas direcciones, como por ejemplo, la mediación lingüístico-cultural y la enseñanza/aprendizaje de la lengua española, temas en torno a los que versan las contribuciones aquí recogidas. Concretamente, al ámbito más amplio de la mediación podemos adscribir los artículos de Magdalena León Gómez sobre la documentación del *Archivio di Stato dell’Aquila* para acercarse el español del siglo XVII desde Italia, el de Eduardo Fernández García, quien trata la traducción y traslación como aculturación médica en el consilio contro la pestilenza de Marsilio Ficino, el de Rocío Rojas-Marcos Albert, quien propone la observación de los arabismos en español como elemento intercultural de aprendizaje de la lengua desde la literatura hispano marroquí y, finalmente, el de Vanesa Álvarez Torres, donde se propone la elaboración de un repertorio de realidades culturales a partir de guías de viaje.

Entran en la línea de estudios sobre enseñanza y aprendizaje del español las contribuciones de Anna Polo, que examina la variación interlingüística en un corpus de textos pedagógicos metalingüísticos publicados en Argentina en la primera mitad del siglo XX, la de Claudia Dahiana Patiño Rodríguez, donde se exponen unas estrategias orientadas al desarrollo de la comprensión lectora mediante la plataforma Moodle, el trabajo de M^a Teresa Miramón Escribano, sobre análisis metodológico del manual de referencia de ELE en China y el de Esther González Lavín, quien profundiza en las subordinadas sustantivas en los manuales de bachillerato en un contexto LOMLOE. Además, contamos con tres casos de estudio respecto a estrategias que contribuyen al desarrollo de destrezas del español como lengua extranjera: Luoxin Wang propone un análisis contrastivo de expresiones idiomáticas en español y chino, Xiao Zhang desarrolla una propuesta didáctica que explota las canciones españolas y Sana Benhnia se centra en las competencias comunicativas en contextos multiculturales.

La sección termina con contribuciones desde la lexicografía histórica: los trabajos de Laura Arriba González, quien estudia la terminología náutico-marinera, presentando los casos de “popa” y “prora”, “barco”, y “amura”, “amurada” y “amurar” y con el capítulo de Raúl Díaz

Rosales sobre el tratamiento de las figuras retóricas en el DA1 (1726) y el DA2 (1770).

1.6. 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 contribuciones más híbridas y menos acotadas al dominio central de la lingüística hispánica, puesto que el foco del análisis se centra más bien en otros dominios idiomáticos. En concreto, contamos con el artículo de Diana Andrea Giraldo Gallego sobre la lengua senú en documentos de los siglos XVI-XVII, procedentes del Archivo General de Indias, y el de Lía De Luxán Hernández sobre neologismos en la lengua alemana a causa del español.

2. CONCLUSIONES

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 continua.

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.

Destacamos, por un lado, el especial dinamismo de la línea de investigación relacionada con la lengua en distintos contextos de uso, en la que reciben especial atención las exploraciones del paisaje lingüístico y el binomio lengua y género, según las tendencias más actuales en la lingüística hispánica. Por otro, corroboramos el gran interés, constante en los estudios hispánicos, en la enseñanza y el aprendizaje del español, tanto mediante aproximaciones más teóricas, como a través de casos de estudio y propuestas didácticas concretas.

LAURA MARIOTTINI

Sapienza Università di Roma

MONICA PALMERINI

Università degli Studi Roma Tre

SECCIÓN I.

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA TEÓRICA, SINCRÓNICA
Y DIACRÓNICA

EL PAPEL SEMÁNTICO *PRODUCTOR DE EFECTO*: CARACTERIZACIÓN Y DELIMITACIÓN

XOSÉ SOTO ANDIÓN
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos se centra en el estudio de los papeles semánticos, en concreto el papel semántico productor de efecto, tomando como base un corpus de textos orales y escritos del español y del gallego como es el TILG (Tesouro Informatizado da Lingua Galega), DRAG (Diccionario da Real Academia Galega), CREA (Corpus de Referencia del Español Actual), DRAE (Diccionario de la Real Academia Española), grabaciones y anotaciones a cincuenta informantes de edades intermedias y mayores así como anotaciones de programas radiofónicos y televisivos. Todo ello para ser estudiado de acuerdo con presupuestos teóricos de la semántica relacional y composicional, la semántica cognitiva y de casos, en aras de demostrar la relevancia del papel semántico productor de efecto.

A partir del hecho de que los papeles semánticos tradicionales son limitados, inexactos e imprecisos para describir y dar cuenta de la complejidad de los significados lingüísticos, nos marcamos como objetivo ampliar la taxonomía de los papeles semánticos para en este caso demostrar la utilidad y relevancia de la existencia del papel semántico productor de efecto y delimitar sus principales contextos de uso, contrastando y analizando a la vez su funcionamiento. Concluiremos defendiendo la tesis de la pertinencia de este papel en el ámbito de la teoría semántica.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Desde el punto de vista tradicional, la semántica de la oración establece tres grandes clases de eventos: acciones, estados y procesos. Aunque

prácticos, resultan muy genéricos e imprecisos, por lo que no dan cuenta suficiente de los diversos significados que transmiten los eventos.

Los procesos representan el tránsito de un estado a otro, protagonizado por una entidad +animada. Los estados se aplican a condiciones que carecen de un desarrollo temporal interno; es posible hablar de su duración, pero no de su progreso o culminación. Las acciones indican actividad y dinamismo, de tipo físico o mental, en diversos grados, de un individuo o de una entidad (los que la tradición denomina agentes y fuerzas). Podemos decir que “activities, like states, are atelic, but unlike states, they are dynamic” (Rothstein 2004: 17).

En realidad se trata de tres grandes macropapeles semánticos, que también se denominan clases semánticas o categorías semánticas (utilizamos estas tres etiquetas de forma sinónima) aplicadas, según los casos, a todo tipo de eventos.

Las clases se definen por el parecido entre las diversas subclases o tipos que las integran, pero no por una definición objetiva que incluya o excluya a los miembros de modo discreto. La clase acción puede contener un papel semántico prototípico, un miembro ideal de esa categoría que podría ser el agente. Pero entre los miembros de la clase existe un continuum que los va graduando en función de su tipicidad. Cuando los tipos y sus conceptos están próximos, habiendo diferencias, los límites entre ellos se vuelven difusos. Por otra parte, actúa también el contexto, de forma que la tipicidad de los papeles no es inmutable, así que un tipo o un miembro considerado prototípico en su clase puede no serlo tanto y así bajar en grados de tipicidad en determinados contextos. Siguiendo esta línea, podríamos defender la no existencia de un prototipo abstracto, como podría ser el agente en la clase acción o la acción misma como clase, sino que en base a la teoría de ejemplares existirían dichos ejemplares que son tipos concretos que ocupan posiciones centrales en el espacio prototípico, por lo que en paralelo a una acción podemos hablar de una producción de efecto y en paralelo a un agente podemos discriminar un productor de efecto.

A partir de aquí, intentaremos demostrar con ejemplos como la realidad lingüística permite ajustar las diversas denominaciones y

establecer nuevas subclases que den cuenta precisa de lo que la mencionada realidad lingüística trasmite. De acuerdo con esto, desde la acción y el agente se puede diferenciar el tipo o la subclase semántica de producción de efecto y el papel semántico productor de efecto, del mismo modo que con base en la clase semántica estado es posible discriminar una subclase semántica de la caracterización (*las flores frescas huelen muy bien* es un estado que incluye una producción de efecto y una caracterización).

Los papeles semánticos, aunque finitos, presentan una gran multiplicidad. Su grado de diversidad deriva de la relevancia, productividad y sistematicidad que puedan adquirir en la lengua. Ceñirse a una taxonomía muy reducida de papeles semánticos, como defienden las posturas minimalistas, es verdad que resulta útil para su manejo así como para el aprendizaje y la didáctica de la lengua (explicar semántica y sintaxis a los estudiantes), pero es menos riguroso y exacto en la investigación por su imprecisión y generalidad. En la medida de lo posible, conviene determinar los papeles semánticos a partir de un corpus de usos reales, no proceder a la inversa intentando adaptar la lengua a esquemas formales previamente establecidos (a veces para lenguas distantes).

La centralidad e importancia de la semántica queda plasmada en corrientes como la semántica o gramática de casos de figuras como Fillmore (2006) y Feuillet (1980, 1998). Existen funciones semánticas universales (casos profundos) como son agentivo, factitivo, resultativo, dativo, estativo, locativo..., que generan unas determinadas funciones sintácticas superficiales (sujeto, complemento directo, etc.). Para Fillmore (2006) las categorías sintácticas de las corrientes formalistas carecen de aplicabilidad interlingüística, por lo que es necesario sustituirlas por funciones semánticas universales. En esta línea, existe una serie de marcos casuales (frame semantics) en la que están los verbos (Subirats 2005). El análisis semántico que aquí se realiza consiste, en primer lugar, en determinar el marco semántico que permite construir el significado de una unidad léxica, de acuerdo con las construcciones sintácticas gobernadas por dicha unidad. Es de relevancia la interfaz léxico-sintaxis expandiendo lo léxico hacia lo sintáctico (Casas 2017) y la visión holística, dinámica y procedimental del significado de las palabras

(Moreno Cabrera 2021) tal como son documentadas en los textos. Los análisis semánticos no parten de un conjunto cerrado de roles semánticos, porque la semántica ya puso de manifiesto la dificultad de realizar un análisis semántico del léxico en base a esta perspectiva. El problema está en determinar cuál debe ser la amplitud que han de tener tales marcos (para nosotros clases) y esquemas semánticos, lo que significa establecer los límites de su taxonomía. En principio, los autores barajan la utilización de grandes escenarios semánticos o clases semánticas, como por ejemplo acción, estado, situación, movimiento, emoción, cognición, etc., algo parecido a clases semánticas generales, de taxonomía amplia, que según las distintas concepciones teóricas permiten discriminar unos u otros papeles semánticos, llamados también papeles temáticos (Saeed 2009); así por ejemplo Cook & Newson (1996) señalan papeles semánticos iniciales como los de agente, causa, instrumento, origen, experimentante, frente a papeles semánticos no iniciales o términos como paciente, resultado, tema, meta. Moreno Cabrera (2003) sostiene que las funciones semánticas tienen una fundamentación locativa y por consiguiente serían cuatro: origen, meta, locatum y transitum, a las que habría que añadir distintos subtipos como ablativo, causa, agente, paciente... Yule (2014: 112 ss) y Jurafsky & Martin (2021: cap. 19) enumeran principalmente las de agent, theme, force, experiencer, result, instrument, location, source, goal. Kibrik (1997: 290 ss.) defendía dos grandes macropapeles, también llamados hyperroles, que son agentive y patientive.

Los marcos, las clases y subclases semánticos, que dan lugar a determinados esquemas sintácticos, están constituidos por una serie de estos papeles, que pueden cruzarse o superponerse, bien por no estar claramente delimitados bien por resultar genéricos e insuficientes bien por existir alguno que es el prototípico y el representante habitual del paradigma.

El significado impregna todos los estadios de la actividad lingüística y está presente en los diversos elementos de la gramática, pues una gramática se concibe como una estructura abstracta de significado, que interactúa permanentemente con el significado más concreto del léxico. Dicho esto, si analizamos los comportamientos que ofrecen los papeles semánticos, como el que aquí abordamos, contribuimos a elaborar una

gramática, por ejemplo del gallego o del español, e indirectamente, en cierta medida, a crear una gramática universal. Siguiendo esta línea, que evidencia la complejidad del tema, existe la posibilidad, como decimos arriba, de que los papeles se superpongan y las clases semánticas muestren subclases delimitadoras entre sí, de modo que en una construcción como por ejemplo *as flores cheiran ben, las flores huelen bien, las manzanas saben horrible, as mazás saben horrible*, se presenta una entidad (sujeto) con el rol de afectado, pero a la vez caracterizado por el modo de oler o saber algo y al mismo tiempo productor de efecto, que es el buen olor o el mal sabor que algo produce. Se trata de un papel que refleja la entidad o individuo que produce en algo o en alguien un efecto, resultado o impresión. Este papel puede funcionar en esquemas de aspectualidad dinámica, que obedecen a algún tipo de acción y también de aspectualidad estativa que equivalen a ser, estar o resultar de una determinada manera.

3. EL PAPEL SEMÁNTICO *PRODUCTOR DE EFECTO*

Registramos muestras con este papel en eventos de acción y en otros de estado. También con eventos que a mayores suponen una caracterización de algo o alguien y por último en eventos que además se proyectan en otra entidad diferente a la del sujeto.

3.1. EL PRODUCTOR DE EFECTO EN EVENTOS DE ACCIÓN Y DE ESTADO

En primer lugar, nos encontramos con la presencia de este papel semántico en un grupo de construcciones, de tipo monoargumental, que obedecen a la subclase semántica de producción de efecto, concretadas en esquemas sintácticos sujeto-predicado, aunque pueden funcionar también otros papeles semánticos de carácter opcional que indican sobre todo modo, cuantificación, fin, etc.

Se registra en una subclase de las clases semánticas acción y estado en cuanto que reflejan un valor aspectual de dinamismo (en general bajo dinamismo), cuando no claramente estativo, pero que siempre viene dado por una entidad que produce un determinado efecto. Son ejemplos como los siguientes:

Cando a fame aperta cómpre comer; Cuando el hambre aprieta hay que comer

Os seus ollos alustraron nun momento de emoción; Sus ojos brillaron en un momento de emoción

O oficio de zapateiro non dá; El oficio de zapatero no da

Tanta insistencia xa carga; el exceso de compañía ya carga

Estas pedras estorban; cuando la ley estorba se la carga

Cando a canícula aperta hai máis incendios; cuando el calor aprieta...

o paraugas aquí molesta; El paraguas aquí molesta

vai un frío que pela; a esta altura hace un frío que pela

a auga con sal pica moito nas mans; El agua con sal pica mucho en los ojos

O remedio non obrou; El jarabe no actuó como se esperaba

Non quentaba o sol; Muchas veces también calentaba el sol

A pota queima, pela; la olla quema, pela

Vai un frío que pela; hace un frío que pela

En las muestras podemos ver el papel semántico productor de efecto con algunos referentes que son entidades de rasgos –animado, +concreto, -control sobre el evento (noción procedente de Comrie 1989: 59 y ss.). En otras son entidades de rasgo –concreto, +continuo, siempre carentes de control sobre el evento: *a insistencia carga, la insistencia carga, a fame aperta, el hambre aprieta fuerte, a lealdade non interesa, la lealtad no interesa hoy en día, a bondade agora estorba, la bondad estorba*, matizadas por alguna circunstancia de cantidad, calidad, modo, fin, lugar, tiempo, etc. Si bien los valores aspectuales suelen ser como hemos señalado dinámicos (apretar) y de estado (estorbar, interesar), en ocasiones el dinamismo adquiere una especificidad puntual como ocurre en algunas estructuras del tipo de brillar y alustrar.

En casos como estorbar, molestar es frecuente el empleo del papel semántico productor de efecto en estructuras negativas e interrogativas, bien para dirigirse al receptor en actitud tranquilizadora (*ti non estorbas; tú no estorbas*) en cuanto al hecho de que no se produce un determinado efecto, bien para inquirir su opinión acerca de si algo o alguien está produciendo o no un efecto de molestia (¿estorbamos/molestamos aquí?).

Tenemos también el productor de efecto haciendo referencia a una entidad –animada, +concreta, -control como *luciron un intre os seus ollos claros; en la muñeca bronceada luce muy bien su estrella roja*; -animada, –concreta y +continua (*así luce tu inteligencia/hermosura*). En grupos pronominales cuando el productor de efecto es una entidad animada (*María luciuse na festa; Carlos se lució en el partido*) el evento se centra en el productor de efecto (el sujeto) en el que se refleja a la vez un papel de agente involuntario y afectado cuyo significado proporciona un resultado de admiración o de ridículo.

Con algunos significados como los expuestos, la producción de efecto puede verse modificada de acuerdo con alguna graduación de modo, cantidad, lugar, tiempo..., a veces en unas lenguas pero no en otras: *La comida fría no sienta bien; a comida fría non presta*, esto es, se produce o no un efecto de bienestar o malestar.

3.2. EL PRODUCTOR DE EFECTO EN EVENTOS DE ACCIÓN, DE ESTADO Y A LA VEZ DE CARACTERIZACIÓN

El productor de efecto podemos documentarlo también en algunas construcciones en las que existe una doble estructura semántica superpuesta, de forma que la producción de efecto atribuida a una entidad converge con la caracterización que hacemos de la misma en base a un esquema semántico caracterizado-caracterización. En algunas de estas estructuras además se produce una equivalencia con estructuras atributivas con el verbo desplazado a adjetivo atributivo, mediante las cuales atribuimos una cualidad o característica a algo o a alguien:

Los políticos aburren, los políticos son aburridos, los políticos se caracterizan por ser aburridos

Los azulejos brillan, los azulejos son brillantes, los azulejos se caracterizan por ser brillantes

El examen no puntúa, el examen no es puntuable, el examen se caracteriza por no ser puntuable.

Tu canción está pegando fuerte, tu canción es fuertemente pegadiza, tu canción se caracteriza por pegar fuerte

Son otros ejemplos construcciones como las siguientes:

Retira iso de aí que abafa; Retira eso de aí que huele

O guiso ole, cheira; el guiso huele

Aquilo que abraiaba acaba resultando normal; Aquello que fascinaba acaba resultando normal

Os políticos aburren; Los políticos aburren

Manchea de candelabros que alampaban a carón do altar; Montón de candelabros que adornaban al lado del altar

Os azulexos brillan ao sol da tarde; Los azulejos brillan al sol de la tarde

As arelas de abrir un novo capítulo na historia do partido pesaron igualmente; Los deseos de abrir un nuevo capítulo en la historia del partido pesaron igualmente

É unha neve que queima coma se fose brasa; Es una nieve que queme como si fuese brasas

As linguas clásicas non interesan; la política no interesa

O pan mantén moito; los guisos mantienen mucho

En diversas muestras, como algunas vistas y también otras, documentamos un productor de efecto en sujetos referidos a comidas que producen cierto efecto en alguien y a las que también se ajusta en paralelo el esquema semántico caracterizado-caracterización:

o caldo non gusta no verán; la sopa caliente no gusta en verano; os pementos de Padrón pican; los pimientos de Padrón pican; as comidas frías non prestan, las comidas frías no sientan bien; o pan mantén moito; el pan mantiene.

Otras suelen tener como referentes sujetos de carácter +animado (algo o alguien sorprende-abraia) y –animado (la nieve quema), con poco o ningún control y además reflejar eventos de aspectualidad dinámica, que en algunos casos adquieren valor aspectual más estativo a través de la caracterización de alguna entidad: puntuar es un evento dinámico, pero si decimos que un examen no puntúa indicamos que dicho examen no es puntuable, y esto caracteriza a la entidad examen; si las lenguas clásicas no interesan queremos decir que no producen interés y además que no son interesantes.

3.3. EL PRODUCTOR DE EFECTO EN EVENTOS QUE SE PROYECTAN EN OTRA ENTIDAD

Se trata de construcciones en las que una entidad produce un efecto que se proyecta en otra entidad en la que o bien se manifiesta el modo de ser de dicho efecto o bien la entidad afectada por dicho efecto. Son casos como *el aire huele a jazmín; o aire cheira/arrecende a xasmín*, con rasgos semánticos +animado, +concreto, sin control sobre el evento, de bajo dinamismo o con valor aspectual estativo. Y casos también como *a roupa negra non lle asenta ben; no le sienta bien la comida; caeume mal a cea, me cayó mal la cena; os figos non me chaman, no me llaman los higos*, que muestran una entidad sujeto -animada, +concreta, sin control, con grado bajo de dinamismo, con el productor de efecto en ocasiones en posición pospuesta al verbo; además de una entidad (un dativo) que resulta afectada, generalmente perjudicada, por el efecto. Es frecuente en contextos negativos y en modelos en los que es habitual que la entidad que produce el efecto sea un individuo o también un nombre del campo semántico de la comida o del vestido

Algunas estructuras parecidas a estas últimas presentan el productor de efecto como una entidad +animada, -control: algo o alguien me atrae, me molesta, me cae mal (*a Carla le atrae tu primo; tus amigos me molestan; María cáeme mal; María me cae muy mal*), que produce un efecto de atracción positiva o de respuesta negativa en alguien, frecuentemente graduado en su modo, cantidad e intensidad (bien, mal, muy bien...) de producirse.

Algunas muestras que suelen aparecer con un participante -animado presentan por lo general dos. Este segundo, bajo forma de dativo, es afectado +animado cuando explicitamos la entidad en la que se plasma el efecto: *ao avó brillábanlle os ollos, al abuelo le brillaban los ojos*, en base a una cantidad (poco, bastante, mucho...); pero también con participante -animado y +continuo: *a súa actitude moléstame, su actitud me molesta* (produce molestia), *a súa ironía dóeme, tu indiferencia me duele, dóeme a cabeza, me duele la cabeza; todo o que lle dixen pesoume; no fui y después me pesó*; en bastantes casos indicando la

cantidad o intensidad del efecto (*dóeme algo a perna; pesoume bastante; me duele mucho la garganta*).

Tenemos construcciones en las que encontramos el productor de efecto vinculado a nombres que designan trabajos, oficios, actividades: *a bolsa non me dá; la beca no me da; o oficio de zapateiro non da; el trabajo de artesano no da*, en las que puede aparecer un participante –animado, +concreto, pero también pueden aparecer a menudo un destinatario afectado y un fin implícito o explícito (no da para estudiar, para vivir). Diferente es la construcción con este mismo verbo dar (*os estudos dábanse ben; los estudios se me daban bien*) en la que el productor de efecto es una entidad -animada, sin control y -concreta y el papel de afectado corresponde a una entidad +animada, +humana y +concreta.

En algunas construcciones con verbos como agradar, prestar, desagradar, repugnar, gustar, preocupar se produce un efecto (sentimiento) de agrado, desagrado o preocupación, reforzados a veces por alguna cuantificación (nada, poco, mucho) que afecta a alguien, por parte de una entidad +animada, +concreta o también –concreta (*esa idea repúgname; esa idea me repugna*), que se sitúa al final de la estructura: *non me gusta nada a labranza; no me gusta nada la labranza; gústalle ese neno; le gusta/agrada ese niño; que che preste a comida; non me prestou nada a cea; me desagrada tu respuesta; preocúpame o que dixeches; hasta le repugna el dulce*.

Castilla del Pino (2005: 23) afirma sobre el sentimiento que sentir es un proceso con dos partes: primera, la experiencia cognitivo-emocional que el objeto provoca, segunda, los efectos que esta experiencia desencadena en el organismo. Vanhoe (2004) elabora una clasificación de los que llama verbos psicológicos, próximos y a veces coincidentes con los verbos de sentimiento, en los que se refleja claramente la semántica del productor de efecto. El autor establece aquí tres subtipos de verbos, que vamos a comentar a partir de su misma clasificación:

i. Los de la clase de “temer” (sintácticamente transitivos en general): *temo a la muerte; temo que a cantar en balde vou*. Son verbos que reflejan un sentimiento protagonizado por un individuo, con control y un bajo valor agentivo. El sentimiento es una subclase de la acción o del

estado, según se mire, pero en cualquier caso el sujeto, la entidad que protagoniza el evento, no es un productor de efecto, será un agente o un portador de sentimiento o un portador de estado.

ii. Los de la clase de “preocupar” y los de la clase de “agradar” (estos últimos funcionan también con dativo y a veces con voz media). Aquí el sujeto, como decimos atrás, puede ser una entidad +animada que sí representa un productor de efecto, que se proyecta sobre alguien reflejado en el dativo (*me preocupa ese problema; alédame que esteas ben*). No tenemos un productor de efecto en *preocúpome por ese problema, me alegro por tus éxitos*, pues en estas muestras el sujeto protagonista del evento es un portador de estado o portador de sentimiento en el que se proyecta un sentimiento o estado que tiene su causa externa en otro evento (“ese problema”, “tus éxitos” en los ejemplos expuestos). Tampoco en *luciuse na festa con ese traxe, te luciste con ese comportamiento*, con sujeto agente y afectado, a menudo involuntarios, con control parcial, y acompañados también de un papel semántico de causa o motivo (*con ese traxe, con ese comportamiento*).

El autor sostiene que los verbos de la clase de “temer” como son odiar, amar, adorar... y los de la clase “agradar” como son gustar, apetecer... semejan estados, y los de la clase de “preocupar” (asustar, fascinar) se asemejan aspectualmente a los logros. Y esto es posible ya que en los últimos tenemos una entidad productor de efecto. Parafraseando a Brekke (en Vanhoe 2004: 47) diremos que los verbos psicológicos pueden tener una interpretación estativa que denota un estado emotivo, y otra no estativa que denota un evento psicológico que dará lugar a un estado emotivo, esto es, en los verbos de la clase “preocupar” existe algo o alguien que produce un efecto que consiste en que se origina en alguien un estado emotivo (de miedo, preocupación, gusto, agrado...).

Parecidos son los casos de importar, interesar, afectar, frecuentes en contextos negativos, en los que un productor de efecto que es una entidad por lo general (aunque no en exclusiva) -animada, +concreta, +continua también produce un efecto en mayor o menor grado de intensidad (mucho, bastante, poco, nada...) sobre alguien en quien se proyecta: *non me importa/interesa nada a súa vida; no me importa/interesa nada*

lo que digas; non me importa/interesa que lle vaia mal; no me importa/interesa que le vaya mal; non me afecta nada a envexa; no me afecta nada tu ironía. Si el efecto se produce por un evento que puede causar molestia, importar, bajo condicionalidad que demanda una conivencia o permiso del afectado, es de preferencia sobre interesar: *se non che importa saio; si no te importa me voy ahora mismo.*

Existen construcciones en las que el productor de efecto es una entidad +animada, +concreta, que produce un efecto en una cosa o en una persona, unas veces bajo la forma de un dativo y otras en las que puede ser sustituido por un complemento preposicional, que señala el término o meta en que se produce el efecto:

- Muestras con dativo: a min non me inflúe moito; a mí no me influye mucho Kant.
- Muestras con complemento preposicional: esa idea non influíu nada no seu pensamento; esa idea no influyó nada en su pensamiento; a bolsa inflúe bastante na economía; tus perjuicios pesan en tus decisións; cómpre levantar as restricións que pesan sobre os estaleiros galegos; o que fixeches pesará sempre na túa conciencia.

4. CONCLUSIONES

A partir de las muestras analizadas, comprobamos que con respecto a otros papeles semánticos con los que puede cruzarse, como son fundamentalmente por su prototipicidad el afectado o el agente, que actúan en eventos dinámicos, o bien el afectado o portador de estado que aparecen en los estados, la semántica del productor de efecto es a las claras bien diferente. Un papel semántico como el de agente presenta mayor grado de agentividad, dinamismo, control y voluntariedad en la acción que ejecuta, además puede tener o no proyección de acción, más que de efecto, en algo o alguien. El afectado o paciente funciona en construcciones de acción y de estado en las que una entidad sin control resulta o está afectada por algún evento, en base a una causa o un causante, no en cuanto a un efecto producido.

Frente a ellos, el productor de efecto tiene carácter menos agentivo que el agente propiamente dicho, carece de control o tiene control muy bajo y funciona con frecuencia (no exclusivamente) con entidades –animadas y –humanas. El dinamismo o el estado, que son una producción de efecto, se proyectan en una segunda entidad, algo o alguien, que es el afectado (beneficiado o perjudicado) bajo la forma de un dativo, o el término del evento descrito formalmente con la función de complemento preposicional. En muestras de significado psicológico, el dinamismo da paso a un estado mental resultado de un efecto que algo ou alguien produce.

A tenor de lo visto, defendemos pues, que la existencia del papel semántico productor de efecto resulta clarificadora y relevante para una delimitación más rigurosa y una explicación más precisa de la semántica de los eventos.

6. REFERENCIAS

- Casas, M. & Hummel, M. (2017): “Limitaciones y nuevos retos de la semántica léxica”, RILCE: Revista de Filología Hispánica: Universidad de Navarra.
- Castilla del Pino, C. (2005): Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets.
- Comrie, B. (1989): Universales del lenguaje y tipología lingüística. Madrid: Gredos.
- Cook, V. J.&M. Newson (1996): Chomsky’s Universal Grammar. An introduction. Londres: Blackwell.
- Feuillet, Jack. (1980): “Les Fonctions sémantiques profondes”. Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, 75: 1-37.
- Fillmore, Charles J. (2006): “Frame semantics”. In: Dirk Geeraerts (ed.), Cognitive linguistics. Berlin/New York: Basic Reading, 273-400.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [25 abril de 2024].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> [18 abril de 2024]
- REAL ACADEMIA GALEGA: Dicionario da Real Academia Galega. A Coruña: Real Academia Galega. <<https://academia.gal/diccionario>> [consultado: 29 abril de 2024]

- Feuillet, Jack. (1980): “Les Fonctions sémantiques profondes”. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 75: 1-37.
- Feuillet, J. (ed.) (1998): *Actance et valence dans les langues de l’Europe*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Fillmore, Charles J. (2006): “Frame semantics”. In: Dirk Geeraerts (ed.), *Cognitive linguistics*. Berlin/New York: Basic Reading, 273-400.
- Jurafsky, D. & Martin, J.H. (2021): *Speech and Language Processing*. Stanford: University Press, 3^aed.
- Kibrik, A. E. (1997): “Beyond subject and object: toward a comprehensive relational typology”, *Linguistic Typology* 1-3, Berlin: Mouton de Gruyter, 279-346.
- Moreno Cabrea, J.C (2003): *Semántica y gramática. Sucesos, papeles semánticos y relaciones sintácticas*. Madrid: Machado.
- Moreno, Cabrera, J.C. (2021): *La clasificación de las lenguas*. Madrid : Síntesis.
- Rothstein, S. (2004): *Structuring Events*. Oxford: Blackwell.
- Saeed, J. (2009): *Semantics*. Oxford, Wiley-Balckwell.
- Santamarina, A. (dir.): *Tesouro informatizado da lingua galega (v. 4.1)*. Santiago de Compostela : Instituto da Lingua Galega. <http://ilg.usc.gal/TILG/> [consultado 15 de abril de 2024)
- Subirats Rüggeberg, C. (2005): “FrameNet español. Una red semántica de marcos conceptuales”. In: E. Serra/G. Wotjak (eds.), *Cognición y percepción lingüísticas*. Valencia: Universidad de Valencia/Universidad de Leipzig: 182-196.
- Vanhoe, H. (2004): *Aspectos de la sintaxis de los verbos psicológicos en español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Yule, G. (2014): *The study of Languages*. Cambridge: University Press.

APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN DE LA PREPOSICIÓN DESDE EL MODELO DE PROTOTIPOS

GIREX ELOUNDOU ELOUNDOU
Universidad de Ngaoundéré

1. INTRODUCCIÓN

La identificación y determinación de las partes de la oración o clases de palabras en una lengua constituye una de las preocupaciones predominantes y recurrentes de cualquier gramática. En efecto, la descripción eficiente de una unidad del sistema lingüístico requiere la determinación de la categoría a la que una palabra pertenece. Además, sin una clasificación previa, resulta difícil determinar las relaciones de dependencia sintáctica entre los elementos que constituyen el discurso, así como la formulación de las reglas de combinación entre palabras. Fue Dionisio de Tracia quien definió por primera vez las preposiciones como parte del discurso, separándolas del grupo de conjunciones con las que habían sido asimiladas hasta entonces. Desde entonces, las preposiciones se han descrito y clasificado regularmente como parte del discurso de pleno derecho. La clase gramatical a la que han sido asignadas en la literatura gramatical no siempre ha sido la misma. Además, las funciones que se les han asignado no siempre han sido consensuadas. Sumado a esto, la heterogeneidad formal de los elementos que componen el paradigma de esta clase de palabra y su inventario indeterminado constituyen obstáculos importantes para su categorización. Siendo la lingüística una ciencia que se enriquece tanto con los avances inherentes a sus disciplinas como a otras disciplinas, las caracterizaciones que se han hecho sobre las preposiciones no han quedado fijas. Como ocurre con todas las cuestiones gramaticales, han estado imbuidas de los matices epistemológicos de los movimientos teóricos que han aparecido a lo largo del tiempo. Antes del advenimiento de la

lingüística cognitiva, las dos grandes corrientes contemporáneas, la gramática generativa y la gramática funcional, presentaban análisis divergentes en cuanto a la categorización de las preposiciones españolas. A medio camino entre estas corrientes lingüísticas, porque nació de críticas al generativismo y reivindica una cierta postura funcionalista, la lingüística cognitiva considera la categorización como uno de sus conceptos básicos y ofrece toda una teoría dedicada a este tema. Esta es la teoría del prototipo, también llamada modelo prototípico. Para sus diseñadores, este modelo representa un paso más allá de las categorizaciones tradicionales utilizadas anteriormente en lingüística. Teniendo en cuenta las divergencias entre los postulados generativistas y funcionalistas, este trabajo intenta abordar la cuestión de la categorización de la preposición a la luz de los principios epistemológicos de la teoría prototípica formulada y desarrollada en el marco de la lingüística. En el desarrollo, se vuelve primero sobre las categorizaciones tradicionales que inspiraron las gramáticas generativista y funcionalista, antes de detenerse en aquellas, destacando los aspectos que las oponen y los problemas nocionales que originan. Posteriormente, se recurre a los postulados de la lingüística cognitiva relativos a la categorización de las partes de la oración que se aplican más tarde al caso de la preposición para, en última instancia, proponer una estructuración prototípica que permita poner de relieve el estatus categorial de la preposición en español.

2. CATEGORIZACIONES DE LA PREPOSICIÓN EN LAS GRAMATICAS TRADICIONALES ESPAÑOLAS

Los autores tradicionales han heredado, de sus predecesores grecolatinos, el interés por categorizar las partes de la oración. En sus trabajos, han podido categorizar las palabras en unos grupos homogéneos, basándose en aspectos formales, funcionales y semánticos. Una breve revista de algunos trabajos de gramática tradicional nos permitirá develar en qué radican sus caracterizaciones categoriales de la preposición.

Salvá (1835:11) ordena las partes de la oración en tres grupos, a saber: el nombre, el verbo y las partículas. El último grupo lo integran el adverbio, la conjunción, la interjección y la preposición. Define la

preposición como una partícula cuyo cometido es no solo relacionar las partes de la oración, sino también especificar el contenido semántico que media entre las palabras relacionadas. Para este maestro, la preposición se distingue, así, del adverbio por su capacidad para afectar semánticamente a las dos partes que unen (Salvá, 1835:103). En su concepción, la preposición es una mera partícula relacionante desde el punto de vista sintáctico. Por su parte, Bello (1847) procura definir las clases de palabras desde una perspectiva funcional, ya que considera que la clasificación de las palabras es, propiamente, una clasificación de oficios gramaticales. Atendiendo a esto, distingue siete clases de palabras: los sustantivos, los adjetivos, los verbos, los adverbios, las preposiciones, las conjunciones y las interjecciones (Bello, 1847:23). En cuanto a las preposiciones, precisa que su oficio consiste en anunciar su término (es decir, la palabra a la que precede), expresando a veces la naturaleza de la relación que mantiene con la palabra a la que se le agrega el grupo preposicional (Bello, 1847:33). También, para Lenz (1925), el criterio funcional es un aspecto fundamental en la categorización de los ítems léxicos. Esto se aprecia cuando afirma que “[...] para el análisis gramatical del idioma, lo que más importa es la clasificación de las palabras según su función como ‘parte de la oración’, de la cual se separan solo mediante especulaciones científicas” (Lenz, 1925: 544)¹. En consistencia con este planteamiento, categoriza las preposiciones ateniéndose al papel que cumplen dentro de la oración. Las enmarca dentro de “las palabras de relación”, esto es, palabras que sirven para enlazar otras. Además de las preposiciones, este grupo de palabras está conformado por los artículos y por las conjunciones (Lenz, 1925:63). Esta función genérica de enlace se manifiesta de forma diferente según el tipo de palabras de enlace y según aquellas enlazadas. Para el caso de las preposiciones, Lenz identifica dos posibilidades funcionales a partir de sus características distribucionales. Estas son la función adnominal, cuando la preposición une un sustantivo

¹ Cabe señalar que Lenz (1925:544) reconoce a continuación que la clasificación de las palabras no debe limitarse al criterio funcional, sino que se deben tomar en cuenta los valores semánticos. Así, al lado de las palabras de relación, distingue la clase de las palabras conceptuales (sustantivos, adjetivos y adverbios), que se caracterizan por expresar conceptos.

a otro (“la madurez de la manzana”) y la función “adverbal”, que ocurre cuando la preposición enlaza un sustantivo a un verbo (matriculaste a los estudiantes). Examinando las propiedades funcionales del sustantivo que precede a la preposición en estas estructuras, Lenz se percata de que la preposición, en tales contextos, habilita los sustantivos para contraer funciones vedadas a otras categorías. Así, concluye que la preposición es una palabra “que sirve para transformar un sustantivo en atributo o complemento de otro elemento de la misma proposición” (Lenz, 1925:496). Esta caracterización categorial de las preposiciones no dista mucho de aquella esbozada unos años más tarde por Seco (1930) —y por algunos autores funcionalistas—. Para este gramático, las preposiciones enlazan otras palabras, expresando la relación ideológica que existe entre los conceptos que representan las palabras enlazadas (Seco, 1930:111). Concretamente, (1930:8) distingue dos grupos de clases de palabras: las que expresan contextos (sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio) y las que expresan relaciones, de las que forman parte las preposiciones y las conjunciones.

De manera general, se puede desprender de estos trabajos que el enfoque tradicional concibe la preposición como una palabra que sirve, simplemente, para enlazar otras, precisando los contenidos semánticos que sustentan la relación entre las palabras relacionadas. Por ello se ha adscrito a la categoría de las palabras de relación, en la que se encuentra también la conjunción. Si bien algunas ideas de la tradición gramatical aún siguen vivas en las gramáticas contemporáneas, otras han sido considerablemente remodeladas de acuerdo a los requerimientos epistemológicos de las nuevas corrientes lingüísticas. En el panorama lingüístico español actual, se destacan dos modelos teóricos mayores: funcionalismo y generativismo, cuyas aproximaciones al análisis de los hechos lingüísticos divergen muchas veces. En los apartadillos siguientes, examinaremos cómo estos paradigmas lingüísticos tratan las preposiciones; más concretamente identificaremos a qué categoría de palabras las asimilan.

3. LA CATEGORÍA DE LA PREPOSICIÓN EN LA GRAMÁTICA FUNCIONAL

Para acercarse a la categorización categorial de las preposiciones en la gramática funcional, conviene entender de antemano cómo los autores de este enfoque conciben las partes de la oración en general. La gramática funcional coincide con las aproximaciones predecesoras que consideran la valencia funcional de una unidad como un criterio relevante para su categorización. Sin embargo, si en las gramáticas tradicionales se combina a veces el criterio funcional con los rasgos formales y características semánticas de las palabras, en los trabajos funcionalistas se ha de discrepar de los criterios definitorios de cada paradigma de palabra. Así, se distinguen, en el enfoque funcional, las categorías morfológicas de las funcionales, con respecto a los criterios morfológicos y sintácticos (Gutiérrez Ordoñez, 2007:955). Las categorías morfológicas se definen por rasgos formales, tales como el género, el número y el tiempo. Los elementos que forman parte de este tipo de categoría se caracterizan por presentar algunos rasgos morfológicos comunes. En otros términos, entrarán en una determinada categoría las que comparten rasgos morfológicos idénticos. Dicha categorización morfológica a partir de las clases de palabras tomadas aisladamente, y considerando únicamente su estructura, no conlleva un interés relevante desde la perspectiva funcionalista porque no destaca los papeles que cumplen las lexías en el decurso. Para ello, los autores funcionalistas recurren a las categorías funcionales, cuyos paradigmas están constituidos por “todos aquellos elementos de secuencia que están capacitados para contraer o llenar una misma función sintáctica abstracta” (Gutiérrez Ordoñez, 1997:143). Además de agrupar las unidades sintácticas según sus funciones, las categorías funcionales gozan de la ventaja de estar situadas en un nivel jerárquico encima de las categorías morfológicas, pues varias magnitudes de estas últimas pueden integrarse en una misma magnitud funcional. Por ejemplo, en las oraciones siguientes, se puede apreciar cómo palabras o grupos de palabras de distintas índoles desempeñan una función idéntica: la de sujeto.

- a. Ana va a al mercado.
- b. Ellos tienen una casita.
- c. Mi padre limpia el patio.
- d. El chico del vecino está enfermo.
- e. Muchos grandes artistas pasaron inadvertidos.
- f. Comer es divertido.
- g. Me encantaría que vinieras a visitarme.

En efecto, las categorías funcionales no se fundamentan en los ítems léxicos —las palabras— tomados aisladamente, sino que se establecen sobre el sintagma, unidad superior a la palabra. La preferencia por el sintagma en detrimento de la palabra se explica por el hecho de que el primero pueda usarse como unidad mínima del enunciado, tanto oral como escrito. Conviene recordar, a estas alturas, la recomendación de Alarcos (1977:6-7), según la cual “la clasificación funcional de las magnitudes significativas debe hacerse en el nivel del sintagma, con lo cual obtendremos paradigmas de lo que sí podemos llamar verdaderas partes de la oración”. Al respecto, Martínez (1994a:201) subraya que el sintagma es “la unidad más pequeña y simple que podemos usar —no mencionar— al comunicarnos, oralmente o por escrito, bien sea preguntando, respondiendo o exclamando algo”. Desde el punto de vista estructural y funcional, el sintagma lo constituye una palabra o grupo de palabras que se articula en torno a un núcleo (palabra con contenido léxico), que determina las características formales y función de la unidad entera. De manera general, los estudiosos funcionales coinciden en considerar cuatro tipos de sintagmas: el sintagma nominal, el sintagma verbal, el sintagma adjetival y el sintagma verbal², de los cuales se derivan las cuatro categorías sintácticas o funcionales. Como se puede observar la preposición no forma parte de esta lista. Se integra generalmente en el grupo de los signos dependientes en el cual se encadenan morfemas dependientes —artículo y conjunción— (Alarcos Llorach 1994:214), e incluso independientes —prefijos y sufijos— (Martínez, 1994a: 218). Su ausencia en el grupo de los sintagmas, o sea de las categorías funcionales, se debe al hecho de que, desde la perspectiva funcional, no se

² Basta señalar que Martínez (1994b:104) admite una quinta categoría, que es la interjección.

admite que la preposición pueda encabezar un sintagma, pues no cumple los requisitos para ello. La preposición, tanto como las restantes clases de palabras dependientes, se integra como parte de estas cuatro principales categorías, en las cuales tienen ciertos cometidos.

La concepción de la preposición como palabra meramente relacional difundida en algunas gramáticas tradicionales no se adecua a los principios teóricos del enfoque estructural-funcional. La gramática funcional asume el postulado saussureano según el cual las unidades lingüísticas llevan en sí rasgos que les permitan combinarse. En otras palabras, las piezas léxicas cuentan con propiedades inherentes, que les permiten entrelazarse para formar estructuras más complejas. Martínez (1994b: 13) está en consonancia con esta idea cuando arguye que “se ha de descartar la hipótesis de que existen elementos que, intermediariamente, relacionan unidades. De suerte que las unidades lingüísticas llevan en sí mismas el principio de su ‘sintaxis’, de su combinación sintagma, sin necesidad de ‘medianeros’”. Por consiguiente, no parece acertado admitir que la preposición sea una palabra de enlace, ya que las palabras se enlazan naturalmente como piezas de un rompecabezas. A las preposiciones se les reconocen tres cometidos en los trabajos de gramática funcional. Estas son su actuación como índice funcional, su función transpositora y la expresión de contenido semántico en el aditamento. Los orígenes de la noción de índice funcional se remontan a los estudios de Alarcos. Esta noción constituye uno de los legados que dejó este catedrático a sus seguidores. Entre sus aportes, destaca el esbozo de una batería de criterios para determinar las funciones cumplidas por las unidades dentro de la oración. Los criterios más formales a los que recurre para este cometido son, entre otros, la concordancia, la conmutación (por pronombres y por cero), la permutación, la coordinación, la distribución y los índices funcionales. En cuanto a estos últimos, son, simplemente, elementos lingüísticos que indican la función sintáctica de una magnitud dentro de la oración. Las preposiciones representan este cometido cuando sirven de indicio de que el sustantivo, en relación con un verbo, cumple una función distinta de la de sujeto (Alarcos, 1984: 154-157). Básicamente, esto ocurre con los sustantivos en función de implemento, complemento, aditamento y suplemento. He aquí unos casos:

- (1) a. El preso vio a la artista.
b. El arzobispo escribió a sus fieles.
c. Depositaron sus trabajos al día siguiente.
d. Las mujeres hablaban de política.

En el modelo funcionalista, se asume que la función de sujeto es la única que el sustantivo puede representar naturalmente, sin incrementarse algún índice funcional. En las demás funciones nominales, hay un indicio que refleja que no está desempeñando tal función sintáctica. Se cotejan, así, las preposiciones que acompañan al sustantivo en las funciones de implemento, complemento, aditamento y suplemento con un rasgo negativo. Entonces, han de considerarse índices funcionales negativos, pues indican que el sustantivo no desempeña la función de sujeto, sino las que venimos citando.

La función transpositora³ de la preposición se desenvuelve en el marco del fenómeno de la transposición. Esto es uno de los conceptos básicos de la teoría funcional heredado de los trabajos de Tesnière (1959). Se produce cuando un sintagma de una determinada categoría funcional llega a ejercer funciones distintas de las suyas. En el análisis de este fenómeno, se deben identificar formalmente tres elementos: un input (o categoría de partida), un transpositor y un output (o categoría resultante). Uno de los casos más comunes de transposiciones ocurre cuando un adjetivo pasa a convertirse funcionalmente en sustantivo. Tomando como ejemplo un adjetivo (*malo* o *bueno*) —input—, al que se le añade un determinante (*lo*) —transpositor, se obtiene un sustantivo —output— (*lo bueno* es que hayan llegado tarde). En este mecanismo, la preposición puede actuar como transpositor a adjetivos o a adverbios, como se puede observar en los enunciados siguientes:

- (2) a. El hospital de la ciudad está en mal estado.
b. El hospital central está en mal estado.
- (3) a. El alcalde celebró la boda con pasión.
b. El alcalde celebró la boda apasionadamente.

³ Esta función ya había sido advertida por Lenz (1925), aunque no uso esta terminología, cuyo origen se remonta a Tesnière (1959), quien habló de “traslatif”.

En estos ejemplos, los sintagmas nominales subrayados (en 3.a y 4.a) ocupan posiciones funcionalmente propias al adjetivo (en 3.b) y al adverbio (en 4.b) gracias las preposiciones que los preceden. Dentro de la terminología específica, estos fenómenos se conocen como *adjetivación* y *adverbialización* de sustantivos.

Estructuras similares a la de 4.a (es decir, casos en los cuales la preposición transpone un adverbio) han constituido un punto de desacuerdo entre los autores funcionalistas. Al respecto, se ha debatido si la preposición en este contexto es un transpositor o un índice funcional del aditamento. De este debate ha surgido una tercera postura, que aboga por una tercera función de la preposición: la de su actuación semántica en el aditamento. Si, en principio, Alarcos Llorach (1984:155) veía en la preposición un índice funcional en tales contextos, señala en otro lugar que pueden, además, comportar un valor léxico (Alarcos Llorach 1994:215). Por ejemplo, los enunciados como “se sentaron a la mesa” y “se sentaron en la mesa” se discriminan por los valores semánticos que llevan las preposiciones. Según parece, estas funciones de la preposición no son disyuntivas, es decir que no se excluyen mutuamente, como explica Martínez García (2012: 11):

Cuando introducen sustantivos en la función de aditamento, propia de los adverbios, el valor sintáctico de las preposiciones es triple: indican negativamente que el sustantivo no funciona como sujeto, actúan como unidades transpositoras a categoría adverbial y, en coherencia léxica con el verbo, contribuyen a diferenciar los diversos significados circunstanciales.

El valor semántico que se atribuye a la preposición aquí hace recordar aquella destacada ya por los gramáticos tradicionales. A diferencia de estos, los autores funcionalistas admiten que se expresa dicho valor exclusivamente cuando la preposición acompaña al sustantivo en posición adyacente circunstancial. A modo de resumen, se puede decir que los trabajos funcionalistas han caracterizado la preposición como un signo dependiente que funciona como transpositor, índice funcional, y que puede expresar contenidos circunstanciales.

4. LA CATEGORÍA DE LA PREPOSICIÓN EN LA GRAMÁTICA GENERATIVA

La gramática generativa española, representada por autores como Bosque, Gutiérrez-Rexach o Demonte, se fundamenta en los postulados teóricos propuestos por Chomsky, así como las aportaciones pertinentes de sus seguidores. De manera general, los lingüistas hispánicos de orientación generativista han venido aplicando y adaptando al español los postulados teóricos y metodológicos de esta corriente. Vemos a continuación cómo han caracterizado las preposiciones desde el punto de vista categorial.

Por mucho que les pese a las posiciones funcionalistas (que no reconocen la capacidad de la preposición para fundamentar un sintagma), el enfoque generativista clasifica la preposición en la clase de categorías léxicas del mismo modo que el sustantivo, el adjetivo o el verbo (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009:113). En términos generales, la gramática generativa clasifica las palabras en función de dos rasgos formales principales, a saber: el anclaje lexical y el ámbito gramatical. El primer rasgo es exclusivo de las categorías léxicas, mientras que el segundo discrimina las denominadas *categorías funcionales*. Con respecto a eso, se ha de distinguir, desde el punto de vista sintáctico, dos principales categorías de palabras en gramática generativa: *categorías léxicas*, por un lado, y *categorías funcionales* por el otro. La colocación de la preposición en la categoría de palabras léxicas va en contra de la clasificación tradicional y funcional, que la consideraba una palabra relacional o dependiente. De hecho, los paradigmas etiquetados como *palabras relacionales o independientes* parecen tener más afinidad con lo que la gramática generativa llama *categoría funcional*. En este sentido, Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009:108), comparando las categorías léxicas con las categorías funcionales (también llamadas *gramaticales*), argüían que “en cierta forma, las categorías léxicas son equivalentes a las piezas de las maquinarias, mientras que las gramaticales están más cerca de los engranajes, los tornillos, los engarces y los lubricantes”. En otras palabras, las categorías funcionales son categorías de segundo rango que tienen un papel subsidiario respecto de las categorías léxicas.

Por otra parte, a través del Principio de Endocentricidad Generalizada, la gramática generativa defiende que todas las categorías, ya sean léxicas o funcionales, pueden infiltrarse en un grupo sintagmático. El análisis generativista predice que cada sintagma está organizado alrededor de un elemento fundamental, el cual determina la identidad categórica de todo el sintagma. Todo el sintagma es, entonces, considerado como una proyección máxima de su núcleo, que es su constituyente más importante. La prueba formal de la importancia de este último reside en el hecho de que rige sus complementos. Concretamente, la reacción en cuestión aquí es la propiedad que tiene un constituyente de provocar la presencia de tal o cual tipo de complemento. Diremos, por ejemplo, que el verbo transitivo rige un complemento directo. Así, las preposiciones también pueden, como otras categorías léxicas, seleccionar semánticamente sus argumentos (“Durante la fiesta”, “*Durante la casa”). Por lo tanto, un sintagma también puede construirse en torno a una preposición. Así es cómo se admite la conformidad del sintagma preposicional en la gramática generativa.

De lo anterior se desprende que las categorizaciones de preposiciones realizadas por los modelos teóricos generativista y funcionalista tienen en común el hecho de que proponen una clasificación binaria de las partes del discurso. Si hacemos un barrido limpio de las divergencias terminológicas y teóricas que los separan, vemos que cada uno coloca las preposiciones en una jaula distinta. De hecho, aparte de las divergencias antes mencionadas, las categorías de los dos enfoques pueden ordenarse, a pesar de algunas ligeras divergencias, según la dicotomía clásica que distingue las categorías mayores o palabras completas de las categorías menores. El primer grupo coincide con lo que los generativistas han descrito como *categorías léxicas* y los funcionalistas, como *categorías funcionales*. El segundo grupo es similar al de las categorías funcionales generativistas y palabras dependientes del modelo funcionalista. Siguiendo la dicotomía entre los modelos generativista y funcionalista, queremos proponer una nueva grilla para categorizar estas partes del discurso que se base en las presuposiciones teóricas de la gramática cognitiva.

5. APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN DE LA PREPOSICIÓN A PARTIR DEL MODELO DE PROTOTIPOS

La teoría del prototipo se desarrolló en el marco de la lingüística cognitiva, de la que constituye uno de los conceptos básicos. Se trata de un modelo para categorizar conceptos sobre la base de constituyentes prototípicos, es decir, los miembros más representativos de la categoría. Según esta teoría, algunos miembros están en mejores condiciones para representar la categoría a la que pertenecen. Estos son aquellos que se procesan más rápidamente en juicios de pertenencia categórica y provocan respuestas más rápidas en pruebas que requieren la verificación de propiedades categoriales. Por ejemplo, cuando se pide a uno que dé un ejemplo de la categoría de aves, le viene más rápidamente a la mente el gorrión que el emú o el pingüino. Inspirándose en la clasificación de las llamadas categorías naturales en psicología cognitiva, esta teoría pudo adaptarse a la clasificación de unidades lingüísticas, en particular las partes del discurso, gracias al desarrollo de principios teóricos que guían su aplicación en el campo lingüístico. A continuación, examinaremos cómo se puede categorizar la preposición con base en estos principios teóricos que revisamos primero.

5.1. EL MODELO DE CATEGORIZACIÓN DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA

La teoría del prototipo fue introducida por Rosch (1973) como una sustitución de la teoría aristotélica de la categorización que está en el origen de la clasificación de las partes de la oración vigente en la mayoría de las gramáticas actuales, particularmente en las que acabamos de estudiar, es decir, la gramática funcional y la gramática generativista. En Kleiber (1990:22), se ofrece un resumen de las pautas a las que obedece la categorización aristotélica:

- Los conceptos o categorías son entidades con límites claramente delimitados.
- La pertenencia de una determinada entidad a una categoría responde al sistema de verdadero o falso: cualquier X es un perro o no es un perro, según satisfaga o no las condiciones criterio de la categoría “perro”.

- Los miembros de una misma categoría tienen igual estatus categórico, ya que cada miembro tiene las propiedades requeridas por la definición de la categoría. Considerando la categoría a la que pertenece, cada miembro es tan “bueno” como los demás.

Como hemos observado en el caso de las preposiciones, las categorizaciones generativistas y funcionalistas siguen estos criterios tradicionales. Consideran que las categorías son contenedores absolutos, es decir que tienen límites bien definidos, como la capacidad de desempeñar (o no) una función sintáctica, de nuclear un sintagma o incluso de regir un complemento. Además, se definen sobre la base de una serie de propiedades necesarias y suficientes. Así, las categorías se diferencian por el principio según el cual lo que pertenece a la categoría X no puede formar parte de otra categoría Y. Por ejemplo, las gramáticas citadas anteriormente establecen barreras herméticas entre categorías mayores (léxicas/funcionales) y categorías menores (funcionales/dependientes). Es esta rigidez la que hace que no se concibe, dentro del marco de estas gramáticas, que una unidad —en este caso la preposición— pueda estar a horcajadas entre varias categorías. Sin embargo, tomadas por separado y obviando las divergencias conceptuales que las separan, los análisis realizados en el marco de cada una de estas gramáticas muestran claramente que la preposición manifiesta propiedades gramaticales y léxicas. Esta bipolaridad de la preposición demuestra suficientemente la idoneidad de los postulados fundamentales de categorización del modelo prototípico que podemos resumir, inspirándonos en Cuenca y Hilferty (1999), en los siguientes puntos:

- Las categorías son clases heterogéneas y no discretas, es decir, con límites difusos.
- Las categorías tienen algunos miembros más representativos que otros, llamados prototipos.
- Existen categorías que no pueden ser definidas por medio de condiciones necesarias y suficientes, sino que tienen que ser definidas a partir de haces de rasgos y de relaciones de semejanza.

De acuerdo con estos presupuestos, podemos decir que la teoría de prototipo supone una concepción más matizada de los límites entre categorías. La pertenencia a una categoría está determinada por el grado de semejanza con la unidad prototípica. A medida que los rasgos de semejanza con el prototipo se diluyen, nos acercamos a otra categoría. En consecuencia, cuanto menos se parecen los miembros de la categoría al ejemplo prototípico, más cerca están de otra categoría. Por tanto, las categorías integran elementos prototípicos y elementos progresivamente más periféricos, que marcan la transición gradual a otra categoría, así que las intersecciones entre categorías no siempre son conjuntos vacíos porque, como señala Fernández Jaén (2012:77):

Hay objetos que poseen límites bien delimitados, mientras que hay otros más difusos y difíciles de acotar. Un ejemplo de objeto con límites es una caja y un ejemplo de objeto sin límites es un líquido. De este modo, existen fenómenos con límites discretos que se pueden aislar claramente y otros con límites difusos a los que no se les pueden atribuir tan fácilmente límites concretos.

El hecho de que Fernández Jaén se valga, en este caso preciso, de objetos abstractos para demostrar la porosidad de los límites de las categorías naturales no debe llevarnos a creer que las unidades lingüísticas no pueden ser sometidas a tal análisis porque, como especifican varios trabajos (Lakoff 1987; Cuenca y Hilferty 1999), las categorías lingüísticas tienen el mismo carácter que el de las categorías conceptuales. Además, según parece, las preposiciones parecen pertenecer a este tipo de fenómeno difuso, en los que no es fácil establecer límites concretos. Como hemos visto, los enfoques funcionalista y generativista se centran cada uno en criterios de definición disyuntivos para categorizar estas unidades transcategoriales. Mientras que el enfoque funcionalista se centra en características sintácticas como el cumplimiento de funciones sintácticas, la concepción generativista prioriza características semánticas como la capacidad para seleccionar argumentos. Sin embargo, las estructuras gramaticales no constituyen un sistema autónomo formal, sino que forman un *continuum* simbólico (Langaker 1991). En este sentido, no parece tener ningún interés para los lingüistas cognitivos analizar unidades gramaticales sin tener en cuenta aspectos y procesos cognitivos, tanto sintácticos como semánticos.

Una vez que aceptamos, desde un punto de vista teórico, que una unidad puede estar a caballo entre dos categorías, resulta apropiado especificar el estatus que ocupa en cada una de estas categorías. En otras palabras, corresponde identificar en qué categoría se acerca más al prototipo. Para ello, desarrollaremos, para el caso que nos ocupa, una estructuración prototípica de las categorías en juego, a cuyo tamiz someteremos las propiedades de las preposiciones para detectar su grado de semejanza con cada prototipo.

5.2. LA CATEGORÍA DE LA PREPOSICIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL MODELO DE PROTOTIPOS

Como hemos visto, las gramáticas generativistas y funcionalistas encierran las preposiciones en jaulas categoriales distintas, e incluso antagónicas. Sin embargo, cuando observamos atentamente los criterios que motivan una u otra elección, nos damos cuenta de que la preposición manifiesta rasgos de pertenencia a cada una de las categorías opuestas. Para dar cuenta de esta bicategoriedad de preposiciones y determinar el lugar que ocupan en cada una de las categorías, primero desarrollaremos una estructuración prototípica de estas últimas. Para ello es necesario deshacerse de las terminologías y postulados teóricos de las dos escuelas mencionadas anteriormente, que suelen ser contradictorios, para adoptar una postura más neutral —frente a las dos escuelas— y orientada hacia una aproximación teórica cognitiva. Así, en lugar de categoría léxica o funcional, usaremos la expresión categoría mayor y, en lugar de categoría gramatical o dependiente, diremos categoría menor⁴. Tal como recomienda el enfoque epistemológico de la lingüística cognitiva, definiremos estas categorías teniendo en cuenta no solo aspectos morfosintácticos y semánticos, sino también cognitivos.

Entre los criterios habitualmente utilizados para definir las dos categorías, se pueden conservar los siguientes: *la creatividad* (Talmy, 2000; Talmy 1995), *la autonomía sintáctica* (Marchello-Nizia, 2006), *el contenido semántico* (González, 2021) y *la referencia cognitiva*

⁴ Estas expresiones —*categoría mayor* y *categoría menor*— gozan del beneficio de ya haber sido usadas en el marco de la lingüística cognitiva, especialmente por Langacker (2008) y por González (2021).

(Langacker, 2008; Victorri, 1999). El primer criterio permite distinguir las clases de palabras abiertas de las cerradas. Los elementos que componen el grupo de clases abiertas son susceptibles de sufrir procesos de creación de nuevas palabras o modificaciones internas, como la derivación y la inflexión. Por otro lado, las clases de palabras cerradas tienen dificultades para sufrir dichos procesos morfológicos. La noción de autonomía sintáctica nos permite observar que ciertas unidades (categorías menores) no pueden aparecer solas: generalmente, van acompañadas de otras que determinan o completan, mientras que otras (categorías mayores) son autónomas, es decir, podrían ser evocadas sin la presencia de otra unidad que completaría su significado. El contenido semántico discrimina entre palabras completas, que tienen un significado léxico (es decir que expresan una idea o un concepto), de aquellas que carecen de esta característica y que tienen una función puramente gramatical. Desde un punto de vista cognitivo, consideramos que las categorías mayores sirven para evocar las relaciones del universo sociocultural que estructura el modo de existencia de los sujetos hablantes, mientras que las categorías menores sirven, simplemente, como decoración para ellos. Con respecto a estas caracterizaciones, se puede establecer la siguiente tabla de propiedades categoriales:

TABLA 1. Estructuración prototípica de las categorías mayores y menores

Criterios	Categorías mayores	Categorías menores
Creatividad	Palabra abierta	Palabra cerrada
Autonomía sintáctica	Palabra autónoma	Palabra dependiente
Contenido semántico	Palabra llena	Palabra vacía
Referencia cognitiva	Denotación conceptual	Denotación relacional

Fuente: elaboración propia

Estas propiedades nos permiten estructurar los modelos prototípicos de estas dos categorías principales. Cabe recordar aquí que nos basamos en la versión extendida de la teoría del prototipo (Kleiber, 1990)⁵, que

⁵ La versión extendida del modelo prototípico (Kleiber, 1990) constituye un paso más allá de la versión estándar que consideraba que el prototipo es el mejor ejemplo de una categoría (como el gorrión para la categoría de aves). Según la teoría extendida, no existe ningún prototipo que sea central para la categoría. Más bien está definido por un conjunto de conjunciones de propiedades. Según este principio, el prototipo de la categoría de aves se definiría

define el prototipo como una entidad abstracta que abarca sus propiedades típicas de la categoría. Esta concepción del prototipo parece estar inspirada en Hopper y Thompson (1984:709), quienes ya consideraban que los prototipos de entidades son máximamente distintos entre sí, ya que tienen todas las características de su clase y ninguna de las otras clases. Así, consideraremos, como mejores prototipos de las dos categorías mencionadas, las clases de palabras que condensarían todas las propiedades mencionadas para cada categoría. Desde esta perspectiva, se valorará la semejanza de familia en función de la capacidad para compartir más rasgos con el prototipo.

Bajo el criterio de creación, las preposiciones españolas entran de lleno en el grupo de palabras cerradas, es decir, categorías menores. De hecho, las preposiciones españolas no pueden constituir bases sobre las cuales puedan operar los procesos morfológicos de derivación y de inflexión. Tampoco pueden utilizarse de forma autónoma sin la presencia de otras unidades sintácticas. Como resultado, se pueden clasificar legítimamente en el grupo de palabras dependientes. El tercer criterio parece más matizado. Como se ha repetido varias veces (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo 1995; Horno Chéliz, 2002; Candalija Reina, 2008), algunas preposiciones carecen de contenido semántico, mientras que otras sí lo tienen. Esta dualidad ha llevado a algunos a distinguir entre preposiciones llenas y vacías⁶. Las primeras estructuran nociones relativas a la realidad del mundo, mientras que las segundas se refieren a las realidades del discurso. Por ejemplo, preposiciones como “desde, mediante, bajo” denotan el origen de un proceso o situación, lugar o tiempo. En cambio, otras como “a, de” carecen de esta capacidad y actúan, simplemente, como marcas gramaticales (vieron a la chica, la tsetigo del viaje). Desde un punto cognitivo, las preposiciones se caracterizan como unidades relacionales que sirven para conectar otras unidades que designan entidades conceptuales [think] (Langacker,

sobre la base de las propiedades de esta categoría como la posesión de plumaje, la capacidad de volar, la posesión de pico, la no posesión de dientes.

⁶ Lamentablemente, no podemos hacer un inventario de los dos grupos de preposiciones para evaluar el índice de representatividad de cada grupo. La tarea parece tanto más compleja en la medida en que ciertos elementos pueden estar vacíos en ciertos contextos, y llenos en otros.

2008:100). Considerando estas propiedades que manifiestan las preposiciones, podemos establecer la siguiente caracterización:

TABLA 2. *Caracterización categorial de las preposiciones*

Criterios	Apertura	Contenido semántico	Autonomía sintáctica	Referencia cognitiva
Estado de la preposición	Palabra cerrada	Palabra llena/vacía	Palabra dependiente	Palabra relacional
Categoría de pertenencia	Categoría menor	Categoría mayor/menor	Categoría menor	Categoría menor

Fuente: elaboración propia

Al observar esta tabla, comprobamos que las preposiciones se acercan mucho más al prototipo de la categoría menor (ver cuadro anterior), con la que comparten más de 3 rasgos sobre 4. Podemos decir, así, que las preposiciones constituyen miembros periféricos dentro de la clase mayor.

6. CONCLUSIÓN

El enfoque prototípico parece proporcionar una solución al problema de la categorización de las preposiciones cuya ambivalencia ha originado un antagonismo en las aproximaciones generativista y funcionalista. Como hemos visto, el modelo prototípico no solo permite explicar la transcategoriedad de las preposiciones, sino también representar el grado de pertenencia a cada categoría. Como resultado, tiene el mérito de constituir una alternativa conciliadora a los postulados antagónicos de las gramáticas generativa y funcional. Por otro lado, la transversalidad categorial manifestada por la preposición en el análisis prototípico demuestra la relevancia de esta teoría, uno de cuyos principios fundamentales es, precisamente, la defensa de la idea según la cual las categorías tienen límites porosos y que existen magnitudes que no deben confinarse dentro de los muros de una sola categoría. A raíz de un trabajo como este, sería interesante examinar la situación de cada parte de la oración a partir del marco teórico que ofrece el modelo prototipo para determinar si el caso de la preposición no está aislado o, por el contrario, cuáles son las demás partes de la oración transcategoriales y, si corresponde, a qué prototipos se aproximan.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1977). “Metodología estructural y funcional en lingüística”. REL, N.º 7 (2), 1-16
- Alarcos Llorach, E. (1984). Estudios de gramática funcional del español. Gredos
- Alarcos Llorach, E. (1994). Gramática de la lengua española. Espasa-Calpe
- Bello, A. (1847). Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos—0/html/>
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). Fundamentos de sintaxis formal. Akal
- Candalija Reina, J. (2008). Preposiciones vacías del español: complemento de régimen preposicional. Tesis doctoral. Universidad de Alicante
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). Introducción a la lingüística cognitiva. Ariel
- Fernández Jaén, J. (2012). Semántica cognitiva diacrónica de los verbos de percepción física del español. Tesis doctoral. Universidad de Alicante
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). Sintaxis y cognición. Introducción a la gramática generativa. Síntesis
- González, S. (2021). Recategorización, metáfora y metonimia. La nominalización y sus bases metonímicas. Teseo Press
- Gutiérrez Ordoñez, S. (1997). Principios de sintaxis funcional. Arco/libro
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2007). “Sobre categorías y clases: infinitivos y participios”. En Cano López, P. y otros (coords.). Actas del VI Congreso de Lingüística General. Las lenguas y su estructura (IIa), (pp. 953-986), Arco/libro
- Hopper, P. y Thompson, S. (1984). “The Discourse Basis for Lexical Categories in Universal Grammar”. Language, vol. 60, N.º 4, 703-752
- Horno Chéliz, M. (2002). Lo que la preposición esconde. Estudios sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal. Prensas Universitarias de Zaragoza
- Kleiber, G. (1990). La sémantique du prototype. Presses universitaires de France
- Lakoff, G. (1987). Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind. University of Chicago Press
- Langacker, R. (1991). Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application. Stanford University Press
- Langacker, R. (2008). Cognitive grammar. A basic introduction. Oxford University Press

- Lenz, R. (1925). La oración y sus partes. Publicaciones de la Revista de filología española
- Marchello-Nizia, C. (2006). Grammaticalisation et changement linguistique. De Boeck
- Martínez, J. (1994a). Propuesta de gramática funcional. Istmo
- Martínez, J. (1994b). Funciones, categorías y transposición. Istmo
- Martínez García, H. (2012). “Viejos y nuevos valores de las preposiciones españolas”. Verba, Vol. 99, 7-34
- Rosch, E. (1973). “On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories”. En Moore, T. (Ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language* (pp. 111-144). New Academic Press
- Talmy, L. (1995). “The relation of Grammar to Cognition”. *Acta Romanica Basiliensia*, N. ° 3, 139-173
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Concept Structuring Systems*. MIT Press
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. Klincksieck
- Salvá, V. (1835). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Librería de los SS Mallen y Sobrinos
- Seco, R. (1930). *Manual de gramática española*. Revisado y ampliado por Manuel Seco. Aguilar
- Victorri, B. (1999). Le sens grammatical. *Langages*, N. ° 135, 85-105

ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS REGIDAS POR PREDICADOS DIRECTIVOS: ¿TIENEN EFECTO DE REFERENCIA DISJUNTA?

MACARENA GIL DE LA PUERTA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El efecto de referencia disjunta, también conocido como obviación pronominal, es un fenómeno sintáctico que se puede encontrar en algunas lenguas, como el español, el italiano, el francés, el portugués, el húngaro o el serbio, entre otras. Consiste en que, en ciertas estructuras en las que hay una subordinación, como las oraciones subordinadas sustantivas o las construcciones finales, el sujeto del verbo subordinado no puede tener la misma referencia que el sujeto del verbo principal. Desde la década de los ochenta del pasado siglo XX, empezaron a publicarse diversos estudios que trataban de explicar por qué se producía esta restricción, que resultaba interesante para los lingüistas porque no se encuentra en todos los entornos en los que sería esperable y, además, contradecía las predicciones de la teoría del ligamiento generativa, teoría especialmente formulada para tratar de determinar cómo y dónde deben establecerse las relaciones de referencia entre las palabras con contenido déictico (pronombres personales tónicos o átonos, determinantes posesivos, etc.) y sus antecedentes.

Todos los estudios sobre el efecto de referencia disjunta (en adelante, ERD) coinciden en que este se da en las oraciones subordinadas sustantivas regidas por un predicado volitivo, como *Ana quiere que apruebe*. Efectivamente, en esta, el sujeto del verbo subordinado *apruebe*, que se encuentra omitido, debe tener una referencia distinta de *Ana*, el sujeto del verbo principal *quiere*. Dicho de otra manera: la oración no puede

significar 'Ana quiere que ella misma apruebe', sino 'Ana quiere que otra persona apruebe'.

Algunos autores, como Farkas (1992), Bianchi (2001), Petersen (2012) o Bogard (2020) incluyen dentro del análisis del fenómeno a las subordinadas seleccionadas por un predicado de reacción emocional, por ejemplo, *María lamenta que llegue tarde*. Estas son algo polémicas, pues la restricción no se encuentra en todas las lenguas con ERD (por ejemplo, en griego antiguo sería posible la correferencia) y, en algunos casos, como en español, no todos los hispanohablantes perciben que la oración solo pueda significar 'María lamenta que otra persona llegue tarde', si bien son una mayoría. De todas formas, no nos centraremos en estas construcciones en el presente trabajo.

Lo que nos interesa es el caso de las oraciones subordinadas sustantivas regidas por un predicado directivo. Estos son aquellos que denotan obligación, prohibición, petición, consejo u otras nociones similares, es decir, aquellos que codifican una situación en la que una persona pretende que otra modifique su conducta. Según autoras como Picallo (1985), Jakubowicz (1985) o Kempchinsky (1986, 1987, 1990, 2009), en una oración como *Juan ordena que estudie* también hay ERD, ya que el sujeto omitido de *estudie* no puede tener como referente a *Juan*, sino a una entidad que se representaría en el complemento indirecto del verbo principal: *Juan ordena a su hija que estudie*. Son estas las construcciones de las que nos ocuparemos en este estudio, pues, como veremos, existen motivos para defender que lo que sucede en ellas no es realmente ERD.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objetivo de este trabajo es aportar argumentos para demostrar que en las oraciones subordinadas sustantivas seleccionadas por un predicado directivo no hay ERD, sino que la causa de las relaciones de referencia de sus sujetos se puede explicar a partir de la semántica del predicado regente. Para ello, llevaremos a cabo las siguientes tareas:

- Comparación del funcionamiento de la referencia en este tipo de construcciones con aquellas en las que no hay duda de que se da el ERD (las regidas por un predicado volitivo).
- Análisis en profundidad de los diferentes tipos de subordinadas sustantivas regidas por predicados directivos en español, para explicar cómo opera la referencia de los sujetos subordinados en cada caso.

3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

3.1. EN OTRAS LENGUAS

Tal como hemos adelantado en la introducción, el ERD con predicados volitivos, como *querer* o *desear*, se da en todas las lenguas en las que sucede este fenómeno. El caso del italiano (ejemplos tomados de Bianchi, 2001, p. 39) es similar al del español: si el verbo subordinado está en subjuntivo, su sujeto no podrá correferir con el sujeto del verbo volitivo (1a); en cambio, la correferencia se dará en los casos en los que el verbo subordinado esté en infinitivo (1b):

a. Gianni_i vuole che Ø*_i torni a casa

'Gianni_i quiere que (él)*_i vuelva.SUBJ a casa'

b. Gianni_i vuole Ø_i tornare a casa

'Gianni_i quiere volver.INF a casa'

En francés (Ruwet, 1984), encontramos también la obviación con los complementos en subjuntivo, aunque en este caso, los sujetos nunca pueden aparecer omitidos, puesto que el francés no es una lengua *pro-drop*⁷ (2):

⁷ El término «lengua *pro-drop*» fue acuñado por Chomsky en 1981 para referirse a aquellas lenguas que pueden tener sujetos omitidos porque su referencia se puede recuperar a partir de la gramática o de la pragmática. El español o el italiano, por ejemplo, son lenguas *pro-drop*, ya que se puede conocer la referencia del sujeto gracias a la flexión verbal. En cambio, el francés o el inglés no son lenguas *pro-drop*: siempre han de realizar fonéticamente el sintagma nominal que desempeña la función sintáctica de sujeto. En generativismo, a estos sujetos omitidos se los representa como *pro*. En el presente trabajo, preferimos utilizar el símbolo Ø, tal como se propone en RAE y ASALE (2009: 2547).

- a. *Je veux que je parte
'Yo quiero que yo me vaya.SUBJ'
- b. Pierre_i veut qu'il*_{i/j} parte
'Pierre_i quiere que él*_{i/j} se vaya.SUBJ'
- c. Pierre_i veut Ø_i partir
'Pierre quiere irse.INF'

En portugués brasileño, la situación es un poco diferente: es una lengua que sí permite, en ciertos contextos, la omisión de los sujetos, pero en los casos en los que el verbo rector es volitivo, el sujeto siempre ha de ser explícito. Esta peculiaridad es, según Petersen (2012), la que produce que la interpretación de los sujetos en estos contextos nunca pueda ser correferente (3):

- 1. a. João_i quer que ele*_{i/j} ganhe a corrida
'João_i quiere que él*_{i/j} gane.SUBJ la carrera'
- b. *João quer que Ø ganhe a corrida
'*João_i quiere que Ø gane.SUBJ la carrera'
- c. Pedro quer sair
'Pedro quiere salir.INF'

También se diferencia del español el húngaro (Szabolcsi, 2021, p. 5), donde los verbos volitivos solo producen obviación pronominal si el sujeto es agentivo, como en (4a), a diferencia de (4b), cuyo sujeto es paciente:

- a. #Azt akarom, hogy távozzam
AUX quiero.1SG que vaya.SUBJ.1SG
#'Quiero para mí que me vaya'
- b. Azt akarom, hogy egészséges legyek
AUX quiero.1SG que sano esté.SUBJ.1SG
'Quiero para mí que esté sano'

En serbio encontramos también ERD (Kaufmann, Todorovic y Jovicic, 2021), pero en esta ocasión, el subjuntivo se realiza a través de un complementante (*da*) y no de la flexión verbal. Además, es importante destacar que en esta lengua la obviación solo se produce cuando el sujeto

subordinado se encuentra explícito (el pronombre *on* en 5a), pues, si se omite, la correferencia está permitida (5b).

a. Petar_i je želeo da on*_{i/j} dodje na vreme

'Peter_i AUX quería que.SUBJ él*_{i/j} venir a tiempo'

b. Petar_i je želeo da Ø_{i/j} dodje

'Peter_i AUX quería que.SUBJ (él)_{i/j} venir'

Como último ejemplo, llama la atención el caso del rumano, porque es una lengua que flexiona sus verbos en subjuntivo y, sin embargo, no hay ERD en ningún contexto, ni siquiera cuando el verbo principal es volitivo (Farkas, 1992, p. 88):

Ion_i vrea Ø_{i/j} să plece

'Ion_i quiere (él)_{i/j} se vaya.SUBJ'

En principio, el ERD con verbos directivos parece similar al que se da con los volitivos. Lo encontramos en lenguas como el italiano (7), el francés (8), el portugués brasileño —además, con la misma restricción que existe para los verbos volitivos: el sujeto subordinado siempre ha de estar explícito y la interpretación disjunta es la única posible (Petersen, 2012, pp. 10, 21) (9)—, el húngaro (Farkas, 1992, pp. 91-92) (10) o el serbio (Farkas, 1992, p. 93) (11).

1. María_i raccomanda che lei*_{i/j} studi

'María_i recomienda que ella*_{i/j} estudie.SUBJ'

2. María_i a recommandé qu'elle*_{i/j} étudie pour l'examen

'María_i recomendó que ella*_{i/j} estudiara.SUBJ para el examen'

3. a. João_i recomenda que ele*_{i/j} participe da reunião

– 'João_i recomienda que él*_{i/j} participe.SUBJ en la reunión'

– *João recomienda que Ø participe da organização do evento

– *João recomienda que Ø participe.SUBJ en la organización del evento'

4. János_i meggyőzte Marit_j, hogy Ø_{j/*i, *k} men-jen vele

'János_i convenció a Marit_j, que Ø_{j/*i, *k} fuera.SUBJ con él'

5. Ana_i je naterala Mariju_j da Ø_{*i/j} dodje

'Ana_i AUX obligó a Mariju_j que.SUBJ Ø_{*i/j} venir'

Sin embargo, lo interesante del fenómeno es que en las lenguas en las que no hay ERD con predicados volitivos —como el rumano (Kempchinsky, 1990, p. 253) (12) o el inglés (13)—, con los directivos sí lo hay:

1. Am_i poruncit ca să_j vină imediat a casă

'Ø_i he mandado que Ø_{*i/j} venga.3.SING inmediatamente a casa'

2. The professor_i forced him_{*i/j} to arrive on time

'El profesor_i lo_{*i/j} obligó a llegar a tiempo'

Por tanto, no parece que la imposibilidad de que se dé una correferencia entre los sujetos tenga que ver con una cuestión sintáctica, sino más bien con una propiedad semántica de los predicados directivos que, como tal, afecta a todas las lenguas, ya que lo esencial de su significado no varía de una lengua a otra.

3.2. ALTERNANCIA INFINITIVO Y SUBJUNTIVO

Otra diferencia importante del ERD con los predicados volitivos y directivos es que, con los primeros, se produce una diferencia de significado —o una rivalidad— entre el infinitivo y el subjuntivo. Compárense los siguientes datos:

a. Ana_i quiere que Ø_{*i/j} vuelva a Madrid

b. Ana_i quiere Ø_{i/*j} volver a Madrid

a. Ana_i le_j aconseja que Ø_{*i/j} vuelva a Madrid

b. Ana_i le_j aconseja Ø_{*i/j} volver a Madrid

En (14), la variante en subjuntivo obliga a una interpretación de referencia disjunta, mientras que la variante en infinitivo solo permite la lectura correferente. Entendemos, pues, que el ERD con un predicado

volitivo es —o debería ser— una cuestión sintáctica, en el sentido de que la referencia depende de cómo sea la flexión del verbo subordinado y no de la semántica del verbo regente. En cambio, en (15), tanto con el verbo subordinado en subjuntivo como en infinitivo, la referencia es la misma: ha de darse necesariamente con el complemento indirecto del verbo *aconseja*, no con su sujeto. Como la referencia no cambia, aquí sí se podría suponer que es un rasgo semántico del verbo regente el que impone la interpretación disjunta. De hecho, lo que define a los predicados directivos es que pretenden que otra persona distinta del sujeto modifique su conducta. Y, como se ha visto en el apartado anterior, es una propiedad que se da con estos predicados en cualquier lengua, incluso en aquellas en las que en principio no hay ERD.

Las propuestas de Farkas (1992), Bogard (2020), o incluso Bianchi (2001) para explicar por qué se produce el ERD parten de la idea de que existe esta rivalidad entre infinitivo y subjuntivo. La idea se puede resumir en que el infinitivo obliga a la correferencia e impide la aparición del subjuntivo, relegando este a casos donde hay ERD. Pero, si con los predicados directivos esta rivalidad no existe, se nos plantean dos posibilidades: (a) estas propuestas no sirven para caracterizar el ERD en todos sus contextos, o (b) lo que sucede con las subordinadas sustantivas regidas por un predicado directivo no es realmente ERD. Si, como hemos sugerido, en estos casos la referencia depende de la semántica del verbo principal, podría ser un argumento a favor de (b).

3.3. ANÁLISIS DEL CASO PARTICULAR DEL ESPAÑOL

Los predicados directivos no son únicamente verbales, a pesar de que la mayoría de los ejemplos expuestos hasta ahora sean así. Existen, además de verbos con significado directivo, sustantivos (*consejo, orden, prohibición...*) o adjetivos (*aconsejado, ordenado, prohibido...*) que también pueden seleccionar oraciones subordinadas sustantivas⁸ como complementos y también, como sucede con los verbos, el sujeto de

⁸ No siempre estos sustantivos o adjetivos rigen una oración subordinada sustantiva, por ejemplo, *Sale a pasear cada día por consejo del médico* o *Hubo protestas por la prohibición de las bebidas azucaradas en los colegios*. Al no seleccionar entonces estos un complemento con sujeto, no aplica el valorar si tienen ERD.

estas oraciones tiene ciertas restricciones a la hora de establecer su correferencia.

En primer lugar, vemos que, cuando el predicado directivo es un nombre, es posible que la persona que recibe la directriz desempeñe la función sintáctica de sujeto:

- a. María_i; no sigue el consejo del médico de [$\emptyset_{i/*j}$ pasear cada día]
- b. Ana_i; ha recibido la orden de [$\emptyset_{i/*j}$ elaborar el documento antes de las diez]
- c. Los alumnos_i; se saltaron la prohibición de [$\emptyset_{i/j}$ jugar al fútbol en el pasillo]

Aquí, el complemento subordinado solo puede encontrarse en infinitivo, pues las variantes en subjuntivo (?María no sigue el consejo del médico de que pasee cada día; ?Ana ha recibido la orden de que elabore un documento antes de las diez; ?Los alumnos se saltaron la prohibición de que jueguen al fútbol en el pasillo) resultan, si no agramaticales, semigramaticales o, por lo menos, poco aceptables. El caso de (16c) puede constituir una excepción en este sentido, pues el contexto permite entender que la prohibición es genérica y no solo específica para los alumnos. Por ese motivo, el subjuntivo es admitido siempre y cuando se interprete que su sujeto es genérico (Los alumnos se saltaron la prohibición de que se juegue al fútbol en el pasillo), pero no cuando se interpreta como correferente con los alumnos. Además, a diferencia de (16a) y (16b), donde el infinitivo solo puede tener un sujeto correferente con María o con Ana, respectivamente, en (16c) se permite entender que el sujeto de jugar es correferente con los alumnos, pero también podría tener otra referencia.

Independientemente de estas peculiaridades que atañen a (16c), lo importante aquí es que tenemos casos de sujetos correferentes cuando el predicado es directivo, con lo cual, no hay ERD. Siguiendo con la argumentación que proporcionábamos antes, la correferencia aquí es dada por la semántica del predicado principal, ya que *María*, *Ana* o *los alumnos* son los argumentos receptores del consejo, la orden o la prohibición

—tienen el papel temático de paciente con respecto al predicado directivo—, y por ello no tenemos más remedio que interpretar que el sujeto subordinado ha de establecer su correferencia con estos. De nuevo, esto es una prueba a favor de que es la semántica la que impone la referencia de los sujetos con los predicados directivos. No obstante, el hecho de que el modo subjuntivo no sea admitido en estos casos implica que tampoco se puede descartar por completo la influencia de la sintaxis. De hecho, hemos de recordar que cuando los predicados volitivos seleccionan un complemento en infinitivo (*Quiero descansar*), la correferencia de sujetos es obligatoria, igual que en los ejemplos de (16).

Para seguir, veamos qué ocurre con otros casos en los que el predicado directivo es un nombre, pero la persona que recibe el consejo, la orden o la prohibición se expresa mediante la función sintáctica de complemento indirecto:

a. \emptyset_i Puedo darte; el consejo de [que $\emptyset_{*i/j}$ te separes cuanto antes]

b. \emptyset_i Puedo darte; el consejo de [$\emptyset_{*i/j}$ separarte cuanto antes]

a. \emptyset_i Le_j dio la orden de [que $\emptyset_{*i/j}$ elaborara el documento antes de las diez]

b. \emptyset_i Le_j dio la orden de [$\emptyset_{*i/j}$ elaborar el documento antes de las diez]

a. Mi madre_i me_j levantó la prohibición de [que $\emptyset_{*i/j}$ saliera de casa por la noche]

b. Mi madre_i me_j levantó la prohibición de [$\emptyset_{*i/j}$ salir de casa por la noche]

A diferencia de los casos de (16), en estos el verbo subordinado puede aparecer indistintamente en subjuntivo o en infinitivo, sin que haya cambios de significado ni de interpretación de la referencia de los sujetos. Se mantiene, una vez más, la necesidad de que el sujeto subordinado correferiera con el complemento indirecto, debido a que es este el argumento que expresa a la persona receptora de la directriz. En este tipo de construcciones, se da la misma alternancia que obtenemos cuando el predicado directivo es un verbo (*Te aconsejo {que te separes*

/separarte} cuanto antes; *Le ordenó {que elaborara / elaborar} el documento antes de las diez; Mi madre me prohibió {que saliera / salir} de casa por la noche*) y que es la causante de que las hipótesis sobre el ERD basadas en una distinción entre el subjuntivo y el infinitivo no funcionen con este tipo de casos.

Tenemos, por último, otras posibilidades estructurales cuando el predicado directivo es un sustantivo: la persona que recibe el consejo, la orden o la prohibición puede no aparecer de manera explícita en el discurso, como en (20a), donde se entiende que el sujeto subordinado ha de tener como referencia al participante de la conversación que desempeña el rol de receptor del enunciado. (20b), al estar en infinitivo, favorece una interpretación genérica.

- a. Mi_i consejo es [que $\emptyset_{*i/j}$ reflexiones bien sobre las consecuencias de tus actos]
- b. Mi_i consejo es [$\emptyset_{*i/j}$ reflexionar bien sobre las consecuencias de tus actos]

En (21), asimismo, el contexto obliga a entender que la orden es genérica. Aquí, se puede entender que el sujeto de *construir* es correferente con el complemento indirecto de *ha gustado*, que sería *al promotor inmobiliario*, pero también puede extenderse su referencia e incluir a cualquier otra persona o a la población en general. Además, podemos tener un subjuntivo que propicie la lectura genérica (21b) o la lectura correferente con el complemento indirecto (21c), en cuyo caso tendríamos que asemejar esta oración a las expuestas en los ejemplos de (17-19).

- a. La orden de [$\emptyset_{i/j}$ no construir en esta zona] no ha gustado mucho al promotor inmobiliario_i.
- b. La orden de [que $\emptyset_{i/j}$ no se construya en esta zona] no ha gustado mucho al promotor inmobiliario_i.
- c. La orden de [que $\emptyset_{i/*j}$ no construya en esta zona] no ha gustado mucho al promotor inmobiliario_i.

En cuanto a las oraciones con un predicado directivo que sea un adjetivo, obtenemos estructuras menos variadas. Como se puede ver en (22),

suelen formarse con los verbos *ser* o *estar* seguido del adjetivo de significado directivo, y la oración subordinada sustantiva desempeña la función de sujeto. Obtenemos dos variantes en la subordinada: una en modo subjuntivo, que tendría como sujeto al receptor de la directriz, normalmente una segunda persona que se corresponde con el receptor del enunciado; y otra en infinitivo, que impone una interpretación genérica.

- a. Es muy recomendable [{que hagas / hacer} ejercicio diario]
- b. Está prohibido [{que juegues / jugar} a la pelota]

Por otro lado, y volviendo a aquellos casos en los que el predicado es un verbo, hay que destacar que en determinados contextos no es imposible entender que el emisor de la orden, la prohibición, el consejo, etc., sea también el afectado por ella, y, por ende, los sujetos sean correferentes. Pero, tal como expone Gielau (2015, p. 192), en estos casos, la única estructura posible es con el verbo subordinado en infinitivo (23). Si está en subjuntivo (24), el resultado es una oración agramatical.

- a. Marta se obligó a terminar lo que había empezado
- b. Marta se ordenó a sí misma mantener la calma
- c. Marta se prohibió comer entre horas
- a. *Marta se obligó a que terminara lo que había empezado
- b. *Marta se ordenó a sí misma que mantuviera la calma
- c. *Marta se prohibió que comiera entre horas

Hay que tener en cuenta en estos ejemplos que la correferencia del sujeto subordinado se da, en realidad, con el objeto del predicado directivo (*se / a sí misma*), de modo que no hay tanta diferencia entre estas y una oración como, por ejemplo, *Marta obligó a María a terminar lo que había empezado*. A su vez, los complementos *se* o *a sí misma* son correferentes con el sujeto *Marta*. Es decir, las relaciones de correferencia se irían estableciendo formando una cadena:

- 3. Marta_i se_i obligó a [Ø_i terminar lo que había empezado]

Así pues, en éstos ejemplos, el sujeto del verbo subordinado correfiere con el receptor de la directriz, de la misma manera que en todos los

demás casos expuestos hasta ahora. Que este complemento tenga como referencia, por su parte, al emisor de la directriz, es, en principio, una cuestión casual o anecdótica.

No obstante, sí que hay que darle importancia al hecho de que el subjuntivo no sea admitido en estas construcciones, pues parece que, en este contexto, sí que se produce una diferencia entre el subjuntivo y el infinitivo, de la misma manera que esa diferencia se produce cuando el predicado es volitivo o de reacción emocional (*Quiero {descansar / que descanse}*).

3.4. ¿AFECTAN LOS FACTORES QUE REDUCEN EL ERD A LOS PREDICADOS DIRECTIVOS?

Uno de los argumentos a favor de que los predicados directivos no tienen ERD sería que no se vieran afectados por los factores que reducen la obviación en predicados volitivos.

Uno de ellos sería la presencia de un verbo modal (*poder, tener que, soler...*) en la oración subordinada. Con un predicado volitivo, la posibilidad de que los sujetos se consideren correferentes aumenta, aunque no todos los hablantes lo perciban con claridad (ejemplo tomado de Kempchinsky (2009, p. 1792)):

- a. *José_i espera que Ø_i termine el proyecto a tiempo
- b. José_i espera que Ø_i pueda terminar el proyecto a tiempo

Con un predicado directivo, en cambio, ocurre lo siguiente:

- a. Ana_i le_j aconsejó que Ø_j viniera
- b.?Ana_i le_j aconsejó que Ø_j podiera venir
- a. Ana_i le_j pide que Ø_j venga
- b.?Ana_i le_j pide que Ø_j pueda venir
- a. Ana_i prohibió a Gonzalo_j que Ø_j llegara tarde
- b.?Ana_i prohibió a Gonzalo_j que Ø_j tuviera que llegar tarde
- a. Ana_i ordena a Gonzalo_j que Ø_j haga ejercicio
- b.?Ana_i ordena a Gonzalo_j que Ø_j suela hacer ejercicio

El verbo modal en la oración subordinada da lugar a oraciones de dudosa gramaticalidad cuando el predicado regente es directivo, pero no parece tener que ver con la referencia de los sujetos —de hecho, esta no varía con respecto a las variantes sin el verbo modal—, sino con la incompatibilidad semántica que produce un predicado directivo con un verbo modal. Entonces, aunque los verbos modales tienen consecuencias en las construcciones con los predicados directivos, sí que podemos afirmar que no modifican la referencia de los sujetos, que es lo que nos interesa comprobar.

Un segundo factor que afecta a la interpretación de la referencia con los predicados volitivos es la coordinación de dos complementos subordinados, donde el primer miembro de la coordinación crea una distancia entre el predicado principal y la subordinada con un sujeto correferente (*Quiero que tú te quedes y yo me vaya* resulta más aceptable que *Quiero que yo me vaya y tú te quedes*). En (31) y (32) se proporcionan ejemplos sobre esta prueba aplicada a oraciones con predicados directivos:

a. ?Ordeno que yo me vaya

b. Ordeno que yo me vaya y tú te quedes

c. Ordeno que tú te quedes y yo me vaya

a. Ana ordenó a Gonzalo_i que Ø_i se fuera

b. ?Ana ordenó a Gonzalo que ella se quedase y él se fuera

c. ?Ana ordenó a Gonzalo que él se fuera y ella se quedase

Aquí tenemos dos contextos diferentes. En las oraciones de (31), no aparece explícito el complemento indirecto que indica a quién se dirige la orden, de modo que esta se puede interpretar como una orden genérica y, por ende, las oraciones de (31b) y (31c) no resultan especialmente extrañas, pues, aunque uno de los complementos tiene un sujeto correferente, el predicado directivo tiene alcance sobre una segunda persona, lo que legitima su significado. Es (31a) la que produce más dudas sobre su buena formación, ya que entendemos que es raro, semánticamente, que una persona formule una orden que solo le afecte a sí misma —y eso demuestra, una vez más, que el motivo por el que los

sujetos no pueden correferir cuando el predicado regente es directivo tiene que ver con el significado de este—.

En contraste, las oraciones de (32) sí tienen el complemento indirecto explícito (*a Gonzalo*), lo cual tiene interesantes consecuencias: en (32a), el sujeto subordinado tiene como única referencia posible a *Gonzalo*; y (32b) y (32c) son oraciones agramaticales (o por lo menos, semigramaticales) porque la presencia del complemento indirecto hace que necesariamente tengamos que interpretar que la orden se dirige solo a él —no tiene sentido que Ana ordene a Gonzalo que ella se vaya, y en este caso da igual la colocación de los complementos porque el significado es el mismo—.

En suma, este factor tampoco afecta a la interpretación de los sujetos de las construcciones con un predicado directivo, pues los motivos de la falta de gramaticalidad son de corte semántico y no sintáctico.

El tercer factor que reduce el ERD para los predicados volitivos es el de la presencia de un sujeto explícito correferente utilizado con valor contrastivo y enfático (*Quiero que YO sea la ganadora del concurso, no ella*). Si lo que tenemos es un predicado directivo, las construcciones que obtenemos son gramaticales:

- a. Ordeno que YO recoja la cocina, no tú
- b. Pido que YO sea la ganadora del concurso, no ella
- c. Juan aconsejó que ÉL MISMO, no Pedro, hablara con Ana

Porque, en estos contextos, se puede entender que la directriz no se dirige al sujeto del verbo subordinado, sino al receptor del enunciado. Es decir, en (33a), el significado es que el emisor emite una orden a un receptor (representado sintácticamente mediante el pronombre *tú*) para que no recoja la cocina, y se admitiría la paráfrasis de '(te) ordeno que tú no recojas la cocina'. En (33b), se presupone también un receptor que tiene poder para decidir quién va a ganar el concurso, y si se interpreta la oración como '(te) pido que me hagas ganadora del concurso a mí, no a ella'. Al ser, en la oración original, un sujeto paciente el subordinado (*que yo sea la ganadora del concurso*), se puede entender que la petición no va dirigida al propio hablante. Por último, el contexto que

permite entender la oración de (33c) como aceptable es que Juan emita un consejo general que, aunque también le afecta a sí mismo, en realidad va dirigido a una segunda persona (Pedro).

De (33b), además, se puede deducir que lo que facilita la aceptabilidad es el hecho de que el sujeto subordinado sea paciente y no agente. En otros casos similares, como (34), ocurre lo mismo:

- a. Te ordeno que yo sea la elegida
- b. Pido a Dios que yo me salve
- c. María_i le exigió que ella_{i/j} fuera aprobada

Solo se pueden considerar gramaticales si entendemos que el receptor de la orden tiene la capacidad de elegir, de salvar o de aprobar al emisor. En (34a), el agente de la acción de *elegir* sería la persona correferente con el pronombre *te*; en (34b), el agente de *salvar* sería Dios, y en (34c), el agente de *aprobar* sería la persona correferente con *le*.

Estos datos demuestran que los sujetos pueden ser correferentes en una oración con un predicado directivo siempre y cuando el contexto permita entender que el agente de la acción subordinada es la persona a la que va dirigida la directriz. Una vez más, es la semántica del predicado directivo la que impone cómo debe ser interpretada la referencia.

4. CONCLUSIONES

Por ahora, tenemos las siguientes razones para pensar que, por lo menos, el ERD de los predicados directivos no es el mismo que el de los predicados volitivos:

- Con los directivos no hay cambio de significado al alternar el infinitivo con el subjuntivo: *Marta ordenó a María {que recogiera / recoger} su cuarto*. Esto indica que es un fenómeno que parece tener más que ver con la semántica del predicado regente que con la forma del predicado subordinado. No obstante, tal como se ha expuesto a lo largo de esta sección, existe la excepción de que, si los sujetos se interpretan como

correferentes —ya sea porque el receptor de la directriz coincide con el emisor de la misma (*Marta se obligó a {terminar / *que terminara} lo que había empezado*), o sea porque el predicado directivo es un sustantivo y el receptor de la directriz se expresa mediante la función sintáctica de sujeto (*Ana ha recibido la orden de {elaborar /?que elabore} el documento antes de las diez*)—, solo es gramatical el infinitivo.

- En todos los casos en los que los sujetos son correferentes, es posible explicar dicha correferencia a partir de la semántica: la persona que emite la directriz es a la vez la que la recibe (*Marta se obligó a terminar lo que había empezado*); el sujeto representa directamente al receptor de la directriz (*Ana ha recibido la orden de elaborar el documento antes de las diez*), o la oración subordinada denota el estado de cosas resultante tras la acción del receptor de la directriz (*Te pido que yo sea ganadora del concurso*; cuyo significado sería 'te pido que hagas que yo sea ganadora del concurso').
- La interpretación de la referencia de los sujetos en todos estos contextos es igual en todas las lenguas, incluso en aquellas que no tienen subjuntivo (inglés) o que tienen un subjuntivo que no produce ERD (rumano).

En suma: todos estos motivos parecen demostrar que lo que sucede con los predicados directivos es sustancialmente diferente de lo que sucede con los volitivos, y, además, la referencia del sujeto se puede explicar a partir de la semántica del verbo directivo, como demuestra el hecho de que tenga que ser así en cualquier lengua. Así que no parece descabellado postular que lo que sucede con los predicados directivos no es ERD.

Y, si lo que sucede con los predicados directivos no es ERD, las teorías basadas en la rivalidad del infinitivo y el subjuntivo, como las ya citadas de Farkas (1992), Bianchi (2001) o Bogard (2020) podrían volver a ponerse sobre la mesa, ya que el punto débil de estas era que no funcionaban para explicar el comportamiento de los predicados directivos.

5. REFERENCIAS

- Bianchi, V. (2001). On Person Agreement. *Scuola Normale Superiore*.
- Bogard, S. (2020). Flexión finita vs. infinitiva o modo indicativo vs. subjuntivo. ¿Cuál es la distinción crucial entre las oraciones completivas del español?. *Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH)*, LXVIII (2), 551-570.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris.
- Farkas, D. (1992). On obviation. En I. Sag y A. Szabolcsi (Eds.), *Lexical matters*. (pp. 85-109). CSLI.
- Gielau, E. A. (2015). *Mood distribution and the CP domain of subjunctive clauses in Spanish*. The University of Iowa.
- Jakubowicz, C. (1985). Do Binding Principles Apply to INFL?. En S. Berman, J. W. Choe y J. McDonough (Eds.), *Proceedings NELSXXV* (pp. 188-206). GLSA Publications.
- Kaufmann, M., Todorovic, N. y Jovicic, I. (2021). Obviate me (not): Obviation effects in Serbian main and complement clauses. *FASL*, 30, 1-19.
- Kempchinsky, P. (1986). *Romance subjunctive clauses and logical form*. UCLA.
- Kempchinsky, P. (1987). The Subjunctive Disjoint Reference Effect. En N. Carol y R. Nuñez Cedeño (Eds.), *Studies in Romance Languages*, vol. 25, (pp. 123-140). De Gruyter Mouton.
- Kempchinsky, P. (1990). Más sobre el efecto de referencia disjunta del subjuntivo. En I. Bosque (Ed.), *Indicativo y subjuntivo*, (pp. 234-258). Taurus Universitaria.
- Kempchinsky, P. (2009). What can the subjunctive disjoint reference effect tell us about the subjunctive?. *Lingua*, 119, 1788-1810.
- Petersen, C. (2012). *O licenciamento do sujeito nulo em orações subjuntivas no português brasileiro: contribuições para a Teoria de Controle por Movimento*. [Tesis doctoral, Universidade de São Paulo].
- Picallo, C. (1985). *Opaque Domains*. The City University of New York.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española [RAE y ASALE]. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. 2 vol. Espasa.
- Ruwet, N. (1984). Je veux partir / * Je veux que je parte. À propos de la distribution des complétives à temps fini et des compléments à l'infinitif en français. *Cahiers de grammaire*, 7, 75-138.
- Szabolcsi, A. (2021). Obviation in Hungarian: What is its Scope, and is it Due to Competition?. *Glossa: a journal of general linguistics*, 6 (1), 1-28.

SUGLI USI PASSIVI DI *VENIR*:
RIFLESSIONI CONTRASTIVE PER UNA DIDATTICA A
MISURA DI ITALOFONO

MARIA VITTORIA AMBROSINI
Alma Mater Studiorum Università di Bologna

1. INTRODUZIONE

Tra i modelli perifrastici con verbi di movimento condivisi da spagnolo e italiano, uno in particolare ha ispirato la riflessione su cui si basa questo contributo: si tratta di *venir/venire* + participio.

A dispetto dell'evidente somiglianza a livello morfologico, le due perifrasi presentano valenze aspettuali e funzioni grammaticali piuttosto diverse: mentre *venire* si è pienamente grammaticalizzato come ausiliare passivo, *venir* sarebbe stato oggetto di un processo di grammaticalizzazione meno completo, sviluppando valenze di tipo semicopulativo. Tuttavia, capita talvolta di imbattersi in particolari usi del verbo *venir* che vengono etichettati come *italianismos*: si tratterebbe appunto di casi in cui -secondo la norma- la funzione passiva espletata dall'ausiliare *venire* sarebbe impropriamente mappata sul verbo semicopulativo *venir*, in quella che nel *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (Seco, 1961-2011) è appunto definita come una “mala traducción del italiano”. Al di là delle diverse funzioni attualmente espletate dai due ausiliari, i processi di grammaticalizzazione di cui sono stati oggetto nel corso dei secoli mostrano punti di contatto sostanziali, che fanno ipotizzare che anche il verbo *venir* -seppure non sia mai giunto ad una piena grammaticalizzazione come ausiliare passivo- possa espletare una funzione di questo tipo in presenza di precise condizioni contestuali. Date queste premesse, dopo un excursus iniziale sull'evoluzione diacronica di *venir* + participio e *venire* + participio, proporrò un'analisi dell'attuale modello funzionale della prima perifrasi, con particolare attenzione alle differenze che lo caratterizzano rispetto

a quello della seconda. Giungeremo infine a una riflessione didattico-contrastiva su alcune “zone d’ombra” sulle quali potrebbe risultare particolarmente raccomandabile lavorare con un pubblico di apprendenti di spagnolo italofofoni.

2. *VENIRE* + PARTICIPIO VS *VENIR* + PARTICIPIO: I DUE PROCESSI DI GRAMMATICALIZZAZIONE

Iniziamo questo capitolo percorrendo i passaggi fondamentali del processo di grammaticalizzazione della perifrasi *venire* + participio, molti elementi del quale, come vedremo, sono comuni a quello della perifrasi spagnola corrispondente.

2.1. *VENIRE* + PARTICIPIO

La grammaticalizzazione di *venire* come ausiliare passivo costituisce un fenomeno piuttosto singolare a livello linguistico, come osservano Giacalone Ramat e Sansò (2014, p. 23):

The grammaticalization of the periphrasis ‘come + past participle’ into a passive construction is quite unusual across languages; in the vast majority of cases, periphrastic passives (a construction type particularly widespread in Indo-European languages) are formed with a form of the verb ‘be’ (English, Spanish, Lithuanian etc.) or ‘become’ (German, Polish, etc.) plus the past participle.

I due linguisti analizzano due tipi di costruzioni con *venire* + participio -le cui prime attestazioni si collocano tra il XIII e il XIV secolo- che, pur non avendo una chiara valenza passiva, condividono varie proprietà con i moderni costrutti passivi. La prima costruzione, attestata solamente nelle varietà vernacolari toscane dell’epoca, ha una struttura di questo tipo:

human entity x[indirect object] + *VENIRE* + past part. + [subject]

L’entità umana coinvolta -codificata come oggetto indiretto- esperisce il risultato finale di un certo processo previo in modo non volontario né controllato. Come osservano gli autori (Ivi, pp. 24-25): “the entity encoded as subject of this construction is the entity, if any, involved in the

action as patient/undergoer, and therefore the construction has a passive flavor”.

Venne-gli lasciata aperta la sua camera per dimenticanza. (Ibidem)

Tale costruzione era già stata analizzata in alcuni studi precedenti sulla grammaticalizzazione di venire passivo: Giacalone Ramat (2000, pp. 139-141) l’aveva definita come dativa, sottolineando come l’orientamento deittico di venire sia interpretabile come “coming in an unexpected and surprising way toward the recipient”: parte della valenza lessicale del verbo di movimento è ancora presente nella costruzione, seppure reinterpretata in chiave astratta, metaforica. Squartini (2003, p. 25) aveva invece definito la costruzione come anticausativa, sottolineandone il carattere spontaneo e privo di controllo agentivo. Al di là di queste possibili definizioni -come opportunamente osservato da Ambrosini (2000, p. 560)- essa si presenta come “un incrocio tra le modalità eventiva e risultativa dell’azione”. Sia in Ambrosini (2000) che in Giacalone Ramat (2000) si sostiene che si possa identificare in questa costruzione l’origine dell’attuale perifrasi passiva con venire. L’evoluzione verso una funzione pienamente passiva si sarebbe realizzata a partire dal momento in cui l’uso della costruzione sarebbe stato esteso anche a situazioni volontarie, ammettendo sintatticamente l’esplicitazione dell’agente sotto forma di complemento indiretto (introdotto dalla preposizione da). Giacalone Ramat (2000, p. 141) individua ad esempio attestazioni di tale uso in alcuni testi del XVII secolo:

considerando la forza delle ragioni che *vengono assegnate* dai filosofi per prova dell’immobilità della terra. (*Ibidem*)

In Giacalone Ramat e Sansò (2014, pp. 26-33), tuttavia, si suggerisce un’altra ipotesi, secondo la quale l’origine di venire passivo andrebbe piuttosto ricondotta ad un altro tipo di costruzione, con la seguente struttura:

subject + VENIRE + past participle/adjective

Qui, il valore lessicale di *venire* è meno marcato: il verbo esprime piuttosto l’idea di un “cambio di stato”, mentre il participio passato o

aggettivo con il quale si combina - dall'orientamento "intrinsecamente passivo" (Haspelmath, 1994, p. 153)- designa lo stato risultativo raggiunto. L'entità animata che subisce il cambio di stato in questione (codificata come soggetto dell'azione) è generalmente caratterizzata da scarso controllo e l'agente non può essere esplicitamente codificato. In ragione di queste caratteristiche, Michaelis (1998, p. 76) definisce queste costruzioni *fientivo*⁹-*anticausative*:

E bene sia egli molto fiero, non per tanto *viene privato* molto tosto come egli è preso (Giacalone Ramat e Sansò, 2014, pp. 27)

Tale costruzione permetterebbe una doppia lettura prospettica, a seconda del tempo del verbo ausiliare. Spiegano Giacalone Ramat e Sansò:

The construction can be better characterized as a change-of-state construction, which focuses on the attainment of the new state but maintains the possibility, when *venire* is in the appropriate tense (e.g. the present, the imperfect or the simple past), of referring to the process leading to it (it is therefore different from a pure resultative construction, intended, in Nedjalkov & Jaxontov's terms, as a construction referring to "a state implying a previous event" [Nedjalkov & Jaxontov 1988: 6]). Construction Type #2 occurs with both simple and compound tenses of *venire* and is robustly attested in both Tuscan and northern vernaculars.

È in questa costruzione, in cui *venire* adempie a una funzione predicativa di *verbo di cambio* in combinazione con aggettivi o con predicati di natura aggettivale, che i due autori identificano l'origine di *venire* passivo.

Squartini (2003, pp. 27-31) ritiene invece che all'origine dello stesso vi sia un altro tipo di costruzione. Partendo dal corpus di testi già presi in esame da Giacalone Ramat (2000), Squartini osserva che in alcuni casi *venire* + participio presenta un particolare tipo di funzione predicativa dal carattere eminentemente risultativo: in questi contesti, il focus non è posto sull'evento dinamico previo al raggiungimento di un certo risultato, ma sul risultato stesso.

⁹ Il *fientivo* è una marca morfologica tramite la quale si possono derivare processi a partire da stati (Haspelmath, 1990, pp. 34-55).

perché d'un modulo e mezo e anco di duoi gli intercolumnni] *vengono* troppo *ristretti* e a fatica si può transitare fra essi. (Squartini 2003, p. 28)

Nell'esempio (4), in effetti, *vengono ristretti* potrebbe essere parafrasato con una struttura stativa quale *sono/risultano ristretti*. Nella trattatistica del XVI secolo, spiega Squartini, si nota appunto un'alternanza di attestazioni di questo uso predicativo di *venire* e attestazioni sul modello <essere + aggettivo/participio>, di natura ugualmente stativa. Inoltre, si riscontrano già alcuni casi in cui *venire* + participio suggerirebbe un'interpretazione più passivante:

e questa verità *viene comprobata* da tante basi [di colonne] antiche.
(*Ibidem*)

In ragione di ciò, ipotizza Squartini, dal XVI secolo si aprirebbe una fase intermedia nel processo di grammaticalizzazione di *venire*, nella quale si sarebbe prodotta una sempre più netta diversificazione tra usi risultativi e usi passivi della perifrasi. Lo sviluppo di una valenza passiva del verbo sarebbe quindi avvenuto a partire da una rianalisi sintattica e una ricategorizzazione azionale dei costrutti risultativi, che avrebbero subito una rilettura in chiave dinamico-eventiva. Tale ipotesi supporterebbe peraltro il fatto che, nell'italiano contemporaneo, *venire* possa selezionare tempi perfettivi solo in contesti di tipo predicativo-risultativo (Squartini, 1999, pp. 343-344), mentre debba necessariamente selezionare tempi imperfettivi se impiegato come ausiliare passivo (restrizione che, invece, non sussiste per *essere*)¹⁰.

Questo edificio *è *venuto costruito/è stato costruito* nel 1988. (*Ivi*, p. 344)

Questo edificio *venne/fu costruito* nel 1988. (*Ibidem*)

L'ausiliare *venire*, inoltre, presenta nella lingua attuale alcune particolari restrizioni sul piano lessicale, che troverebbero una loro

¹⁰ Per ulteriori approfondimenti sul raffronto tra gli ausiliari *essere* e *venire*, si vedano Ambrosini (1982, p. 31), Arcaini (1984, p. 408), Giacalone Ramat (2000, p.142), La Fauci (2000, pp. 116-118). Sugli usi predicativo-risultativi di *venire*, sui quali non possiamo dilungarci oltre in questa sede, si vedano Squartini (1999) e Pescia De Lellis (2015).

giustificazione nell'ipotesi di grammaticalizzazione formulata da Squartini. Infatti, la perifrasi passiva con *venire* è nettamente favorita in contesti caratterizzati da processi telici, nei quali il valore stativo-situazionale di *essere* ostacola, invece, un'interpretazione di tipo eventivo. Ad ogni modo, la scelta di *venire* risulta essere la più naturale anche nei contesti progressivi, ai quali l'ausiliare conferisce una lettura di tipo dinamico laddove *essere* ne suggerirebbe una eminentemente stativa:

- Il giovedì il portone *era/è chiuso* alle 21. (*Ivi*, p. 347)
- Il giovedì il portone *veniva/viene chiuso* alle 21. (*Ibidem*)

2.2. *VENIR* + PARTICIPIO

Yllera (1980, pp. 298) osserva che l'uso perifrastico di *venir* è poco frequente nello spagnolo antico. Nel XII secolo, in combinazione con aggettivi, *venir* assume valore di *verbo de cambio*¹¹:

Ricos *son venidos* todos los vassallos. (*Ibidem*)

Non risultano, tuttavia, attestazioni di *venir* in combinazione con participi passati. Nel XIII secolo, si rilevano invece sporadici casi nei quali la perifrasi presenta valenza stativa (11), ma al di là di questi, dice Yllera: “su empleo más frecuente en todas las épocas es para indicar un estado si existe idea de movimiento, conservando en parte su significado propio” (12).

- Essa virtud obrava en este su criado, por es ordenamiento *vinié tan alumbrado*. (*Ibidem*)
- de pannos com el sol todo *venía vestydo*. (*Ibidem*)

A partire dal XIV secolo, si osservano casi nei quali il verbo *venir* inizia ad assumere valori sempre meno deittici e sempre più astratti. Se accompagnato da un dativo di persona, generalmente assume un senso figurato di avvicinamento alla persona che parla o scrive:

¹¹ Valenza documentata anche in Sohrman e Nilsson (2008, p. 169) e Pountain (1984, p. 102).

- Todo lo que ellos quieren & tiene deseado, como ellos lo piden, les *viene ayuntado*. (*Ibidem*)

Più raramente, lo si trova riferito al contenuto di lettere, documenti, testi scritti, eccetera (14):

- cinco son los reynados de España, así *vinié afirmado*. (*Ivi*, p. 299)

Tale *shift* funzionale è analizzato anche da Zieliński (2014, pp. 213-216). Secondo il suo studio, nei testi prodotti tra il XII e il XIV secolo *venir* + participio presenta una valenza essenzialmente predicativa: il verbo mantiene il suo valore di movimento deittico tramite il quale l'emissore descrive e individua il soggetto che realizza il movimento:

- Alcazaron a mio Çid en Tévar e el pinar assí *viene esforzado* l conde que a manos se le cuidó tomar. (Zieliński, 2014, pp. 214)

A partire dal XIV secolo, subentrano cambiamenti significativi. Si osservi l'esempio seguente:

- Oi dezir de vos siempre mucho bien e aguisado de quantos bienes fazedes al que a vos *viene cuidado*. (*Ibidem*)

In (16), *viene cuidado* presenta una valenza passiva che, all'epoca, era totalmente assente nell'uso di *venir* + participio, ma che, nell'italiano dello stesso periodo, iniziava ad essere associata all'ausiliare *venire*. Ciò farebbe supporre che l'influenza linguistica dell'italiano -piuttosto consistente, in quell'epoca (Terlingen, 1943, pp. 42-45)- potrebbe essere stata un elemento catalizzatore per la ricategorizzazione del verbo deittico *venir* in verbo semicopulativo. A partire dal XIV secolo, infatti, l'uso di *venir* + participio inizia gradualmente ad estendersi anche a soggetti inanimati, cui imprime una sorta di deitticità astratta, *desemantizzata*. L'inserimento di un elemento soggettivo converte il focus sul movimento spaziale in focus sullo stato del soggetto stesso, risultato dell'attività denotata dal participio passato (su cui ricade la forza illocutoria):

- Era de una nave, de lo que son todas, que *venía destrozada* y sin provisión. (Zieliński, 2014, p. 215)

Il verbo *venir* inizia così a sviluppare la funzione di verbo semicopulativo che troviamo nello spagnolo contemporaneo. La presenza di un soggetto inanimato, osserva Zieliński, rappresenta una condizione imprescindibile perché *venir* assuma tale valenza (18), mentre con i soggetti animati il verbo mantiene la sua funzione deittica originale (19):

- La información *viene proporcionada* en esta página (*Ivi*, p. 213)
- Juan viene cansado (*Ibidem*)

Tale funzione, come osserva Zieliński, è anche caratterizzata da evidenti tratti risultativi. In (18), ad esempio, *viene proporcionada* codifica il risultato -stabile, nell’arco temporale considerato- di un evento sviluppatosi anteriormente e le cui conseguenze si mantengono, almeno, fino al punto di osservazione. In questi termini, osserva, “entra en juego, por lo tanto, la visión retrospectiva, propia de este verbo deíctico, la cual determinará, en gran medida, el desarrollo de su acepción resultativa”. Come osserva anche Porroche (1990, pp. 55-119), infatti, *venir* rientra tra i verbi semicopulativi di aspetto imperfettivo, riflettendo appunto la visione retrospettiva di Coseriu (1976): “La duración del estado se contempla desde el punto A (situado en el pasado) hasta el punto C, que coincide con el momento temporal en el que se sitúa el enunciado”. Si tratta, quindi, di una visione *durativamente* stativa, in quanto -come possiamo osservare in (18)- il focus non è posto solo sul risultato in sé (*proporcionada*) ma anche sul processo che l’ha prodotto.

In tal senso, la valenza risultativa di *venir* semicopulativo si distingue da quella veicolata da *estar* nelle cosiddette *pasivas adjetivales* o *resultativas* (Marco e Marín, 2015). La perifrasi *estar* + participio esprime infatti la categoria aspettuale di *cumplimiento*, in cui l’azione o processo previo al risultato finale è marcato in quanto *già* concluso prima del riferimento temporale fissato dall’ausiliare: si tratta, quindi, di una prospettiva di tipo angolare, non retrospettivo. (Porroche, 1990, pp. 97-98).

Alla luce di ciò, nonostante Squartini (2003, pp. 30-33) sottolinei come *venire* e *venir* condividano la rilettura in chiave risultativa come una

delle tappe fondamentali dei rispettivi processi di grammaticalizzazione, è comunque significativo constatare che, come osserva Porroche (1990, p. 66), le costruzioni predicativo-risultative di *venire* sono aspettuualmente perfettive, il che si riflette nel paradigma verbale -esclusivamente perfettivo- selezionato dall'ausiliare in questa sua funzione. Il processo previo al risultato, a differenza di quanto avviene nelle *semicopulativas* con *venir*, è escluso dalla prospettiva dell'osservatore.

Di conseguenza, ci risulta forse più spontaneo collocare una possibile origine di *venir* semicopulativo in costrutti di tipo fientivo-anticausativo quali quelli già analizzati in §2.1, diversi appunto dalle costruzioni puramente stative in quanto la selezione di tempi imperfettivi da parte dell'ausiliare permette all'insieme della costruzione di codificare al tempo stesso tanto il processo, quanto il suo risultato.

3. *VENIR* + PARTICIPIO NELLO SPAGNOLO CONTEMPORANEO: VALENZE ASPETTUALI E FUNZIONI SINTATTICHE

Abbiamo concluso il capitolo precedente osservando come la differenza in termini aspettuuali tra la funzione semicopulativa-retrospettiva di *venir* e quella predicativo-risultativa di *venire* si riflette, in termini sintattici, nella selezione di tempi imperfettivi da parte del primo ausiliare e di tempi perfettivi da parte del secondo. Tale differenza, invece, si neutralizza nel raffronto tra *venir* semicopulativo e *venire* ausiliare passivo: per adempiere -rispettivamente- a queste due funzioni, infatti, entrambi gli ausiliari selezionano tempi imperfettivi. Ne consegue che due perifrasi morfologicamente corrispondenti -che condividono, cioè, lo stesso ausiliare, per il quale selezionano entrambe un paradigma verbale imperfettivo- assolvono funzioni nettamente differenti: *venire* + participio codifica un processo dinamico-passivo mentre *venir* + participio codifica uno stato retrospettivo. Ciò si riflette nel differente status sintattico assunto dalla forma participiale: in combinazione con *venire* passivo troviamo veri e propri participi

verbali, mentre nei costrutti semicopulativi i participi assolvono una funzione equivalente a quella di un aggettivo, motivo per cui sono anche definiti *participios adjetivos* o *adjetivos verbales* (Porroche 1990, p. 75). Come osserva Squartini (2003, pp. 30-31), “Significativamente <venir + participio> può ricorrere soltanto in contesti in cui sia interpretabile come uno stativo (33)¹² mentre rifiuta l’interpretazione eventiva, che in (34) viene forzata dall’avverbiale temporale modificatore di evento e dall’espressione superficiale dell’agente”:

- Por último, el carácter perifrástico de esta construcción *viene confirmado* por el hecho de no admitir disociaciones. (Squartini, 2003, p. 31)
- *El hecho *vino confirmado* ayer por el presidente (*Ibidem*)

Nello spagnolo attuale, capita talvolta di imbattersi in quelli che vengono definiti *italianismos*, di cui troviamo ad esempio questa definizione nel *Diccionario panhispánico de dudas* (Real Academia Española [RAE] e Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE], 2005, p. 551): “Se considera otro italianismo la construcción *venir + participio*, en lugar de *estar + participio*, aunque se usa a menudo en la prosa administrativa”:

- los inquilinos *vienen obligados* a pagar. (*Ibidem*)

In un contesto marcatamente risultativo-angolare come questo, la scelta dell’ausiliare *estar* sarebbe stata, in effetti, più naturale. Si è invece optato per *venir*, la cui lettura aspettuale non solo risulta poco adeguata ad una prospettiva più angolare che retrospettiva, ma anche (cfr. §2.2) in conflitto con la presenza di un soggetto animato, che imporrebbe piuttosto una lettura deittica dell’ausiliare.

Come già argomentato in §2.2, alcune attestazioni di usi passivi di *venir + participio* mappati sul modello di *venire + participio* si trovano già nel XIV secolo. Il fatto che usi passivi di questo tipo, pienamente

¹² Per rispettare la numerazione generale degli esempi presentati in questo contributo, gli esempi (33) e (34) citati da Squartini sono riportati, rispettivamente, come (20) e (21).

grammaticalizzati in italiano, siano sì presenti nello spagnolo attuale ma non risultino pienamente ratificati dalla norma, supporterebbe quindi l'ipotesi che il costrutto spagnolo si trovi in una tappa meno avanzata del processo di grammaticalizzazione (Squartini, 2003, p. 33; Giacalone Ramat e Sansò, 2014, p. 37; Yllera, 1980, p. 298).

Secondo alcuni autori, in particolare, l'ausiliare *venir* ammetterebbe una lettura passiva in presenza di determinate condizioni contestuali. Tra questi, troviamo ad esempio Ruiz de Mendoza, le cui considerazioni sono riportate in Giacalone Ramat e Sansò (2014, pp. 37-38):

Venir is a passive auxiliary also in Spanish (cf. Green 1982), although the passive construction with *venir* appears to be less grammaticalized than the Italian construction, and appears to be used under the following two conditions (Francisco Ruiz de Mendoza, p.c.):

- (i) the past participle must have a clear resultative meaning;
- (ii) from the speaker's point of view, there is a participant that is (either positively or negatively) affected by the action (for this reason it tends to collocate with *le* 'to him/her', *les* 'to them', *nos* 'to us', *me* 'to me')

Nei seguenti esempi proposti da Ruiz de Mendoza, effettivamente, risulta quasi impossibile omettere il pronome *le*, pena la perdita di effetto risultativo e del relativo impatto soggettivo sul beneficiario.

- Su popularidad le *vino dada* en gran parte por sus sonados matrimonios. (Giacalone Ramat e Sansò, 2014, p. 38)
- la carta le *vino devuelta* sin más explicación. (*Ibidem*)

Alcuni usi di tipo dativale del verbo ventivo avevano effettivamente già fatto la loro comparsa sia nella lingua spagnola sia nella lingua italiana del XIV secolo (cfr. §2) e -secondo alcune ipotesi di grammaticalizzazione- avrebbero rappresentato, in quest'ultima, un precursore delle moderne perifrasi passive con *venire*. Non possiamo dunque escludere che anche gli antichi usi dativali di *venir* presentassero tale potenziale, il quale però non si sarebbe poi del tutto sviluppato nel processo di grammaticalizzazione, anche per l'affermarsi di altri verbi (*ser* e *estar*) come ausiliari passivi (cfr. Marco e Marín, 2015).

Tuttavia, è possibile che nei contesti in cui sono soddisfatte le due specifiche condizioni contestuali suggerite da Ruiz de Mendoza, venir riesca a “colmare” la sua incompleta competenza passiva: la presenza di un beneficiario della situazione risultativa richiama quella di un agente o causa efficiente (che possono essere espressi superficialmente o meno) del processo a monte, favorendone una lettura dinamica¹³. In questi casi il valore deittico originale di venir fa un ulteriore passo in avanti sul piano dell’astrazione: dal piano dell’aspetto verbale a quello modale, all’interno del quale l’idea di movimento evocata dall’ausiliare esprime metaforicamente il modo soggettivo in cui l’osservatore concettualizza la situazione. La presenza di tale movimento, al contempo astratto e soggettivo (Langacker, 1991), conferma appunto un maggior grado di avvicinamento tra la perifrasi e il mondo interiore dell’osservatore e, per l’appunto, un maggior grado di grammaticalizzazione (Melis, 2006, p. 879). In casi come questi, il ricorso alla perifrasi venir + participio potrebbe quindi essere riconducibile alla presenza di condizioni contestuali che catalizzano il suo potenziale passivo, più che a una mala traducción del italiano. Tuttavia, tale è la descrizione che ne dà Seco, nel Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española (1961-2011, p. 373):

El uso de *venir* + participio como construcción de sentido pasivo se limita a la expresión de hechos que “vienen” de un tiempo anterior: *Las variaciones de temperatura vienen condicionadas por la presión*. Pero a veces aparece esta construcción, como mero equivalente de la pasiva SER + part., por mala traducción del italiano: «*Le viene conferido un puesto estatal en Reggio Calabria*».

È facile comprendere come l’accettabilità di tali usi passivi non (ancora?) del tutto consolidati del verbo *venir* possa essere oggetto di ampio dibattito in termini normativi. Tuttavia, riteniamo importante “leggerli” alla luce di quanto abbiamo argomentato in termini di

¹³ Si tratta quindi di una lettura diversa da quella stativo-retrospettiva di un costrutto semicopulativo, cosa che si riflette nella differente funzione sintattica espletata dal participio nei due casi: nel caso di una lettura passiva la forma participiale marca *perfettivamente* la conclusione del processo evocato, assumendo di fatto una valenza verbale; nel costrutto semicopulativo essa segnala retrospettivamente uno stato o condizione, assumendo quindi una valenza aggettivale.

grammaticalizzazione e di aspetto verbale, non solamente facendo riferimento al criterio -forse insufficiente- di correttezza grammaticale.

Concludiamo dunque questo capitolo con un riepilogo degli usi di *venir* + participio nello spagnolo contemporaneo.

In presenza di soggetti animati il verbo *venir* mantiene sostanzialmente una lettura deittica, suggerendo un'idea di movimento *hacia aquí* (Porroche 1990, p. 106):

– Doña Antonia *viene abrazada* a su botella de anís. (*Ivi*, p. 107)

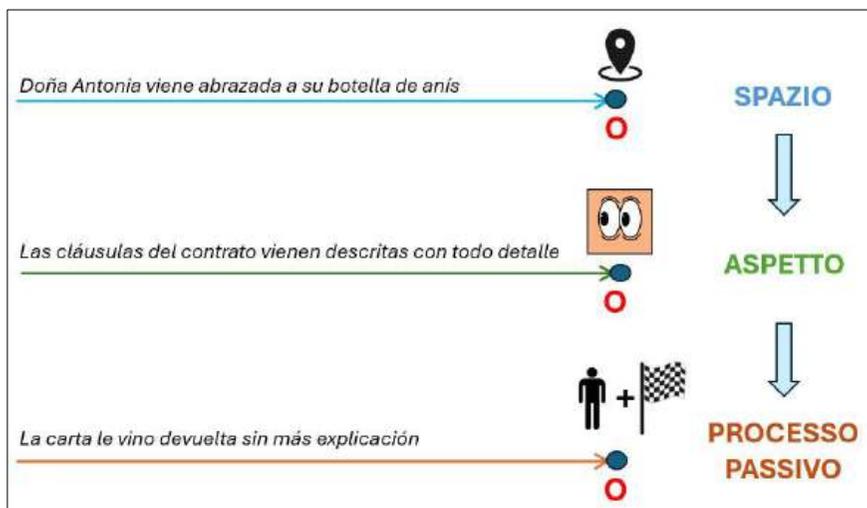
In presenza di un soggetto inanimato, invece, l'ausiliare assume una funzione di tipo semicopulativo e può essere impiegato in un'ampia gamma di contesti ai quali conferisce aspetto retrospettivo. Secondo la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2024), tre sono le categorie principali in cui possono essere raggruppati i participi verbali (nonché gli aggettivi) che si combinano con *venir* semicopulativo: *dimensión-tamaño* (*venir algo estrecho/grande/pequeño, ecc.*), *disposición* o *presentación* (*venir aderezado/dispuesto/envuelto/preparado/solo, ecc.*), *causa o vínculo necesario* (*venir determinado/exigido/forzado, ecc.*). In combinazione con questa terza classe di participi, il verbo *venir* fa riferimento figurativamente all'origine-causa da cui “viene” appunto la situazione risultativa da essi codificata: questi participi richiamano quindi i fattori che inducono, favoriscono o giustificano un certo stato di cose. Vi è inoltre una particolare sottoclasse di participi appartenenti a questa categoria che fa riferimento al *factor concomitante*, esprimendo l'esistenza di un vincolo o contatto tra cose o tra persone (*venir algo acompañado/ asociado/ ligado/ relacionado, unido*):

– Hay que saber tener dinero. Si no *viene acompañado* con señorío, no se merece tenerlo. (*Ibidem*)

Gli usi deittico, semicopulativo e passivo di *venir* rappresentano il risultato di tre diversi stadi del processo di grammaticalizzazione del verbo ventivo che convivono nello spagnolo contemporaneo; tali stadi evolutivi, ciascuno accompagnato da un esempio illustrativo, sono rappresentati graficamente nella FIGURA 1 qui di seguito, nella quale

il punto **O** indica il punto di osservazione. In alto troviamo la tappa deittico-spaziale: il pittogramma del puntatore segnala che la componente semantica di movimento spaziale verso il punto **O** è ancora predominante nel verbo ausiliare; subito sotto, la dimensione spaziale lascia il posto a quella aspettuale-retrospettiva: il verbo assume funzione semicopulativa, rappresentata dal pittogramma dei due occhi che guardano ad un passato che “incede verso il momento di osservazione”; nell’ultima tappa, in basso, *venir* presenta una lettura risultativa “dinamizzata” (il pittogramma dell’omino e della bandiera rappresentano, rispettivamente, il beneficiario e il risultato del processo), la quale si riflette sul piano sintattico in un suo uso di tipo passivo.

FIGURA 1:



4. LA PROSPETTIVA ITALOFONA... IN AZIONE

Gli usi passivi di *venir*, nelle definizioni proposte dalla RAE e da Seco (cfr. §3), sono definiti *italianismos* in quanto nascerebbero a seguito di un’impropria trasposizione, sull’ausiliare *venir*, della funzione passiva di *venire*. Le riflessioni proposte nel capitolo precedente, tuttavia,

lasciano supporre che vi siano particolari contesti in cui *venir* può adempiere a una funzione passiva, che pertanto non sarebbe necessario -e probabilmente nemmeno corretto- imputare a una possibile influenza da parte dell'italiano.

Una dinamica di trasposizione di questo tipo, tuttavia, sarebbe ipotizzabile assumendo una prospettiva linguistica che possa essere *realmente* influenzata dalle regole di funzionamento della lingua italiana: quella, ad esempio, di un parlante italofono. In tal caso, sarebbe possibile parlare di *italianismos* nel senso più proprio del termine, in quanto generati da fenomeni di *trasposizione automatica* o *transfer per addizione* (Maggioni, 2010; Schmid, 1994) dalla lingua madre (d'ora in avanti LM) alla lingua obbiettivo (d'ora in avanti LO) dell'apprendente. In particolare, nel caso che ci interessa, la funzione passiva di *venir* sarebbe automaticamente -e impropriamente- sovraestesa agli usi non passivi dell'ausiliare *venir*.

Quanto argomentato in §2 e §3, ci mostra quante differenze -spesso sottili- si possono riconoscere nel funzionamento di due perifrasi formalmente corrispondenti quali *venir* + participio e *venir* + participio. In ambito glottodidattico, tali differenze necessiterebbero di essere messe in luce per una corretta interiorizzazione da parte degli apprendenti, volta a prevenire, nella misura del possibile, l'insorgere di fenomeni di interferenza. Nella fattispecie, possiamo ipotizzare che nell'interlingua di uno studente di spagnolo italofono che si confronti con la perifrasi *venir* + participio potrebbero manifestarsi due tipi di interferenze:

- si genererà un *italianismo* in LO nei casi in cui l'apprendente opti per una traduzione letterale della perifrasi passiva *venir* + participio in contesti di LO privi delle condizioni nelle quali la corrispettiva spagnola possa espletarla a sua volta;
- si genereranno altri tipi di trasposizione automatica dall'esito negativo nel momento in cui l'apprendente, spinto dall'affinità morfologica, interpreti come passivo un uso di *venir* di tipo deittico o semicopulativo, *passivizzandolo* forzatamente tramite una traduzione letterale nella sua LM.

4.1. CONTRASTI E CONVERGENZE: UN ESERCIZIO DI TRADUZIONE

Nelle pagine conclusive di questo contributo illustreremo, tramite un piccolo esercizio di traduzione, alcuni fenomeni di interlingua prototipici che potrebbero rientrare nelle categorie **a.** e **b.** di cui sopra. Presenteremo, nell'ordine:

- una serie di esempi in lingua italiana, contenenti la perifrasi passiva *venire* + participio, nella cui proposta di traduzione letterale attiva (dall'italiano allo spagnolo) si può apprezzare la presenza di *italianismos* di cui al punto **a.**;
- una serie di esempi in lingua spagnola nei quali la perifrasi *venir* + participio è utilizzata, a seconda del contesto, o in funzione passiva o in funzione semicopulativa (di *causa-vínculo necesario*, *factor concomitante*, o *disposición-presentación*): vedremo come una traduzione letterale passiva (dallo spagnolo all'italiano) di questi testi può considerarsi una strategia soddisfacente solamente nel primo caso, mentre comporta, nel secondo, l'insorgere di altri fenomeni di transfer di cui al punto **b.**

4.1.1. Traduzione attiva: *italianismos*

Iniziamo osservando cosa accade se partiamo da un contesto che non presenti le condizioni contestuali specificate da Ruiz de Mendoza in §3, ossia una lettura di tipo risultativo e la presenza di un beneficiario finale del processo azionale:

ITALIANO	SPAGNOLO
(27) Il ristoratore Paolo Bianchini: "Il sacrificio ci viene chiesto dopo 13 mesi di sacrifici, la politica tutta ci ha strumentalizzati. (La7tv, 2021)	El restaurador Paolo Bianchini: «El sacrificio nos *viene pedido tras 13 meses de sacrificios, la política toda nos a instrumentalizado.

La traduzione letterale dà luogo a un *italianismo* dall'evidente carattere agrammaticale: la forma *viene pedido*, in mancanza delle condizioni contestuali necessarie, assume infatti una funzione semicopulativa di *causa-vínculo necesario* incompatibile con un'interpretazione di tipo

passivo e poco accettabile nel contesto d'arrivo. Vediamo qualche altro esempio:

ITALIANO	SPAGNOLO
(28) Come vengo preparato per poter prestare servizio? (Crocebianca-bz, 2024)	Como *vengo preparado para poder prestar servicio?
(29) Cina, un palazzo viene avvolto dalle fiamme in pochi secondi. (LeggoTV, 2016)	China, un edificio *viene envuelto por las llamas en pocos segundos.

Nel primo caso, la funzione passiva di *vengo preparado* viene impropriamente mappata sulla traduzione letterale **vengo preparado*, costruzione in cui -data la presenza di un soggetto animato- *venir* suggerirebbe piuttosto un'interpretazione deittica, peraltro scarsamente accettabile nel contesto d'arrivo. Nel secondo caso, la traduzione letterale tramite il costrutto semicopulativo di *disposición-presentación* **viene envuelto* risulta implausibile non solamente in quanto neutralizza completamente la valenza passivo-dinamica della perifrasi in lingua di partenza, ma anche perché il suo carattere stativo confligge in modo consistente con la presenza del circostanziale *en pocos segundos*.

4.1.2. Traduzione passiva: altri tipi di transfer

Vediamo ora una serie di brevi esempi di traduzione passiva, iniziando dal testo seguente:

SPAGNOLO	ITALIANO
(30) Este reconocimiento e ingreso en la Academia, le viene otorgado por su pasada aportación a la ciencia y tecnología. (AEFA, 2013)	Questo riconoscimento gli viene concesso per il suo precedente contributo alla scienza e alla tecnologia.

In questo contesto sono presenti le due condizioni segnalate da Ruiz de Mendoza per una possibile lettura passiva di *venir*, ecco perché una traduzione tramite la perifrasi passiva *venire* + participio si rivela una soluzione soddisfacente. In effetti, sia *otorgado* che *concesso* si comportano sintatticamente come participi verbali, non aggettivali. In questo caso, pertanto, c'è corrispondenza sia morfologica che funzionale tra la perifrasi di partenza e quella di arrivo: possiamo

considerarlo, di fatto, il solo caso di transfer positivo tra quelli analizzati in questa sede. Vediamo invece altri casi in cui si constata una dinamica di transfer negativo, partendo dall'esempio (20) già citato precedentemente:

SPAGNOLO	ITALIANO
(20) El carácter perifrástico de esta construcción viene confirmado por el hecho de no admitir disociaciones.	A) Il carattere perifrastico di questa costruzione viene confermato (?) dal fatto che non ammette dissociazioni. B) Il carattere perifrastico di questa costruzione è confermato dal fatto che non ammette dissociazioni.

In questo caso optare per una traduzione letterale dà adito ad una soluzione non propriamente agrammaticale in LO, ma sicuramente poco naturale. Infatti, il carattere situazionale del contesto di partenza viene in qualche modo forzatamente dinamizzato dall'uso dell'ausiliare *venire* (A), mentre sarebbe stato più rispettato optando, ad esempio, per la selezione dell'ausiliare passivo *essere* (B), di natura più stativo-situazionale. Nei casi in cui *venir* esprime la funzione semicopulativa di *factor concomitante*, in particolare, una traduzione letterale può arrivare a risultare totalmente inaccettabile. Si veda, a tal proposito, l'esempio seguente:

SPAGNOLO	ITALIANO
(31) Acabo de recuperar una cuenta antigua y viene asociado un mail que no es mío! (Carrión García, 2023)	Ho appena recuperato l'accesso a un vecchio account ma *viene associato un indirizzo mail che non è mio!

L'accettabilità di una traduzione letterale sembra aumentare *apparentemente* nei casi in cui il *factor concomitante* sia di natura animata: nell'esempio (32), la presenza dell'elemento *por sus hijas* favorisce una lettura del costrutto semicopulativo più vicina a quella di *venire* + participio. Tuttavia, la presenza di un qualsiasi complemento circostanziale attualizzante (*hoy*) marca in modo determinante la statività del costrutto, statività che, invece, viene dinamizzata in una

traduzione -seppur non agrammaticale- con *venir* passivo (A). Anche qui, sarebbe meglio optare per una traduzione con ausiliare *essere* o per un'eventuale riformulazione di carattere situazionale (B):

SPAGNOLO	ITALIANO
(32) Hoy viene acompañado por sus hijas Jenny (6) y Nancy (8) al lugar donde World Vision está distribuyendo ayuda humanitaria. (World Vision, 2020)	A) Oggi viene accompagnato (?) dalle sue figlie Jenny (6) e Nancy (8) al sito dove World Vision sta distribuendo aiuti umanitari. B) Oggi si presenta accompagnato dalle sue figlie Jenny (6) e Nancy (8) al sito dove World Vision sta distribuendo aiuti umanitari.

Vediamo un ultimo esempio, tratto dalla recensione di un microonde acquistato su amazon.es, in cui *venir* assume funzione semicopulativa di *disposición-presentación*:

SPAGNOLO	ITALIANO
(33) Por poner una pega, el grill no viene cubierto. (Raúl, 2023)	L'unico difetto è che il grill *non viene coperto.

Anche in questo caso, forse ancor più rispetto a quello precedente, possiamo constatare che una traduzione letterale verso la LM dell'apprendente non si rivelerebbe una soluzione efficace. Infatti, la perifrasi italiana non solo dinamizza in modo inappropriato la situazione di partenza, ma risulta quasi fraintendibile a causa dell'agentività che evoca nel contesto di arrivo. Infatti, l'autore della recensione fa riferimento al fatto che il grill del microonde non risulta rivestito *per default*, cioè che non si presenta rivestito alla consegna del prodotto. La soluzione d'arrivo lascerebbe invece curiosamente (ed erroneamente) intendere che qualcuno avrebbe dovuto occuparsi di rivestirlo, mentre alla fine non l'ha fatto.

5. CONCLUSIONI

La *strategia della congruenza* (Schmid, 1994) fra italiano e spagnolo genera nell'apprendente la convinzione -spesso controproducente- di poter trasporre in LO categorie grammaticali complesse -come ad esempio alcuni valori aspettuali- della sua LM, tramite soluzioni

morfosintattiche che tuttavia sono proprie solo della LM stessa, non della LO (Ambrosini e Della Putta, 2021; Bailini, 2016). Nel caso delle due perifrasi che abbiamo analizzato, per essere più precisi, vi sono solo pochissimi casi in cui si può constatare una piena corrispondenza sia formale che funzionale tra *venir* + participio e *venire* + participio: si tratta, appunto, dei casi in cui entrambe le perifrasi presentano lettura passiva, casi che sono evidentemente legati a condizioni contestuali piuttosto specifiche nonché assai poco frequenti. Esclusi questi, una traduzione letterale (dallo spagnolo all'italiano o viceversa) porta a risultati variamente inefficaci sul piano comunicativo, che confermano la non sovrapposibilità funzionale tra i due modelli perifrastici analizzati.

Date tali premesse, sarebbe auspicabile implementare, in sede didattica, delle strategie per favorire un incremento del livello di attenzione selettiva dell'apprendente, mostrandogli in che cosa il sistema della LM diverge da quello della LO, inibendo così l'insorgere di fenomeni di transfer ad alto potenziale di fossilizzazione (Abutalebi et al., 2013; Jarvis et al., 2013). Si tratta di un proposito tutt'altro che semplice da perseguire ma che tuttavia, in ragione di tutto quanto è stato argomentato in questa sede, meriterebbe di essere tenuto in considerazione in termini di pianificazione didattica. Per cominciare, sarebbe senza dubbio di fondamentale utilità somministrare agli apprendenti italofofoni, in modo continuativo, un tipo di input quanto più ricco possibile, che permetta di osservare tramite pratiche di *focus on form* in quali contesti -ed in presenza di quali condizioni- si può riconoscere nella perifrasi *venir* + participio una valenza di tipo passivo e in quali altri essa espleta funzioni che, invece, sono estranee al modello funzionale di *venire* + participio.

Si potrebbe poi ideare un esercizio da svolgere in classe che preveda una serie di item contenenti la perifrasi *venir* + participio (come quelli degli esempi 30, 20, 31, 32, 33), ciascuno accompagnato dalla sua traduzione letterale in lingua italiana: si potrebbe chiedere agli apprendenti di esprimersi sull'accettabilità o meno della stessa, item per item, indicando anche -in caso di risposta negativa- eventuali proposte di traduzione alternative. In una classe di apprendenti di livello già

avanzato¹⁴ si potrebbero aggiungere altri item in cui si elicitano un giudizio degli apprendenti sull'accettabilità di una traduzione letterale, in LO, di alcuni brevi testi contenenti la perifrasi *venir* + participio (come quelli degli esempi 27, 28 e 29); anche per questi item, si potrebbe elicitarne una proposta di traduzione alternativa, nel caso in cui quella letterale venga cassata. Attività di questo tipo permetterebbero agli apprendenti:

- di imparare a riconoscere le funzioni di *venir* + participio che sono estranee al modello funzionale di *venir* + participio e a trovare soluzioni linguistiche che permettano di renderle nella loro LM.
- di rinforzare contrastivamente la propria conoscenza della morfologia passiva in LO, così come la consapevolezza di quanto e in cosa tale morfologia diverge da quella della loro LM.

Quelli appena illustrati per sommi capi non sono che possibili spunti per la creazione di nuove proposte operative *ad hoc*: uno stimolante obiettivo di ricerca per approfondimenti futuri.

6. BIBLIOGRAFIA

- Abutalebi, J., Della Rosa, P., Ding, G., Weekes, B., Costa, A., Green, D. (2013). Language proficiency modulates the engagement of cognitive control areas in multilinguals, *Cortex*, 49, (pp. 305-911). <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.08.018>.
- Ambrosini, M.V., Della Putta, P. (2021). Problemi di apprendimento di tre perifrasi fra spagnolo e italiano. Osservazioni acquisizionali e proposte pedagogiche, *Cuadernos de Filología Italiana*, 28, (pp. 11-44). <https://doi.org/10.5209/cfit.73193>.
- Ambrosini, R. (1982). Negatività e senso: accettabilità e non-accettabilità del passivo nell'italiano attuale. Pisa: Pacini.
- Ambrosini, R. (2000). Sulla sintassi del verbo nella prosa toscana del Dugento, ovvero Tempo e aspetto nell'italiano antico. *Lingua e Stile* 35, (pp. 547–571). DOI: 10.1417/11695.

¹⁴ Ossia con un livello di competenza dal B2 in su, o che comunque abbiano già avuto modo di studiare la formazione del passivo in lingua spagnola.

- Arcaini, E. (1984). La traduction: aspects et problèmes. L'auxiliarité, *Lingua e stile*, vol. 19, (pp. 381-419).
- Bailini, S. (2016): La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles. Milano: LED.
- Coseriu, E. (1976). *Das Romanische Verbalsystem*, Tübingen: Verlag Gunter Narr.
- Giacalone Ramat, A. (2000). On some grammaticalization patterns for auxiliaries. In J. C. Smith e D. Bentley (eds.), *Historical Linguistics 1995*, vol. I, (pp. 125-154). Amsterdam: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/cilt.161.10gia>.
- Giacalone Ramat, A. e Sansò, A. (2014). Venire ('come') as a passive auxiliary in Italian. In M. Devos e J. van der Wal (eds.), *COME and GO off the Beaten Grammaticalization Path*, (pp. 21-44). Boston: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110335989.21>.
- Haspelmath, M. (1990). The Grammaticalization of Passive Morphology, *Studies in Language*, vol. 14, (pp. 25-72).
- Haspelmath, M. (1994). Passive participles across languages. In B. Fox e P. J. Hopper (eds.), *Voice: Form and function*, (pp. 151-177). Amsterdam: John Benjamins.
- Jarvis, S., O'Malley, M., Jing, L., Zhang, J., Hill, J., Chan, C. e Sevostyanova, N. (2013). Cognitive foundations of crosslinguistic influence. In J. Schwieter (ed.), *Innovative Research and Practices in Second Language Acquisition and Bilingualism*, (pp. 287-307). Amsterdam: Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/llt.38>.
- La Fauci, N. (2000). Modularità della diatesi. Convergenze e divergenze grammaticali nel passivo. In N. La Fauci (ed.), *Forme romanze della funzione predicativa. Teorie, testi, tassonomie*, (pp. 113-134). Pisa: ETS.
<https://doi.org/10.1515/ZRPH.2004.167>
- Langacker, R.W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2, *Descriptive Application*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Maggioni, V. (2010). L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera, *Italiano LinguaDue*, vol. 1, (pp. 17-34).
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/628>.

- Marco, C. e Marín, R. (2015). Origins and development of adjectival passives in Spanish. In I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti e S. Gumiel-Molina (eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar*, (pp. 239-266). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ihl1.5.09mar>.
- Melis, C. (2006): Verbos de movimiento. La formación de los futuros perifrásticos. In C. Company Company (ed.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*, vol. 2, (pp. 875-968). Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica.
- Michaelis, S. (1998). Antikausativ als Brücke zum Passiv: fieri, venire und se im Vulgarlateinischen und Altitalienischen. In W. Dahmen, G. Holtus, J. Kramer, M. Metzeltin, W. Schweickard e O. Winkelmann (eds.), *Neuere Beschreibungsmethode der Syntax romanischer Sprachen*, (pp. 69–98). Tübingen: Narr.
- Pescia De Lellis, L. (2015). Sintassi e semantica delle forme participiali doppie e alternanti: con particolare riguardo all'italo-romanzo. Università di Zurigo. <https://doi.org/10.5167/uzh-204451>.
- Porroche, M. (1990). Aspectos de la atribución en español. Zaragoza: Portico.
- Pountain, C. (1984). How 'become' became in Castilian. In R. A. Cardwell (ed.), *Essays in Honour of Robert Brian Tate from his Colleagues and Pupils*, (pp. 101-111). University of Nottingham.
- [RAE] e [ASALE], (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.
- [RAE] e [ASALE]. *Nueva gramática de la lengua española* [en línea], <https://bit.ly/3VU6qE9>. [20/06/2024].
- Schmid, S. (1994): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella svizzera tedesca*. Milano: Franco Angeli.
- Seco, M. (1961-2011). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sohrman, I., Nilsson, K. (2008). Predicative expressions of transition in Portuguese and Spanish. In F. Josephson e I. Sohrman (eds.), *Interdependence of diachronic and synchronic analyses* (pp. 167–184). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.103.10soh>.
- Squartini, M. (1999). Voice clashing with aspect: the case of Italian Passives, *Rivista di Linguistica*, vol 2-2, (pp. 341-365).
- (2003). La grammaticalizzazione di <venire + participio> in italiano: anticausativo o risultativo? In C. D. Pusch e A. Wesch (eds.), *Verbalperiphrasen in den (ibero-)romanischen Sprachen*, (pp. 23-34) Hamburg: Buske.

- Terlingen, J. H. (1943), *Los italianismos en español: desde la formación del idioma hasta principios del siglo XVII*. Amsterdam: NV Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappig.
- Yllera, A. (1980). *Sintaxis histórica del verbo español: Las perífrasis verbales*. Universidad de Zaragoza.
- Zieliński, A. (2014). *Las perífrasis de los verbos de movimiento en español medieval y clásico*. Cracovia: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.

7. SITOGRAFIA ESEMPI

- AEFA (2013). Francisco Ponce, miembro de la AICTEH. aefa-agronutrientes.org, <https://bit.ly/4clSatm> [22/06/2024].
- Carrión García (2023). Acabo de recuperar una cuenta antigua y viene asociado un mail que no es mío!. support.google.com, <https://bit.ly/3Vq0e56> [22/06/2024].
- Crocebianca-bz (2024). Il servizio di soccorso. crocebianca.bz.it, <https://bit.ly/4cc2swq> [22/06/2024].
- La7tv (2001). Il ristoratore Paolo Bianchini: "Il sacrificio ci viene chiesto dopo 13 mesi di sacrifici, la politica tutta ci ha strumentalizzati. La7.it, <https://bit.ly/4etsn4b> [22/06/2024].
- LeggoTV (2016). Un palazzo viene avvolto dalle fiamme in pochi secondi. Leggo.it, <https://bit.ly/3XxEeJ> [22/06/2024].
- Raúl (2023). LG MH6336GIH Encimera - Microondas (Encimera, Microondas combinado, 23 L, 1150 W, Tocar, Blanco) 272x476x388mm – opiniones de clientes, amazon.es, <https://amzn.to/4ctrgQ3> [22/06/2024].
- World Vision (2020). Duros relatos de familias damnificadas por huracanes en Nicaragua. worldvisionamericalatina.org, <https://bit.ly/3KSPJtd> [22/06/2024].

EL CASO DE LOS VERBOS HABER/TENER
Y AVERE/TENERE EN ESPAÑOL Y NAPOLITANO EN
SU EVOLUCIÓN DIACRÓNICA:
¿CALCO SEMÁNTICO-SINTÁCTICO O CONVERGENCIA
SEMÁNTICO-SINTÁCTICA CONGÉNITA?

SALVATORE MUSTO

Università degli Studi di Napoli Federico II

1. INTRODUCCIÓN

Para comprender plenamente la relación entre el español y el napolitano, es fundamental explorar sus raíces históricas. A lo largo de los siglos, la península ibérica e Italia han interactuado de maneras únicas, tanto a través de intercambios comerciales como de conquistas y migraciones. La presencia del Imperio Español en el Mediterráneo llevó a un intenso intercambio cultural y lingüístico entre las dos regiones, dejando huellas de influencias mutuas que muestran una similitud que va más allá de la coincidencia casual. Sin embargo, a pesar de las similitudes, no siempre atribuibles al contacto entre los dos idiomas, es importante subrayar que, aunque las lenguas romances pertenecen a un mismo tronco lingüístico y cultural, los desarrollos que llevan a adoptar las mismas soluciones lingüísticas pueden ser a veces el resultado de un camino propio estrechamente ligado a su diversidad cultural y al espacio geográfico habitado por cada una de ellas.

El siglo XVI, en el que Nápoles pasa a estar bajo la Corona Española, fue un período rico y significativo para la historia de toda Italia meridional. La dominación española dejó una huella indeleble no solo en la ciudad, influyendo en diversos aspectos de la vida, incluida la lengua, sino en todo el sur de la península italiana. Sin embargo, atribuir exclusivamente el parecido entre el napolitano y el español a este período

podría resultar demasiado simplista y llevar a conclusiones engañosas. Por tanto, resulta esencial ampliar el marco temporal para examinar las raíces comunes que han dado forma a la conexión lingüística entre español y napolitano, una conexión influenciada por siglos de evolución independiente, contactos culturales y sociales.

Un enfoque riguroso del análisis de la analogía lingüística requiere una exploración de las conexiones genéticas entre las dos lenguas, esto es, ir más allá de las influencias históricas y culturales más evidentes como los préstamos y los calcos lingüísticos, que fueron numerosos y aún se reflejan en el patrimonio léxico común, para dar espacio al análisis de las influencias que se habrían establecido en el plano sintáctico.

2. OBJETIVOS

Dada la complejidad del objeto de investigación, este estudio pretende ofrecer puntos de reflexión sobre los posibles caminos diferentes que han emprendido los dos sistemas lingüísticos y que han llevado a soluciones sintácticas equivalentes que sugieren la influencia de uno sobre el otro. En particular, se analizará la sustitución del verbo ‘haber’ por ‘tener’ y la gramaticalización del primero como auxiliar en ambas lenguas. Se tratará de comprender hasta qué punto, y si es oportuno, atribuir el desarrollo del fenómeno a un contacto entre las dos lenguas o si se trata, más bien, de un camino interno de los dos sistemas que ha llevado a una solución semántico-sintáctica afín.

En el análisis de lenguas afines como el italiano, el napolitano y el español, suele ocurrir que la percepción de cercanía y congruencia entre los sistemas lingüísticos lleve a los hablantes a crear superposiciones y a generar continuas comparaciones entre la lengua extranjera y su propia lengua materna. Sin embargo, nadie se atrevería a afirmar que las estructuras análogas entre el español y el italiano son fruto de un contacto directo entre las dos lenguas.

Basándonos en estas premisas, se puede afirmar que, cuando se intenta establecer una similitud entre el napolitano y el español, se tiende a buscar una cercanía mayormente morfológica, deteniéndose en la apariencia de los elementos que componen las unidades sintácticas, lo que

conlleve que, en consecuencia, se determine erróneamente una influencia recíproca, en lugar de considerar el uso de dichos elementos siguiendo la evolución diacrónica propia de cada una de ellas.

3. METODOLOGÍA

Para abordar esta investigación, se ha adoptado una metodología cualitativa centrada en el análisis comparativo de textos históricos y lingüísticos en español y napolitano¹⁵. Este enfoque permite observar cómo los verbos ‘haber’ y ‘tener’ en español, así como ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano, han evolucionado y se han transformado a lo largo del tiempo. La selección de textos clave de diferentes períodos históricos es esencial para ilustrar estos cambios lingüísticos, ya que proporciona una perspectiva diacrónica que muestra la evolución de estos verbos en contextos variados¹⁶. La investigación comienza con una pequeña revisión bibliográfica, aunque no exhaustiva, en la cual se examinan estudios previos sobre la evolución de los verbos ‘haber’ y ‘tener’ en español y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano. Estos estudios incluyen trabajos sobre gramaticalización y cambio lingüístico en lenguas romances, proporcionando una base teórica que sustenta el análisis comparativo¹⁷. La revisión de literatura permite contextualizar el fenómeno dentro de un

¹⁵ El uso de una metodología cualitativa basada en el análisis comparativo de textos históricos es común en estudios de lingüística diacrónica, ya que permite observar la evolución del uso de términos y estructuras en diferentes contextos históricos. No obstante, la combinación con métodos cuantitativos puede ofrecer una visión más precisa de las frecuencias de uso y la velocidad de cambio lingüístico.

¹⁶ La selección de textos históricos para el análisis lingüístico es crucial, ya que puede influir en las conclusiones sobre el desarrollo diacrónico de las lenguas. En este trabajo, se han seleccionado textos representativos de diferentes épocas y contextos. Sin embargo, es importante destacar que la elección de textos literarios o administrativos puede ofrecer imágenes parciales del uso cotidiano de esta pareja de verbos.

¹⁷ El análisis se basa en gran medida en la teoría de la gramaticalización, que ha sido ampliamente utilizada en la lingüística histórica para explicar cómo las palabras léxicas adquieren funciones gramaticales. El proceso de gramaticalización es gradual y puede variar considerablemente según el contexto social y cultural. En este estudio, la gramaticalización de los verbos *haber* y *tener* en español, y *avere* y *tenere* en napolitano, se interpreta a través de una lente diacrónica, pero podría complementarse con estudios sobre la gramaticalización en situaciones de contacto lingüístico.

marco teórico más amplio y comprender mejor las fuerzas que impulsan los cambios lingüísticos.

Posteriormente, se procede a la selección y análisis de textos históricos en español y napolitano. Estos textos abarcan diferentes períodos históricos, lo que permite observar el uso y la evolución de los verbos en cuestión a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en textos medievales en español, se puede observar cómo ‘haber’ se utilizaba tanto para indicar la existencia como para formar tiempos compuestos. En contraste, en el español moderno, ‘haber’ se ha especializado en su función como verbo auxiliar y como verbo existencial impersonal, mientras que ‘tener’ ha asumido predominantemente el papel de indicar posesión.

El análisis de textos históricos en napolitano revela un proceso similar, pero con diferencias específicas. ‘avere’ y ‘tenere’ muestran un patrón evolutivo comparable al de sus equivalentes en español, aunque con particularidades propias del desarrollo lingüístico del napolitano. Este análisis diacrónico permite identificar no solo los cambios en el uso de estos verbos, sino también las posibles influencias culturales y sociales que han moldeado su evolución¹⁸.

Una parte crucial de la investigación es la comparación lingüística entre las estructuras sintácticas y semánticas de los verbos ‘haber’ y ‘tener’ en español, y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano. Este cotejo revela similitudes y diferencias que son fundamentales para entender los procesos de gramaticalización y cambio lingüístico. Por ejemplo, mientras que en español ‘haber’ se ha restringido principalmente a funciones auxiliares y existenciales, en napolitano ‘avere’ todavía mantiene un uso más amplio, aunque también se observa una tendencia hacia la especialización.

Finalmente, los datos recopilados se interpretan a la luz de algunas teorías lingüísticas, integrándolas con reflexiones relativas al uso del latín vulgar y datos arqueológicos. Este análisis teórico permite llegar a

¹⁸ Aunque el análisis de ejemplos textuales históricos es riguroso, sería recomendable incluir una mayor diversidad de registros, como textos más informales o coloquiales. Hoy en día, en los estudios diacrónicos se reconoce siempre más la importancia de los registros no formales en el cambio lingüístico, ya que reflejan mejor el uso cotidiano de la lengua.

conclusiones sobre la naturaleza de las analogías observadas entre el español y el napolitano. Las teorías de gramaticalización ayudan a explicar cómo y por qué ciertos verbos se especializan en funciones específicas, mientras que otros amplían o restringen su uso en respuesta a necesidades comunicativas y cambios sociales.

En conclusión, esta metodología ha permitido no solo trazar la evolución de los verbos ‘haber’ y ‘tener’ en español y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano, sino también comprender mejor los mecanismos de cambio en las lenguas romances. La investigación demuestra que, aunque cada lengua romance ha seguido su propio camino evolutivo, existen patrones comunes que reflejan una dinámica compartida de cambio y adaptación lingüística. Esto no solo enriquece nuestro conocimiento sobre la evolución de estos verbos específicos, sino que también ofrece una visión más amplia de cómo las lenguas romances, en general, responden a las fuerzas de cambio lingüístico y gramaticalización.

4. DISCUSIÓN

El proceso de gramaticalización de *haber* y su posterior sustitución por *tener* en español, y fenómenos similares en napolitano, encuentran paralelos interesantes en otras lenguas romances, aunque con variaciones. En italiano, por ejemplo, *avere* sigue siendo el verbo auxiliar principal para tiempos compuestos, como ocurre con *haber* en español, pero también conserva su función para indicar posesión, como en la frase *ho un libro*. En francés, *avoir* tiene un uso comparable, tanto como auxiliar en frases como *j'ai mangé*, como para expresar posesión: *j'ai un livre*. Sin embargo, en portugués, el verbo "ter" ha asumido en gran medida las funciones de ‘tener’ en español, usándose para la posesión "tenho um livro" y también como auxiliar en tiempos compuestos en ciertas regiones, aunque ‘haver’ todavía se utiliza en contextos más formales o literarios. Estas diferencias subrayan cómo cada lengua romance ha manejado la gramaticalización de maneras únicas, influenciadas por su evolución histórica y cultural, aunque todas han buscado clarificar y especificar los roles de estos verbos para mejorar la precisión y efectividad en la comunicación.

En las dos lenguas objeto de este estudio ha habido una lenta y progresiva desemantización de los verbos correspondientes al latino *habere*, que han adquirido poco a poco el susodicho valor de auxiliar¹⁹. Al mismo tiempo, los correspondientes al verbo *tenere* han reforzado su valor de "mantener/poseer", sustituyendo de hecho a 'haber'.

Para el español, García Gallarín (2002, p. 4), retomando a Corominas, sostiene que:

El triunfo de teneo como verbo de posesión (en sentido amplio) es una consecuencia de la pérdida del carácter activo del verbo y de la intensificación de los modos de acción durativa o resultativa, al transferirse a éste ciertos valores de haber "tener", "mantener", "guardar" y por extensión "creer", "pensar", así lo explica Nebrija: "Tener equivale a los latinos habeo y teneo".

Hasta finales del siglo XV aún se pueden encontrar 'haber' con el significado de "poseer" y 'tener' con el significado de "mantener/conservar". A partir de dicho periodo, los únicos valores que tendrán las formas derivadas de "habeo" serán las de auxiliar y su uso en formas impersonales (Garachana Camarero, 1994, p. 14):

- (1) Dizen que un cuervo avía su nido en un árbol en el monte (Calila y Dimna, 143)
- (2) Bien sabíe el diablo tenerle la frontera (Berceo, S.to Domingo, e.48)

Un cambio significativo a partir del Siglo de Oro es la pérdida del valor de posesión de 'haber' a favor de "tener". La sustitución parece ya completa en el siglo XVI, aunque aún se encuentren ligeras variaciones en sentido opuesto. El reemplazo de 'haber' por 'tener' no es más que la estabilización de una tendencia que lleva al segundo de la pareja a indicar la propiedad o a expresar los procesos de carácter durativo debido a la gramaticalización y la consecuente desemantización del primero (Del Barrio, 2016, p. 257).

¹⁹ Se descarta aquí la influencia directa y se sostiene que las similitudes entre el español y el napolitano son mayormente el resultado de un desarrollo paralelo, en lugar de un contacto directo. Sin embargo, en contextos de largo contacto entre lenguas, como el que existió entre España y Nápoles durante siglos, es común encontrar influencias recíprocas a nivel sintáctico y semántico.

El verbo napolitano correspondiente a ‘haber’ parece seguir el mismo camino que su homólogo español, pero con tiempos diferentes: en los textos anteriores al siglo XVII, los diferentes usos de ‘tener’ parecen reflejar una nueva distinción de aspecto, muy similar a la española, según la cual el verbo expresa su carácter de posesión con valor durativo, mientras que se recurre a ‘haber’ para las acciones de carácter puntual. Según Ledgeway (2009, pp. 643-645), esta alternancia continúa hasta el siglo XVIII, sin que ‘tener’ logre suplantar completamente a ‘haber’.

- (3) no ciert’ommo [...] teneva no paro de spalle che para vastaso de la Doana, aveva na vocca cossí larga che para de lupo (Sarnelli citado por Ledgeway, 2009, p. 645)

En el siglo XIX, ‘tener’ amplía su uso en napolitano, reemplazando cada vez más a *avere* en contextos tanto durativos como perfectivos. Por su parte, en español, ‘tener’ había asumido estos roles, no solo en contextos durativos, sino también resultativos, ya desde la Edad Media, una evolución que no se observa en los textos napolitanos del mismo período²⁰.

En el napolitano moderno, los efectos de oposición aspectual siguen presentes. ‘Avere’ se emplea con una función copulativa que refleja el significado de “recibir”, conservando parte de su valor semántico original, similar al italiano. Por consiguiente, en napolitano moderno, el verbo correspondiente a “recibir” ha desaparecido:

- (4) Aggio avuto ‘na cosa ‘e sorde e m’aggio accatato ‘a casa

Tanto De Blasi (2006, p. 79) como Ledgeway no excluyen totalmente una posible influencia del área ibérica, pero al mismo tiempo, las pruebas documentales atestiguan que, ya antes de la llegada de los españoles, existía una fuerte tendencia a la gramaticalización de ‘haber’ en los textos napolitanos. Ledgeway afirma (2009, p. 641):

Pur non volendo escludere l’eventuale influo iberico in questo campo, troviamo però non pochi indizi di un’espansione degli impieghi di *tenere* e di *stare* ai danni di *avere* ed *èssere*, rispettivamente, ben prima del periodo della dominazione iberica, nella fattispecie a partire dal

²⁰ En napolitano el proceso de gramaticalización de *tenere* como verbo de posesión fue más lento que en español, lo cual es cierto. Empero, la gran variabilidad dentro de los dialectos del sur de Italia podría significar que este proceso no fue tan homogéneo como se sugiere.

Trecento. Di conseguenza, pare più plausibile considerare la copularizzazione di *tenere* e di *stare* uno sviluppo originato all'interno del napoletano, il quale venne in età successiva rafforzato, nonché accelerato, dal lungo contatto con le varietà iberoromanze.

Teniendo en cuenta los diferentes momentos en que se produce el fenómeno de sustitución, a pesar de la presencia de los españoles en el espacio urbano napolitano durante más de dos siglos, se deduce que la evolución de dicho fenómeno en las dos lenguas no se debe necesariamente al contacto, sino a un desarrollo diacrónico que parte de un mismo modelo lingüístico, probablemente originado en un momento histórico anterior al contacto entre las dos variedades.

Como se desprende de lo expuesto hasta ahora, las estructuras del napolitano y del español no siempre coinciden. Aunque es cierto que se trata de lenguas emparentadas por una misma ascendencia, esto no implica necesariamente que haya siempre un vínculo profundo entre las dos lenguas.

Sirviéndonos de algunos textos, se procederá al análisis de estas estructuras, para demostrar cómo algunos valores ya estaban presentes en los dos sistemas lingüísticos antes de que hubiera un encuentro en el mismo espacio urbano y que, por lo tanto, no es posible hablar de un “crédito lingüístico” de una de las lenguas hacia la otra, sino de un fenómeno independiente de variación diacrónica e interno de los dos sistemas.

Entre los textos que preceden la llegada de los españoles a Nápoles, encontramos *La Cronaca di Partenope*, título convencionalmente atribuido a una obra anónima del siglo XIV. Se trata de la primera historia en lengua vernácula de Nápoles, cuya narración parte desde los orígenes hasta 1443:

- (4) A li Greci e a li Saracini era multo terribile, e sempre li tenea sotto gran timore (44)
- (5) Come è notorio, la insula de Sicilia se rebellò contra lo Rè Carlo I e venne in potere del re Pietro d' Aragona. E quella tenendo in pace, venendo à lo solio de lo regno de Sicilia el Rè Roberto, fiolo de lo re Carlo Secondo, che era prudente, e riccho, havendo per male che la insula de Sicilia Ultra el Faro, non dovesse esser unita co lo regno di Sicilia (83)

El número de ocurrencias de ‘tenere’ con valor de posesión en sustitución de ‘avere’ en el sur de Italia es aún muy bajo en comparación con lo que se encuentra en los textos, especialmente administrativos, de la península ibérica:

- (6) Las casas e la heredad que avemos en Val de Puerco, así como la nós tenemos e [...]
- (7) Otorgamos e conocemos que vendemos a vós Blasco Blásquez, arcediano de Ávila, un par de casas con su corral que nós avemos en esta aldea dicha [...]

En estos fragmentos aportados por Del Barrio (2016), que datan respectivamente de 1250 (7) y 1301 (8), se observan ejemplos en los que la "posesión inalienable" está, según el estudioso, todavía firmemente definida por "haber". Este tipo de posesión expresa el concepto de "posesión jurídica", es decir, que el sujeto no solo detenta la posesión del objeto, sino que también tiene el poder legal sobre él. Uso que según Del Barrio (2016, pp. 250-251) cede a ‘tener’ solo en las últimas décadas del siglo XV. Hasta ese momento, ‘tener’ expresa solo el valor de posesión "temporal" como muestra el ejemplo (9) de 1233, mientras que ‘haber’ continúa teniendo un valor de posesión "abstracta" como en el ejemplo (10) de 1344:

- (8) E que este plecte haya mayor firmedumbre, mandamos fazer duas kartas partidas por abecedario e cada una tenga la sue carta.
- (9) E los dichos vezinos de Aguilar que puedan cortar la madera que menester ovieren para fazer casas.

Los ejemplos referidos hasta ahora muestran claramente cómo el proceso de gramaticalización y de reemplazo semántico en las dos lenguas había comenzado mucho antes del período de contacto, que tendría lugar a partir del período aragonés, y que se conforma como un fenómeno de convergencia semántico-sintáctica congénita que hunde sus raíces en el latín fundacional desarrollado en las dos diferentes áreas del Mediterráneo.

Según lo que afirma Meillet en su *Historia de la lengua latina*:

El latín vulgar formo así, frente al tiempo narrativo *dixi*, un grupo constituido por *habeo*, *habebam* o, con un carácter más expresivo aun, *tened*, *tenebam* (que se encuentra representado en la península hispánica) con el participio en *-tus*, para llegar a una especie de “perfecto”. Este

procedimiento, expresivo y claro, se desarrolló y el uso lo adopto. No se lee en los textos de la época imperial porque su carácter “vulgar” era demasiado aparente; la importancia que tomo se manifiesta más bien por el hecho de que el giro *id habeo scriptum*, familiar en CICERON o TERENCE, sería entonces evitado por los escritores cuidadosos (1972, p. 169).

Meillet menciona la formación de perífrasis verbales con *habere* y *tenere*, lo cual es respaldado por otros estudios. Por ejemplo, L. R. Palmer (1977, pp. 207-208) explica que estas perífrasis eran comunes en el latín vulgar y se utilizaron para suplir la falta de tiempos compuestos en el sistema verbal latino. Esta tendencia a utilizar *habere* y *tenere* en construcciones perifrásticas permitió expresar acciones completadas y durativas de manera más clara y detallada.

Meillet enfatiza que estas construcciones perifrásticas no eran comunes en los textos del latín clásico debido a su carácter “vulgar”. Esta distinción es importante para entender de qué modo el latín vulgar se desarrolló fuera de la norma literaria y académica. Por otro lado, estudios como los de Ledgeway (2011) destacan que la divergencia entre el latín vulgar y el clásico se aceleró a medida que el Imperio Romano se expandía, lo que supuso una evolución más rápida y diversificada de las lenguas habladas en diferentes regiones del imperio.

La evolución de estas formas perifrásticas en el latín vulgar es directamente relevante para nuestro estudio de los verbos ‘haber’ y ‘tener’ en español, y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano. La obra de Klausenburger (2000, pp. 67-81) proporciona ejemplos específicos de cómo estas lenguas romances desarrollaron sus propios sistemas verbales a partir del latín vulgar. Klausenburger señala que el uso de ‘tener’ para expresar posesión y ‘haber’ como auxiliar es un claro reflejo de las estructuras heredadas del latín vulgar.

Por otro lado, la cita de Meillet ilumina un aspecto fundamental del cambio lingüístico: de qué manera las estructuras verbales del latín vulgar se adaptaron y evolucionaron en las lenguas romances. Este proceso no fue uniforme ni simultáneo, sino que varió según los contextos históricos, culturales y sociolingüísticos de cada región. Al integrar estas observaciones con otros estudios sobre el latín vulgar, obtenemos una

comprensión más completa de los mecanismos de cambio lingüístico que han moldeado el español y el napolitano.

En resumen, la observación de Meillet sobre el uso de *habere* y *tenere* en el latín vulgar y su evolución hacia formas perifrásticas en las lenguas romances ofrece una explicación clara y detallada de los procesos de gramaticalización y desemantización. Este análisis, respaldado por estudios adicionales, nos permite comprender mejor de qué forma las lenguas cambian y se adaptan, destacando la importancia de considerar tanto las influencias internas como externas en la evolución lingüística. Estos hallazgos enriquecen nuestra comprensión del español y el napolitano, y además ofrecen una base sólida para futuros estudios comparativos sobre la evolución de otras lenguas romances.

Además, hay que tener en cuenta que en la conquista romana de la península ibérica del siglo III a.C. participaron las poblaciones sometidas poco antes por los romanos procedentes del sur de Italia (Bandelli, 2002; Stefanile 2017). Posteriormente, este contacto se consolidó y fomentó por las relaciones comerciales entre las dos orillas del Mediterráneo en los siglos siguientes. Como subrayan los estudios de Stefanile (2015, p. 176) sobre el comercio del plomo entre *Carthago Nova* y el sur de Italia, el 63% de las *gentes* atestiguadas en los lingotes de plomo encontrados en las excavaciones del puerto hispano eran de origen campano. Por tanto, es legítimo pensar que algunas estructuras del latín hablado en algunas zonas del sur de Italia podrían haber pasado al latín fundacional hispánico.

La evidencia arqueológica juega un papel crucial en el estudio de la evolución lingüística, proporcionando un contexto tangible y datable que respalda las teorías lingüísticas sobre cómo las lenguas cambian y evolucionan. En el caso del latín vulgar y su transición a las lenguas romances, los hallazgos arqueológicos, como inscripciones y documentos, ofrecen una ventana directa a la lengua cotidiana de las poblaciones antiguas.

Las inscripciones en latín vulgar encontradas en yacimientos arqueológicos proporcionan pruebas claras de cómo se utilizaba esta lengua en contextos no literarios. Estas inscripciones, muchas de las cuales se encuentran en el *Corpus Inscriptionum Latinarum*, reflejan el uso real del

lenguaje por parte de la población común, en contraste con el latín clásico de los textos literarios y oficiales. Este contraste es fundamental para entender cómo las lenguas romances, incluyendo el español y el napolitano, heredaron y adaptaron características del latín vulgar.

La simplicidad y la falta de formalismo en estos textos permiten observar la manera en la que la lengua hablada influía directamente en la escritura cotidiana, a la vez que patentizan la tendencia a simplificar construcciones verbales en contextos que sugieren una transición hacia los usos que encontramos en las lenguas romances.

En conclusión, la evidencia arqueológica proporciona un contexto crucial para entender la evolución lingüística desde el latín vulgar hasta las lenguas romances. Las inscripciones en latín vulgar, los grafitos de Pompeya, y los objetos de comercio como los lingotes de plomo y ánforas, ofrecen una visión tangible de cómo se utilizaba esta lengua en la vida cotidiana. Estos hallazgos no solo respaldan las teorías lingüísticas sobre la gramaticalización y desemantización de *habere* y *tenere*, sino que también muestran la dinámica de la lengua en un contexto práctico y funcional.

Al integrar estas evidencias arqueológicas con la cita de Meillet y otros estudios sobre el latín vulgar, podemos obtener una comprensión más completa de los procesos de cambio lingüístico que dieron lugar al español y al napolitano. Este enfoque interdisciplinario, que combina la lingüística histórica con la arqueología, nos permite apreciar la complejidad y la riqueza de la evolución de las lenguas romances.

5. RESULTADOS

La convergencia semántico-sintáctica observada en el uso de ‘haber’ y ‘tener’ en español, y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano, no debe interpretarse simplemente como una imitación de estructuras debido al contacto lingüístico. Más bien, este fenómeno refleja un proceso de convergencia interna basado en la evolución de estructuras latinas compartidas. Este fenómeno, que podemos denominar convergencia congénita, sugiere que las lenguas pueden desarrollar

características similares debido a un origen común y a procesos evolutivos paralelos, más que a una influencia directa²¹.

Para comprender completamente la evolución diacrónica de ‘haber’ y ‘tener’ en español, y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano, es fundamental situarlos en contextos históricos específicos. En el caso del español, los siglos XV y XVI fueron períodos de gran consolidación política y cultural. La unificación de los reinos cristianos y la expansión del Imperio Español crearon un contexto favorable para la normalización lingüística. Este proceso de normalización favoreció la gramaticalización de ‘haber’ como verbo auxiliar y la especialización de ‘tener’ como verbo de posesión. En este periodo, el español experimentó una estandarización que facilitó la adopción de estructuras gramaticales más claras y definidas, permitiendo que ‘haber’ se utilizara principalmente en la formación de tiempos compuestos (por ejemplo, "he comido") y ‘tener’ se consolidara como el verbo principal para expresar posesión (por ejemplo, "tengo un libro").

Por otro lado, el contexto histórico del sur de Italia, y en particular de Nápoles, estuvo marcado por una mayor diversidad y fragmentación política. La región experimentó una sucesión de dominaciones extranjeras, incluyendo las de los normandos, los angevinos y los aragoneses, antes de pasar bajo control español. Esta diversidad política y cultural contribuyó a una evolución lingüística más lenta y heterogénea. Los cambios en el uso de ‘avere’ y ‘tenere’ evidencian una adaptación a diferentes influencias y necesidades comunicativas. En este contexto de fragmentación, el napolitano no experimentó el mismo nivel de estandarización que el español, lo que resultó en una mayor variabilidad en el uso de estos verbos.

Es crucial destacar que los procesos internos de cambio lingüístico también jugaron un papel esencial en la evolución de estos verbos. La tendencia hacia la simplificación y la regularización gramatical es un

²¹ El concepto de "convergencia congénita" introducido en este trabajo es útil para explicar desarrollos paralelos en lenguas emparentadas. Sin embargo, incluso en lenguas con raíces comunes, los cambios gramaticales pueden estar más influenciados por factores sociales y culturales que por la "herencia genética". Sería interesante profundizar en cómo estos factores externos pudieron influir en la evolución de las estructuras verbales en ambas lenguas.

fenómeno común en muchas lenguas y puede observarse en el desarrollo de ‘haber’ y ‘tener’ en español, así como de ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano. Estos procesos internos incluyen la desemantización de los verbos y la gramaticalización. Por ejemplo, ‘haber’ en español ha perdido su significado original de posesión y ha pasado a ser utilizado casi exclusivamente como un auxiliar en la formación de tiempos compuestos. Este proceso ha permitido una mayor claridad en la expresión de la temporalidad en el español moderno.

La sustitución de ‘haber’ con ‘tener’ como verbo de posesión en español y su equivalente ‘tenere’ en napolitano refleja un proceso de especialización semántica. Este proceso implica que un verbo general se especializa en un contexto semántico particular, en este caso, la expresión de posesión durativa. En español, ‘haber’ se ha restringido principalmente a funciones existenciales y auxiliares, mientras que ‘tener’ ha asumido el papel de expresar posesión y estados físicos o emocionales. En napolitano, aunque ‘avere’ todavía mantiene un uso más amplio en comparación con ‘haber’ en español, ‘tenere’ ha comenzado a asumir roles específicos, reflejando un proceso similar de especialización semántica.

Además de estos procesos internos, el contacto lingüístico entre lenguas romances ha facilitado ciertos paralelismos en la evolución de estos verbos, pero también ha mantenido diferencias significativas. En España, el intercambio con lenguas como el catalán y el gallego contribuyó a variaciones y cambios en el uso de ‘haber’ y “tener”. Este contacto lingüístico ha permitido una rica interacción y una influencia mutua que ha moldeado la evolución de estos verbos. Por ejemplo, el catalán y el gallego, al compartir una raíz latina común con el español, han influido en la manera en que estos verbos se utilizan y se perciben, contribuyendo a una mayor diversidad y riqueza lingüística.

En Italia, la influencia del toscano, especialmente en la literatura y la alta cultura, afectó la evolución del napolitano, pero no lo homogeneizó completamente, preservando su carácter distintivo. La literatura toscana, siendo una de las más influyentes en el panorama literario italiano, ejerció una presión estandarizadora sobre las variantes dialectales, incluyendo el napolitano. Sin embargo, el napolitano logró mantener sus características únicas, adaptándose a las influencias externas sin

perder su identidad distintiva. Esta interacción entre estandarización y preservación de características regionales ilustra la complejidad de la evolución lingüística en contextos de contacto cultural.

La convergencia semántico-sintáctica observada en el uso de ‘haber’ y ‘tener’ en español, y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano, indica que estas lenguas, a pesar de sus desarrollos independientes, han seguido trayectorias paralelas debido a su origen común en el latín vulgar. Este fenómeno destaca cómo las lenguas pueden desarrollar estructuras similares de manera independiente, un proceso que hemos denominado convergencia congénita. Este concepto de convergencia congénita es fundamental para entender cómo las lenguas, a través de procesos evolutivos internos, pueden llegar a soluciones lingüísticas similares, reflejando su herencia compartida y los mecanismos universales del cambio lingüístico.

El análisis comparativo del español y el napolitano brinda una visión valiosa sobre cómo las lenguas pueden evolucionar tanto de manera paralela como divergente. Aunque comparten un origen común en el latín vulgar, las lenguas romances han seguido trayectorias propias que manifiestan tanto influencias externas como procesos internos de cambio lingüístico. Esta dualidad de influencias subraya la complejidad de la evolución lingüística y la necesidad de considerar múltiples factores al analizar el desarrollo de una lengua. Al analizar cómo y por qué las lenguas cambian, podemos obtener una mejor comprensión de los procesos subyacentes que impulsan la evolución lingüística. Este conocimiento no solo enriquece nuestra comprensión de lenguas específicas, sino que también proporciona herramientas valiosas para estudiar otras lenguas y contextos lingüísticos.

En resumen, los resultados de este estudio destacan la importancia de considerar tanto las influencias externas como las dinámicas internas al analizar el desarrollo de las lenguas. La evolución de ‘haber’ y ‘tener’ en español, y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano, es un claro ejemplo de cómo los sistemas lingüísticos pueden diferir y converger a lo largo del tiempo, reflejando tanto su herencia compartida como su adaptación a contextos

culturales y sociales únicos. Estos hallazgos nos invitan a seguir explorando las complejas trayectorias de las lenguas romances y a apreciar la rica diversidad lingüística que resulta de siglos de evolución y adaptación.

6. CONCLUSIONES

El estudio de la relación entre el español y el napolitano parte de una exploración de sus raíces históricas y de las influencias culturales que han moldeado ambos idiomas a lo largo de los siglos. Desde la dominación española en Nápoles durante el siglo XVI hasta el intercambio continuo entre ambas regiones a través del Mediterráneo, se ha producido un enriquecimiento mutuo que se refleja en similitudes lingüísticas, aunque no todas sean directamente atribuibles al contacto directo.

El objetivo de este estudio ha sido analizar las similitudes sintácticas y semánticas entre el español y el napolitano, en particular el fenómeno de la sustitución del verbo ‘haber’ por ‘tener’ y su evolución como auxiliar en ambas lenguas. Se ha intentado discernir si estas similitudes son resultado del contacto directo o si más bien reflejan desarrollos internos de cada uno de los dos sistemas lingüísticos.

Para abordar esta investigación, se ha empleado una metodología cualitativa basada en el análisis comparativo de textos históricos y lingüísticos en español y napolitano. Este enfoque ha permitido observar cómo los verbos han evolucionado a lo largo del tiempo y bajo diferentes influencias culturales y sociales. La revisión bibliográfica inicial ha permitido contextualizar el fenómeno dentro de marcos teóricos más amplios, como la gramaticalización y el cambio lingüístico en las lenguas romances.

El análisis de textos históricos ha revelado que, tanto en español como en napolitano, los verbos ‘haber’ y ‘tener’ han experimentado procesos de gramaticalización similares, pero con particularidades propias de cada idioma. Mientras que en español ‘haber’ se ha especializado como auxiliar y verbo impersonal, en napolitano ‘avere’ conserva usos diversos, mucho más parecidos a los del italiano.

La discusión se ha centrado en la gramaticalización de ‘haber’ y su sustitución por ‘tener’ en español y napolitano, comparándola con fenómenos similares en otras lenguas romances como el italiano y el francés. Se ha argumentado que estos cambios no son meramente resultado del contacto lingüístico directo entre el español y el napolitano, sino de desarrollos internos influenciados por el latín vulgar y las dinámicas socioculturales específicas de cada región.

El análisis detallado de textos anteriores al contacto directo entre el español y el napolitano ha permitido mostrar que ciertos patrones gramaticales ya estaban presentes en ambos idiomas antes de la influencia española en Nápoles. Esto sugiere que las similitudes observadas son más un reflejo de la evolución compartida desde el latín vulgar que de un préstamo semántico-sintáctico directo.

En conclusión, este estudio ha intentado ofrecer una perspectiva viable sobre la evolución de los verbos ‘haber’ y ‘tener’ en español y ‘avere’ y ‘tenere’ en napolitano, subrayando la complejidad de los procesos de cambio lingüístico en las lenguas romances. Al integrar datos históricos, lingüísticos y arqueológicos, se ha querido intentar comprender mejor de qué manera estas lenguas han desarrollado estructuras sintácticas similares a lo largo de su historia, aunque cada una haya seguido un camino evolutivo único influenciado por su contexto cultural y geográfico.

7. REFERENCIAS

- Bandelli, G. (2002). La colonizzazione romana della penisola iberica da Scipione Africano a Bruto Callaico. *Hispania terris omnibus felicior* (pp. 105-142). ETS
- Klausenburger, J. (2000). *Grammaticalization: Studies in Latin and Romance Morphosyntax*. John Benjamins Publishing
- De Blasi, N. (2006). *Profilo linguistico della Campania*. Laterza
- Del Barrio de la Rosa, F. (2016). De haber a tener. La difusión de tener como verbo de posesión en la historia del español: Contextos y focos. En torno a haber: construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad (pp. 249-279). Peter Lang

- Garachana Camarero, M. (1994). *El proceso de sustitución de 'aver' por 'tener' en el siglo XV*. Universitat de Barcelona
- García Gallarín, C. (2002). Usos de haber y tener en textos medievales y clásicos. *Revista Ibero-romania*, 55 (pp. 1-29)
- Ledgeway, A. (2009). Grammatica diacronica del napoletano. De Gruyter
- Ledgeway, A. (2011). Grammaticalization from Latin to Romance. *The Oxford Handbook of Grammaticalization* (pp. 719-728). Oxford University Press
- Meillet, A. (1972). *Historia de la lengua latina*. Avesta
- Palmer, L. R. (1977). *La lingua Latina*. Einaudi
- Stefanile, A. (2015). Gentes procedentes de Campania en la explotación de las minas de *Carthago Nova*. *Phicaria. Minería y metalurgia en el mediterráneo y su periferia oceánica* (pp. 170-180). Novoarte
- Stefanile, A. (2017). *Dalla Campania alle Hispanie. L'emigrazione dalla Campania romana alle coste mediterranee della Penisola Iberica in età tardo-repubblicana e proto-imperiale*. Unior

APORTACIONES DESDE LA TEORÍA DE LA ENACCIÓN AL ESTUDIO DEL LENGUAJE

MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se va a realizar una presentación y un análisis crítico de la aplicación al lenguaje de algunos aspectos relevantes de la teoría de la Enacción, con un enfoque centrado en dos partes. Por un lado, se hará un acercamiento a las raíces de la teoría de la Enacción, que parte de la biología y la filosofía. Por otro lado, se justificará su interés para la Lingüística, considerando sus antecedentes filológicos, y su aplicación hoy en día, principalmente en los focos de Francia y España centrados en la Enacción propiamente dicha. Los límites de la publicación requieren una selección de contenidos que se hace en función de la Lingüística hispánica actual, sin menoscabo de las aportaciones que no ha sido posible considerar en este trabajo.

Tras exponer los objetivos y la metodología, el cuerpo del presente trabajo se va a estructurar en cuatro partes. En primer lugar, se introducirá brevemente la teoría. En segundo lugar, se presentarán y analizarán algunos antecedentes filológicos. Seguidamente se expondrán algunas aportaciones relevantes para la teoría relativas a la fundamentación biológica del lenguaje. Finalmente, se expondrá la situación de la teoría actual en la Lingüística hispánica en los focos de Francia, y de España.

2. OBJETIVOS

El objetivo que el presente trabajo plantea es exponer y analizar críticamente las características y algunas ventajas del estudio del lenguaje desde una perspectiva enactiva, centrada en lo biológico y lo cultural.

Para ello, es necesario, por un lado, exponer la teoría original, surgida desde planteamientos biológicos y filosóficos, y, por otro lado, exponer críticamente los resultados actuales del enfoque. Por ello, los objetivos específicos son los siguientes:

- Exponer críticamente las aportaciones básicas de la teoría de la Enacción desde la perspectiva del lenguaje
- Explicar y comparar críticamente las diversas aportaciones de esta teoría desde una perspectiva lingüística
- Valorar críticamente las nuevas aportaciones lingüísticas de la teoría

3. METODOLOGÍA

Para este trabajo se va a seguir una metodología de análisis crítico. Este análisis crítico se basa en la selección y exposición crítica de una selección de aspectos relevantes de la bibliografía básica que trata la teoría de la Enacción. El análisis también ha partido de la selección de algunas aportaciones relevantes para el estudio del lenguaje. Tras la selección, se ha procurado valorar estas aportaciones críticamente.

En la selección de trabajo se ha considerado la relevancia para la Lingüística, especialmente en el mundo hispánico y el carácter introductorio de la presente exposición. Por ello, la selección de temas no es exhaustiva.

4. RESULTADOS

4.1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de la investigación se centran en la selección de estudios lingüísticos relacionados con la teoría de la Enacción y en la exposición de una selección de aspectos de la teoría desde la perspectiva de su interés para el estudio de la Lingüística. Para ello, en primer lugar, se presentará muy brevemente la teoría. Después se comentarán antecedentes y consecuencias de la teoría de manera justificada.

Seguidamente se desarrollará más profundamente la importancia de los factores emocionales en la teoría. Finalmente, se comentarán algunas aplicaciones de la teoría de la Enacción en la Lingüística hispánica.

4.2. INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA

A fin de introducir brevemente el enfoque lingüístico de la teoría de la Enacción, se comenzará indicando algunas de las bases de esta teoría de origen biológico y filosófico. La publicación en 1991 de la obra de Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch titulada *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, constituyó un hito en la constitución de la teoría de la Enacción. Esta teoría está estrechamente relacionada con su nombre, pues el término enacción procede del inglés *to enact* y significa hacer emerger. En consecuencia, desde la teoría de la Enacción, la cognición no se concibe como un mero reflejo del mundo exterior, sino como una emergencia a través del acoplamiento estructural entre un sujeto (dotado de un cuerpo) y su entorno.

Cognition is not the representation of a pre-given world by a pre-given mind but is rather the enactment of a world on the basis of a history of the variety of actions that a being in the world performs” (Varela, Thomson y Rosch, 1991: 9).

El enfoque enactivo plantea la existencia de un vínculo entre las posturas corporizadas de la mente y las posturas fenomenológicas de la subjetividad y la experiencia humanas (Thompson, 2010). Desde este enfoque se postula que, dado que las raíces de la vida mental se ramifican a través del cuerpo y el ambiente, no pueden reducirse simplemente a procesos cerebrales (Thompson, 2010). En el trabajo pionero citado se considera que existe una relación entre las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Esta relación hunde sus raíces en posturas filosóficas como la de Merleau-Ponty, quien considera que el cuerpo debe ser visto como estructura vivida y experiencial, es decir, desde una perspectiva biológica y fenomenológica. El concepto de corporeización o *embodiment* implica la centralidad del cuerpo y lleva a comprender la cognición como acción corporeizada en el sentido de que depende de ciertas características o propiedades del cuerpo del agente más allá de su cerebro. Es importante señalar también que la teoría se pregunta por el significado de la

cognición con un planteamiento interdisciplinar que integra la inteligencia artificial y el modelo informático de la mente, lingüística, neurociencia, psicología, antropología, filosofía de la mente, etc.

4.3 ALGUNOS ANTECEDENTES DESDE LA FILOLOGÍA

Aunque las ideas expuestas desde la teoría de la Enacción son relativamente recientes, lo cierto es que cuentan con importantes antecedentes dentro de la Lingüística. Si la teoría enactiva rechaza la consideración de la cognición como representación de algo externo, tampoco el lenguaje se consideraría una manera de representar algo externo, más bien el sentido se entiende como una emergencia que se alcanza mediante las acciones de un ser en el mundo.

Desde esta perspectiva, y dentro de la tradición filológica, los lingüistas que postularon una relación entre el fenómeno del lenguaje y la expresión de la experiencia individual del hombre sobre su entorno podrían considerarse hasta cierto punto precursores del enfoque enactivo. En ese sentido, el mismo Humboldt puede considerarse un antecedente del modelo. Para él, el mundo interior y creativo, *ergon*, se manifiesta mediante el lenguaje, *energeia* y la lengua se concibe como acción. De hecho, en el Romanticismo el lenguaje se concibe como *energeia*, como expresión del pensamiento, y de la propia experiencia, y no ya como reflejo de realidades externas.

La estética idealista o estilística genética también defendía una concepción individual del lenguaje centrada en el análisis de la *energeia* o poder creador materializado en el lenguaje literario y, en ese sentido, esta corriente se puede considerar cercana al enfoque enactivo. Autores como Benedetto Croce, Karl Vossler y Leo Spitzer, centrales en el estudio del lenguaje literario, se sitúan en la estética idealista. Desde la misma se identifica el sistema lingüístico abstracto con el uso individual de la lengua, pues lo central en el lenguaje sería su capacidad creadora, o *energeia*. El resultado, o *ergon*, no se manifiesta en la práctica, sino en la reflexión posterior.

B. Croce fue un autor pionero en este acercamiento, por lo que reviste especial importancia, y es responsable de la asimilación entre

lingüística y estética, a partir de la creatividad de las manifestaciones lingüísticas. Asimila también percepción, intuición y expresión, pues la obra estética se considera fruto de una impresión, y lo único que debería hacer el crítico es reproducir lo más exactamente posible la impresión o intuición que dio lugar a ella.

Otro aspecto importante defendido por este autor y muy cercano al enfoque enactivo es el acto de lengua como única realidad lingüística. El acto de lengua constituye una expresión artística o un acto intuitivo de creación individual. En ese sentido, en el fondo literatura lingüística y estética tratarían la misma realidad, el acto de lengua. Otra idea de B. Croce cercana a la enacción es la consideración del arte como una visión idealizada de la naturaleza, no como su reflejo.

En la estilística idealista cabe citar también a autores como Karl Vossler y Leo Spitzer. Vossler coincide con Croce en considerar el lenguaje como acto de creación individual y asimilarlo con la estética. Vossler añade a su concepción del lenguaje el aspecto social y trata su conformación dentro de las lenguas. Concede una gran importancia a la atmósfera de la creación, por lo tanto, al autor y época de adscripción de la obra artística.

Leo Spitzer relaciona el estilo lingüístico con el clima cultural y considera importante el establecimiento de una relación entre la lingüística y la historia literaria. Influida por Freud, defiende también la relación entre los rasgos de estilo de un autor y los centros afectivos de su alma, ideas o sentimientos predominantes. Esta postura parece relacionarse con la importancia que autores como Maturana conceden a lo emocional como base de lo lingüístico en el enfoque enactivo.

Desde otra óptica cabe destacar el trabajo de Coseriu (1955), quien reclamaba la importancia de una lingüística de la *parole*. Aunque parte desde otros presupuestos, el planteamiento enactivo se opone a una visión rígida y preestablecida de la Lingüística. Constituye más bien una visión performativa, encarnada y situada del lenguajear. En ese sentido, Coseriu podría considerarse un enaccionista *avant la lettre*.

4.4. LA FUNDAMENTACIÓN EMOCIONAL DEL LENGUAJE

4.4.1 Emoción, acción, razón, y lenguaje.

Un elemento básico en la teoría de la enacción es el estudio de las emociones. Esto no es casual, pues los orígenes biológicos de la teoría la hacen idónea para sacar a la luz la importancia fundamental que la emoción tiene para cualquier faceta de la vida humana, como la acción, el razonamiento o el mismo lenguaje. De hecho, para el filósofo y biólogo Humberto Maturana, el lenguaje no es un mero “sistema de símbolos”, sino que sucede en las interacciones sociales entre hablantes.

Este planteamiento lingüístico de base biológica conecta con el acercamiento de dicho autor (1990), que establece que para entender el mundo en que vivimos es necesario considerar los fundamentos emocionales de nuestro vivir. Para este autor, la vida humana, como toda vida animal, es vivida en el fluir emocional que constituye en cada instante el escenario básico desde el cual surgen nuestras acciones y son nuestras emociones las que determinan en cada instante lo que hacemos o no hacemos, no nuestra razón.

Fundamento emocional de las acciones

Para Maturana (1990, p.7), “biológicamente las emociones son disposiciones corporales dinámicas que determinan o especifican dominios de acciones”. De esta manera, cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. Por ello, cuando estamos en cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer e igualmente aceptamos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción.

Maturana ejemplifica la dependencia emocional de los actos con el caso de una cucaracha asustada, a la que el miedo no le permite quedarse quieta comiendo tranquilamente, sino que la lleva a huir. Lo mismo pasaría, por ejemplo, cuando no se le pide un aumento de sueldo al jefe porque se le nota enfadado y se piensa que en esos momentos no lo va a conceder.

También considero muy interesante desde una perspectiva de la lingüística de la recepción comprobar la existencia de un significado

emocional por detrás de una acción o de un gesto, que son elementos fundamentales en el lenguaje no verbal. Desde esa óptica interpreto a Maturana cuando señala (Maturana, 1993) que

“En sentido biológico, al hablar de emociones connotamos distintas disposiciones corporales dinámicas que especifican en cada instante la acción que un cierto movimiento o una cierta conducta constituye. La correcta interpretación de un gesto o conducta depende de la emoción bajo la que tiene lugar o es recibida.”

Fundamento emocional de la razón

Maturana señala también que todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción. Así, al declararnos seres racionales, vivimos en una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción y el fundamento emocional. (Maturana, 1990)

Fundamento emocional del lenguaje e influencia mutua

La argumentación de Maturana deriva en un aspecto fundamental para la correcta comprensión de los hechos del lenguaje, la profunda interrelación que se da en ambos sentidos entre conversación y emoción. De esta manera, la interpretación correcta de una conversación implica comprender las emociones en que se basa. En palabras del autor

“Es la emoción bajo la cual tiene lugar o es recibida una conducta o un gesto lo que hace a esa conducta una acción u otra, como, por ejemplo, una invitación o una amenaza. Se sigue de esto que si queremos comprender lo que sucede en cualquier conversación tendremos que ver la emoción que especifica el dominio de acciones en el cual las coordinaciones de coordinaciones de acciones que la conversación implica tienen lugar. Por tanto, para entender lo que sucede en una conversación tendremos que prestar atención al entrelazamiento del emocionar y el lenguajear que esta involucra. Más aún, tenemos que hacerlo dándonos cuenta de que el lenguajear tiene lugar en cada instante como parte de una conversación en progreso o surge sobre un emocionar ya presente. Como resultado de esto, el significado de las palabras, esto es, las coordinaciones de acciones y de emociones que ellas implican como elementos en el fluir del conversar al que pertenecen, cambia con el fluir del emocionar y viceversa, el fluir del emocionar cambia con el fluir de las coordinaciones de acciones, y por lo tanto, al cambiar el significado de las palabras, cambia el fluir del emocionar. Debido al continuo entrelazamiento del lenguajear y el emocionar que involucra el conversar,

las conversaciones recurrentes estabilizan el emocionar que implican”.(Maturana, 1993, p.31-32)

Conversar y *lenguajear*

Finalmente, cabe destacar la precisa definición que da Maturana de la conversación. Si el *lenguajear* se define como un operar en coordinaciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales, uno dice que dos personas están conversando cuando ve que el curso de sus interacciones se constituye en un fluir de coordinaciones de acciones. En mi opinión, esta definición de conversación es profundamente original y resalta la interrelación entre emociones y conversaciones, así como el hecho de que el lugar en que la conversación ocurre es el espacio interpersonal.

En *El árbol del vivir* Maturana y Dávila (2015) desarrollan y precisan más estas cuestiones y señalan que

El lenguaje en su suceder como *lenguajear*, no describe o señala entes, sino que es el ocurrir del flujo de coordinaciones de coordinaciones de sentires, emocionales y haceres en que vivimos nuestro vivir humano. Por esto, al usar las palabras que usamos al hablar de nuestros sentires, lo que hacemos es connotar la sensorialidad íntima que vivimos en el ocurrir de los procesos biológico-culturales que generan en nuestro vivir las coordinaciones sensorio-efectoras de la realización de las coordinaciones de haceres de nuestro convivir, y no los haceres relacionales involucrados en esas coordinaciones de haceres. (Maturana y Dávila, 2015, p. 62)

Esta cita incita a la reflexión y muestra que el *lenguajear*, como hacer, connota nuestros sentires íntimos. Este hecho es fundamental y hace ver la verdadera potencia del *lenguajear*, que va mucho más allá del concepto de lenguaje como instrumento, y lo enlaza con la sensorialidad íntima del convivir. Esta visión implica una verdadera revolución lingüística que ya está empezando a tomar forma.

Se ha resaltado el valor performativo de la aportación de Maturana, relacionando los tipos de conversación con su base emocional, lo que parece relacionarse con la clasificación clásica de los actos de habla ilocutivos de Searle, de acuerdo con Kenny (1985).

Si la importancia de esta concepción para la pragmática es innegable, su trascendencia para el estudio del significado es también decisiva. El

valor de las palabras conecta con las coordinaciones de sentires, emociones y haceres desde las cuales las palabras surgen. En palabras de Maturana y Dávila (2015, p. 65)

El lenguaje no es un instrumento para la designación simbólica de objetos, aunque símbolos y signos surgen en el lenguajear como formas recursivas de coordinaciones de sentires, emociones y haceres. Objetos, entidades, ideas y conceptos surgen en el lenguajear como formas consensuales de coordinaciones recursivas de sentires, emociones y haceres, y las palabras connotan esas formas de coordinaciones recursivas de sentires, emociones y haceres. [...]`

El significado de una palabra ocurre en el flujo de las coordinaciones recursivas de sentires, emociones y haceres en que participa, como podemos ver en un diccionario, en que las palabras aparecen revelando y ocultando flujos de coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales....

El concepto de vivir en redes de conversaciones constituye otra valiosa aportación de la teoría y establece una relación indisoluble entre lenguaje y emoción vistos como haceres.

Al vivir en el conversar los seres humanos existimos en el continuo flujo del entrelazamiento recursivo de nuestro lenguajear y nuestro emocionar. En este entrelazamiento, nuestro emocionar opera como el trasfondo relacional en que surgen nuestras coordinaciones de haceres en una dinámica generada, instante a instante, por nuestros sentires íntimos en un fluir de cambios modulados recursivamente por nuestro vivir relacional. Nos referimos a nuestro vivir en el entrelazamiento del flujo de nuestro lenguajear y de nuestro emocionar, cuando decimos que los seres humanos vivimos en redes de conversaciones. (Maturana y Dávila, 2015, p.66)

Definición de cultura en términos lingüísticos

Fundamental en Maturana es la interrelación que propone entre la cultura y las redes de conversaciones cerradas que se dan en esta. La importancia de esta definición para la Lingüística deriva del hecho de que se define la cultura en términos lingüísticos y en términos de coordinaciones del *lenguajear* y el emocionar de sus miembros.

Aquello que connotamos...cuando hablamos de cultura...es una red cerrada de conversaciones que constituye y define una manera de convivir humano como una red de coordinaciones de emociones y acciones que se realiza como una configuración particular de entrelazamiento del

actuar y el emocionar de la gente que vive en esa cultura. Como tal, una cultura es constitutivamente un sistema conservador cerrado, que genera a sus miembros en la medida en que estos la realizan a través de su participación en las conversaciones que la constituyen y la definen. (Maturana, 1993: 33)

Diferentes culturas son distintas redes cerradas de conversaciones, que realizan otras tantas maneras distintas del vivir humano como distintas configuraciones de entrelazamiento del lenguaje y el emocionar. También se sigue, que un cambio cultural es un cambio en la configuración del actuar y el emocionar de los miembros de una cultura, y que como tal tiene lugar como un cambio en la red cerrada de conversaciones... (Maturana, 1993: 33)

4.4.2. El cerebro emocional

Desde la Biología son varios los autores que han propuesto la importancia de lo emocional para comprender el comportamiento y el cerebro humano. Cabe destacar los trabajos de Ledoux, quien explica los mecanismos cerebrales de las emociones e integra el estudio de las emociones con los mecanismos cerebrales. (LeDoux, 1996: *El cerebro emocional*).

Por su parte, Antonio Damasio defiende la *cognición encarnada*, es decir que las emociones son necesarias para la toma de decisiones. En su opinión la comprensión de la mente humana debe relacionarse con un organismo completo, formado por la integración de cuerpo y cerebro e interactivo con un ambiente físico y social.

4.5. LA TEORÍA DE LA ENACCIÓN EN EL ESTUDIO DEL LENGUAJE

4.5.1. La teoría de la Enacción en Francia

Aportaciones

La teoría de la Enacción se ha aplicado en diversos campos de conocimiento, entre ellos el lenguaje. Este modelo ha conformado un núcleo de investigación importante en Francia, donde destacan autores como D. Bottineau, M. Grégoire, C. Fortineau-Brémond, etc. A continuación, se reproduce una cita de Grégoire en la que se explica la visión del lenguaje y la lengua como procesos corporales de emergencia morfosemántica.

“La Lingüística enaccionista postula que la forma y el sentido lingüísticos van emergiendo en tiempo real por ajuste intersubjetivo dialogal (en las circunstancias de interlocución) y dialógico (basándose en la memoria de usos anteriores del sujeto mismo o ajenos) entre los interlocutores. El lenguaje, y particularmente la lengua, se convierten en procesos corporales de emergencia (o enacción) morfosemántica” (Grégoire, 2019, 17-18)

Para esta escuela, el paradigma enactivo implica toda una reconsideración del lenguaje “in terms of sensorimotor interactions with an environment in which both the individual and the environment are modified; in which no one, but several individuals are involved” (Bottineau, 2010, p.2). Desde este planteamiento, Bottineau, quien desde ópticas filosóficas y lingüísticas ha introducido el paradigma enactivista en el estudio del lenguaje en Francia, reclama varios aspectos, como los siguientes:

- La consideración de la complejidad real de los procesos multimodales experimentados por los hablantes.
- La eliminación de prejuicios en la consideración de las categorías generales, que deberían ser redefinidas en términos de experiencia sensorimotora dinámica.
- El enraizamiento de todos los conceptos generales del lenguaje deberían en la dinámica del vivir.
- Establecimiento de al menos tres modalidades de lenguajear, el introvertido (discurso verbal mentalizado), el extravertido vocal (habla) y el extrovertido manual (escritura o signos). Así, se diferencia entre lenguaje acústico, óptico y reflexivo. De manera simplificadora, Bottineau relaciona la escritura con lo público y la oralidad con lo privado y advierte que esta tipología no debería olvidar la multimodalidad de la experiencia del lenguajear ni la relación de estas categorías con los patrones interaccionales que implican. El autor (2013, p.6) concede un gran papel a la endofasia y el pensamiento verbal

Desde esa visión experiencial y corporeizada, Bottineau redefine la comunicación en el lenguaje acústico no en el clásico sentido

unidireccional, sino como una propagación radial retroactiva, lo que lleva al concepto de cuerpo social.

Communication should not be modelled as a one-way arrow as in Bühler's and Jakobson's empirically selective models, but rather as a retroacting radial propagation that will constantly affect the consciences in presence and be re-profiled in real time according to transitory effects and actions: A binary structural loop in which two living bodies' cognitive experiences are alternately controlled and synchronized through somatic interference with the shared medium.

In other words, linguistic cognition involves cortical, muscular and environmental dynamic events shared by individual beings in a continuous experiential shell forming a *social body*. In this process, vocal interplays synchronizing mental dynamics amount to forming complex transitional synapses between conscious selves at the intercortical level using acoustic signals as transmitters across the atmospheric médium (Bottineau 2007), with a dramatically enhanced level of complexity: whereas the "physics" of the chemical synapses is simple (one given chemical transmitter with a stable structure), that of the vocal synapse is infinitely versatile (lexical, morphosyntactic, prosodic variation); whereas the semantics of the former is simple (a binary 0/1 alternative between firing or no firing), that of the latter is infinitely open. (Bottineau, 2010, p. 10)

La concepción enactiva de corporeización no es la cognitivista clásica, sino que aporta un nuevo enfoque. De acuerdo con Bottineau (2010, p.18) "linguaging is embodied in that experiencing the sensorimotor coupling of voicing and hearing is instrumental in the construction of thinking at every level of the experience, intimate, private or public"

Desde esta concepción, hablar no se considera un reflejo del mundo, sino que provoca una experiencia que puede o no coincidir con la situación particular o la representación de la realidad, pero que debe ser mapeada contra el medio ambiental, incluido el entorno psicológico. Se considera el hablar como un medio enactivo que se puede emplear para controlar la experiencia enactiva. Esta perspectiva se da en todas las facetas del lenguaje, que deben contemplarse desde la relación sujeto-sujeto basada en el mundo.

En suma, Bottineau (2013) defiende el papel del lenguaje como modalidad de acción y la noción de significantes como bucles sensoriomotores y gestos interactivos, destaca la dimensión accional e interactiva de los significantes y el papel mediador y conformador de la coacción

intersubjetiva. Para él, el *lenguajear* constituye una técnica cognitiva interactiva corporizada, formateada por procedimientos rutinarios y normas sociales.

Ejemplo de investigación en esta escuela

Para ejemplificar la investigación que se realiza en esta escuela cabría mencionar la cognemática y el estudio de los submorfemas: Los submorfemas se entienden como modelos corporeizados de primer orden realizados en unidades segmentadas de segundo orden. Están situados antes del morfema y asociados con ideas generales.

Un ejemplo aportado por los propios autores de la escuela sería el submorfema /sp/ vinculado con acción/ eyección, presente en palabras como en *esponja*, *escupir*, etc. (Bottineau, 2012, Grégoire, 2019, etc.)

En mi opinión, un aspecto de gran interés de estos temas de estudio es su carácter situado y corporizado. El submorfema se basa en un gesto bucal y, por tanto, en el movimiento, es decir, la acción corporal que estaría por debajo del fenómeno lingüístico.

La teoría de la Enacción en España

La teoría de la Enacción está desarrollando un núcleo de investigación en España a partir de los trabajos de Ángel López García y colaboradores, principalmente en la Universitat de València, aunque no solo en ella. La integración entre la Lingüística perceptiva que ha orientado los trabajos de López García y su grupo y la teoría de la Enacción ha sucedido de manera natural. En efecto, un enfoque perceptivo del estudio del lenguaje guarda relación con la idea de la emergencia del significado y el sentido, que dependen de la interacción entre los organismos y su entorno, siendo determinantes las características biológicas que configuran la manera de percibir del organismo. También el concepto de signo asimétrico propuesto por López García, así como el papel especial del significante dentro del mismo, pueden relacionarse con la relevancia básica del significante en el enaccionismo.

Dentro de este grupo se están ampliando los campos de aplicación del enfoque teórico. En general se están llevando a cabo trabajos con una

consideración plurilingüe del objeto lingüístico. Así, destacan las publicaciones que manifiestan un interés por temas que plantean algún tipo de conflicto biológico-cultural, como la traducción, los conflictos de lenguas en sus territorios, etc. Buena muestra de ello son las aportaciones enaccionistas del propio López García, el volumen del grupo dedicado al paisaje lingüístico y a la enacción (Pruñonosa, 2019), o el número de la revista *Significances* de publicación inminente.

5. DISCUSIÓN

En estas páginas se ha procurado trazar las líneas que subyacen a la evolución de la teoría de la Enacción en el lenguaje, tal y como ha llegado a la Lingüística Hispánica. Este enfoque conlleva sin duda aportaciones relevantes y requeridas por la investigación actual, como la interdisciplinariedad, la base biológica de la investigación sobre el lenguaje, su correlato emocional en un sentido físico, una visión performativa del lenguaje, etc.

Quedan cuestiones pendientes... ¿Es posible aplicar la teoría enactiva a todas las facetas del lenguaje? ¿Las aportaciones de este enfoque hacen posible la instauración de una teoría completa como tal? ¿Este enfoque facilitará la investigación en Lingüística con base biológica y el fin de la multiplicidad de escuelas sobre el lenguaje? ¿Cuál es la relación entre la teoría de la Enacción y otros enfoques actuales, como el cognitivista o los estudios culturales?

6. CONCLUSIONES

En estas páginas se ha querido trazar una pequeña historia de la teoría de la Enacción y sus aplicaciones al lenguaje desde la perspectiva de la Lingüística Hispánica en su vertiente europea. Se han referido las aportaciones del foco hispanista francés. Este ha constituido el precedente de las investigaciones al respecto realizadas en Lingüística en España en los últimos años. Se ha procurado presentar las aportaciones de la teoría de manera crítica y enfatizar sus posibilidades, que parecen variadas y sugerentes.

En el apartado anterior se han planteado las cuestiones que esta teoría deja abiertas. Sin embargo, las posibilidades de la teoría de la Enacción en el ámbito del lenguaje son grandes, por razones diversas. Cabe citar su fundamentación biológica, la relación del lenguaje con la interacción social y con el fluir emocional de los interlocutores, el concepto de cognición como emergencia, el desarrollo de una Lingüística del habla, la potencia para un desarrollo interdisciplinar, etc. Sigue siendo necesaria hoy día una mayor profundización en las posibilidades de la teoría y una ampliación de los ámbitos de estudio.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Dr. D. Ángel López García su visión sobre los caminos del lenguaje, que generosamente comparte con nosotros.

8. REFERENCIAS

- Bottineau, D. (2008). Language and Enaction. In Stewart, J., Gapenne, O. & Di Paolo, E. Enaction: towards a new paradigm for cognitive science, MIT, pp.1-67. fhalshs-00339894f
- Bottineau, D. (2012). Remembering Voice Past: Linguaging as an embodied interactive cognitive technique. Conference on Interdisciplinarity in Cognitive Science Research, pp.194-219. fhalshs-00922756
- Coseriu, E. (1955). Determinación y Entorno: Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch*, vol. 7, no. 1, pp. 29-54. <https://doi.org/10.1515/roja-1955-0103>
- Croce, B. (1902). *Estética como ciencia de la expresión y Lingüística general*. Espasa, 1970
- Croce, B. (1912). *Breviario de estética*. Ágora, 1997
- Damasio, A. (1996). *Descartes' error. Emotion, reason, and the human brain*. Grosset/Putman Book
- Damasio, A. (1996). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica
- Fortineau-Brémond, Chrystelle (2017): "El continuum léxico-gramática: una alternativa enactiva", López García, Ángel; Jorques, Daniel (eds.) *Enacción y léxico*, 97-119. Tirant

- Grégoire, M. (2019). Submorfología léxica y enacción. En Pruñonosa, M (ed.) *Lenguaje, paisaje lingüístico y enacción*, 17-34. Tirant
- Kenny, V. (1985). *Life, the multiverse and everything. An introducción to the ideas of Humberto Maturana*. Istituto di Psicologia. Universita Cattolica del Sacro Cuore
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. Simon & Schuster
- López García, Á. (1989). *Fundamentos de Lingüística perceptiva*. Gredos
- López García, Á. (1994 a). *Gramática del español. La oración compuesta*. Arco
- López García, Á. (1994 b). *Gramática del español. La oración simple (II)* Arco
- López García, Á. (1998). *Gramática del español. Las partes de la oración (III)* Arco
- López García-Molins, Á. (2018). *El español en contraste con otras lenguas. Un método enactivo*. Iberoamericana
- López García-Molins, Á. y D. Jorques Jiménez (2017). *Enacción y léxico*. Tirant
- Maturana, H. (1978). *Biology of Language: The epistemology of reality*. En Miller, G. & E. Lenneberg (ed.) *Psychology and biology of language and thought*, 27-63
- Maturana, H. (1980). *Ontología del conversar*. *Terapia Psicológica* 7 (10), 15-21
- Maturana, H. (1989). *Lenguaje y realidad: el origen de lo humano*. *Arch. Biol. Med. Exp.* 22, 77-81.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Matríztica
- Maturana, H. y F. Varela (1973). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Universitaria
- Maturana, H., & G. Verden-Zöllner (1993). *Amor y juego: Fundamentos Olvidados de Lo Humano Desde El Patriarcado a La Democracia*. JC Sáez. 2003
- Merleau-Ponty, M. (1989). “Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques”, Grénoble, Cynara, 39-102 [1ª éd: Bulletin de la Société française de Philosophie, XLI-4, 119-135 et 135-153]
- Pruñonosa, M. (2019). *Paisaje lingüístico y enacción*. Tirant
- Spitzer, L. (1961). *Lingüística e historia literaria*. Gredos
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Harvard University Press
- Varela, F., E. Thompson & E. Rosch (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press
- Vossler, K. (1904): *Positivismo e idealismo en la lingüística*. Verbum.2015
- Vossler, K. (1905). *El lenguaje como creación y evolución*

ESTRUCTURAS LÉXICAS Y SINTÁCTICAS EN NOTAS DE BÉISBOL

SARA QUINTERO RAMÍREZ
Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

El deporte es una manifestación cultural preponderante en la integración de personas de diferentes sociedades, ideologías y niveles económicos (Arias, 2012). Los medios de comunicación se encargan de difundir eventos deportivos a fin de atraer adeptos para sus respectivas publicaciones, así como para los atletas y clubes deportivos (Ubidia y Eriqúe, 2012, p. 31). Además, los medios masivos llegan a actuar como “modelos idiomáticos de autoridad y como vehículos de estandarización lingüística” (Domínguez y Bestard, 2012, p. 34).

Esta manifestación cultural no sólo se refleja en una terminología y estructuras propias de los deportes en general y de cada disciplina deportiva en lo particular (Kowalikowa, 2009, p. 64), sino que el discurso deportivo llega incluso a considerarse un lenguaje sectorial (Medina, 2007, pp. 197-198; Saiz, 2010, p. 197), ya que este tipo de lenguajes cuenta con un elemento sociológico que se evidencia en el campo de profesiones y actividades concretas.

Existen disciplinas deportivas que resultan menos asequibles que otras por sus locuciones particulares y léxico específico, fenómeno que las encripta para aquellos que no están acostumbrados a los deportes (Saiz, 2010, p. 197; Gómez, 2010, p. 151; Alasalmi, 2014, p. 7). El béisbol puede ser una de estas disciplinas, ya que cuenta con una extensa terminología especializada.

El béisbol es un deporte muy popular en ciertos países de habla hispana, por ejemplo, Cuba (Domínguez y Bestard, 2012; Bestard y Sánchez,

2018), República Dominicana (Alba, 2006), Puerto Rico (Lindsey, 2017) y México (Castillo, 2006). Para comprender la realidad beisbolera es importante estar familiarizado con expresiones como *doble play*, *base por bolas*, *casa llena*, *safe*, *dejar en el terreno de juego*, entre otras que constituyen parte del lenguaje utilizado en este deporte.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la diversidad de estructuras y términos que dan parte de las acciones que se desarrollan en un partido de béisbol, nos planteamos el siguiente objetivo:

- Identificar y caracterizar sintácticamente las estructuras léxicas y sintácticas más comúnmente empleadas en un corpus de textos de béisbol publicados en el sitio web *El fildeo*.

Para lograr lo anterior, presentamos, en primera instancia, qué es el béisbol y los rasgos lingüísticos que lo caracterizan. Enseguida, exponemos la metodología en donde describimos el corpus y el proceso para analizarlo. Posteriormente, se examinan los términos y estructuras más frecuentes del corpus. Por último, presentamos las conclusiones del estudio.

3. DATOS GENERALES SOBRE EL BÉISBOL

El béisbol es un deporte colectivo que se distingue por la fuerza ofensiva de los bateadores, la importancia del picheo, las jugadas defensivas (Ramírez y Brizuela, 2016, p. 102), así como por una buena táctica (Cordero, Martínez y Tabares, 2019, p. 137).

En efecto, según Fabra y Nolazco (2017, p. 78), “[e]l béisbol es un deporte que ha ido adquiriendo cada vez más un matiz táctico”. Por un lado, incluso los mejores bateadores deben realizar jugadas tácticas ofensivas, como el toque de bola, para asegurar las carreras necesarias que le permitan el triunfo al equipo. Por otro lado, las posiciones defensivas de los jugadores de cuadro y los jardineros dependen de diversos factores como la entrada en la cual se está jugando, el número de *outs*, las cualidades del bateador, etc.

Además de la importancia en la fuerza de bateo, la rapidez de los corredores en base y la posición defensiva de los jugadores, una figura preponderante es el pitcher, ya que 80% de las probabilidades de que un equipo gane o pierda un partido depende de este jugador (Ramírez y Brizuela, 2016, p. 102).

Los diferentes momentos que conforman un partido de béisbol y la diversidad de circunstancias que acompañan dichos momentos producen múltiples datos estadísticos. Estos datos hacen del béisbol un deporte complejo (Ríos, Sánchez y Rojas, 2019). Esta complejidad se refleja al momento de dar cuenta de este deporte en los diferentes medios de comunicación.

4. RASGOS DISCURSIVOS DEL TEXTO BEISBOLERO

El análisis del discurso beisbolero en medios orales, audiovisuales, impresos o digitales representa un interés y a la vez un desafío para los estudiosos de la lexicología, la terminología, la morfología y la sintaxis. Y es que las expresiones que notifican sobre el béisbol despliegan múltiples características lingüísticas.

Primeramente, no cualquier periodista deportivo informa respecto de esta disciplina deportiva. En efecto, Lanzagorta (2009) advierte que, para hablar o escribir sobre este deporte, es necesario tener un conocimiento profundo al respecto. El periodista debe hacer asequible lo que sucede en un encuentro de béisbol al público en general. De tal manera, se alude a los datos estadísticos e históricos únicamente cuando es necesario.

Alba (2007) advierte que en español existen múltiples voces para señalar lo que sucede en el campo de béisbol. A manera de ejemplo, a cada uno de los nueve actos sucesivos en que se divide un partido, se le puede llamar *inning*, como en inglés, así como *entrada* o *episodio*. Lo mismo sucede con *cácher*, *quécher* o *receptor* (Sánchez, 2016, p. 19) para designar al jugador que se coloca detrás del *home* para recibir la pelota que tira el lanzador.

Asimismo, el periodista de béisbol se sirve de anglicismos que adapta morfológicamente al español dando lugar a nuevos vocablos mediante la sufijación. Así, contamos con voces conformadas de una raíz inglesa

y una terminación hispánica, como el sustantivo *bate* (*bat* en inglés), que da lugar a “batear, bateador, batazo, batería” (Alba, 2006, p. 45; 2016, p. 36).

Sánchez (2016, p. 19) advierte que los periodistas beisboleros recurren a unidades fraseológicas que pueden estar constituidas de préstamos del inglés y completarse con otras palabras del español, por ejemplo, llevar el *average*, acabar el *inning* y ser *out* por regla. También existen otras unidades que son calcos fraseológicos del inglés, por ejemplo, *estar al bate* (*to be at bat*). Por último, hay términos en español que resumen unidades fraseológicas del inglés como *fildear* (*to play as a fielder*).

5. METODOLOGÍA

5.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como hemos señalado, nos interesa identificar y caracterizar las estructuras sintácticas y léxicas en notas del sitio web *El Fildeo*. Con base en este objetivo, nos formulamos estas preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las estructuras léxicas y sintácticas más frecuentes de un corpus de textos escritos sobre béisbol?
- ¿Cuáles son los referentes a los que se alude mediante las estructuras identificadas?
- ¿Qué configuraciones sintácticas despliegan dichas estructuras?

5.2. FORMACIÓN DEL CORPUS

Para el estudio, conformamos un corpus de cien notas publicadas en el sitio web *El Fildeo*. Hemos seleccionado este portal sobre otros sitios especializados en béisbol, porque resulta un ciber sitio que presenta noticias referentes a diversas ligas beisboleras. En efecto, *El Fildeo* publica noticias en torno a Las Grandes Ligas de Béisbol (MLB), la Liga de Béisbol Profesional de la República Dominicana (LIDOM), la Liga Venezolana de Béisbol Profesional (LVBP), la Liga Mexicana del Pacífico (LMP), la Liga Mexicana de Béisbol (LMB) y la Serie del Caribe.

Hemos utilizado notas que refieren a eventos de las diferentes ligas a fin de tener una variedad de situaciones sobre las que dan parte los textos difundidos. Asimismo, hemos considerado notas que se publicaron durante un periodo que abarca del 07 de enero de 2019 hasta el 31 de diciembre de 2020 a fin de incluir información en torno a las diferentes ligas que tienen lugar en distintas épocas del año.

5.3. PROCESO DE ANÁLISIS

Habiendo recabado el corpus, en primera instancia, se procedió a leer las notas detalladamente a fin de identificar estructuras léxicas y sintácticas que refieren a diferentes realidades del béisbol. Enseguida, nos propusimos determinar las estructuras más frecuentes en los textos. Para ello, recurrimos al programa *AntConc*. “AntConc is a freeware, multi-platform, multi-purpose corpus analysis toolkit [...] It hosts a comprehensive set of tools” (Anthony, 2004, p. 7).

De *AntConc*, nos servimos de tres herramientas, a saber: *Word list*, *Concordance* y *Collocates*. La primera nos permitió determinar las palabras más frecuentes en el corpus. La segunda herramienta nos ayudó a encontrar todos los casos de términos y estructuras que habíamos identificado previamente, desplegando su cotexto inmediato. Posteriormente, a fin de tener una noción más vasta del cotexto anterior y posterior de los vocablos, se recurrió a la herramienta de *Collocates*.

Toda vez que se precisaron las frecuencias de las voces beisboleras, distinguimos la configuración sintáctica de las estructuras más asiduas. Para ello, juzgamos conveniente dividir los resultados en cinco categorías con base en los referentes más frecuentes, basándonos en las elucidaciones de Alba (2006, 2007, 2016), Sánchez (2016) y Sobrino (2016).

Las categorías que concebimos para el análisis son a) lugares o zonas de juego, b) jugadas específicas, c) jugadores y equipos, d) estadísticas y e) otras realidades beisboleras. Consideramos que estas categorías nos permiten alcanzar el objetivo planteado y presentar los resultados de mejor manera.

6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como hemos señalado en el apartado anterior, dividimos nuestros resultados de acuerdo con los referentes más aludidos en el corpus. Comenzamos con aquellas estructuras que refieren a lugares o zonas de juego.

6.1. LUGARES O ZONAS DE JUEGO

En el corpus, se mencionan lugares que el lector debe conocer para comprender de qué habla el texto. Cuando se hace alusión a los lugares, la configuración más frecuente es *preposición + artículo definido + sustantivo que refiere al lugar*, formando sintagmas preposicionales.

Algunos lugares en las notas analizadas son los estadios de béisbol. En (1-2), la preposición que antecede al resto del sintagma es *en*, cuyo uso principal en el discurso es justamente aquel de señalar lugar (Munguía, 2016, p. 323).

1. Los Cardenales de Lara alzaron de nuevo el vuelo ante los Bravos de Margarita, por tercera noche consecutiva y segunda *en el estadio Nueva Esparta sector Guatamare* para poner en jaque a los insulares [...]. [07/01/2019]
2. Este encuentro, mismo que se llevará a cabo *en el Dodger Stadium*, será la primera que tengan los angelinos contra un equipo de la Central de la Nacional en la temporada [...]. [30/09/2020]

Asimismo, en las notas beisboleras del corpus, es común que se aluda a las zonas del terreno de juego (3-6). Es importante especificar que el campo de béisbol está dividido en dos grandes zonas, aquella que va desde home a las tres bases se denomina *zona del cuadro, diamante o infield* (Rodríguez, 2009, p. 35); mientras que la zona que se encuentra más allá de las bases es denominada *outfield o jardines* (Pernas, 2019). En (3), el autor de la nota refiere a la zona general de los jardines; mientras que en (4), se hace referencia al jardín izquierdo, mediante el sustantivo *pradera*. De nueva cuenta, la preposición que antecede el resto del sintagma es *en*.

El jardinero cubano lució muy bien haciendo una jugada fenomenal *en los jardines* lanzándose de cabeza. [23/08/2019]

El jugador de los Yankees de Nueva York, Miguel Andújar ya debutó con los Bombarteros *en la pradera izquierda* de la MLB. [26/02/2020]

Igualmente, las diferentes zonas dentro del diamante son aludidas en el corpus (5-8). En (5), se menciona el cambio de posición que juega el beisbolista Javier Báez; este cambio refiere a la segunda base, también conocida como *intermedia*, y al campocorto, sector que se encuentra entre segunda y tercera bases. En (5), se usan las preposiciones *de* y *a* gracias al verbo *pasar* que, en estas construcciones, necesita ambas preposiciones para señalar el punto de partida y el de llegada.

Pero en 2019 El Mago fue pasado *de la intermedia al campocorto* [...]. [23/08/2019]

En el corpus, también se alude al *montículo* (6), es decir la elevación desde donde el pitcher lanza. A esta zona también se le conoce como *lomita* (7) o *cerrito* (8) (Alba, 2006, p. 219). En estos tres ejemplos las preposiciones que anteceden el resto del sintagma son *desde*, *en* y *a* respectivamente.

Padrón desde su debut en la temporada 2020 de la pelota rentada, ha estado imbatible *desde el montículo* con el equipo de los melenudos en la LVBP. [09/12/2020]

¡Cuchillo! Loiger Padrón ha estado intraficable *en la lomita de leones* [09/12/2020]

[...] los Olmecas de Tabasco mandarán *al cerrito* al quisqueyano Leuris Gómez y los Bravos de León al oriental Yasutomo Kubo. [17/04/2019]

Además de las zonas de la cancha, también se menciona el *bullpen* (9), que es la zona exterior al terreno de juego, donde los lanzadores, en especial los relevistas, realizan su calentamiento antes de entrar al campo (Alba, 2006, p. 129). La preposición que antecede el resto del sintagma en este ejemplo es *desde* que “indica el inicio de algo, en el tiempo o en el espacio” (Munguía Zatarain, 2016, p. 323).

Pero este desafío podría ser el mejor, ya que el talento de Deivi podría causar impresión viniendo *desde el bullpen* y demostrando de lo que es capaz de hacer desde el montículo. [23/08/2019]

6.2. JUGADAS ESPECÍFICAS

En nuestros materiales, son considerables las jugadas mencionadas. Una de las más comunes es *hit* o *imparable*. Ambos sustantivos refieren a un “[b]atazo imposible de atrapar por parte de un jugador defensivo, que le permite al bateador alcanzar la primera base” (Alba, 2006, p. 179). En (10-13), ambos sustantivos pueden hacerse anteceder de los verbos *pegar*, (10) y (12), o *conectar*, (11) y (13). La configuración más frecuente para dar cuenta de esta jugada es *pegar/ conectar + adjetivo numeral cardinal + hit/imparable*.

El catcher de Cardenales jugó hoy y *pegó un hit*. [08/03/2019]

Cabe descotar que Melky Cabrera [...] va rumbo a convertirse en el dominicano número 19 *en conectar 2000 hits o más* en la MLB. [06/12/2020]

Astroboy *pegó tres imparables* con jonrón incluido en triunfo de los Astros [24/09/2020]

En 2019 [...] fue nombrado “Jugador Más Valioso” pues *conectó 132 imparables* y produjo 79 carreras. [04/05/2020]

Cuando se habla desde la perspectiva del lanzador, el verbo que antecede a los sustantivos en cuestión es *permitir* (14-16). Una vez más la configuración en estos casos es *permitir + adjetivo numeral cardinal + hits/imparables*.

El diestro completó seis innings, donde abanicó a dos adversarios, otorgó dos boletos y solo *permitió tres hits* [...]. [04/12/2020]

Sarmiento cubrió toda la ruta por Magallanes, *permitió 7 imparables*, 1 carrera, concedió un boleto y repartió 14 ponches [...]. [31/12/2020]

Urías lanzó seis entradas completas, en donde *permitió cuatro hits*, una carrera limpia y un homerun. [02/09/2020]

Otra de las estructuras que refieren a jugadas es el verbo *abanicar* con dos acepciones, la más frecuente es como sinónimo de *ponchar*, es decir cuando el lanzador hace *out* al bateador “logrando que falle el lanzamiento que representa el tercer strike” (Alba, 2006, p. 111). Esto sucede en (17-18). El segundo significado es cuando el bateador falla al intentar impactar la pelota para hacer un hit (19). Ciertamente, el verbo *ponchar* también resulta frecuente en el corpus (19-20).

DeSclafani dejó registros de una victoria y dos derrotas en la temporada recortada de las Grandes Ligas y una efectividad de 7.22. Además, *abanicó a 25 rivales* en la MLB. [16/12/2020]

El diestro completó seis innings, donde *abanicó a dos adversarios*, otorgó dos boletos y solo permitió tres hits, dos cortesía de Ronny Ceño. [04/12/2020]

En efecto Alonso *abanicó a la brisa para poncharse* y bien molesto rompió el bate con su pierna el cual quedó partido en dos. [29/08/2019]

El relevista de los Angeles Dodgers, Dylan Floro, *ponchó a Randy Arozarena* con dos corredores en circulación [...]. [27/10/2020]

Una estructura también recurrente es aquella que alude a la base por bolas (21-22). Este sintagma nominal refiere a una “jugada en la que el bateador adquiere el derecho de ocupar la primera base porque el pitcher le lanza cuatro lanzamientos malos, intencionalmente o no” (Alba, 2006, p. 119). Este sintagma nominal es sinónimo del sustantivo *boletos* (23). En el corpus, tanto el sintagma nominal como el sustantivo se encuentran precedidos del verbo *otorgar* en la siguiente configuración: *otorgar + adjetivo numeral cardinal + base por bolas/ boletos*.

Jackson lanzó 9 entradas sin permitir hits, pero lamentablemente *otorgó 8 bases por bolas* evitando el juego perfecto. [25/06/2020]

La derrota fue para Zack Dodson (0-3), quien recibió 4 imparables y *otorgó 2 bases por bolas*, con 3 carreras a su cuenta [...]. [26/12/2019]

[...] durante cinco episodios toleró seis hits, no le hicieron carreras, *otorgó dos boletos* y ponchó a uno. [11/12/2020]

Tal como advierte Alba (2016, p. 36), existen diferentes vocablos para dar cuenta de una misma jugada en este deporte. Ejemplo de ello sucede con el “[b]atazo generalmente elevado que pasa sobre la pared del out-field, y permite al bateador recorrer las cuatro bases y anotar carrera” (Alba, 2006, p. 190). De acuerdo con Sobrino (2016, p. 397), *jonrón /home run /cuadrangular /cuatriesquinazo /cuatroesquinazo /batazo de cuatro esquinas/ batazo de vuelta completa* son términos comunes para aludir a esta jugada.

En nuestros materiales, registramos ocho diferentes voces para referir al batazo que envía la pelota fuera del terreno de juego y que le permite al bateador anotar al menos una carrera en la misma jugada (24-31). De

los términos mencionados por Sobrino (2016), en nuestros ejemplos aparecen *home run* (24), *jonrón* (25) y *cuadrangular* (26). Otros vocablos no mencionados por la autora son *vuela cercas* (27), *palo de vuelta entera* (28), *bambinazo* (29), *batazo de vuelta completa* (30) y *estacazo de cuatro equinas* (31).

¡Par' la calle! Brandon Lowe suena dos *home runs* ante los Dodgers [21/10/2020]

El bateador de las Estrellas Orientales, Robinson Canó, disparó un tremendo *jonrón* en su primer turno en la Liga Dominicana-LIDOM. [27/12/2020]

Sin embargo, decidió ir al béisbol coreano con LG Twins, conectó 9 *cuadrangulares* y 44 producidas. [14/02/2020]

En 2016 jugó en Japón para Tohoku Rakuten Golden Eagles, en tres años obtuvo 58 *vuela cercas*. [14/02/2020]

Cañeros cuenta con uno de los tres líderes en cuadrangulares, teniendo a Leandro Castro con 10 *palos de vuelta entera*. [03/12/2019]

Sandy León la volvió a sacar con el Licey y llegó a tres *bambinazos* en la LIDOM. [13/12/2020]

[...] en 4.2 entradas le pegaron 9 imparables incluidos *batazos de vuelta completa* de Judge y G. Torres quien lo hizo explotar de la lomita. [29/09/2020]

Renato Núñez se hizo sentir con *jonrón*, siendo su primer *estacazo de cuatro esquinas* en Venezuela [...]. [26/12/2020]

Si bien encontramos la referencia a otras jugadas en las notas del corpus expresadas a través de sintagmas verbales como *anotar carrera* (32), *hacer swing* (33), *batear un roletazo* (34), *disparar doblete* (35) y de sintagmas nominales como *roletazo para dobleplay* (36), *jonrón con bases llenas* (37), entre otros, estos sintagmas no resultaron tan frecuentes como los que hemos comentado anteriormente.

Oliva siguió corriendo duro hacia el plato y sorprendió a todo el mundo cuando *anotó la carrera del triunfo*. [26/12/2020]

Harper no perdió el tiempo e *hizo swing* al primer lanzamiento que vio [...]. [26/07/2020]

Nossek *bateó un roletazo* por tercera base que tomó Brooks Robinson [...]. [26/12/2020]

En el tercero volverían a la carga: con dos outs en la pizarra Willians Astudillo *disparó doblete* [...]. [11/12/2020]

Siempre encontró el pitcheo para salir del problema, como ese tercer capítulo en donde indujo *un roletazo para dobleplay* con situación de bases llenas y un out a Ronny Cedeño [...]. [11/12/2020]

Juan Carlos Pérez sacude *jonrón con bases llenas* [26/11/2020]

6.3. REFERENCIA A JUGADORES Y EQUIPOS

A fin de comprender el discurso beisbolero, no solamente es necesario conocer el nombre de los jugadores y los equipos, sino también ciertas características que los distinguen, pues las estrategias empleadas por los autores de las notas para nombrar estos referentes son variadas.

En efecto, uno de los recursos más comunes para designar a un beisbolista es mediante una metonimia que alude a la posición que juega defensivamente (Nomdedeu, 2004, p. 84; Quintero, 2017, p. 275). Sobrino advierte cómo estas metonimias establecen “una contigüidad de sentidos entre las diferentes partes del terreno y los jugadores defensivos que ocupan estas posiciones” (2016, p. 398). Así pues, es común encontrar sintagmas nominales como *primera base, jardín central, campocorto*, entre otras unidades polisémicas que se encargan de nombrar tanto el lugar del terreno de juego como al beisbolista que juega en dicho lugar.

Esta metonimia suele ir acompañada de algún otro rasgo distintivo. En (38), observamos un sintagma preposicional pospuesto a la posición del beisbolista que precisa el equipo para el que juega. En (39), la metonimia está precedida del adjetivo evaluativo *destacado* y es seguida de un sintagma preposicional que menciona la liga en la que participa el beisbolista aludido.

El tercera base de los Rockies, Nolan Arenado sigue demostrando por qué es un Guante de Oro en su posición en las Grandes Ligas. [23/08/2019]

(39) *El destacado primera base en el circuito de Lidom en República Dominicana*, culminó la temporada regular el pasado miércoles como líder de bateo en toda la liga. [24/12/2020]

Igualmente, en el corpus se designa a un beisbolista por *su nombre y apellido antecidos de su calidad de bateador + un adjetivo gentilicio*.

En (40), José Bautista es aludido por su nacionalidad; mientras que en (41), José Briceño es nombrado por su calidad de bateador venezolano. Cabe señalar que mientras la designación de Bautista presenta la configuración: *determinante + nombre común “bateador” + adjetivo gentilicio + nombre de pila y apellido*, aquella de Briceño presenta además un sintagma preposicional que precisa el equipo para el que juega.

El bateador dominicano José Bautista podría ser una pieza atractiva para cualquier organización que busque un DH en la MLB. [13/05/2020]

El bateador venezolano José Briceño de las Águilas del Zulia dio el imparable para dejar en el terreno a los Tigres de Aragua con pizarra de 6-5 [...]. [30/12/2020]

Mención aparte merece la asignación al pitcher, pues se suele nombrar a este jugador mediante diversas estructuras metonímicas, aunque la más común en el corpus es *determinante artículo definido + sustantivo común “lanzador” + adjetivo gentilicio + sintagma preposicional* (42-43).

El lanzador venezolano de los Indios de Cleveland, Carlos Carrasco fue designado como Regreso del Año en la temporada 2020 de la MLB. [17/10/2020]

El lanzador dominicano de los Yankees de Nueva York, Deivi García, acaba de hacer historia en los Playoffs de la Grandes Ligas (MLB). [06/10/2020]

En el corpus, también se nombra al lanzador por su lateralidad (44). Este rasgo resulta importante, pues dependiendo de éste, el pitcher recurrirá a su repertorio de lanzamientos para realizar el más adecuado según las características del bateador que enfrenta (Quintana et al., 2019). Este rasgo se puede encontrar seguido de otra característica del beisbolista, presentada mediante un sintagma preposicional (45).

El derecho ha tenido cuatro apariciones en la presente zafra con los Leones [...]. [09/12/2020]

El zurdo de los Dodgers [...] ahora se encuentra en el lugar 39 de la lista de ponches de todos los tiempos en las Grandes Ligas. [03/09/2020]

Por último, los equipos de béisbol son nombrados por sus apodos y sus nombres oficiales en la siguiente configuración: *artículo definido*

plural + apodo del equipo + sintagma preposicional, este sintagma indica la ciudad que dicho equipo representa (46-48). Con menor frecuencia, se alude a los equipos exclusivamente por sus apodos (49-50).

Escalona quien perteneció hasta la temporada pasada con *los Tiburones de la Guaira*, se vinculó con los melenudos debido a que los salados lo dejaron libre al comienzo de la campaña 2020-2021. [17/12/2020]

Los Tigres de Aragua anunciaron la contratación del experimentado lanzador mexicano Marco Carrillo para la continuación de la temporada 2020-2021 de la Liga Venezolana de Béisbol Profesional (LVBP). [31/12/2020]

Los Marineros de Seattle están muy interesados en adquirir al jardinero titular Joc Pederson, quien se encuentra en la agencia libre. [04/11/2020]

Los Dodgers finalmente están en Los Ángeles y agradecen y dedican el campeonato de la Serie Mundial 2020 de Major League Baseball (MLB) a sus fans. [29/10/2020]

Correa [...] misma que será la quinta con *los Astros*, donde tiene de por vida una efectividad de .277, 102 jonrones y más de 370 carreras impulsadas. [16/04/2020]

6.4. REFERENCIA A LAS ESTADÍSTICAS

De acuerdo con Lanzagorta (2009), el periodista de béisbol debe conocer las estadísticas de los peloteros de un equipo, pero al mismo tiempo no debe abusar de ellas, porque su texto corre el riesgo de tornarse monótono y aburrido. Y es que las estadísticas complejizan el discurso beisbolero (Ríos et al., 2019), haciéndolo un tanto incomprensible incluso para algunos seguidores neófitos.

En nuestros materiales, se usan las estadísticas moderadamente a fin de presentarlas como un complemento de la noticia. En (51), se presenta la estadística de un lanzador en un partido específico.

Y aunque el lanzador salió del encuentro con 7 inning, 4 hits, 1 base por bolas, 13 ponches y 107 lanzamientos, los Mets perdieron en 14 entradas con los Bravos [...] [23/08/2019]

Las estadísticas a las que se alude en el corpus conciernen a diferentes circunstancias. Respecto al lanzador, se recurre a estadísticas asociadas

con las entradas lanzadas, los hits permitidos, las bases por bola, los ponches y las carreras permitidas (52-53).

El derecho en la campaña ha registrado 100 inning lanzados con una efectividad de 34% de ponches de acuerdo a los bateadores que enfrenta. [23/08/2019]

Scherzer acabó su labor con 11 ponches, 4 carreras limpias permitidas, 4 bases por bola y 6 hits. [24/07/2020]

En cuanto al bateador, se recurre a estadísticas relacionadas con el porcentaje de bateo (*average*), esto es el promedio entre la cantidad de hits y el número de turnos al bate; el promedio de base (*obs*), es decir la frecuencia con la que el bateador llega a la base; así como la suma de las dos estadísticas mencionadas (*ops*), esto es su efectividad (54).

Su línea ofensiva (*ave 233/obp 302/ops 738*) fue discreta al verse disminuido en el segundo mes. [03/10/2020]

Asimismo, otras estadísticas tocantes al bateador son el número de hits, jonrones y carreras impulsadas (55).

Wilson registraba *275 de average, 19 jonrones y 57 empujadas*. Sin duda, una pieza fundamental para Chicago. [23/08/2020]

Por último, cabe advertir que los autores de *El Fildeo* no hacen uso de la estadística en todas sus notas, sino ocasionalmente cuando quieren mencionar un dato importante que está relacionado con la noticia presentada.

6.5 OTRAS REALIDADES BEISBOLERAS

En el corpus, observamos otros referentes importantes frecuentes: a) la organización de los juegos, b) las fases que componen un partido y c) las consecuencias de ciertos resultados.

En lo que concierne a la evocación de la organización de las secuencias de juegos entre equipos, el vocablo más recurrente es el nombre *serie*. Este término refiere a los enfrentamientos entre dos equipos en juegos seguidos que pueden ser desde dos hasta siete, dependiendo de la liga en la que se lleven a cabo los partidos, así como en la fase en la que se desarrollen los encuentros en un campeonato.

En (56), se menciona una serie de dos encuentros en la Liga Venezolana; en (57), se habla de un partido de la Serie de Comodín de la Liga Nacional de las Grandes Ligas; en (58), se alude a la Serie de Campeonato de la Liga Nacional de las Grandes Ligas; en (59), se hace referencia a la Serie del Caribe; en (60), se hace alusión a la Serie Mundial de las Grandes Ligas; por último, en (61), se menciona al jugador más valioso en la Serie Final de la Liga Dominicana en 2020.

Los Tigres de Aragua le repitieron la medicina a los Leones del Caracas [...] saliendo airosos en *la serie de dos compromisos* que dirimieron entre jueves y viernes. [04/12/2020]

Todo está listo para que [...] vivamos el primer encuentro de *la Serie de Comodín entre Los Angeles Dodgers y los Cerveceros de Milwaukee* [...]. [30/09/2020]

Los Indians invitan a reunirse a los fans de los Braves después de perder *la Serie de Campeonato 2020 de la Liga Nacional* en Major League Baseball (MLB). [19/10/2020]

La esperanza de realizar *la Serie del Caribe Mazatlán 2021*, como siempre se ha realizado en México a estadio lleno pasa por la vacuna del coronavirus (COVID-19). [07/12/2020]

Julio Urías sacó los outs más importantes de su vida en *la Serie Mundial* [28/10/2020]

El joven Jeimer Candelario fue nombrado como el MVP de *la Serie Final de la Lidom 2020* [29/01/2020]

En lo que concierne a las fases de un partido, Alba (2006, p. 30) advierte que existen tres vocablos para referir a cada acto sucesivo en que se divide un juego de béisbol, estos son *inning* (62), *entrada* (63) y *episodio* (64). Además, como menciona Sobrino (2016, p. 397), en el corpus examinado, se recurre al término *capítulo* (65).

[...] Sin embargo, con una fuerte estirada Arenado le puso fin al *inning* de San Luis. [23/08/2020]

Con un excelente trabajo de su abridor Orlando Lara dejando a los Venados en blanco por seis *entradas*. [12/01/2019]

En el quinto *episodio* del juego, Stanton conectó un sencillo remolcador al jardín derecho, asegurando la cuarta carrera para los Yankees. [24/07/2020]

Sin embargo, todo cambió en ese sexto *capítulo*, donde los maderos melenudos aprovecharon para hacer daño y llevarse la primera victoria del día. [19/12/2020]

Además de los términos antes mencionados, es importante señalar que con frecuencia los encontramos en la siguiente configuración: *preposición “en” + artículo definido + apertura/ cierre + preposición compuesta “del” / preposición “de” y artículo definido “la” + adjetivo numeral ordinal + inning/entrada/capítulo/episodio* (66-69).

En la apertura del octavo inning, con las bases llenas, Rodríguez coloca una bala fría en el right field corto para empujar dos carreras [...]. [26/12/2020]

Los Cardenales terminaron marcando tres carreras *en el cierre de la décima entrada* [...]. [21/12/2020]

Los de Anzóategui ampliaron *en el cierre del sexto capítulo* con otra rayita. [07/01/2019]

[...] un cuadrangular de tres carreras del receptor Harold King había igualado la pizarra a cinco carreras *en la apertura del octavo episodio*. [30/11/2020]

Por último, en cuanto a las consecuencias de ciertos resultados, identificamos una situación en la que un equipo derrota a su contrincante de manera contundente en una serie. Esta situación es designada a través del verbo *barrer* (70-71) o del nombre *barrida* (72-73).

Tigres *barrió* a Leones y logró su cuarta victoria seguida [04/12/2020]

Los prospectos de los Padres *barrieron* a los Diablos en la inauguración del estadio Alfredo Harp Helú [24/03/2019]

Los Tigres de Aragua le repitieron la medicina a los Leones del Caracas por segundo día corrido este viernes para lograr *la barrida*, después de vencerlos seis carreras por tres en el estadio Universitario [...]. [04/12/2020]

Los Dodgers están dos (2) cero (0) en la serie ante los Padres y van de la mano de Dustin May por *la barrida* tres (3) cero (0) y por la clasificación a la Serie de Campeonato 2020 de la Liga Nacional de MLB. [08/10/2020]

6.6. A NIVEL DISCURSIVO

Los términos y estructuras antes vistos se utilizan con asiduidad en los textos beisboleros. Esto los encripta y los vuelve poco asequibles para los lectores poco familiarizados con este deporte. Asimismo, como señalan nuestros antecedentes (Alba, 2006, 2007, 2016; Sánchez, 2016;

Sobrino, 2016), las voces provenientes del inglés se mezclan con el español en los textos beisboleros para dar cuenta de lo que sucede en este deporte. “Una consecuencia natural de la práctica del béisbol por hispanos, en los Estados Unidos y en el mundo latinoamericano, es el contacto obligatorio que se genera entre el español y el inglés” (Alba, 2016, p. 28). Esto se aprecia en (74-75).

La estrella de Toronto Blue Jays no pierde el tiempo [...] para poder jugar *baseball* en espera de la temporada 2020 de la MLB [...] se ru-mora que el *Opening Day* podría incluso postergarse hasta junio de este año. [26/03/2020]

El *utility* de los Mellizos de Minnesota [...] sigue viendo acción con su equipo en el *Spring Training* y [...] aparece en el *line up* como primer bate y defendiendo la tercera base [...] lo que parece bien extraño es que por su peso corporal y su estilo de juego, el *manager* de los Mellizos decida colocarlo en su alineación como primer bate. [07/03/2020]

Si bien Alba (2006, p. 89) afirma que los periodistas suelen preferir términos en español tal como *entrada* en lugar de *inning* o *jardinero derecho* en lugar de *right fielder*, en nuestros materiales, advertimos un uso indistinto por términos tanto en español como en inglés, como se constata en los últimos ejemplos.

A lo largo del presente estudio, confirmamos lo que advierte Sobrino en cuanto a que numerosos términos del béisbol son préstamos que provienen del inglés: “podemos localizar desde préstamos puros que solo se emplean de este modo, hasta préstamos que conviven con variantes gráficas y que generalmente se adecuan a la pronunciación hispánica” (2016, p. 396).

Asimismo, coincidimos con Alba (2006, p. 262) en cuanto a que las formas de las palabras, las estructuras y los términos beisboleros “confirman el carácter intrínsecamente variable de la lengua”. Esto se constata en las adaptaciones morfológicas de los préstamos y la diversidad de unidades léxicas para aludir a una misma realidad.

7. CONCLUSIONES

En este artículo, hemos examinado un corpus de cien notas de béisbol del sitio web *El Fildeo*. Se determinaron las voces beisboleras más

recurrentes y se distinguió la configuración sintáctica de las estructuras más asiduas de acuerdo con los referentes más aludidos. Para ello, dividimos los resultados según cinco categorías: a) lugares o zonas de juego, b) jugadas, c) jugadores y equipos, d) estadísticas y e) otras realidades.

En lo concerniente a los lugares, las notas hacen alusión a estadios de béisbol y a las diferentes zonas del campo de juego y fuera de él. Por lo general, se alude a estos referentes en sintagmas preposicionales.

En relación con las jugadas, registramos una diversidad de sustantivos para aludir a una misma jugada. Asimismo, observamos que algunos sustantivos que designan jugadas tienden a estar precedidos de adjetivos numerales y de ciertos verbos para constituir sintagmas verbales específicos, como *conectar un número de imparables*.

Respecto a la referencia a jugadores, se les designa mediante metonimias que aluden a la posición del beisbolista en el terreno de juego, a características como su lateralidad, su nacionalidad, el equipo con el que juegan, etc. Sobre la asignación de los equipos, los autores de las notas los denominan por sus apodos y sus nombres oficiales.

En las notas, se recurre a las estadísticas únicamente para complementar las informaciones más relevantes. Las estadísticas respecto al lanzador son hits permitidos, bases por bola, ponches y carreras permitidas. Las estadísticas referentes al bateador son número de imparables, jonrones, carreras impulsadas, porcentaje de bateo, promedio de base y efectividad.

Otras realidades mencionadas son la organización de los juegos, las fases de un partido y las consecuencias de ciertos resultados. Por último, las voces provenientes del inglés se mezclan con aquellas del español para dar a conocer lo que sucede en este deporte. Esto aunado a la terminología y las estructuras específicas del béisbol hace que los textos resulten poco asequibles para los lectores no conocedores de este deporte.

Finalmente, si bien los resultados del estudio son reveladores respecto del discurso beisbolero, consideramos necesario seguir haciendo investigación sobre este discurso en textos escritos y orales.

8. REFERENCIAS

- Alasalmi, T. (2014). Problems of translating the laws of Rugby Union from English into Finnish. [Tesis de maestría]. Universidad de Jyväskylä.
- Alba, O. (2006). Lengua y Béisbol en la República Dominicana. Secretaría de Estado de Cultura.
- Alba, O. (2007). Integración fonética y morfológica de los préstamos: datos del léxico dominicano del béisbol. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45 (2): 89-109.
- Alba, O. (2016). El béisbol: deporte norteamericano con sello hispanoamericano. *Informes del Observatorio*. doi: 10.15427/OR017-01/2016SP
- Anthony, L. (2004). AntConc: A Learner and Classroom Friendly, MultiPlatform Corpus Analysis Toolkit. *IWLeL: An Interactive Workshop on Language e-Learning*, 7-13.
- Arias, F. G. (2012). Éxito deportivo de países latinoamericanos en Juegos Olímpicos y Panamericanos (1967-2008). Aproximación a las variables socioeconómicas asociadas. [Tesis doctoral]. Universidad Central de Venezuela.
- Bestard-Revilla, A. y B. Sánchez-Breff. (2018). El béisbol como expresión cultural y recreativa del santiaguero. *Revista científica especializada en Cultura Física y Deportes*, 15(35): 1-9.
- Castillo Barrio, C. R. (2006). Historia del béisbol de Yucatán y Campeche entre los años 1892-1905. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cordero Valdés, V. O., Martínez Hernández, P. A. Y R. M. Tabares Arévalo. (2019). Metodología para el perfeccionamiento del accionar técnico táctico de los lanzadores de béisbol. *Podium, Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 14 (2): 133-152.
- Domínguez Mengana, Y. y A. Bestard Revilla. (2012). Reflexiones acerca del lenguaje deportivo en una muestra del noticiero televisivo santiaguero. *Arrancada*, 12 (21): 33-43.
- Fabra González, J. L. y L. Nolzaco Rivera. (2017). Test para controlar y evaluar el bateo en el béisbol. *EmásF: Revista digital de educación física*, 48: 75-82.
- Gómez Torrego, L. (2010). Aspectos semánticos del lenguaje del fútbol en España. *MarcoELE*, 11, 150-158.
- Medina Montero, J. F. (2007). “La metáfora en el léxico futbolístico: el caso de los participantes en español, y sus posibles equivalentes en italiano”, en Luque Toro, L. (ed.). *Léxico Español Actual*, (pp. 197-240). Università Ca’Foscari di Venezia.
- Kowalikowa, J. (2009). Language of sport in the context of communication and culture. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 16 (1): 63-67.

- Lanzagorta, A. (2009). Análisis periodístico de la crónica del beisbol. Razón y Palabra, 14(69). <https://bit.ly/44zVgXV>.
- Lindsey Collins, L. (2017). El manejo del panhispanismo en la traducción del léxico médico de la anatomía. [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana.
- Nomdedeu Rull, A. (2004). Terminología del fútbol y los diccionarios: elaboración de un diccionario de especialidad para el gran público. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mungía Zatarain, I. (2016). Gramática de la lengua española: clases de palabras. Gedisa.
- Pernas López, J. (2019). Reglas Oficiales de Béisbol. Editadas por la RFEBs. Real Federación Española de Beisbol y Softbol.
- Quintana-Rodríguez, R., Díaz-Delgado, L. A., y C. Martín-Álvarez. (2019). Importancia de la lateralidad en la selección de bateadores ambidiestros en el béisbol. Acción, Revista Cubana de la Cultura Física, 15.
- Quintero Ramírez, S. (2017). Metonimia como recurso cohesionador en el texto periodístico deportivo. ELUA, 31: 269-284. doi:10.14198/ELUA2017.31.14.
- Ramírez Arévalo, C. A. y Y. Brizuela González. (2016). Metodología para el entrenamiento de la fuerza rápida de los lanzadores de la provincia de Granma participantes en las series nacionales sub-23 de béisbol. Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, 13 (49): 101-114.
- Ríos Fuentes, A., Sánchez Córdova, B. y E. Rojas Duque De Estrada. (2019). La inteligencia deportiva en el béisbol cubano. Lecturas: Educación Física y Deportes, 23 (250): 146-157.
- Rodríguez Juliá, E. (2009). El béisbol y sus metáforas. Caribe: Revista de Cultura y Literatura, 12 (2): 35.
- Saiz Noeda, B. (2010). Notas sobre la retórica del lenguaje futbolístico. MarcoELE, 11: 196-227.
- Sánchez Fajardo, J. A. (2016). Usos figurados del léxico del béisbol en el español cubano. Puntoycoma, 146: 19-22.
- Sobrino Triana, R. (2016). Diccionario de béisbol: una propuesta desde la lexicografía especializada. En Bordeando los márgenes: gramática, lenguaje técnico y otras cuestiones fronterizas en los estudios lexicográficos del español, (pp. 385-404). Cilengua.
- Ubidia Rodríguez, M. S. y F. J. Erique Pereira. (2012). Análisis del discurso de la narración deportiva en las radios deportivas de Quito (La Red y Rumba Deportiva). [Tesis de grado]. Universidad Politécnica Salesiana.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA TERMINOLOGÍA: HACIA UNA MIRADA AMPLIA DEL TÉRMINO EN ESPAÑOL

CARLOS MARIO PÉREZ PÉREZ
Universidad de Antioquia

1. INTRODUCCIÓN

La terminología, como *ciencia de los términos*, se encarga del estudio del lenguaje de especialidad gracias al análisis y a la caracterización de los *términos* como su objeto de estudio, estableciendo una amalgama de premisas teóricas y metodológicas en procura de la identificación de las diversas maneras en las cuales se materializa el conocimiento de especialidad, desde perspectivas tanto lingüísticas como cognitivas. En este sentido, la tradición terminológica ha decantado su estudio, principalmente, en el sustantivo y las estructuras nominales como la unidad de análisis prototípica, en áreas también predominantes como la medicina y la economía, relegando a un segundo plano otras unidades terminológicas simples (adjetivos, adverbios o verbos) y complejas (compuestos, sintagmas, frasemas, entre otras) al igual que otros campos del conocimiento humano.

Al respecto, los diferentes manuales sobre terminología escritos en distintos idiomas (Duboc, 1980; Felber & Pitch, 1984; Cabré, 1992; Torruella & Sager, 1993; Arntz & Pitch, 1995; Fedor de Diego, 1995; Pavel & Nolet, 2002; Cardero, 2003; Cabré et al., 2018) dan cuenta de esta tendencia de trabajo, estableciendo una mirada restrictiva del fenómeno sin encontrar una justificación ni teórica ni metodológica para ello, más allá de criterios fundamentados en la frecuencia de uso y en la capacidad denominativa del sustantivo (Cabré & Estopà, 2005, p. 82). Unido a esto, los diferentes enfoques de trabajo terminológico, posteriores a los postulados fundacionales de la terminología clásica en

Wüster (1998), continuaron con esta lógica de trabajo, aunque con una reestructuración de los principios básicos establecidos en la Teoría General de la Terminología (TGT) ampliamente discutidos en la literatura sobre terminología.

El presente capítulo brinda una mirada amplia de las principales contribuciones a la terminología establecidas desde los principales enfoques de trabajo terminológico de corte norte americano y europeo, al igual que desde las distintas tradiciones provenientes de las escuelas latinoamericanas de pensamiento terminológico. Una *mirada en conjunto* en el establecimiento académico-normativo de la terminología y la construcción histórica de la *ciencia de los términos* que en palabras de Cabré se concreta al ratificar que “todo lo que se ha dicho sobre terminología es una contribución” (19 de noviembre de 2020). En primer lugar, se presenta un recorrido por los enfoques de la terminología seguido por las aportaciones de las escuelas latinoamericanas. En segundo lugar, los pormenores de la investigación sobre variación terminológica en español (Pérez-Pérez, 2023) como antesala a la Teoría Cuántica del Término (TQT) (Burgos, et al., 2024, pp. 9-33). Por último, en tercer lugar, una mirada al futuro en procura de la consolidación de la propuesta integradora desarrollada en este manuscrito.

1.1. ENFOQUES DE TRABAJO TERMINOLÓGICO

El segundo cuarto del siglo XX marca el punto de inicio de los estudios disciplinares de la terminología gracias al trabajo de Wüster (1931) y el establecimiento de la Teoría General de la Terminología (TGT) (1931), que, a su vez, consolida el nacimiento de la escuela de Viena y las correspondientes escuelas Rusa (cuyo principales exponentes fueron Drezén y Lotte) y de Praga (con Trubetzkoy y Drodz), altamente influenciadas por los principios saussureanos del lenguaje. En este sentido, la importancia de la TGT radica en la consolidación teórico-metodológica de la terminología, en esencia, por el principio normalizador del término como su objeto de estudio, apuesta que décadas después se constituye como el punto de partida para todos los demás postulados terminológicos modernos. Además, gracias al aporte wüsteriano hoy en día se cuenta con asociaciones como el *International Information*

Centre for Terminology (INFOTERM²²) fundado en 1971 y normativas como la ISO/TC 37²³ comité en el cual se abordan, entre otros, principios y cuestiones metodológicas sobre terminología.

En esencia, a partir de Wüster, la terminología comienza a dar cuenta de acercamientos de orden lingüístico, cognitivo, social, cultural, computacional, entre otros, con los cuales se trasciende el foco prescriptivo de la TGT, fundamentado en la asociación del término con su correspondiente denominación, con miras a procesos de estandarización y normalización en torno a los principios de univocidad, monosemia y monorreferencialidad, plano de análisis restrictivo, redefinido en adelante gracias al surgimiento de nuevas apuestas teóricas y metodológicas a finales de la década de 1980 y posteriores. A continuación, un esbozo de las principales aportaciones de la terminología de cara a una nueva conceptualización del concepto de término en Pérez-Pérez (2023, p. 76) y su posterior operativización teórico-metodológica en la TQT (Burgos, et al., 2024, pp. 9-33, Burgos, 2024a).

1.1.1. Socioterminología (ST)

En la Socioterminología (ST) se integran los principales postulados de la sociolingüística con la terminología (Diallo, 2020, p. 25), lo que permitió a esta última introducir nuevas dimensiones al estudio del término en función de las variables sociales, culturales y temporales, además de la desmitificación del lenguaje de especialidad como una creación artificial. Así, la ST busca subsanar los cuestionamientos de la TGT en cuanto a la no incorporación de las reflexiones sobre el uso real del lenguaje en contextos de especialidad lo que en efecto determinaría, en adelante, la principal concepción de la ST en su análisis orientado a la aparición, circulación e implantación de los términos en los distintos escenarios de especialidad (Gaudin, 2005, p. 81), elemento que consolida el giro paradigmático en los estudios terminológicos de la última década del siglo XX. Algunos trabajos de corte sociolingüístico relevantes para

²² Para más información, consúltese: <https://bit.ly/45C5O9i>.

²³ Para más información, consúltese: <https://bit.ly/4biBiCP>.

la consolidación de la ST pertenecen a Marcellesi & Gardin (1974), Gambier (1987), Auger (1994), Myking (2000) y Gentile (2007).

1.1.2. Terminología Variacionista (TV)

La Terminología Variacionista (TV), de corte canadiense adiciona, a los principios propuestos por ST de la escuela de Rouen, la dimensión pragmática del término, esto es, permite analizar las funciones comunicativas en las cuales estos encuentran sumergidos conforme los distintos contextos de interacción y las variaciones en torno a los parámetros temporales, sociales y culturales según el grupo social o profesional (Cabrè, 19 de noviembre de 2020). Así, contrario al postulado de biunivocidad de la TGT, la TV propende por una integración de los aspectos de orden cognitivo, lingüístico y sociocomunicativo descritos posteriormente en la *teoría de las puertas* la cual establece el fundamento de la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) (Cabrè, 2000, pp. 10-15). Dentro de las y los principales exponentes de la TV podemos listar a Auger (1974), Faulstich (1998) y Freixa (2005).

1.1.3. Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT)

En la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), podría afirmarse, se establece el segundo hito importante en la terminología moderna, esto es, una apuesta teórica que, partiendo de la *teoría de las puertas* (Cabrè, 2000), logró integrar la mirada poliédrica del término, aportándole no solo el componente cognitivo y comunicativo sino ahondando, desde la perspectiva lingüística, en la descripción de las unidades especializadas en función de los nodos cognitivos, según los contextos de especialidad en los cuales están inmersos. Así, bajo esta óptica de análisis, la descripción terminológica está en la capacidad de detectar, describir, discriminar y analizar dichas unidades con miras a establecer las relaciones conceptuales de la comunicación especializada (Cabrè, 2000, pp. 10-15). El Grupo de Investigación en Léxico y Tecnologías (*iulaTerm*) se ha consolidado, desde la década de 1990, como la cuna de la TCT, gracias al trabajo investigativo de Cabrè y demás investigadoras e investigadores adscritos a este, a saber: Lorente (2000, 2002),

Estopà (1999, 2016), Freixa (2002, 2016), De Yzaguirre (1996), Domènech (2006), Vivaldi (2002, 20011), entre otros.

1.1.4. Terminología Textual (TT)

En la terminología Textual (TT) se integra la metodología de corpus a los estudios terminológicos gracias a la introducción de los principales postulados de la lingüística textual. De este modo, la TT se concibe como la antesala para el desarrollo de las herramientas para el Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN), al permitir la observación e identificación del contenido terminológico en grandes cantidades de datos y, en consecuencia, un aumento significativo de la eficiencia de los análisis realizados (Cabrè, 19 de noviembre 2020). En esta línea, sobresalen dos enfoques de trabajo de la TT. Por un lado, uno francés centrado en el estudio de los fenómenos discursivos reduccionistas en la observación de los términos en el eje sintagmático, cuyo principal representante es Collet (1997, 2004). Por otro lado, uno alemán a partir del análisis de los fenómenos de simplificación de los términos, es decir, orientado a los procesos de reformulación del término en función del género textual en el cual aparecen, un enfoque cercano a la TCT, cuyo principal referente es Ciapuscio (1998).

1.1.5. Terminología Sociocognitiva (TSC)

La Terminología Sociocognitiva (TSC) de Termmerman (2000) se concibe como un primer acercamiento al estudio de la terminología desde lo cognitivo, orientación que años más tarde también se verá reflejada en las investigaciones desde la Terminología Basada en Marcos (Faber, 2012, Faber & L'Homme, 2022) y la Terminología Experimental (Gómez et al., 2019). Un enfoque de trabajo en el cual los términos son observados como unidades de comprensión (*units of understanding*) más allá de la mirada estructural de los conceptos hasta ahora prototípica en la mayoría de los trabajos en terminología. Asimismo, la TSC permitió delimitar el alcance del trabajo terminológico y diferenciarlo del terminográfico lo que, en consecuencia, llevo a un replanteamiento de la labor del terminógrafo en función de un análisis no solo desde la mirada del concepto tradicional, sino desde de la concepción de las

unidades de comprensión. Además, en la TSC convergen los modelos cognitivos de Lakoff (1987) con la teórica de los marcos semánticos de Fillmore (1982).

1.1.6. Terminología Cultural (TC)

La Terminología Cultural (TC) cuyo mayor exponente es Diki-Kidiri (2008, 2022) introduce la noción cultural del término en la conservación de los valores de los territorios al evitar el desarraigo de los saberes propios fruto del intercambio plurilingües en los contextos de interacción especializada. Así, en el contexto lingüístico africano, Diki-Kidiri logra identificar cómo las denominadas lenguas vehiculares contienen elementos tanto de las lenguas originarias (en las cuales se concentra el saber y el saber-hacer) como de las oficiales (resultado de los procesos de colonización europea, principalmente). La TC retomas los principios sociales ya explorados en la ST en la ratificación de la relación que se establece entre la lengua y el desarrollo de las sociedades y, por extensión, la contribución de la terminología a este propósito. En esencia, la TC logra poner en el escenario terminológico la caracterización de las realidades especializadas que van de la mano con el avance y desarrollo de las ciencias y tecnologías.

1.1.7. Terminología Basada en Marcos (TBM)

Junto con la TGT y la TCT la Terminología Basada en Marcos (TBM), de corte cognitivo y propuesta por Faber (2012) y Faber & L'Homme (2022), completa los paradigmas aún vigentes del análisis terminológico. Con la TBM se marca un punto de inflexión de los enfoques lingüísticos predominantes al introducir, junto con la TSC propuesta por Temmerman (2000), el aspecto cognitivo en el entendimiento y caracterización de los dominios de especialidad a partir de la adaptación a la propuesta de los marcos semánticos de Fillmore (1982) también abordados en la TSC. En esencia, podría afirmarse que dentro de los principales aportes de la TBM está relacionado con la posibilidad de contar con representaciones no lingüísticas del conocimiento en la descripción del *significado* a la luz de la lingüística cognitiva y no solamente desde aspectos lingüísticos o enciclopédicos del conocimiento.

Otro aspecto importante con la introducción de la TBM a los estudios terminológicos está relacionado con la posibilidad de observar y analizar los términos, siguiendo la metáfora propuesta por Cabré en su teoría de las puertas (2000, p. 14), por la puerta *cognitiva*. Al igual que sucede con el iulaTerm, en el Grupo de Investigación Lexicon de la Universidad de Granada se encuentran las principales investigaciones en torno a la TBM. A modo de ilustración podemos citar los trabajos de Tercedor (2002, 2011), León-Araúz (2007, 2017), López-Rodríguez (2009, 2017), Cabezas (2019, 2020), como las y los principales exponentes de la TBM.

1.1.8. Terminología Social (TS) y Terminología Experimental (TE)

Posterior al XVI Simposio de la Red Iberoamericana de Terminología (RITerm) en el año 2018, surgen dos nuevos enfoques de trabajo terminológico, uno de corte lingüístico y otro cognitivo denominados, inicialmente como Terminología Social (TS) y Terminología Experimental (TE). Al respecto, estos dos nuevos enfoques surgen en el contexto colombiano de investigación terminológica, en lo que podría catalogarse como los círculos terminológicos de Medellín y Manizales. En los grupos de Investigación en Traducción y Nuevas Tecnologías (TNT) de la Universidad de Antioquia y el Centro de Investigación Terminológica (CITERM) de la Universidad Autónoma de Manizales, se han desarrollado las principales investigaciones bajo la óptica de estas nuevas aportaciones teórico-metodológicas.

Por un lado, en la TS, de fundamentación lingüística, se describen las formas por las cuales se logra, ideológicamente, estandarizar la información política y social proveniente de los contextos de interacción especializada en los distintos ámbitos de actuación y, en consecuencia, el entendimiento de cómo a través del uso del lenguaje especializado se logra construir definiciones ideológicas sobre la base de problemáticas sociales de maneras directas o indirectas (Chiquito & Quiroz, 2017, p. 7). En el proyecto de investigación sobre Pobreza, Lenguaje y Media (POLAME) se presenta un primer acercamiento de la TS en el análisis de los distintos fenómenos de naturalización del discurso de la pobreza en los contextos mexicano, colombiano, brasileño y argentino a través de los principales medios de comunicación escrita de estos países,

además de las estrategias empleadas para la definición de las agendas políticas (Chiquito & Quiroz, 2017, p. 9).

Por otro lado, la TE, de orientación cognitiva, busca identificar cómo el cerebro procesa el discurso de especialidad gracias a los avances recientes en las ciencias cognitivas. En esencia, la TE parte de la identificación de los diversos procesos cognitivos a partir de las diferentes tareas para el reconocimiento y procesamiento léxico (Suárez et al., 2024, pp. 66-67). Recientes proyectos de investigación basados en la TE apuntan a establecer la precisión en la identificación de las unidades terminológicas en contraste con las no terminológicas.

Hasta ahora, un recorrido por los distintos enfoques de investigación terminológica que reflejan el pasado y el presente de la terminología, al establecer tanto los postulados teóricos como las apuestas metodológicas. En esta misma línea, los siguientes numerales completan el panorama terminológico al presentar las principales reflexiones latinoamericanas sobre la terminología, uniendo ambos lados del Atlántico, en la reivindicación de las investigaciones en y desde Latinoamérica. En efecto, esta amalgama de trabajos sentó las bases para el futuro cercano de la terminología, gracias a la presentación de nuevas apuestas en procura de una mirada integradora al establecer puntos de discusión desde los elementos hasta ahora excluidos o tangencialmente tratados.

1.2. ESCUELAS DE TERMINOLOGÍA LATINOAMERICANAS

El nacimiento de la terminología en el contexto latinoamericano se remonta, principalmente, a la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, ya desde principios de siglo se comenzaba a observar un interés latente por el ámbito terminológico prueba de ello el surgimiento de asociaciones como la Unión Internacional Iberoamericana de Bibliografía y Tecnologías Científicas en la década de 1920. En esencia, la terminología en Latinoamérica surge gracias a un interés generalizado por el entendimiento, la descripción y la reivindicación de nuestras variedades del español en los distintos contextos de interacción y, en particular, en materialización de los diversos campos del saber. Asimismo, con la creación oficial de la Red Iberoamericana de Terminología (RITerm) en el año 1988 se inicia la cooperación terminológica entre Europa y

Latinoamérica (De Irazazábal, 2010, pp. 13-15). En adelante, se listan algunos de los hitos más relevantes desde el centro hasta el sur del continente americano al igual que las y los investigadores más importantes en cada una de estas tradiciones académicas.

1.2.1. Escuela mexicana

La escuela mexicana de la terminología surge gracias a las investigaciones en pro de la caracterización del español mexicano en contraste con otras realizadas lingüísticas propias del contacto con el inglés y el francés provenientes del norte de América. El establecimiento del Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC) y el Diccionario del Español de México (DEM) (Lara, 2022) sembraron los cimientos teóricos y metodológicos para el trabajo terminológico en el contexto mexicano (Pozzi, 2009, p. 40). En esta línea, entre las principales aportaciones mexicanas subyacen los trabajos de Pozzi (1997, 1999, 2003) orientados a procesos de normalización terminológica, Cardero (2004) en aspectos teóricos del término, Sierra (2009, 2023) sobre procesos de extracción automatizada de términos y Colín (2018) en la relación establecida entre la terminología y la traducción.

1.2.2. Escuela cubana

La escuela cubana de la terminología está marcada por dos momentos. En primera instancia, los trabajos fundacionales a partir de las publicaciones sobre aspectos naturales de la Isla y materializados en la obra de Poey y Aloy bajo el título de *Memorias sobre la Historia Natural de la Isla Cuba* (1851, 1858), unido al diccionario bilingüe español-inglés compilado por Ponce de León (1883) sobre aspectos de orden tecnológico. En segunda instancia, la segunda mitad del siglo XX marca un interés renovado por aspectos terminológicos a partir de las preocupaciones estatales en distintos ámbitos de interés nacional y, en consecuencia, la creación del Centro de Informática Aplicada a la Normalización (CINAN) y del Centro de Traducciones y Terminología Especializada (CTTE). Al respecto de esta escuela, las principales investigaciones en terminología se remiten a los trabajos de Alpízar (2009).

1.2.3. Escuela colombiana

La escuela colombiana de terminología nace gracias al trabajo de Plessted (1987, 2010), Cardona (1997, 1999) y Múnera (2001, 2011), cuyos aportes decantaron no solamente en la consolidación de los aspectos teóricos y metodológicos de la terminología en el contexto colombiano, sino también en la formalización de la disciplina a través de la constitución de redes como la Red Colombiana de Terminología (Colterm) (Cardona, 1999). Asimismo, el nacimiento de diversidad de grupos de investigación, entre ellos Termiazúcar, el Grupo de Investigación en Terminología y Traducción (GITT), el Centro de Investigación Terminológica (CITERM) o el Grupo de Investigación en Traducción y Nuevas Tecnologías (TNT); permitió un avance significativo a partir de investigaciones en ámbitos de la medicina, el derecho o la economía y, como resultado, la publicación de diversidad de obras terminográficas tales como glosarios, diccionarios, tesauros, entre otras.

Asimismo, como se mencionó al respecto de los enfoques de estudio terminológico (véase § 1.1.8.), la escuela colombiana cuenta con la Terminología Social y la Terminología Experimental. En esta línea, los trabajos de Giraldo (2006, 2008, 2010), Rodríguez (2011), Quiroz (2008), Burgos (2014), Suárez (2004) y Kostina (2009) hacen parte de la historia terminológica colombiana.

1.2.4. Escuela venezolana

La escuela venezolana de terminología tiene en su haber dos hitos históricos de la terminología. Por un lado, fue el país sede del primer Simposio Iberoamericano de Terminología (RITerm) en el cual se firmó el acta de creación de esta red de cooperación intercontinental con el tratado de Caracas en el año de 1988, en la Universidad Simón Bolívar. Por otro lado, por varias décadas contó con el único manual de terminología escrito en español obra de la profesora Alicia Fedor de Diego (1995), hasta la publicación del volumen *Terminología del español: el término* (2024) por la editorial Routledge, manual de autoría y edición del Grupo de Investigación TNT, de la Universidad de Antioquia, Colombia. Además, en el contexto venezolano también se cuenta con

varias organizaciones como la Asociación Venezolana de Terminología (VenTerm) y el Centro de Investigaciones y Apoyo Tecnológico de Petróleos de Venezuela (PDVSA Intevep) también enfocados en temas de interés nacional. Entre los principales trabajos que dan cuenta del devenir de esta escuela podrían listarse las investigaciones de Lugo (1982) y Márquez (2006).

1.2.5. Escuelas peruana y ecuatoriana

El fundamento de la escuela peruana y la escuela ecuatoriana de la terminología está ligado a la formación en terminología dado el interés suscitado, en distintos aspectos del desarrollo nacional, a partir del acercamiento a los distintos ámbitos de trabajo relacionados, directamente, con la traducción. De este modo, por un lado, la escuela peruana nace en los procesos de formación universitaria gracias a la inclusión a nivel curricular de programas de estudio en terminología, en especial, en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Unifé). Además, de las investigaciones de Suito (1998) en el ámbito jurídico, Luna (2008, 2012) en aspectos terminológicos relacionados con trastornos mentales como el autismo y la terminología a partir del uso de corpus, Franco (2020) en campo de la traducción especializada y la formación en terminología y Monteagudo (2019) sobre variación terminológica.

Por otro lado, la escuela ecuatoriana refleja, de manera similar, las dinámicas de consolidación de la terminología en el contexto latinoamericano. En esencia, para el Ecuador el desarrollo de la terminología se potenció gracias a su impacto en el desarrollo del país desde la caracterización de los distintos campos del saber de interés nacional. En este sentido, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador se consolida como la principal institución al servicio del nacimiento y la consolidación de la terminología ecuatoriana. Los trabajos de García-Donoso (2002) en aspectos teóricos de la terminología y la traducción técnica.

1.2.6. Escuelas chilena, uruguaya y argentina

La terminología en el cono sur se consolida gracias a las escuelas chilena, uruguaya y argentina. En primer lugar, la escuela chilena tiene sus orígenes en las aportaciones teóricas y metodológicas de la profesora

Ileana Cabrera además de ser la traductora al español del manual de terminología de Duboc (1999). Asimismo, la terminología chilena se ha consolidado en los trabajos de Tebè (2005), Cañete (2006), Diéguez (2008, 2014) y Nazar (2011). En segundo lugar, la escuela uruguaya debe sus orígenes y posterior consolidación al trabajo realizado por el profesor Mario Barité (2017) y el Grupo en Terminología y Organización del Conocimiento (GTERM) de la Universidad de la República de Uruguay. En tercer lugar, en la escuela argentina es importante mencionar el papel protagónico del profesor Daniel Prado en la visibilización de la terminología latinoamericana, cuyo trabajo a través de la Unión Latina (UNESCO) permitió abrir caminos en la consolidación y cooperación latinoamericana con el resto de las tradiciones terminológicas a nivel mundial. En palabras de Cabré, Prado es catalogado como “el pilar fundamental de la terminología iberoamericana (2012, p. 82). En relación con las investigaciones en el contexto argentino, sobresalen los trabajos de Ciapuscio (2000), Kuguel (2006), Adelstein (2007) y Perassi & Ferreira (2016).

1.2.7. Escuela brasileña

Unido al mundo hispánico y gracias a la integración geográfica del sur de América, la escuela brasileña encuentra su lugar en la construcción latinoamericana de la terminología. En principio, las primeras obras de carácter terminológico parten de un propósito normalización técnica como se evidencia en la publicación del *Manual de Resistência de Materiais* en 1905 y la creación de la *Associação Brasileira de Normas Técnicas* en 1936. Luego, para la segunda mitad del siglo XX el creciente interés por los aspectos terminológicos decanta en la creación de un aproximado de 19 grupos de investigación (De Barcellos, 2008). Entre las principales investigaciones se cuenta con Krieger (1998, 2000, 2010) cuyas investigaciones son pioneras en el establecimiento de la terminología en Brasil, Faultish (1998, 2006) sobre variación terminológica, Bevilacqua (2000, 2004) en aspectos de la fraseología especializada, Alves (1998, 2001) sobre neología especializada y terminología y Santiago (2010, 2023) en aspectos didácticos de la terminología.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el recorrido teórico y metodológico hasta ahora presentado desde los principales enfoques y escuelas de pensamiento terminológico a ambos lados del Atlántico y con miras al establecimiento de una mirada amplia e integradora de la *ciencia de los términos*, a partir de un análisis de la variación terminológica horizontal, se plantean los siguientes objetivos:

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Describir el comportamiento lingüístico de los términos en español y su variación en función de los contextos de especialidad en los que se encuentran inmersos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compilar un corpus especializado compuesto por cinco subcorpus de diferentes áreas del saber: medicina, lingüística, veterinaria, computación y filosofía.
- Extraer los candidatos a término a partir del corpus especializado mediante la utilización de herramientas computacionales.
- Caracterizar los términos según criterios de orden lingüístico.
- Ampliar el concepto de término a partir de los hallazgos obtenidos y a la luz de las diferentes tradiciones teórico-metodológicas de la terminología.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se siguieron cinco fases de trabajo. En primer lugar, se establecieron los criterios para la compilación del corpus especializado para la Variación Terminológica Horizontal (Va-TeHo). Así, se tomaron artículos de investigación bajo la estructura Introducción, Metodología, Resultados y Discusión (IMRyD) publicados en español y en revistas académicas pertenecientes a los países donde el español es lengua materna. Además, se definieron las áreas y subáreas

para la compilación de la información, a saber: medicina (oncología/cáncer), lingüística (léxico/lexicología/lexicografía), veterinaria (ganadería), computación (software) y filosofía (epistemología/conocimiento).

En segundo lugar, se compiló el corpus VaTeHo²⁴ el cual quedó conformado por un total de 538 artículos de investigación y un aproximado de 3.057.973 tokens. En tercer lugar, se realizó la extracción de los candidatos a término, para lo cual se definió *Termostat* como la herramienta de extracción terminológica. Un total de 37.055 candidatos a término fueron recuperados en la extracción. Asimismo, luego de la revisión manual de cada candidato, se llevó a cabo una primera depuración de la información dejando por fuera de los análisis finales todos aquellos candidatos que en función del área del saber en la cual fueron recuperados, no daban cuenta de la construcción temática o se constituían como errores de la extracción. Por último, se definió la muestra de trabajo para el análisis quedando conformada por un total de 586 candidatos a término (véase la Tabla 1). Se realizó un muestreo estratificado, aleatorio e intencionado con los siguientes parámetros muestrales: nivel de confianza del 95 %, intervalo de confianza del 4 % y homogeneidad del 0,5 %.

TABLA 1. Conformación final de la muestra de trabajo por candidato a término por área.

Patrón/cantidad_área	Medicina	Lingüística	Veterinaria	Computación	Filosofía	Total
Adj	23	20	15	3	6	67
Adv	1	1	1	0	0	3
N	48	33	43	17	14	155
N+Adj	53	56	35	8	16	168
N+Adj+Adj	4	2	2	1	0	9
N+Adj+Conj+Adj	1	1	1	1	0	4
N+N	7	6	9	3	1	26
N+Prep +N	32	23	30	20	5	110
N+Prep +N+Adj	8	4	5	3	1	21
V	4	6	8	3	2	23
Total	181	152	149	59	45	586

Fuente: Pérez-Pérez (2023, p. 160).

²⁴ Para más información, consúltese: <https://bit.ly/3xDAWbR>.

En cuarto lugar, se procedió con la validación de los candidatos para definir si estos son o no términos. Para ellos se siguió un protocolo de validación basado, principalmente, en aspectos de orden sintáctico y semántico (Quiroz & Burgos, en prensa; Pérez-Pérez, 2023, pp. 123-126). Asimismo, se emplearon recursos terminográficos para la validación, además de una validación final por expertos en cada una de las áreas trabajadas. Finalmente, en quinto lugar, se presenta la discusión final de los hallazgos de la investigación, además de las conclusiones y desafíos a futuro.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

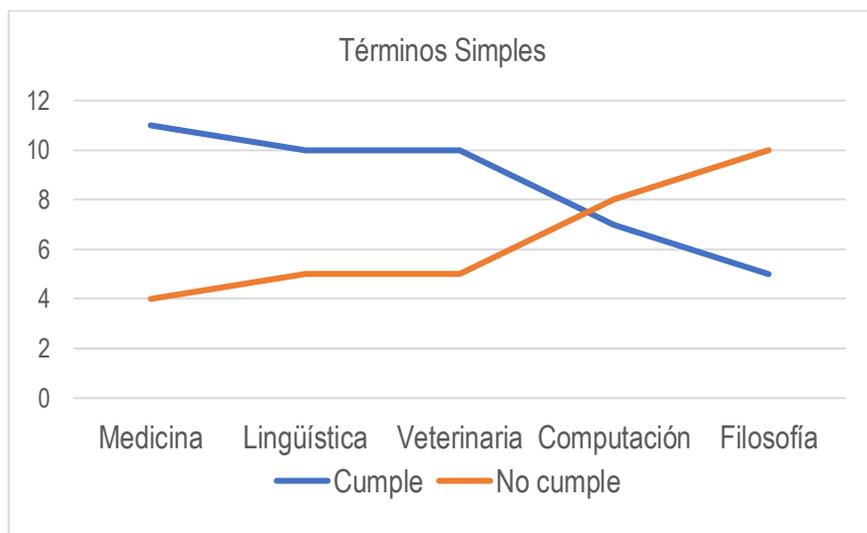
El corpus textual especializado VaTeHo se consolida como un aporte significativo para los estudios en terminología. En esencia, a partir de los 538 artículos de investigación que conforman el corpus (más de tres millones de tokens) y los 37.055 candidatos a término obtenidos gracias a la extracción en *Termostat*, fue posible la identificación de diversos elementos que permitieron una aproximación teórica y metodológica para la caracterización lingüística de estas unidades y, en consecuencia, una nueva propuesta de definición de término en la cual se materializó una *mirada amplia* de la terminología en complemento de los postulados, podría afirmarse restrictivos, que dan cuenta de la agenda de investigación en terminología reflejada en los principales enfoques y tradiciones terminológicas. Los hallazgos en adelante presentados permiten sistematizar el punto de inflexión hacia la *mirada amplia* del término en función de: a) los términos simples, b) los términos complejos, c) una mirada amplia e integradora de la terminología.

4.1. TÉRMINOS SIMPLES

En relación con los términos simples, se logró ratificar el carácter prototípico del *sustantivo* como término, pero también se identificó el carácter autónomo del *adjetivo*, el *adverbio* y el *verbo* como términos. En esencia, la construcción temática de las áreas examinadas en el corpus se construye, inicialmente, a partir de cada una de las unidades simples empleadas en los distintos contextos comunicativos identificados. Asimismo, de cara a una caracterización horizontal de la terminología, los hallazgos de esta investigación permitieron ratificar el carácter

prototípico de áreas como la medicina, en relación con los criterios tradicionales para la identificación de qué es un término, en contraste con áreas como la filosofía donde la tendencia es contraria a lo esperado. Así, por ejemplo, mientras los nombres comunes no son tomados como términos en la medicina, para la filosofía sí lo son. La Figura 1 ilustra este elemento el cual ha sido denominado, inicialmente, como *variación terminológica horizontal tipológica* (Pérez-Pérez, 2023, p. 226).

FIGURA 1. Comparativo de los criterios de validación de los términos simples



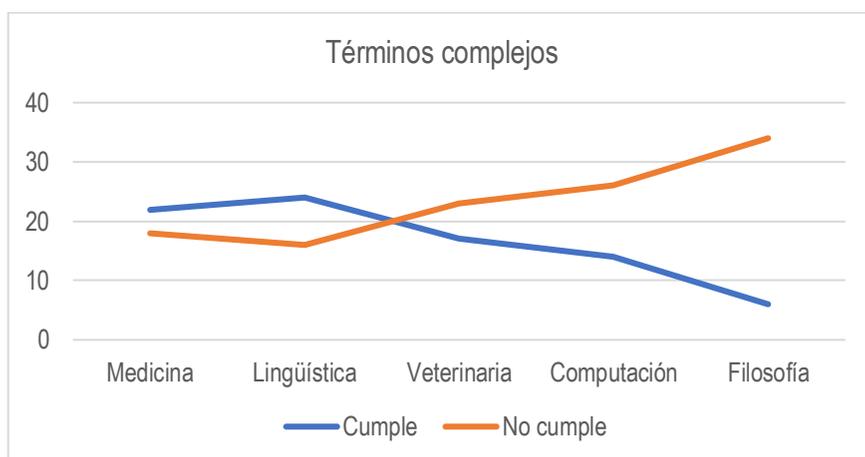
Fuente: Pérez-Pérez (2023, p. 225).

4.2. TÉRMINOS COMPLEJOS

En segunda instancia, al igual que con los términos simples, los términos complejos, es decir, aquellos de dos o más tokens, se logró caracterizar las dinámicas en la expresión del conocimiento especializado. En efecto, la tendencia en la determinación de qué es un término se conserva, estableciendo que en áreas como la medicina o la lingüística se cumplen los rasgos prototípicos hasta ahora definidos por las miradas paradigmáticas de la terminología, en contraste con áreas como la filosofía donde, nuevamente, la dinámica es contraria a lo esperado (véase la Figura 2). Asimismo, teniendo presente el criterio de no

composicionalidad para la determinación de un término (Burgos, 2024a, p. 2; Burgos, 2024b, p. 108), y al observar, por ejemplo, los sintagmas especializados extensos (Quiroz, 2008) recuperados del corpus VaTeHo, es posible observar que en ocasiones los términos podrían ser composicionales, factor que ha sido denominado *composicionalidad terminológica* (Pérez-Pérez, 2023, p. 233) y que se presenta como una línea de trabajo futuro de la terminología.

FIGURA 2. Comparativo de los criterios de validación de los términos complejos



Fuente: Pérez- Pérez (2023, p. 230)

4.3. TERMINOLOGÍA DEL ESPAÑOL: UNA MIRADA EN CONJUNTO

El recorrido presentado en torno a las principales aportaciones de la terminología desde los enfoques del norte de América y Europa junto con las escuelas latinoamericanas de la terminología permiten englobar las formas cómo la terminología se ha establecido a través del tiempo. Unido a esto, los hallazgos de esta investigación de base lingüística orientada a la observación horizontal en la materialización del saber especializado a través de los términos, se configura como la antesala al concepto integrador de término (Pérez-Pérez, 2023, p. 76) el cual, a su vez, es el fundamento para la Teoría Cuántica del Término (Burgos, 2024a, Burgos, et al., 2024, pp. 9-33).

De esta manera, el término ha sido entendido a partir del estudio del sustantivo como unidad prototípica, dejando a un lado el análisis de otras unidades tanto simples como complejas. Así, por un lado, en autores como Lotte (1961), Rondeau (1983), Rey (1979) el término se define gracias a su capacidad denominativa en la representación signica de los conceptos especializados mientras que, por otro lado, en Sager (1993), Cabré (1992, 1998, 2007), Faber (2012) Faber & L’Homme (2022) el término se define gracias a las características lingüísticas de este, lo que permite entenderlo como unidades lingüísticas que posteriormente configuraran las dos miradas paradigmáticas de la terminología en la TCT de Cabré (desde lo lingüístico) y la TBM de Faber (desde lo cognitivo). Fruto de estas observaciones surgen las normativas internacionales de trabajo terminológico como la ISO 704 (2022) o la ISO 1087 (2019) de orientación wüsteriana y la DIN 2342 (2022) más cercana a los postulados cognitivos de la terminología a partir de la concepción del término como unidades terminológicas.

Al tomar las tres definiciones paradigmáticas de término se puede observar que el eje de integración se constituye en una mirada restrictiva del fenómeno terminológico, al centrarse en un solo tipo de unidad (nominal) y en áreas de trabajo prototípicas (medicina y economía). En primera instancia, Wüster concibe el término a partir de la relación que se establece entre el concepto y su denominación y de allí que este sea entendido como la denominación de un concepto técnico (Wüster 1998, p. 11). En segunda instancia, Cabré entiende el término como “una unidad léxica que ocupa un nodo cognitivo dentro de un dominio especializado” (1998, p. 48), definición que será complementada posteriormente por la misma autora (Cabré, 2018), pero en la cual subyace la misma predilección al estudio de unidades nominales.

Por último, en tercera instancia, en Faber se mantiene la tendencia de trabajo de las dos posturas anteriores, aunque recientemente su concepción de término parece incluir elementos más allá del sustantivo lo que permitiría un acercamiento a la propuesta de término objeto de este manuscrito. Es menester recordar que los postulados en Faber tienen un punto de partida claramente ligado a la TCT de Cabré. En esta línea, Faber concibe el término como:

the natural language designation of an object, process, action, or attribute within a specialized knowledge domain and its conceptualization. Used for purposes of specialist communication and knowledge acquisition, a term is a relational unit that triggers a rich knowledge representation in which visual, auditory, and linguistic data coalesce and converge in a frame, which takes the form of a semantic network of related concepts (2022, p. 355).

En suma, los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que todas las unidades ya sean simples o complejas podrían ser categorizadas como términos en función de los distintos campos del saber, es decir, corresponden a las dinámicas y las formas de materialización del saber especializado según los contextos de especialidad. Así, bajo esta mirada amplia e integradora de la terminología el término no solo vehicula el contenido de especialidad, sino que lo contiene y de allí las diversas elecciones en la construcción conceptual del conocimiento humano. Finalmente, el término se define como:

Todo tipo de unidad léxica, simple o compleja que, en función de cada discurso de especialidad, contiene y materializa los saberes propios de un campo del conocimiento a través de los diferentes mecanismos inherentes al lenguaje natural, a partir de elementos lingüísticos y cognitivos que, a su vez, responden a una función social mediada por aspectos de orden cultural (Pérez-Pérez, 2023, p. 76).

5. CONCLUSIONES

Hasta ahora un recorrido por la historia de la terminología. Un trasegar en la comprensión del estudio del término como centro de la expresión del saber humano. Un reconocimiento a todas las investigadoras y todos los investigadores que dedicaron y dedican su tiempo en las pesquisas terminológicas. El pasado, presente y futuro de la terminología se construye con todas y cada una de sus aportaciones. Un mirada teórico-metodológica que decanta en la presentación de una definición conceptual del término, que aboga por una integración de todas las realidades terminológicas, materializadas en las distintas unidades simples (adjetivos, adverbios, sustantivos y verbos) y complejas (compuestos, sintagmas, frases, entre otras) y en áreas del saber poco estudiadas en la terminología como la lingüística, la veterinaria, la computación y la filosofía.

Una mirada en la reivindicación de los aportes latinoamericanos a la terminología, relegados u olvidados en la mayoría de las publicaciones en terminología que determinan la agenda académica de la *ciencia de los términos*. Una antesala a la Teoría Cuántica del Término (TQT) a partir del concepto de la superposición cuántica aplicada a principios terminológicos y ejemplificada en el campo de la medicina (Burgos, 2024a, p. 2). El desafío a futuro en la continuación de la caracterización del término a partir de los conceptos de *variación terminológica horizontal tipológica* (Pérez- Pérez, 2023, p. 226) y la *composicionalidad terminológica* (Pérez- Pérez, 2023, p. 233). Finalmente, las puertas continúan abiertas a la discusión en terminología.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación hace parte del proyecto Variación terminológica horizontal y vertical en español: hacia una descripción lingüística de las unidades terminológicas desde la lingüística de corpus radicado por el Grupo de Investigación en Traducción y Nuevas Tecnologías (TNT), Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia y fue aceptada para su financiación en la Convocatoria Programática Ciencias Sociales, Humanidades y Artes del Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia para el año 208 en el Acta nro. 2018-22970.

7. REFERENCIAS

- Adelstein, A. (2007). Unidad léxica y significado especializado: modelo de representación a partir del nombre relacional madre [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra].
- Alpízar, R. (2009). La terminología en Cuba unos lustros después. En A. Lau (Rev.), Panorama sobre la terminología en América Central, México y el Caribe, (16-21). Unión Latina.
- Alves, I. (1998). Glossário de termos neológicos da economia. Humanitas.
- Alves, I. (2001). Terminologia e neologia. Tradterm, 7, 53-70.
- Arntz, R., & Picht, H. (1995). Einführung in die Terminologiearbeit. Traducción del alemán: De Irazazábal, Amelia et al., Introducción a la terminología. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Pirámide.

- Auger, P. (1974). Observation de la synonymie dans la terminologie minière. En M. Héroux (Ed.). *La normalisation linguistique: Actes du Colloque International de Terminologie*, 25-33.
- Auger, P. (1994). Implantabilité et acceptabilité terminologiques: les aspects linguistiques d'une socioterminologie de la langue du travail. *Terminologies nouvelles*, 12, 47-57.
- Barité, M. (2017). La definición en terminología. En S. Álvarez & M. Barité (Coords.), *Teoría y praxis en terminología* (pp. 45-67). Ediciones Universitarias.
- Bevilacqua, C. (2000). A fraseologia especializada: elemento fundamental no processo tradutório. *Cadernos do IL*, 23(25), 9-15.
- Bevilacqua, C. (2004). Unidades fraseológicas especializadas eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra].
- Burgos, D. (2014). *Towards an Image-term Co-occurrence Model for Multilingual Terminology Alignment and Cross-language Image Indexing* [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra].
- Burgos, D. (2024a). A Quantum Theory of Terms and New Challenges to Meaning Representation of Quanterms. En *Proceedings of the Fifth International Workshop on Designing Meaning Representations@LREC-COLING 2024* (pp. 48-53).
- Burgos, D. (2024b). El término complejo. En G. Quiroz, D. Burgos, & F. Zuluaga (Eds.), *Terminología del español: el término* (pp. 108-124). Routledge.
- Burgos, D., Quiroz, G., & Pérez-Pérez, C.M. (2024). Antecedentes y principios para una teoría cuántica del término. En G. Quiroz, D. Burgos, & F. Zuluaga (Eds.), *Terminología del español: el término* (pp. 9-33). Routledge.
- Cabezas, M. (2019). Los compuestos nominales en terminología: formación, traducción y representación [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Cabezas, M. (2021). Metodología para la traducción de términos compuestos mediante corpus. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), 451-468.
- Cabré, T. (19 de noviembre 2020). Tendencias en terminología. En M. Monteagudo (Moderadora), *Ciclos de eventos virtuales RITerm 2020*.
- Cabré, T. (1992). *La terminología: teoría, els mètodes, les aplicacions*. Editorial Empuries.
- Cabré, T. (1998). *Terminology: Theory, Methods, and Applications* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.

- Cabré, T. (2000). Terminologie et linguistique: la théorie des portes. *Terminologies nouvelles*, (21), 10-15.
- Cabre, T. (2007). La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro. *Debate terminológico*, (1).
- Cabré, T. (2012). Daniel Prado, el pilar fundamental de la terminología iberoamericana. *Debate Terminológico*, (08), 82-83.
- Cabré, T. (2008). El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico en Terminología (I). *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (16), 9-36.
- Cabré, T., & Estopà, R. (2005). Unidades de conocimiento especializado: caracterización y tipología. En *Documenta Universitaria* (Eds.), *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat* (pp. 69 – 94).
- Cabré, T., Domènech, O., & Estopà, R. (2018). *La terminologia avui: termes, textos i aplicacions*. Editorial UOC.
- Cañete, P. (2006). Formación de unidades terminológicas especializadas para la elaboración de un diccionario multilingüe en línea. *RLA: revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(1), 81-95.
- Cardero, A. (2003). *Terminología y procesamiento*. Ediciones ACATLAN.
- Cardero, A. (2004). *Lingüística y terminología*. UNAM.
- Cardona, B. (1997). *Manual metodológico para la elaboración del tesauro agrícola Colombiano*. EIB.
- Cardona, B. (1999). Red colombiana de terminología -Colterm-. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22(1), 129-138.
- Chiquito, A., & Quiroz, G. (2017). *Pobreza, lenguaje y medios en América Latina*. Peter Lang.
- Ciapuscio, G. (1998). La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. *Organon*, 12(26).
- Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, 2(2), 39-71.
- Colin, M. (2018). Traducción de textos especializados: nuevos enfoques, nuevas perspectivas. UNAM.
- Collet, T. (1997). La réduction des unités terminologiques complexes de type syntagmatique. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 42(1), 193-206.
- Collet, T. (2004). 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.

- De Barcellos, G. (2008). Terminología en Brasil [Diapositivas de Power Point]. Instituto de Lingüística Aplicada (IULA), Universidad Pompeu Fabra. <https://bit.ly/3RHmjLH>.
- De Irazazábal, A. (2010). Situación de la terminología española. En T. Cabré (Ed.), Terminología y modelos culturales, 13-30. Documenta Universitaria.
- De Yzaguirre, Ll. (1996). Ingeniería lingüística y terminología. Terminómetro. Monográfico: La terminología en España, 69-71.
- Deutsches Institut für Normung. (2022). Vocabulary of Terminology (DIN 2342). <https://bit.ly/3VEKaNj>.
- Diallo, S. (2020). Socioterminología: orígenes, objeto y aplicaciones. Informatio. Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación, 25(2), 22-40.
- Diéguez, M. (2008). Análisis terminológico de sitios web localizados del inglés al español: uso de técnicas de amplificación y elisión. Tradumática, (6).
- Diéguez, M. (2014). Ileana Cabrera: traductora y terminóloga. Debate Terminológico, (12), 65-67.
- Diki-Kidiri, M. (2008). Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines: Pour une approche culturelle de la terminologie. Karthala Editions.
- Diki-Kidiri, M. (2022). Cultural Terminology: An introduction to theory and method. En P. Faber, & M. L’Homme (Eds.), Theoretical Perspectives on Terminology. John Benjamins Publishing Company.
- Domènech, O. (2006). Textos especialitzats i variació vertical: la diversitat terminològica com a factor discriminant del nivell d’especialització d’un text [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
- Dubuc, R. (1980). Manuel Pratique de Terminologie. Linguattech.
- Dubuc, R. (1999). Manuel pratique de terminologie. Traducción del francés: Cabrera, Ileana., Manual práctico de terminología. RIL editores.
- Estopà, R. (1999). Extracció de terminologia: elements per a la construcció d’un SEACUSE (Sistema d’Extracció Automàtica de Candisats a Unitats de Significació Especialitzada). [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra].
- Estopà, R. (2016). La neología especializada: Términos médicos en la prensa española. En C. Sánchez, & D. Azorín (Eds.), Estudios de Neología del Español, (pp. 109-129). Editum.
- Faber, P. (2012). A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language. Mouton De Gruyter.

- Faber, P., & L'Homme, M. (2022). *Theoretical Perspectives on Terminology: Explaining Terms, Concepts, and Specialized Knowledge*. John Benjamins Publishing Company.
- Faulstich, E. (1998). Principes formels et fonctionnels de la variation en terminologie. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 5(1), 93-106.
- Faulstich, E. (2006). A socioterminologia na comunicação científica e técnica. *Ciência e Cultura*, 58(2), 27-31.
- Fedor de Diego, A. (1995). *Terminología. Teoría y práctica*. Equinoccio-Unión Latina.
- Felber, H., & Picht, H. (1984). *Métodos de terminografía y principios de investigación terminológica*. Instituto Miguel de Cervantes.
- Fillmore, C. (1982). Frame Semantics. *Linguistics in the Morning Calm*, 110-137.
- Franco, C. (2020). *Binomio traducción especializada y terminología puntual*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- 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].
- Freixa, J. (2005). *La variació denominativa a través de la variació vertical. Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 111-129.
- Freixa, J. (2016). Terminología. En *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 326-333). Routledge.
- Gambier, Y. (1987). Problèmes terminologiques des pluies acides: pour une socio- terminologie. *Meta* 32(3), 314-320.
- García-Donoso, P. (2002). Traducción y terminología en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En B. Osio (Dir.), *La terminología en los países andinos*, (43-45). Unión Latina.
- Gaudin, F. (2005). La socioterminologie. *Langages* (157), 80-92.
- Gentile, A. (2007). *La circulation sociale du discours de la psychanalyse en langue espagnole: un fonctionnement polynomique?* [Tesis doctoral, Universidad de Ruan].
- Giraldo, J. (2006). *Sistemas de detección y extracción semiautomática de siglas Estado de la cuestión* [Reporte de investigación, Université de Toulouse - Le Mirail].
- Giraldo, J. (2008). *Análisis y descripción de las siglas en el discurso especializado de genoma humano y medio ambiente* [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra].

- Giraldo, J. (2010). Hacia una revisión del concepto de siglación. *Panace@*, 11(31), 70-76.
- Gómez, Y., Naranjo, M., Giraldo, D., Pineda, J., & Suárez, M. (2019). Terminología experimental y traducción especializada: un estudio sobre la distribución de la atención visual y la presión de tiempo. *Termin@lia*, 20-29.
- International Organization for Standardization (ISO). (2019). Terminology Work and Terminology Science – Vocabulary (ISO 1087). <https://bit.ly/3REZx6Y>.
- International Organization for Standardization (ISO). (2022). Terminology Work-Principles and Methods (ISO 704). <https://bit.ly/3KWmbi>.
- Kostina, I. (2009). La variación conceptual de los términos en el discurso especializado [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
- Krieger, M. (1998). Terminologia e integração: um projeto para o Mercosul. *Organon*. Porto Alegre. 12(26), 14-18.
- Krieger, M. (2000). Terminologia revisitada. *Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, 16, 209-228.
- Krieger, M. (2010). Terminologia técnico-administrativa: os termos no espaço público brasileiro. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12(2), 313-328.
- Kuguel, I. (2006). La semántica del léxico especializado: los términos en textos de ecología [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago.
- Lara, L. (2022). *Diccionario del español de México*. El Colegio de México.
- León-Araúz, P. (2007). Representación multidimensional del conocimiento especializado: el uso de marcos desde la macroestructura hasta la microestructura [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- León-Araúz, P. (2017). Term and concept variation in specialized knowledge dynamics. *Multiple perspectives on terminological variation*, 18(1), 213-258.
- López-Rodríguez, C. (2009). Extracción y representación de conocimiento a partir de corpus. En M. Alcina, E. Valero, & E. Rambla (Eds.), *Terminología y sociedad del conocimiento* (pp. 341-374). Peter Lang.
- López-Rodríguez, C. (2017). Marcadores metalingüísticos explícitos y nivel de especialización: aplicaciones para la extracción de terminología. En M. Candel, & C. Vargas (Eds.), *Temas actuales de terminología y estudios sobre el léxico* (pp. 147-162). Comares.

- Lorente, M. (2000). Tipología verbal y textos especializados. En *Léxico y Gramática. Actas del Congreso Internacional de Lingüística* (pp. 25-28).
- Lorente, M. (2002). Verbos y discurso especializado. *Estudios de lingüística del español*, 16. <https://bit.ly/3KXNuxQ>.
- Lotte, D. (1961). La formación del sistema de términos científico-técnicos. *Textos de terminólogos de la Escuela Rusa. Institut Universitari de Lingüística Aplicada*.
- Lugo, T. (1982). *Semántica de las palabras compuestas con un elemento activo. Comparación ruso-español* [Tesis doctoral, Universidad Patricio Lumumba].
- Luna, R. (2008). La terminología de la discapacidad: entre la resemantización y la reetiquetación. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (45), 59-72.
- Luna, R. (2012). La terminología en el campo de los trastornos del espectro autista (TEA). *Lengua, societat i comunicació*, 31-38.
- Marcellesi, J., & Gardin, B. (1974). *Introduction à la sociolinguistique: La linguistique sociale*. Larousse.
- Márquez, M. (2006). Los anglicismos terminológicos integrales en los textos especializados del español. *Estudios de lingüística aplicada*, (43), 11-29.
- Monteagudo, M. (2019). A corpus-based study of terminological variation in business incorporation documents from the United States and Peru. *Translation Spaces*, 8(1), 117-143.
- Múnera, M. (2001). Terminology: a trans-disciplinary field of knowledge. *Revista Interamericana de Bibliotecología* 24(1), 91-115.
- Múnera, M. (2011). Evolución de la formación terminológica en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). *Debate Terminológico* (07), 66-72.
- Myking, J. (2000). Sosioterminologi-ein modell for Norden? En A. Nuopponen, B. Toft & J. Myking (Eds.): *I terminologins tjänst. Festskrift för Heribert Picht på 60-årsdagen*, 92-109.
- Nazar, R. (2011). Estudio diacrónico de la terminología especializada utilizando métodos cuantitativos: Ejemplos de aplicación a un corpus de artículos de lingüística aplicada. *Revista signos*, 44(75), 48-67.
- Pavel, S., & Nolet, D. (2002). *Manual de terminología*. Bureau de la Traduction.
- Perassi, M., & Ferreira, A. (2016). Hacia una formación en traducción especializada: realidades y desafíos. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(1), 49-61.

- Pérez-Pérez, C. M. (2023). El término en español: hacia una ampliación del concepto a partir de su caracterización lingüística en cinco áreas de especialidad [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
- Plested, M. (1987). Untersuchungen zu Problemen der Ermittlung und Bestimmung von DDR-spezifischen Lexemen und ihren Äquivalenzen im Spanischen. 2Bde [Tesis doctoral, Universidad Humboldt].
- Plested, M. (2010). Editorial: Una mirada de conjunto. *Ikala*, 15(25), 9-17.
- Poey y Aloy, F. (1851). Memorias sobre la historia natural de la isla de Cuba: acompañadas de sumarios latinos y extractos en frances (Vol. 1). Barcina.
- Poey y Aloy, F. (1858). Memorias sobre la historia natural de la isla de Cuba: acompañadas de sumarios latinos y extractos en frances (Vol. 2). Barcina.
- Ponce de León, N. (1883). Diccionario Tecnológico inglés-español y español-inglés. Editorial Néstor Ponce de León.
- Pozzi, M. (1997). El valor actual de la terminología. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 2(1-2), 109-121.
- Pozzi, M. (1999). The Concept of “Concept” in Terminology: A Need for a New Approach. En P. Sandrini (Ed.), *The '99 Terminology and Knowledge Engineering* (pp. 28-42). TermNet.
- Pozzi, M. (2003). Hacia la armonización de la terminología usada en las normas del comité técnico iso/tc37: identificación semi-automática de términos problemáticos en un corpus. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (38), 109-127.
- Pozzi, M. (2009). La investigación terminológica en el Colegio de México. En A. Lau (Rev.), *Panorama sobre la terminología en América Central, México y el Caribe*, (39-42). Unión Latina.
- Quiroz, G. (2008). Los sintagmas nominales extensos especializados en inglés y en español: descripción y clasificación en un corpus de genoma [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
- Quiroz, G., & Burgos, D. (en prensa). Protocolo de validación de términos simples y complejos. (Artículo inédito). Universidad de Antioquia, Wake Forest University.
- Quiroz, G., Burgos, D., & Zuluaga, F. (2024). *Terminología del español: el término*. Routledge.
- Rey, A. (1979). *La terminologie noms et notions*. Presses Universitaires de France.

- Rodríguez, E. (2011). La terminología y la adquisición de conocimiento especializado. *Lenguaje*, (31), 93-117.
- Rondeau, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Gaëtan Morin.
- Sager, J. (1993). *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Ediciones Pirámide.
- Santiago, M. (2010). Variação denominativa na terminologia médica: o caso da gripe AH1N1. *TradTerm*, 16, 397-410.
- Santiago, M. (2023). XVIII Simpósio Ibero-americano de Terminologia (RITerm 2023): terminologia no mundo pós-pandemia: desafios para a ibero-américa, *Debate Terminológico*, 1(1), 2-3.
- Sierra, G. (2009). Extracción de contextos definatorios en textos de especialidad a partir del reconocimiento de patrones lingüísticos. *Linguamática*, 1(2), 13-37.
- Sierra, G. (2023). GECO, un servicio web para la terminología. *Debate Terminológico*, 1(2).
- Suárez, M. (2004). *Análisis contrastivo de la variación denominativa en textos especializados: del texto original al texto meta* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
- Suárez, M., Giraldo, L., Restrepo, A., & Naranjo, M. (2024). Avances de la terminología experimental sobre el reconocimiento y procesamiento de unidades terminológicas: perspectiva neurocognitiva. En M. Sales, & G. Bon (Orgs.), *terminologia no mundo pós-pandemia: desafios para a Ibero-América* (pp. 66-67). Edufn.
- Suito, I. (1998). Terminología y traducción. En *Actas del II Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas* (Vol. 1), 251. Universidad Ricardo Palma.
- Tebé, C. (2005). *La representació conceptual en terminologia: l'atribució temàtica en els bancs de dades terminològiques* [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra].
- Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description*. *Towards New Ways of Terminology Description*, 1-274.
- Tercedor, M. (2002). Descripción y representación de la variación terminológica: el caso de la dimensión tipos de cáncer. *Investigar en terminología*, 199-214.
- Tercedor, M. (2011). The cognitive dynamics of terminological variation. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 17(2), 181-197.

- Torruella, J., & Sager, J. (1993). Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología. Pirámide.
- Vivaldi, J. (2002). Extracción de Candidatos a Término mediante la combinación de estrategias heterogéneas. *Procesamiento de Lenguaje Natural* 28, 111-112.
- Vivaldi, J. (2011). Terminología y Wikipedia. Seminario IULATerm. Universitat Pomeu Fabra.
- Wüster, E. (1931). Internationale Sprachnormung in der Technik: Besonders in der Elektrotechnik. (Die Nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung) [Tesis Doctoral, Universidad de Stuttgart].
- Wüster, E. (1998). Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie. Traducción del alemán: Nokerman, Anne- Cécile., Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

SECCIÓN II.

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EMPÍRICA Y
COMPUTACIONAL

MINORÍAS RELIGIOSAS EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL CASO DE LA COMUNIDAD EVANGÉLICA EN ESPAÑA

ANA RUIZ SÁNCHEZ

Wor(l)ds Lab – Universidad Autónoma de Madrid

MANUEL ALCÁNTARA PLÁ

Wor(l)ds Lab – Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo expone los resultados relativos a la prensa de un proyecto más amplio titulado “Narrar la diversidad: Análisis del discurso digital sobre la comunidad evangélica en España en prensa y redes”. Realizado por el grupo *Wor(l)ds Lab*²⁵ de la Universidad Autónoma de Madrid, fue financiado por la Fundación Pluralismo y Convivencia, entidad del Sector Público Estatal perteneciente al Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática del Gobierno de España a través de su Convocatoria de Ayudas Línea 3.

El interés del proyecto radica no solo en la actualización de los datos, sino en varios aspectos innovadores. En primer lugar, se implementa la perspectiva dialógica. Por una parte, se analiza el discurso sobre los evangélicos en tres corpus generales: en la prensa española, en la Red y en Twitter; por otra parte, se investiga el discurso que emiten los propios medios digitales evangélicos sobre sí mismos (Alcántara-Plá y Ruiz-Sánchez 2022²⁶). En segundo lugar, es innovador porque analiza cuantitativa-cualitativamente un corpus digital de gran tamaño en

²⁵ Más información en <https://www.worldslab.eu>.

²⁶ Véase el capítulo *La autorrepresentación de la comunidad evangélica en el discurso digital en España* (págs. 866-883) en <https://www.dykinson.com/libros/estudios-de-linguistica-hispanica-teorias-datos-contextos-y-aplicaciones-una-introduccion-critica/9788411220750/>

relación con el discurso producido. Este es cada vez más relevante para estar atentos a los discursos en Internet sobre las minorías. En la era de la Inteligencia Artificial y del Big Data, esos discursos forman parte de un corpus global que es utilizado para obtener patrones y tomar decisiones sobre ellas. El retrato digital que se realiza de una minoría podría llegar a ser clave en sus perspectivas futuras y, a la inversa, la minoría debe ser consciente de la huella que traza con su discurso.

El colectivo protestante en España tiene el estatuto jurídico de confesión de notorio arraigo desde 1984. Sin embargo, es una minoría histórica ya documentada desde el XVI. Su vida se ha desarrollado por tanto en un contexto de intolerancia religiosa de siglos de tradición. Tras una dictadura franquista y católica que persiguió duramente la diversidad religiosa, la Constitución democrática de 1978 articuló España como estado aconfesional²⁷. Un estudio como el que presentamos resulta por tanto de gran interés tanto para el colectivo como para la opinión pública en general.

Si tenemos en cuenta el poder de los medios de comunicación en las sociedades actuales, la parte del proyecto que aquí presentamos, centrado en la prensa, cobra una especial relevancia. Numerosos estudios han comprobado que “tanto los temas con los que la prensa relaciona a las minorías religiosas como el enfoque que haga de ellas tendrán consecuencias en las opiniones de los ciudadanos” (Rodríguez de Mendoça y Rodríguez Díaz (2017: 494). Por tanto, los medios analógicos y digitales son actores relevantes en la relación dialógica entre dichas minorías y el resto de la sociedad. Los estudios realizados por Maxwell McCombs aportan evidencia suficiente del papel de los medios en la llamada *agenda setting*, es decir en la determinación de los temas que debatirá la opinión pública (McCombs y Shaw, 1972; McCombs, 2004; Guo y McCombs, 2016) y en los enfoques prioritarios desde los que lo

²⁷ Para su desarrollo se aprueba la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa (LOLR), cuyo artículo 7 define el citado estatuto jurídico de notorio arraigo y se firman los Acuerdos de Cooperación de 1992 que otorgan un marco a su relación con el Estado Español a la vez que señalan las diferencias de trato con la confesión católica mayoritaria. 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.

hará –lo que McCombs llama enfoques informativos o segunda agenda (McCombs, 2005; Weaver, 2007). Hackett (1984) lo denominó “el modo de ver la realidad” mientras que estudios posteriores han analizado también su impacto psicológico y sociológico en la población (McCombs y Stroud, 2014; Shoemaker y Reese, 2016).

Así que, por un parte, toda aquella comunidad que quiera fortalecer su presencia dentro de la sociedad deberá tener en cuenta su relación con los medios de comunicación. Por otra parte, organismos internacionales como Naciones Unidas, OSCE, el Consejo de Europa o la Unión Europea han puesto en valor la responsabilidad de los medios y su papel en la promoción social de valores de pluralidad en la sociedad y han recomendado de manera reiterada que intensifiquen los esfuerzos en favor de una sociedad informada y tolerante con la diversidad de creencias y convicciones y que apoyen la formación profesional de periodistas especializada en este ámbito, entre otras medidas (Contreras Mazario, 2023)²⁸.

2. OBJETIVOS

El objetivo de la parte del proyecto cuyos resultados exponemos aquí era analizar el discurso sobre la minoría evangélica en los medios de comunicación con el fin de aportar evidencias y recomendaciones que sirvan para la mejora de la comunicación efectiva, de la imagen corporativa, de su participación civil y de la transformación de posibles conflictos. Para ello se realizó la recopilación de un corpus digital, su etiquetado, la extracción automática de palabras clave y coocurrencias, y su posterior análisis cualitativo de narrativas.

El estudio se ha realizado con un subcorpus de prensa digital española extraído del corpus general EsTenTen18. El corpus EsTenTen es una gran colección de textos que pretenden ser representativos del español de Internet. El “18” se corresponde con el año 2018, ya que fue

²⁸ Disponible en https://www.observatorioreligion.es/informes/la_salvuarda_de_los_lugares_de_culto_hacia_una_propuesta_de_gestion/index.html

recopilado entre los meses de febrero y abril de ese año²⁹. 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, 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. Nuestro subcorpus contiene aprox. 213 millones de *tokens*³⁰. 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 son de fechas cercanas a la actualidad, se recogen artículos publicados entre 1881 y 2018³¹.

3. METODOLOGÍA

El corpus ha sido analizado desde dos perspectivas metodológicas. En primer lugar, se ha realizado un estudio cuantitativo con técnicas propias de la lingüística de corpus. El software utilizado ha sido Sketch Engine porque anota automáticamente las palabras con información lingüística (análisis morfosintáctico), 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 de todos los artículos que contienen el lema “evangélico/a/os/as” en toda su flexión

²⁹ Esta es la última versión del EsTenTEen, corpus de referencia en los estudios sobre discurso digital.

³⁰ Un “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.

³¹ El artículo más antiguo en la base de datos fue publicado en La Vanguardia y da fe del trabajo de un pastor protestante, D. Antonio Martínez de Castilla, en la iglesia evangélica de la ciudad de Reus. Véase en <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1881/02/06/pagina-3/34716245/pdf.html?search=tiempo>

por ser esta la denominación oficial de la minoría. Como parámetros de identificación se han incluido:

Fecha de publicación, título del artículo, sección de publicación, temática principal, nombre del autor, tesis principal y enlace.

Como parámetros de análisis cualitativo se utilizan los siguientes:

Tipología de fuentes, categorías hermenéuticas, estrategia de reducción, información contrastada o no, tipología de artículo (información u opinión), distanciamiento (periodista o activista) y emoción principal.

El parámetro “tipología de fuentes” clasifica los/las intérpretes de la información dada (si los/las hubiera) en tres categorías: los/las fieles, que comparten la creencia evangélica; los/las críticos/as, que habiéndola compartido se expresan de forma crítica con la creencia o la organización; y una tercera categoría que agrupa las fuentes que son personas ajenas al grupo religioso.

El parámetro “categorías hermenéuticas” identifica si el asunto noticiable es analizado con categorías coherentes con el tema tratado o por el contrario se ha producido una traslación por analogía al ámbito religioso de las categorías hermenéuticas propias de otros ámbitos. En caso de que se aplique una hermenéutica coherente se señala como propia y si se detecta una traslación se identifica como ajena.

El análisis de “estrategia de reducción” categoriza según el enfoque: temático, que reseña aspectos institucionales y relega aspectos humanos y sociales; subjetivista, que presenta a la experiencia de fe como típica de “personajes singulares o algunos grupos anacrónicos”; y, finalmente, el llamado reduccionismo dialéctico, que ofrece una imagen de las comunidades mediada por el prejuicio como nidos de conflictos y estrategias de enfrentamiento político (Bru 1996).

El siguiente parámetro de “información contrastada” analiza si existen indicios en el texto de que la información que se expone haya sido contrastada antes de elaborar el artículo, con independencia del procedimiento utilizado: estadísticas validadas, expertos, etc.

El siguiente parámetro clasifica los artículos en “informativos”, “opinión” o “categoría mixta”, en la que, entre otros, se han clasificado las entrevistas.

El criterio de “distanciamiento” entre el periodista y su información clasifica al autor/a del artículo en dos posibles categorías: periodista o activista, incluyendo en esta última a autores que, siendo o no periodistas, pertenecen a la confesión minoritaria o denotan en su escritura una pertenencia clara a un colectivo ideológico a favor o en contra de la minoría.

El estudio de la emoción se ha estructurado en las tres categorías habituales en el llamado análisis de sentimientos³², siendo positiva en aquellos artículos que generan una emoción positiva a través de un marco que habitualmente atribuye de manera explícita conductas o valores calificados como positivos socialmente; siendo negativa para aquellos artículos que presentan marcos asociados a conductas o valores calificados como socialmente negativos; y la categoría neutra etiqueta se atribuye a artículos que no usan calificativos específicos que permitan una valoración de este tipo – por ejemplo, información sobre procedimientos administrativos, descripciones o informaciones contrastadas, entre otros - o cuya valoración emocional queda claramente en manos de la posición ideológica del lector³³.

³² El análisis de sentimiento trabaja habitualmente con frecuencias de términos. En nuestro caso, lo hacemos analizando los marcos en los que se inserta la información sobre la minoría.

³³ Como veremos, esto permite disgregar la noticia del marco con la que se asocia a través de diferentes recursos. Ejemplar en relación con la emoción neutra es el artículo de Jesús Bastante titulado “Qué debe tener una ley de libertad religiosa del siglo XXI en España”. La categorización como neutra se sustenta en el uso de tres tipos diferentes de fuentes contrastadas. Un ejemplo mucho más frívolo de emoción neutra desde el punto de vista del marco sería la noticia publicada por ABC “Kiko Rivera se olvida acentuar su último tatuaje” donde se indica que el texto tatuado es una frase de uno de los pastores evangélicos más populares en la actualidad, el argentino Dante Gebel. Con independencia de lo que el público lector piense sobre el hecho e incluso sobre el medio que decide hacer noticiable algo así, el marco es neutro. El caso contrario lo encontramos entre otros artículos como en el que Aida Guillén, directora del Área de Derechos de Ciudadanía, Participación y Transparencia en el consistorio barcelonés, explica el Plan Municipal de lucha contra la Islamofobia. Para desactivar en la opinión pública el marco que señala a la comunidad musulmana como fuente de conflicto, da a entender que sería más propio asociarlo a la comunidad evangélica puesto que es más numerosa en la ciudad. En esta ocasión, se trata de un dato objetivo - sobre población - formulado en un marco negativo que sitúa a dicha comunidad como foco preferente de conflicto.

Se analizan todos los artículos relacionados con la comunidad evangélica a través de los lemas “evangélico”, “luterano”, “protestante” y FERREDE³⁴. Se calcula la frecuencia de aparición por cada millón de palabras del corpus para cada uno de ellos y se compara con respecto a otras confesiones con notorio arraigo en España (“católico”, “musulmán” y “judío”). Para la búsqueda por lemas se tienen en cuenta todas las formas de la palabra independientemente de su flexión morfológica. Para el caso de “evangélico”, por ejemplo, la búsqueda incluye también “evangélica”, “evangélicos” y “evangélicas”.

4. RESULTADO DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

El lema "evangélico" aparece 635 veces en el corpus (2,98 por millón de palabras). El 89% de los casos son adjetivos y el resto nombres. Los sintagmas más frecuentes son la "iglesia evangélica" (15,3%), el "pastor evangélico" (7,4%), el "mensaje evangélico" (3,3%) y el “cristiano evangélico” (3,3%). Como se puede observar, el ámbito es exclusivamente religioso, lo que veremos que difiere del resultado de otros lemas.

"Protestante" es la denominación que más veces aparece de las que hemos analizado (1.063 veces, lo que supone 4,99 por millón). Es adjetivo el 61% de las veces y el 41% de ellas está en singular (33,1 femenino singular y 27,8% masculino singular). Al compararlo con los números de “evangélico” y “luterano”, comprobamos que “protestante” es el que tiene un uso más frecuente como nombre. No podemos determinar el género automáticamente por ser una palabra invariable morfológicamente; no obstante, sí sabemos que los usos más frecuentes como adjetivo acompañan a "pastor" (4,4%), "reforma" (4,3%), "iglesia" (3,7%), "ética" (1,3%), "religión" (1,2%), "comunidad" (1%), "país" (0,75%), y "tradición" (0,7%) y "templo" (0,7%). En este caso, los nombres

Sin duda resulta llamativo dado que la declaración la realiza la representante institucional que tiene como principal responsabilidad la promoción de la convivencia en la diversidad. Si bien hay eventos que generan por naturaleza marcos propios negativos (cf. Detenidos un pastor evangélico y su esposa en Corea del Sur por matar a sus tres hijos) o claramente positivos (cf. Vida Digna ayuda a 1.200 familias y tiene a otras 40 esperando), siempre es necesario discernir con precisión los marcos en juego y la emoción que suscitan.

³⁴ Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España.

abarcan una mayor variedad de campos, relacionados con la cultura, la Historia y la comunidad evangélica.

"Luterano" es el lema más minoritario con 218 veces (1,02 por millón). Es adjetivo femenino el 43,1% de las veces. Aparece como adjetivo en el 76,1% de las veces y nombre en el 23,9% restante. Como adjetivo, acompaña el 9,6% de las veces a "iglesia", el 6,9% a "reforma", el 5% a "pastor" y el 3,7% a "federación" y "catedral".

Por su mayor frecuencia, "protestante" es el lema que nos ofrece más información cuantitativa. Hemos visto que aparece en contextos similares a aquellos en los que se suelen encontrar "evangélico" y "luterano", pero también "musulmán", "católico", "cristiano", "judío", "islámico", "ortodoxo", "laico" y "anglicano". Esto nos muestra que tiene un uso similar a las otras denominaciones de confesiones religiosas. También coincide a veces con términos que no están relacionados en principio con esta temática, como "anglosajón", "marxista", "hispano", "liberal" o "comunista". Sin embargo, son contextos más minoritarios y que se producen por coincidencias externas. Si analizamos, por ejemplo, en qué contextos coincide "protestante" con "comunista", encontramos enumeraciones con "católico" o "capitalista", la vinculación con "Alemania" y la aparición de algunos adverbios (predominantemente, mayoritariamente, típicamente, netamente y genuinamente).

La FEREDE aparece citada en 14 ocasiones, 12 de ellas por El País y 2 por La Nueva España. En el caso de LNE, lo hace protestando junto a otras confesiones por la eliminación de la asignatura de religión del horario del lectivo por el gobierno del PSOE. El País lo menciona con diferentes temáticas: artículos sobre el desarrollo de las minorías religiosas en la España posfranquista y de la confesión evangélica en particular, sobre la falta de sensibilidad hacia las minorías en la actualidad, los eventos relacionados con la conmemoración de la Reforma, y la reclamación por la casilla del 0,7% en las declaraciones de Hacienda.

Podemos comparar la presencia de los lemas estudiados de la comunidad evangélica con los de otras religiones. El lema "católico", por ejemplo, aparece 10.341 veces en el corpus (48,54 por millón de palabras). La mayoría de ellas (alrededor de un 80%) lo hace como adjetivo. El

17,5% de los casos son "Iglesia católica", el 4,9% son los "Reyes católicos", el 2,2% habla de la "religión católica", hay un 1,9% de "universidad católica" y un 1% de "jerarquía católica".

El lema "musulmán" aparece 9.412 veces en el corpus (44,18 por millón de palabras). El 36% es un nombre masculino plural y aparece un 56,8% como adjetivo (sobre todo masculino plural, 19,3%, pero también femenino singular, 18,1%, y masculino singular, 13,8%; femenino plural solo aparece el 5,6%). Los "hermanos musulmanes" suponen el 5,6% de las apariciones. Otros términos frecuentes no relacionados con la religión son "país" (3,1%), "comunidad" (3,1%), "mayoría" (1,8%), "mujer" (1,7%) y "mundo" (1,7%). Otros por encima de los 50 casos son "población", "joven", "minoría" e "inmigrante". "Religión musulmana" aparece el 1,2% de las veces (111 casos).

El lema "judío" aparece 7.478 veces en el corpus (35,1 por millón de palabras). Lo más utilizado es como nombre masculino plural (35,6%) aunque también hay masculino singular (7,2%). Aparece un 56,7% de las veces como adjetivo. Destacan otros tipos de nombres que no están relacionados con la religión como comunidad, pueblo, estado, barrio, origen, familia, asentamiento, holocausto, población o museo.

Es evidente que el grado de presencia en los medios de la Iglesia Católica es mucho mayor (10341 casos) acorde con la condición sociológicamente mayoritaria, pero se detecta una infra-representación de la comunidad evangélica si se compara con las dos confesiones minoritarias que le siguen en número de población y lugares de culto. Sumando todos los términos de referencia utilizados para la comunidad evangélica (evangélico, protestante, luterano, FEREDÉ) se localizan 1930 referencias mientras que musulmán tiene 9412 y judío 7478.

Es también interesante analizar el nivel de interés sobre la comunidad desde una perspectiva diacrónica. Para ello se agruparon los artículos por fecha de publicación. En relación con las dos primeras décadas del siglo XXI, se aprecia que el flujo de información se mantiene relativamente regular con la excepción de un pico notable en los años 2016 y 2017. Son varias las razones: Al flujo de noticias habitual, se añaden estos años de manera excepcional informaciones sobre las elecciones

presidenciales en EEUU que culminan con la elección de Donald Trump, los juegos olímpicos de Río de Janeiro y la celebración del Año de Lutero, conmemoración promovida por el gobierno alemán y la Federación Luterana a nivel mundial que suscitó un flujo relevante de noticias en la prensa en España. Es de reseñar que todas estas noticias tienen su origen en países con un alto porcentaje de población evangélica.

Pou Amerigo (2008) señalaba ya que la presencia de la religión en los medios se trataba, en primer lugar, como contenido especializado; y, en segundo lugar, como clave de interpretación de otros contenidos. En las noticias que generan el pico de interés se hace un uso de la comunidad como clave hermenéutica sobre todo de la evolución sociopolítica de otros países.

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO Y DEL ANÁLISIS DE SENTIMIENTOS

Con el fin de avanzar en el objetivo de extraer datos que permitan a la minoría tomar conciencia de cómo se es percibido y de cómo se les representa, se analizó dónde se localizaban las noticias. Interesa aquí comprobar si la imagen de la comunidad evangélica que los medios de comunicación proyectan está asociada a eventos noticiables sucedidos en España o la imagen se está construyendo a partir de asuntos noticiables sucedidos fuera de España. Encontramos que esto último suceden en el 66,6 % de los casos.

El estudio de las emociones que la noticia suscita en el público lector está en estrecha relación con la imagen de la comunidad en los medios de comunicación. Es importante, por tanto, el análisis de los marcos, es decir, no solo de qué se cuenta, sino de cómo se cuenta y, sobre todo, con qué otros elementos se está relacionando la información. Diferenciamos aquí entre contenido informativo y emoción. Teniendo en cuenta lo anterior, son positivas el 21% de las noticias, neutras el 50% y negativas el 29%. Se señala que, dados los objetivos del proyecto, se tomó la decisión de asignar la etiqueta de neutra a aquellas noticias que generaran dudas de clasificación. El amplio porcentaje de lo neutro no necesariamente fomenta una imagen veraz de la comunidad dado que se deja un mayor margen de subjetividad al público lector. Esto implica

que la percepción negativa resultante podría ser aún más alta que el porcentaje reseñado como tal.

Los periódicos que proyecta una mayor emoción negativa sobre la comunidad son El Mundo y el Diario.es, mientras que La Vanguardia presenta el mayor número de noticias con marcos positivos. El País y ABC trabajan mayoritariamente con marcos neutros, aunque aquí debe tenerse en cuenta lo señalado en el párrafo anterior.

Un dato muy relevante en el estudio de la emoción resulta de combinar dicho parámetro de análisis con el lugar del evento noticiable. Si citábamos con anterioridad la hipótesis confirmada de que la imagen de los evangélicos en los medios de comunicación españoles está determinada por eventos sucedidos fuera de España - y que por tanto deberían considerarse como ajenos a la comunidad - resulta preocupante el alto porcentaje de noticias negativas de la información internacional sobre evangélicos.

A la vista de estos datos, surge la pregunta de si existen territorios específicos que constituyen focos de negatividad. Clasificadas las noticias por continentes, se aprecia un contraste muy relevante entre las noticias cuyo espacio de referencia es Europa - mayoritariamente positivas - y el resto de los espacios, todos ellos con un notable porcentaje negativo³⁵. Se trató de ver si la negatividad estaba vinculada a temas específicos con independencia de los territorios o si, por el contrario, predominaba el eje espacial. Para ello se analizaron con detalle los territorios que producían mayor número de noticias: Estados Unidos, Brasil, Alemania y España. La hipótesis que se validó es que, si consideramos los datos globales, no existe una relación clara entre temas y negatividad, es decir, la mayoría de los temas son susceptibles de tratarse de una manera neutra, positiva o negativa. Esto se aprecia especialmente en el estudio de las noticias que tienen su origen en Estados Unidos. Ahí encontramos noticias del ámbito temático de la política, la libertad religiosa o cuestiones de bioética y género, entre otros temas, asociadas con las tres emociones. La clave está por tanto en la forma en que son contadas y no en el tema. El abanico de temas positivos en el

³⁵ Hay que señalar que son muy pocas las noticias que tienen su origen en África y por tanto se necesitaría un corpus mayor para poder extraer conclusiones definitivas sobre esta zona.

caso de Brasil es mucho más restringido. Todas las noticias positivas tratan temas de libertad religiosa, si bien también este tema aparece en la paleta temática neutra y negativa. Por el contrario, las noticias relacionadas con Alemania son en su gran mayoría positivas y tratan temas de iniciativas de resolución de conflictos, derechos humanos, historia o política. En el lado contrario, en el sentimiento negativo encontramos pocas ceñidas a casos concretos, por ejemplo, el positivo por alcoholemia de la obispa luterana de Hannover. Nuestra hipótesis es que podrían subyacer fundamentos imagológicos, es decir, son más positivas las noticias de espacios que tradicionalmente tienen una imagen positiva previa a la información.

En relación con las noticias relativas a España, se aprecia que predominan noticias del ámbito del testimonio personal o colectivo (acción social), y que la información de los medios locales y autonómicos generan más marcos positivos que las noticias del ámbito nacional.

Para finalizar el análisis de sentimientos se introdujo un parámetro específico: la noción de conflicto. Como se citó en la introducción, ya Bru (1996) había propuesto una clasificación en base a tres categorías (temático, subjetivista y reduccionismo dialéctico). En nuestro caso, hemos aplicado tres categorías en relación con el conflicto: “neutro”, si no había asociación con conflictos o si estos se narraban sin atribuir especial responsabilidad al colectivo protestante; la segunda categoría “fuente de conflicto” recoge los artículos que identifican a la minoría como generadora principal de conflicto; y “grupo otro”, que presenta a la comunidad como grupo propio, en la mayoría de las ocasiones singular, anacrónico y organizado. Los datos resultantes revelan que la comunidad se percibe claramente como otra (48,6%) y en un porcentaje significativo como generadora o potenciadora de conflictos (21%). Apenas un tercio de las noticias (30,2%) la sitúan en una posición neutra.

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CRITERIOS PERIODÍSTICOS INTERNOS

En cuanto a cuestiones relativas a la construcción de la noticia, se analizó en primer lugar la cuestión de la autoría. ¿Quién escribe sobre la

comunidad? ¿La información es generada por periodistas especializados/as o generalistas? ¿Existen creadores de opinión sobre la minoría con continuidad y peso específico?

Hecho el análisis, el corpus presenta un número muy alto de autores y una frecuencia muy baja de publicación, con lo que se evidencia que la información sobre la comunidad evangélica es producida por periodistas generalistas y agencias. Quedan acreditadas con ello la ausencia en la prensa digital de creadores permanentes de opinión sobre la comunidad y, a la vez, la falta de especialización. Asimismo, el porcentaje de activistas es muy reducido. En coherencia, la mayoría de los artículos aparecen publicados en la sección de información - sea esta nacional o internacional - y en mucha menor medida en las secciones de opinión. El análisis de fuentes revela que, en una gran mayoría, son personas ajenas a la comunidad las que informan, sin que sea relevante el porcentaje de declaraciones de fieles o críticos. Se confirma además que en un 40% de los artículos se produce la traslación de categorías hermenéuticas de la que advertía Henau (1994).

A lo largo del estudio se ha apreciado una tendencia creciente de noticias que son traducciones de otras aparecidas en medios extranjeros, sin que medie investigación o reflexión propia por parte del firmante del artículo. Este fenómeno se acentuó durante la COVID19 por las circunstancias del confinamiento, pero estaba ya presente como forma de periodismo. Da la impresión de que el volumen de noticias tomadas directamente de agencias y de traducciones es creciente, mientras que cada vez es menor el número de informaciones que responden a una investigación o validación propia del autor/a de la noticia. Si bien la traducción puede ser una actividad informativa interesante, sobre todo para artículos de opinión que den claves hermenéuticas sobre hechos sucedidos fuera de España, en el caso que nos ocupa puede derivar en un hábito preocupante.

7. DISCUSIÓN

Nuestros hallazgos sugieren que la minoría evangélica española está infrarrepresentada, sin que exista correlación entre el peso demográfico

y de lugares de culto y su presencia en los medios. Se hace un uso de la comunidad como clave hermenéutica sobre todo de eventos o de la evolución sociopolítica sucedida en otros países. El uso lingüístico revela además que cuando se habla sobre la comunidad, se le atribuye una capacidad agentiva menor que la que se confiere a otras minorías incluso del ámbito religioso.

No parece existir una relación clara entre temática y negatividad, es decir, la mayoría de los temas son susceptibles de tratarse de una manera neutra, positiva o negativa. Esto se aprecia especialmente en el estudio de las noticias que tienen su origen en Estados Unidos. Sin embargo, se acredita que la imagen de la minoría en los medios abunda en la consideración de dicha minoría como no perteneciente a la nación. Los datos que lo muestran son, por una parte, la recurrencia en los medios a informar de lo evangélico a través de eventos noticiables sucedidos fuera de España y, por otra, el uso reiterado de marcos que sitúan a la minoría evangélica como alteridad. En este sentido, es preciso señalar que la identificación de determinados colectivos como ajenas a una supuesta “mayoría nacional” supone en sociedades polarizadas señalarlas como fuente de conflicto. Han quedado también acreditadas tanto la ausencia en la prensa digital de creadores permanentes de opinión sobre la comunidad como la falta de formación especializada de los profesionales de los medios en un ámbito que la bibliografía define de manera coincidente como específico.

8. CONCLUSIONES

En este estudio, examinamos el tratamiento de la minoría evangélica en doce de los principales medios de prensa en España. Realizamos un análisis de datos tanto cuantitativo como cualitativo y de sentimientos. Extraídos los datos resultantes, comparamos el tratamiento en los 5 medios que habían publicado un mayor número de noticias sobre dicha comunidad. Después de examinar los resultados, nuestro análisis concluye que la minoría evangélica en España no está representada de manera adecuada ni desde el punto de vista cuantitativo en relación con su condición de segunda confesión religiosa, ni desde el tipo de tratamiento,

predominando la información de ámbito internacional - y por tanto ajena a la comunidad – por encima de la nacional, autonómica o local.

Aunque la literatura indica que los medios determinan la agenda *setting*, es decir, los temas que debatirá la opinión pública (McCombs y Shaw, 1972; McCombs, 2004; Guo y McCombs, 2016) y los enfoques prioritarios desde los que lo hará (McCombs, 2005; Weaver, 2007), así como su impacto psicológico y sociológico en la población (McCombs y Stroud, 2014; Shoemaker y Reese, 2016), no se ha podido validar en nuestro estudio por razones exclusivamente metodológicas y por escapar a nuestro objeto de investigación. Creemos sin embargo de gran interés investigar estas hipótesis desde la teoría de la recepción.

En cualquier caso, nuestros resultados apuntan a la necesidad de que los medios de comunicación en España mejoren el tratamiento informativo sobre la minoría evangélica propia del país de cara a ofrecer una información adecuada y veraz sobre ella. El análisis temático realizado revela que el tema estrictamente religioso y la novedad que supone la diversidad religiosa en un país con escasa tradición de libertad en este ámbito no parece ser significativo para los medios cuando sin embargo lo es desde el punto de vista de la normalidad democrática. Una mejor información por parte de los medios contribuiría además al cumplimiento de las recomendaciones realizadas por numerosos organismos internacionales.

8. REFERENCIAS

- Alcántara Plá, M. y Ruiz Sánchez, A. (2017). “The framing of Muslims on the Spanish Internet”. *Lodz Papers in Pragmatics*, 13 (2), págs. 261–283. DOI:10.1515/lpp-2017-0013
- Alcántara Plá, M. y Ruiz Sánchez, A. (2019). “¿Quién es el pueblo? La exclusión de las minorías en la campaña electoral 2015 en España”. 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.
- Alcántara-Plá, Manuel y Ruiz-Sánchez, Ana (2022): La autorrepresentación de la comunidad evangélica en el discurso digital en España. En: *Estudios de lingüística Hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones*. Colección Conocimiento contemporáneo. Madrid: Dykinson, págs. 866-883.

- Bru, M. 1996: “La información religiosa en España”, en Ciudad Nueva, 11, pp. 38-39.
- Contreras Mazarío, J.M. 2023: “La salvaguarda de los lugares de culto en España. Hacia una propuesta de gestión”, Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.
- Guo, L. y McCombs, M. (2016). *The Power of Information Networks: New Directions for Agenda Setting*. New York: Routledge.
- Hackett, R.A. (1984). "Decline of a Paradigm? Bias and Objectivity in news media studies", *Critical Studies in Mass Communication*, 1 (3), 229-259.
- Henau, E. 1994: “¿Quién habla en nombre de la Iglesia católica en los medios de comunicación?”, en *Concilium* 255, pp. 833-843.
- McCombs, M. y Shaw, D. (1972). “The Agenda-Setting Function of Mass Media”. *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 36 (2), 176-187.
- McCombs, M. (2004). *Setting the Agenda*. Cambridge: Polity Press.
- McCombs, M. (2005). “A Look at Agenda-setting: past, present and future”. *Journalism Studies*, 6:4, 543-557.
- McCombs, M. y Stroud, N. (2014). “Psychology of Agenda-Setting Effects. Mapping the Paths of Information Processing”. *Review of Communication Research*, 2 (1), 68-93.
- Observatorio del Pluralismo Religioso en España (2013). *II Encuesta sobre opiniones y actitudes de los españoles ante la dimensión cotidiana de la religiosidad y su gestión pública*. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.
- OSCE (2019). *Libertad de religión o de creencias y seguridad. Manual de orientaciones*. <https://www.osce.org/files/f/documents/7/f/471369.pdf>
- Pou, M. (2008). “El hecho religioso y su tratamiento periodístico: limitaciones y dificultades”. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14, 561-573.
- Shoemaker, P. y Reese, S. (2016). “A Media Sociology for the Networked Public Sphere: The Hierarchy of Influences Model”. *Mass Communication and Society*, 19 (4), 389-410.

LA INTERJECCIÓN EN EL ESPAÑOL PENINSULAR ACTUAL Y DISEÑO DE ESTUDIO NORMATIVO

KATIA ROLÁN GONZÁLEZ

Laboratorio de Linguaxe e Cognición (Universidade de Vigo)

1. INTRODUCCIÓN

Las interjecciones desempeñan un papel fundamental en la expresión de actitudes, sentimientos y emociones durante las interacciones comunicativas en tiempo real. En ausencia de estas, sería difícil manifestar nuestros estados internos de manera ágil y eficaz. Se consideran un elemento que se sitúa en la intersección entre los sistemas primitivos de comunicación analógicos, como los gestos y posturas, y la comunicación digital representada por el código lingüístico, que es el resultado de la convención social (Cueto Vallverdú & López Bobo, 2003).

Este capítulo examina las características, usos y clasificación de las interjecciones en el español de España actual. Las interjecciones son definidas como palabras o expresiones que comunican emociones, reacciones o estados anímicos de manera inmediata. Estas unidades del lenguaje tienen una función comunicativa esencial al expresar sentimientos y reacciones sin necesidad de construir oraciones completas. El capítulo clasifica las interjecciones en dos categorías principales: propias e impropias. Las interjecciones propias son aquellas que no derivan de otras palabras y se utilizan exclusivamente como interjecciones. Ejemplos de estas incluyen ¡ay! y ¡uf!. Por otro lado, las interjecciones impropias son palabras que, aunque tienen un origen en otras categorías gramaticales, se utilizan como interjecciones en contextos específicos. Un ejemplo de esto sería el uso de ¡vaya! como interjección. Las interjecciones cumplen un papel crucial en la pragmática del lenguaje, ya que permiten ajustar y enriquecer la interpretación de los mensajes en interacción con el contenido de otras palabras y con el contexto.

En este trabajo se exponen cuáles son las interjecciones más utilizadas en el español actual, subsanando las deficiencias en la actualización de las bases de datos y corpus actuales, y se diseña un estudio normativo para analizar en profundidad las características psicolingüísticas de las mismas.

1.1. CONCEPTO DE INTERJECCIÓN

La interjección es un elemento lingüístico que, debido a sus características y comportamientos peculiares, ha generado diversas opiniones respecto a su estatus como categoría gramatical. Aunque actualmente se considera una unidad lingüística, ha sido comparada con el grito debido a su similitud con los gritos instintivos no humanos y a su capacidad para aludir a las impresiones que nos producen lo que vemos, oímos, sentimos o deseamos (López Bobo, 2002; Pazó Espinosa, 2021). Además, se le ha atribuido una función expresiva y socio-interactiva (Givón, 1993).

Hasta hace poco, a la interjección no se le había reconocido un estatus gramatical independiente, incluyéndose sistemáticamente en otras categorías. Sin embargo, hoy en día podemos afirmar que existe una categoría gramatical independiente llamada interjección, compuesta por unidades lingüísticas que comparten una serie de rasgos formales y funcionales (López Bobo, 2002; Matamala Ripoll, 2008). Estas características incluyen: lexicalización y fijación morfológica; relación con las funciones externas del lenguaje (referencial, expresiva, apelativa y fática); cuasi-independencia entonativa (Cuevas-Alonso & Fernández Gallo, 2003); capacidad para funcionar como enunciado; limitadas posibilidades combinatorias en su integración en estructuras más amplias (no entraremos aquí en la discusión sobre sus supuestos patrones relativos a su estructura argumental; ver Andrason, 2022); y, desde el punto de vista semántico-pragmático, su capacidad para generar explicaturas de alto nivel (Cueto Vallverdú & López Bobo, 2003). Desde una perspectiva cognitiva, se ha indicado que las interjecciones funcionarían como señales de operaciones cognitivas de procesamiento discursivo, de forma similar a algunas partículas discursivas (Caron-Pargue & Caron, 1995; Loureda Lamas et al., 2021).

La mayoría de los estudiosos que han abordado la interjección desde una perspectiva pragmática han concluido que estas unidades transmiten instrucciones que facilitan la inferencia del mensaje (Cueto Vallverdú & López Bobo, 2003). Estas instrucciones permiten ajustar la comprensión del significado de otras palabras para interpretar adecuadamente un mensaje dentro de un contexto determinado. Por lo tanto, asumimos que las interjecciones son una categoría que proporciona una alta cantidad de información interpretativa, facilitando así las inferencias necesarias para la comprensión.

1.2. CLASIFICACIÓN DE LAS INTERJECCIONES

En la tradición gramatical, la clasificación más extendida de las interjecciones distingue entre interjecciones propias e interjecciones impropias (López Bobo, 2002). Las interjecciones propias son secuencias de fonemas sancionadas por el uso e incorporadas al idioma, que pueden emplearse con diversas intenciones. Generalmente, cumplen con las restricciones fonológicas y las tendencias fónicas de la lengua en la que se forman y a menudo presentan independencia entonativa (Cuevas-Alonso & Fernández Gallo, 2003; López Bobo, 2002). Por su parte, las interjecciones impropias, secundarias o translaticias, están formadas por sintagmas originariamente pertenecientes a otras categorías (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios), que han experimentado un proceso de acomodación. Este proceso consiste en una inmovilización morfológica, la adopción de un contorno exclamativo y la pérdida de su función referencial originaria (Cuevas-Alonso & Fernández Gallo, 2003; López Bobo, 2002).

Una segunda clasificación, que complementa la anterior, distingue las interjecciones según las funciones desempeñadas por los componentes del acto comunicativo. Así, se tiende a diferenciar entre interjecciones representativas (ej. *¡Ahí va!*), expresivas (la función expresiva es la dominante en las interjecciones; ej. *¡joder!*), apelativas (ej. *¡eh, niño!*) y fáticas (ej. *mmmm*), según predomine la representación de hechos o acciones, la apelación al interlocutor o la manifestación de emociones del hablante (López Bobo, 2002).

Las interjecciones propias, al no presentar contenido denotativo, pueden asociarse con mayor facilidad que las impropias a la modalidad apelativa y fática. Además, desempeñan funciones muy diversas, "que van desde la dimensión emotiva con diversos matices —alegría, queja, satisfacción, extrañeza, sorpresa, indiferencia, enojo, alivio, admiración...— hasta la ponderativa en su dimensión positiva, negativa o dubitativa" (López Bobo, 2002, p. 21).

Las interjecciones, al desempeñar funciones variadas en la comunicación, reflejan la riqueza y versatilidad del lenguaje humano. Su principal función es expresiva, transmitiendo emociones, sentimientos y estados de ánimo de manera inmediata y efectiva. Esta capacidad de expresar lo que sentimos en un momento dado, sin necesidad de una estructura gramatical compleja, las convierte en elementos cruciales en la comunicación oral y escrita.

En términos de la función apelativa, las interjecciones sirven para captar la atención del interlocutor o incitar una respuesta. Frases como *¡Oye!* o *¡Mira!* son ejemplos de cómo las interjecciones pueden ser utilizadas para dirigir la atención de alguien o iniciar una interacción. Esta función es especialmente evidente en contextos de conversación donde la inmediatez y la interacción directa son primordiales.

La función fática de las interjecciones, por otra parte, se refiere a su uso para mantener o facilitar el flujo de la comunicación. Expresiones como *mmm* o *ajá* permiten a los interlocutores mostrar que están siguiendo la conversación, proporcionan feedback continuo y aseguran que la comunicación se mantiene activa y efectiva. Estas interjecciones son esenciales en conversaciones para expresar interés, comprensión o simplemente para indicar que uno sigue atento a lo que se dice.

Además de estas funciones, las interjecciones también tienen un papel referencial, aunque menos común. En algunos casos, pueden utilizarse para referirse a situaciones o hechos de manera indirecta. Por ejemplo, la interjección *¡Vaya!* puede implicar sorpresa o incredulidad respecto a un evento o situación previamente mencionada. Esta función referencial, aunque sutil, añade una capa adicional de significado a la comunicación.

Desde una perspectiva sociolingüística, las interjecciones también reflejan variaciones dialectales y sociolectales. Su uso y frecuencia pueden variar significativamente según la región, el contexto cultural y el grupo social del hablante. Por ejemplo, ciertas interjecciones pueden ser más comunes en una región específica de España, mientras que otras pueden ser usadas predominantemente por jóvenes o en contextos de comunicación a través de WhatsApp.

Los estudios normativos psicolingüísticos son fundamentales para comprender cómo las personas utilizan y procesan el lenguaje en contextos diversos, y establecer normas de referencia y aplicar estos conocimientos resulta fundamental en diversos campos. La realización de un estudio normativo sobre interjecciones es primordial porque a pesar de su importancia en la comunicación humana, las interjecciones han recibido relativamente poca atención en comparación con otros aspectos del lenguaje. Un estudio normativo permitirá llenar este vacío de investigación y proporcionar una base empírica sólida sobre cómo las personas utilizan y perciben las interjecciones. Teniendo en cuenta que las interjecciones desempeñan múltiples funciones comunicativas, como expresar emociones, captar atención, iniciar interacciones, entre otras, un estudio normativo permitirá desentrañar estas funciones de manera sistemática, identificando patrones en su uso que resultarán útiles para la comprensión de la comunicación interpersonal. Comprender cómo las interjecciones afectan la comprensión del discurso y la interpretación de lo comunicado podría proporcionar aportaciones valiosas para el avance de la Ciencia.

2. OBJETIVOS

Dada la limitada cantidad de interjecciones registradas en los corpus lingüísticos existentes y la falta de datos relativos a su vitalidad, se ha diseñado un estudio con el propósito de construir un corpus que incluya las interjecciones vigentes en la actualidad. Este corpus permitirá llevar a cabo un estudio normativo y de frecuencia, orientado a abordar investigaciones psicolingüísticas.

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Construir un corpus que contenga las interjecciones vivas en el español peninsular y diseñar un estudio normativo para abordar investigaciones psicolingüísticas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la presencia de la interjección en los estudios psicolingüísticos normativos en español.
- Recoger las interjecciones empleadas en el español peninsular actual.
- Analizar la cantidad de interjecciones propias e impropias que producen los participantes.
- Diseñar un estudio normativo de las interjecciones en el español peninsular actual.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La muestra final estuvo conformada por 89 participantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años y una edad promedio de 20,62 años. En términos de género, 72 eran mujeres, 16 eran hombres y 1 se identificó en la categoría otros. Es importante destacar que el 93,26% de los participantes informaron haber nacido en Galicia, mientras que 5 participantes fueron excluidos del análisis debido a no haber nacido en España, asegurando así la homogeneidad cultural del grupo estudiado.

3.2. PROCEDIMIENTO

Para la recolección de datos se siguió un procedimiento en dos fases, con el objetivo de facilitar las diferentes tareas mentales que debían realizar los participantes, y evitando la interferencia entre ellas. En primer lugar, se solicitó a los participantes que recordaran y proporcionaran todas las interjecciones que conociesen (tarea de recuerdo libre). En

segundo lugar, se solicitó a los participantes que escribiesen cada una de las interjecciones evocadas en el paso anterior, en un formulario de Microsoft Forms, junto con un contexto de uso y ciertas valoraciones específicas para cada una de ellas, a saber: si consideraban que su uso era predominantemente a través de WhatsApp, en el ámbito infantil o juvenil, y si se trataba de un localismo empleado solamente en una parte de España. La recopilación de datos se realizó en persona y a través de un formulario en línea de Office Forms, entre estudiantes de los grados de Traducción e Interpretación (Vigo) y Trabajo Social (Ourense) de la Universidade de Vigo (España).

4. RESULTADOS

Los participantes del estudio generaron un conjunto de 1406 elementos léxicos, acompañados de sus respectivas especificaciones y contextos de uso. Sin embargo, 397 de estos casos fueron excluidos por no cumplir con los criterios de un contexto interjetivo, o por considerarse localismos empleados exclusivamente en ciertas regiones de España (13,86%), (en la Tabla 1 se pueden consultar las interjecciones consideradas como localismos gallegos). Como resultado, se consideraron 1009 muestras como interjecciones válidas. Tras eliminar los duplicados y expresiones dudosas, se identificaron 92 interjecciones únicas.

TABLA 1. *Interjecciones eliminadas por considerarse localismos de Galicia (n = 25).*

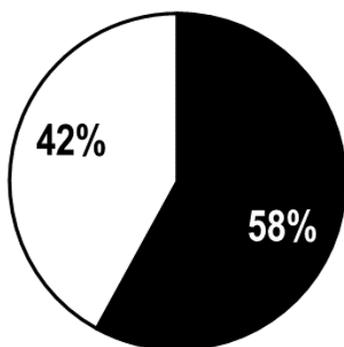
¡Ala!	¡Dalle!	¡Meu!
¡non oh!	¡Era visto!	¡Mi madriña!
¡Ala vai!	¡Escoita!	¡Que dis!
¡Arrea!	¡Forza!	¡Que oh!
¡Bo!	¡Ho!	¡Si oh!
¡Cagho na cona...!	¡Home!	¡Tamosche ben!
¡Carallo!	¡Jesusiño!	¡Vaia!
¡Cona!	¡Logo!	¡Veña!

Se ha realizado un análisis exploratorio de los datos para conocer las características y distribución de las interjecciones propias e impropias.

Durante este análisis, se evaluaron las frecuencias observadas de ambas categorías, y se realizaron pruebas estadísticas para determinar si existían diferencias significativas. El 58% de las interjecciones producidas por los participantes eran interjecciones propias (p.ej. *¡Ah!* o *¡Pf!*), mientras que el 42% eran interjecciones impropias (p.ej. *¡Venga!* o *¡Bueno!*), como se ejemplifica en el Gráfico 1.

La prueba *ji*-cuadrado muestra que los participantes han producido significativamente más interjecciones propias ($n = 669$) que impropias ($n = 486$) ($\chi^2 = 28.98; p < .05$), calculado sobre el total de interjecciones recogidas.

GRÁFICO 1. Interjecciones propias e impropias producidas por los participantes.



■ Interjecciones propias □ Interjecciones impropias

En cuanto a las características subjetivas de las interjecciones, el 12,48% de las interjecciones fueron consideradas como adecuadas principalmente para su uso en comunicaciones a través de redes sociales (en la Tabla 2 se presentan las interjecciones eliminadas por considerarse únicamente empleables para una comunicación por escrito a través de redes sociales). Respectivamente, el 36,22% y el 10,05% de las interjecciones fueron asociadas con el ámbito juvenil e infantil.

TABLA 2. Interjecciones eliminadas por considerarse solamente apropiadas para una comunicación a través de redes sociales (n = 22).

...	Grrr	Smh (shaking my head)
Buah	LMAO	Sos
Aix	LOL	Tbh (to be honest)
Arg	Ñe	Tch
Bof	Okeys	Vikabcvgfiqkewgfc (letras aleatorias)
Bruh	OMG	Wtf
Ein?	PEC	Smh (shaking my head)
xD	Same	Sos

Se han extraído un total de 92 interjecciones de la base de datos con el fin de realizar un estudio normativo de las mismas, como paso previo al diseño de estudios experimentales que nos permitan analizar el procesamiento de las interjecciones (ver Tabla 3). En la Tabla 4 pueden consultarse las 20 interjecciones más utilizadas por los participantes, así como sus respectivas frecuencias de aparición. Como se puede observar en el listado, la mayoría de las interjecciones son propias (n = 13) en comparación con las interjecciones impropias (n = 7).

TABLA 3. Listado de interjecciones seleccionadas para el estudio normativo (n = 92).

¡Ay!	¡Coño!	¡Bu...!	¡Ale!
¡Joder!	¡Guau!	¡Fuá!	¡Amigo!
¡Ah!	¡Jolín!	¡Bien!	¡Basta!
¡Buah!	¡Venga!	¡Bue!	¡Cachis!
¡Ala!	¡Ey!	¡Calla!	¡Hombre!
¡Uf!	¡Anda!	¡Hala!	¡Ostras!
¡Bof!	¡Bah!	¡Oye!	¡Perdona!
¡Buf!	¡Joe!	¡Puff!	¡Pfl!
¡Oh!	¡Bueno!	¡Caray!	¡Yuju!
¡Uy!	¡Meh...!	¡Chao!	¡Ahí ahí!
¡Vamos!	¡Auch!	¡En fin!	¡Arrea!
¡Eh!	¡Dale!	¡Flipo!	¡Cago en dios!
¡Ole!	¡Guay!	¡Ja!	¡Cojones!
¡Toma!	¡Madre mía!	¡Jopetas!	¡Concho!
¡Hostia!	¡Au!	¡Literal!	¡Diablos!

¡Vaya!	¡Meca!	¡Madre!	¡La Virgen!
¡Wow!	¡Jobá!	¡Puaj!	¡Me cago en todo!
¡Jo!	¡Ahí va!	¡Ups!	¡Mi ma!
¡Lol!	¡Bu!	¡Vaya tela!	¡No me jodas!
¡Mierda!	¡Epa!	¡Aix!	¡Oops!
¡Dios!	¡Jesús!	¡A tope!	¡Súper!
¡Boh!	¡Jope!	¡A ver!	¡Toma ya!
¡Va!	¡Qué!	¡Ajá!	¡Yeah!

TABLA 4. Características de las 20 interjecciones más empleadas por los participantes y seleccionadas para el diseño del estudio normativo.

Interjección	Propia/Impropia	Frecuencia
¡Ay!	propia	57
¡Joder!	impropia	45
¡Ah!	propia	36
¡Buah!	propia	31
¡Ala!	propia	26
¡Uf!	propia	29
¡Bof!	propia	26
¡Buf!	propia	26
¡Oh!	propia	30
¡Uy!	propia	27
¡Vamos!	impropia	30
¡Eh!	propia	22
¡Ole!	propia	23
¡Toma!	impropia	25
¡Hostia!	impropia	18
¡Vaya!	impropia	19
¡Wow!	propia	18
¡Jo!	propia	18
¡Lol!	impropia	17
¡Mierda!	impropia	19

Todos los datos experimentales y material suplementario está disponible en línea (<https://osf.io/t6bzp>, 2024), donde se pueden consultar las instrucciones y materiales que serán utilizados en el estudio normativo, para valorar las características subjetivas de familiaridad, valencia, intensidad, concreción, y actividad motora.

5. DISCUSIÓN

Los participantes generaron 1406 elementos léxicos, de los cuales 397 fueron excluidos por no cumplir con los criterios de un contexto interjectivo o por considerarse localismos, resultando en 1009 interjecciones válidas y 92 interjecciones únicas tras eliminar los duplicados. El análisis reveló que el 58% de las interjecciones eran propias y el 42% impropias, con una diferencia significativa entre ambas ($\chi^2 = 28.98; p < .05$). Además, el 12.48% de las interjecciones se consideraron adecuadas para su uso a través de redes sociales, el 36.22% para el ámbito juvenil y el 10.05% para el ámbito infantil. Estas 92 interjecciones únicas serán objeto de un estudio normativo para futuros análisis experimentales.

Como limitaciones, señalar que el conjunto de interjecciones fue extraído de una muestra de 89 participantes con una procedencia mayoritaria de Galicia, y a pesar de que se eliminaron aquellos localismos propios de la zona, habría sido más oportuno contar con una muestra más representativa de la población. Además, la muestra estuvo conformada por más mujeres que hombres.

Como líneas futuras de investigación, se ha diseñado un estudio normativo en el que se preguntará a los participantes sobre su percepción subjetiva de las interjecciones (familiaridad, valencia, intensidad, concreción y actividad motora), para construir un corpus anotado de interjecciones con sus respectivas características psicolingüísticas.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo recoge las bases teóricas más relevantes en torno al concepto de interjección, y realiza un análisis empírico de las interjecciones utilizadas en el español actual, a la vez que diseña un estudio normativo sobre la interjección.

En conclusión, este estudio ofrece una visión detallada sobre las interjecciones más utilizadas en el español peninsular actual, por parte de 89 participantes, y explora sus características principales; destacando, con ello, un mayor empleo de interjecciones propias que impropias, y apuntando ciertas interjecciones utilizadas en la comunidad autónoma de Galicia y en la comunicación por escrito a través de redes sociales.

Proporciona, por tanto, una base sólida para futuros estudios normativos y experimentales en el área del procesamiento neurolingüístico. Estos hallazgos no solo contribuyen al campo de la psicolingüística, sino que también ofrecen perspectivas valiosas para aplicaciones prácticas en diversas disciplinas relacionadas con la lingüística y la neurociencia.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido realizado gracias las ayudas de la Xunta de Galicia a Grupos de Referencia Competitiva (ref. ED431C 2021/52): Grupo de investigación Language Variation and Textual Categorization.

8. REFERENCIAS

- Andrason, A. (2022). Argument structure of emotive interjections: Evidence from Polish. *Lingua*, 277, 103400. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2022.103400>
- Caron-Pargue, J., & Caron, J. (1995). La fonction cognitive des interjections. *Faits de Langues, Numéro especial*, 111-120.
- Cueto Vallverdú, N., & López Bobo, M. J. (2003). *La interjección: Semántica y pragmática*. Arco Libros.
- Cuevas-Alonso, M., & Fernández Gallo, J. L. (2003). La interjección desde el punto de vista semántico y de la fonología discursiva. *Interlingüística*, 14, 251-258.
- Givón, T. (1993). *English Grammar: A function-based introduction. Volume I*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.engraml>
- López Bobo, M. J. (2002). *La interjección: Aspectos gramaticales*. Arco/Libros.
- Loureda Lamas, O., Cruz Rubio, A., Recio Fernández, I., & Rudka, M. (2021). *Comunicación, partículas discursivas y pragmática experimental*. Arco Libros.
- Matamala Ripoll, A. (2008). *Interjeccions i lexicografia: Anàlisi de les interjeccions d'un copus audiovisual i proposta de representació lexicogràfica*. Institut d'Estudis Catalans.
- Pazó Espinosa, J. (2021). La interjección como caso paradigmático de palabra en los límites. *Bulletin hispanique*, 123-2, 39-56. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.13450>
- Torres Sánchez, M. Á., & Barbeira Gardón, J. L. (2003). Interjección y onomatopeya: Bases para una delimitación pragmática. *VERBA*, 30, 341-366.

MODELOS DE LENGUAJE Y ELE. USO DE LOS TIEMPOS VERBALES

M^a VICTORIA CANTERO ROMERO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El avance tecnológico y la informática representan un progreso significativo en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo. El desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA), y en particular de los grandes modelos de lenguaje (LLM, por sus siglas en inglés), abre un nuevo campo de investigación en educación, ofreciéndonos nuevas posibilidades de aplicación educativa. Estos modelos están diseñados para generar textos, lo cual puede ser extremadamente útil para crear y programar actividades educativas. Esto es especialmente relevante en la enseñanza de idiomas, y más específicamente en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

En adelante, denominaremos PLNELE (Procesamiento de Lenguaje Natural para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera) a la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de ELE. Con este término, pretendemos unificar los estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera que utilicen la inteligencia artificial, y en particular, el procesamiento del lenguaje natural.

Desde el lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022, ha habido descargas masivas, lo que indica que nuestros alumnos están familiarizados con este modelo. Esta familiaridad puede facilitar la integración de estas herramientas en el proceso educativo, haciendo que las actividades sean más atractivas y efectivas. Por tanto, el uso de ChatGPT y otros LLM puede potenciar la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

El presente estudio se enfoca en la utilización de la inteligencia artificial para desarrollar actividades de comprensión lectora, con un énfasis especial en el análisis de los tiempos verbales y su adecuación a los niveles de ELE según el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

La comprensión lectora es una de las competencias esenciales que deben desarrollar los estudiantes de un idioma (Nuñez y Rodríguez, 2017), constituyendo uno de los pilares de las clases de ELE. Como define el Instituto Cervantes en el Diccionario de términos clave de ELE.

La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. [...] El Marco europeo de referencia incluye la comprensión lectora entre las actividades comunicativas de la lengua.

En la actualidad, vivimos en una sociedad donde los textos escritos predominan, ya sea en dispositivos móviles, ordenadores, etc., que forman parte de nuestra vida cotidiana. Dado que utilizamos textos escritos a diario, es fundamental que los estudiantes aprendan a comprenderlos, y que estos textos sean lo más cercanos posible a su realidad.

Por esta razón, esta propuesta se centra en el uso de modelos de lenguaje, ya que estamos acostumbrados a interactuar con textos a través de medios informáticos. Si bien es cierto que los textos de comprensión escrita son más adecuados cuanto más se asemejan a los textos reales a los que los estudiantes se enfrentarán, es necesario que, para los niveles A1/A2 y B1/B2, estos textos sean revisados y elaborados por docentes, para mejorar la comprensión y adecuación al nivel del estudiante. No obstante, puede ser un trabajo tedioso el de elaborar textos específicos cada poco tiempo, por ello, pensamos que la investigación y el uso de PLNELE podría ser interesante y agilizar el trabajo del docente.

Es por eso que en este estudio evaluaremos la creación de textos por parte de dos modelos de lenguaje (ChatGPT y LLaMA) para determinar si son óptimos para su uso en las clases de ELE.

Para los niveles superiores (C1 y C2) es más recomendable el uso de textos reales para trabajar la comprensión lectora, es por ello que no los hemos añadido en nuestro estudio, no obstante hemos tenido en cuenta

la descripción de los mismos, realizada en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, a la hora de realizar el análisis comparativo.

Asimismo, consideramos que el uso de modelos de lenguaje y chatbots en las tareas de comprensión lectora en el aula de ELE resulta muy motivador para los estudiantes.

Además de analizar ChatGPT, en este estudio hemos analizado LLaMA, así podemos realizar una comparación entre distintos modelos de lenguaje, para comprobar si alguno de ellos es más óptimo en la realización de textos para comprensión lectora. La elección de analizar ChatGPT se debe a su fácil acceso y su popularidad, por otro lado, LLaMA es más eficiente generando texto con menos parámetros.

Uno de los puntos principales a la hora de elegir un texto para la comprensión escrita en el aula de ELE es su adecuación al nivel de los estudiantes, es en este punto donde vamos a poner nuestra atención, especialmente, en la adecuación de los tiempos verbales. En el apartado de metodología definiremos los tiempos verbales relacionados con cada nivel de español.

2. OBJETIVOS

En el desarrollo de nuestro estudio, surgieron varias cuestiones preliminares. La primera y fundamental es determinar si los modelos de lenguaje (LLM) pueden servir como generadores de textos de comprensión lectora para las clases de español como lengua extranjera (ELE). Paralelamente, nos planteamos si estos modelos cumplen con las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes, especialmente en lo que respecta a los tiempos verbales determinados para cada nivel de competencia.

Por ello, llevamos a cabo el presente estudio con los siguientes objetivos específicos:

El primer objetivo, verificar el uso adecuado de los tiempos verbales. Consiste en analizar si los modelos de lenguaje emplean correctamente los tiempos verbales conforme a los niveles de competencia de español, desde A1 hasta B2. Esto incluye evaluar la precisión y adecuación de los tiempos verbales en los textos generados por los modelos, asegurando

que correspondan a las expectativas y necesidades pedagógicas de cada nivel, tal como lo define el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

El segundo objetivo, evaluar la utilidad de los LLM en la enseñanza de ELE, con este pretendemos determinar la eficacia y adecuación de los modelos de lenguaje como herramientas educativas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Esto implica explorar cómo estas tecnologías pueden integrarse en el aula para mejorar la comprensión lectora y motivar a los estudiantes, facilitando un aprendizaje más interactivo y personalizado.

El tercer objetivo, identificar el modelo de lenguaje más óptimo, con este nos proponemos comparar varios modelos de lenguaje para identificar cuál de ellos es el más adecuado para la creación de textos educativos en ELE. Esta evaluación se centrará en la adecuación de los tiempos verbales en los textos generados.

Cuarto, y último, objetivo, analizar los resultados obtenidos, buscamos realizar un análisis detallado de los resultados obtenidos en las pruebas y evaluaciones, identificando la correspondencia de los tiempos verbales usados en los textos generados con respecto al Plan Curricular del Instituto Cervantes de los modelos de lenguaje estudiados. Este análisis nos permitirá comprender mejor el potencial de los LLM en la educación y ofrecer recomendaciones para su uso efectivo en la enseñanza de ELE.

3. METODOLOGÍA

A continuación, vamos a realizar una descripción de los distintos elementos utilizados para llevar a cabo nuestro estudio, como es la descripción de los tiempos verbales para cada nivel según el PCIC, la descripción de los distintos *prompt* utilizados y los dos modelos de lenguaje analizados.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES SEGÚN LOS NIVELES DE PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

En el desarrollo de este estudio, es esencial clasificar los tiempos verbales para cada nivel de español, según el Plan Curricular del Instituto

Cervantes. Esta clasificación nos permitirá analizar la adecuación de los textos generados por los modelos de lenguaje.

En el nivel A1, los tiempos verbales de indicativo se limitan al presente, específicamente los tiempos regulares. Los verbos irregulares incluyen ser, estar, haber e ir. Los valores del verbo en este nivel son el presente actual y el presente durativo. Las formas no personales del verbo tratadas son el infinitivo simple con valor de subordinada sustantiva de sujeto y complemento directo, y el participio regular de las tres conjugaciones con valor adjetival.

En el nivel A2, el presente de indicativo incluye irregularidades vocálicas y consonánticas frecuentes, y los verbos irregulares saber y dar. El presente tiene valores de presente habitual, futuro programado e inmediatez. Se introducen los primeros tiempos de pasado: el pretérito imperfecto con los verbos regulares e irregulares como ser, ir y ver y con valores descriptivo y habitual, y el pretérito indefinido con formas regulares e irregulares de tener, hacer, estar, ser, ir, ver y dar y con valor de acciones pasadas en un momento preciso. También se incluye el pretérito perfecto en su forma de haber más participio, con participios irregulares como hecho, escrito y visto, con valor de acciones pasadas que continúan en el presente. Además, encontramos el imperativo afirmativo regular de la segunda persona del singular y plural. Las formas no personales incluyen el infinitivo para sujetos, el gerundio en sus formas simples y el participio irregular de las tres conjugaciones.

Los tiempos verbales de subjuntivo no se darían en los niveles A1 y A2.

En el nivel B1, se amplían las formas verbales de indicativo: presente con sus formas irregulares y con valores de permanente, condicional y futuro; el pretérito imperfecto con valores descriptivo y estilo indirecto; el pretérito indefinido con irregularidades vocálicas, consonánticas, fonéticas y ortográficas; el pretérito perfecto con los participios irregulares compuestos. Además, se introducen tres nuevos tiempos: el pretérito pluscuamperfecto en su forma de haber, más participio, con valor de anterioridad; el futuro imperfecto con las formas regulares e irregulares y con valor de acciones futuras absolutas; y el condicional simple en las formas regulares e irregulares. En subjuntivo, encontramos el

presente en las formas regulares e irregulares con significados de presente y futuro. Con respecto al imperativo se incluye la forma enclítica de los pronombres personales. Y por último, las formas no personales del verbo incluyen el infinitivo con valor generalizador, el gerundio con valor adverbial y el participio como complemento predicativo.

En el nivel B2, los tiempos de indicativo incluyen el presente con valor de imperativo y de pasado; el pretérito imperfecto con valor descriptivo; el futuro imperfecto con valor impreciso; el condicional simple con valores de probabilidad, posterioridad e hipótesis; el pretérito pluscuamperfecto con valor de creencia. A estos tiempos se les añade dos tiempos más, por un lado, el futuro perfecto con la conjugación del verbo haber más participio regulares e irregulares y con valores de generalidad y probabilidad; y como último tiempo de indicativo el condicional compuesto en su forma de haber más participio con valores de probabilidad, corrección temporal, hipótesis y desiderativo. Con respecto a los tiempos de subjuntivo, encontramos el presente con usos en subordinadas adverbiales; el pretérito imperfecto con valores en oraciones independientes y coordinadas temporales; el pretérito perfecto en su forma de haber más participio y con valor de acción acabada en el pasado; y por último, el pretérito pluscuamperfecto en su forma de haber más participio y con valor orientado al pasado. El imperativo incluye valores de urgencia e imperativo lexicalizado de uso frecuente. Y en cuanto a las formas no personales se incluyen el infinitivo como sujeto tácito y valor perceptivo, el gerundio con valor verbal y de temporalidad y el participio como complemento predicativo y pasivas de acción.

A pesar de que en este estudio no hemos realizado un análisis de los niveles C, vamos a describir los mismos puesto que es interesante saber qué tiempos verbales y qué usos no se encuentran en los niveles anteriores a la hora de realizar el análisis de los textos.

En el nivel C1, encontramos en los tiempos de indicativo el presente con valor histórico; el pretérito imperfecto con valores descriptivo, de sorpresa, censura, estilo indirecto implícito, marcador de presente y futuro; el futuro imperfecto con valores de objeción y mandato; el condicional simple con valores de objeción y rechazo del pasado; el pretérito perfecto con valores de uso en Hispanoamérica en lugar del indefinido;

el pretérito pluscuamperfecto con valor de conato del pasado; el futuro perfecto con valores de objeción y sustitución de espero que, no creo que...; y el condicional compuesto con valores de objeción y contraste con pasado de anterioridad. Con respecto a los tiempos verbales de subjuntivo, encontramos: el presente con valores en oraciones independientes y subordinadas adverbiales finales; el pretérito imperfecto con valores en oraciones independientes y coordinadas de pasado: el pretérito perfecto con las formas de participios irregulares y con valor de sustitución al futuro perfecto de indicativo; y, por como último tiempo del subjuntivo, el pretérito pluscuamperfecto con las formas de participios irregulares y con valor orientado al pasado. El imperativo incluye formas de recurso de repetición, refuerzo y con valor irónico, condicional e imperativo lexicalizado. Las formas no personales del verbo en el nivel C1 encontramos el infinitivo con valores verbal y nominal, el gerundio con valor verbal y el participio como pasivas de resultado, independiente modalizado y construcciones absolutas.

Por último, en el nivel C2, encontramos en los tiempos de indicativo: el presente con valores de presente voluntario, de futuro y de pasado; el pretérito imperfecto con valores descriptivo, como condicional en registro informal, de estilo indirecto implícito y valor de distanciamiento; el pretérito indefinido con valor de presente; el futuro imperfecto con valores de futuro de sorpresa, afirmación tajante y enfatizador; el condicional simple con valores de advertencia, condicional periodístico, permutación por imperfecto de subjuntivo y de indicativo en verbos modales; el pretérito perfecto encontramos las formas de participios débiles como parte del verbo; del pretérito pluscuamperfecto con valores de cortesía y neutralización; el futuro perfecto con valores de sorpresa, advertencia y afirmación tajante; y el condicional compuesto con valores de advertencia, condicional periodístico y relación de condición compuesta con otros tiempos. En este nivel se añade el último tiempo verbal de indicativo, el pretérito anterior con la forma de haber más participio, con valor de anterioridad inmediata, neutralización del pretérito indefinido y pluscuamperfecto y valor literario. Con respecto al subjuntivo, encontramos el presente, con valores en oraciones compuestas por subordinación y coordinadas de presente y futuro, en

subordinadas adverbiales causales con “por qué”, con valor de pregunta, con negación y afirmación presupuesta, en subordinadas adverbiales concesivas, con estructuras como “así, porque, a riesgo de que...”, con verbos que cambian de significado y su selección de modo; el pretérito imperfecto con valores en oraciones independientes orientadas a coordenadas presentes o futuras con expresiones tipo “que más quisieras” con valor de irrealización, en oraciones compuestas por subordinación y por condicional con el verbo “deber”; el pretérito perfecto como sustitución por imperfecto, el pretérito pluscuamperfecto con su forma de participios irregulares, con valor orientado a coordenadas de pasado, y el futuro en sus formas simples y compuestas de verbos regulares e irregulares, con valor en jerga administrativa y jurídica, expresiones lexicalizadas fijas.

3.2. *PROMPT* PARA PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

A la hora de trabajar con modelos de lenguaje, es esencial escoger una entrada o *prompt* adecuado, para asegurarnos la mejor respuesta posible que el modelo nos pueda generar. Como ya nos indica Giray (2023) un *prompt* es “una instrucción o consulta específica para guiar su comportamiento y generar los resultados deseados.” Asimismo, Giray (2023) nos indica que es necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones que se deben añadir en el *prompt*: darle una instrucción específica, un contexto con información externa o adicional, la pregunta y el tipo de respuesta que queremos.

Con respecto a los *prompt* orientados a educación Morales-Chan (2023) nos señala las siguientes recomendaciones: definir los objetivos de manera clara, proporcionar un contexto suficiente, lista de requisitos, pedirle que adopte un papel o profesión, utilizar un lenguaje específico y probar distintos tipos de pregunta.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el primer *prompt* que le pedimos tanto a ChatGPT como a LLaMA es el siguiente: *Eres docente de español como lengua extranjera. Escribe un texto de comprensión lectora para un nivel XX de español.*

Con este *prompt* le indicamos a los modelos una profesión, le damos un contexto que sería el nivel de idioma y le indicamos el tipo de respuesta, en este caso un texto de comprensión lectora.

Asimismo, tras esta primera solicitud y el análisis de los textos proporcionados. Se ha realizado una nueva consulta a los modelos con un *prompt* distinto, esta vez añadiendo la descripción de los tiempos verbales específica del nivel que solicitamos. Un ejemplo para el nivel A1 sería el siguiente:

Eres docente de español como lengua extranjera. Escribe un texto de comprensión lectora para el nivel A1 de español en el que utilices los siguientes tiempos verbales de indicativo: presente, verbos regulares e irregulares de ser, estar, haber e ir y los valores del verbo como presente actual y el presente durativo. Las formas no personales de infinitivo simple con valor de subordinada sustantiva de sujeto y complemento directo y el participio regular de las tres conjugaciones con valor adjetival.

Con estos *prompt* pretendemos sacar las respuestas más adecuadas de los modelos.

3.3. MODELOS DE LENGUAJE ANALIZADOS: CHATGPT Y LLaMA

Para este estudio hemos llevado a cabo una comparación entre dos modelos de generación de texto: ChatGPT (versión GPT-3.5) y LLaMA (versión 3.8b). Ambos modelos generan textos similares a los creados por humanos y operan utilizando el algoritmo Transformer, el cual emplea mecanismos de autoatención para la generación del lenguaje.

ChatGPT, lanzado en noviembre de 2022, ha causado una revolución al acercar los modelos de lenguaje al usuario general, incluyendo a docentes y estudiantes. Desarrollado por OpenAI, se utiliza predominantemente para chatbots y la creación de contenidos.

Por otro lado, LLaMA es un modelo desarrollado por Meta AI, concebido como una herramienta de investigación para mejorar el funcionamiento de los grandes modelos de lenguaje (Laba, 2024, sección IA).

La elección de estos dos modelos se basa en varias razones. ChatGPT se seleccionó por su disponibilidad pública, fácil acceso, popularidad y su capacidad para generar textos que imitan el estilo humano. LLaMA,

aunque tiene restricciones de acceso, fue elegido por su eficiencia en la generación de texto con menos parámetros y su capacidad para analizar el lenguaje de manera efectiva.

4. RESULTADOS

Con el *prompt* anteriormente descrito, hemos realizado la solicitud a los modelos para los niveles A1, A2, B1 y B2. A continuación veremos el análisis de los mismos.

En el nivel A1, con el *prompt* Eres docente de español como lengua extranjera. Escribe un texto de comprensión lectora para un nivel A1 de español. Hemos obtenido el siguiente texto en ChatGPT:

En verano, mucha gente va a la playa. La playa es un lugar con arena y agua.
En la playa, puedes tomar el sol, nadar en el mar o jugar con la arena. A veces, también hay vendedores que venden helados o refrescos. ¡La playa es un lugar muy divertido! (OpenAi, 2024)

Y en LLaMA:

Me llamo Ana y vivo en Madrid. Tengo una familia muy amable. Mi mamá se llama María y es enfermera. Mi papá se llama Juan y es ingeniero. Tengo un hermano pequeño llamado Carlos Él tiene 7 años y es muy divertido.

Me gusta jugar con Carlos en el parque, nos gusta correr y saltar por la hierba. También nos gusta hacer castillos con las piedras. Mi mamá nos cocina un desayuno delicioso todos los días. Me gusta beber zumo de naranja y comiendo pan con mantequilla. (Meta AI, 2024)

Con respecto al nivel A1, observamos que ambos modelos utilizan verbos en presente de indicativo e infinitivo con valor de subordinada sustantiva incluido en el descriptor del PCIC. No obstante, podemos señalar que ChatGPT utiliza el verbo “puedes”, con irregularidad vocálica, que según el descriptor estaría en nivel A2. Asimismo, en LLaMA observamos el uso del verbo “tener” que podríamos catalogarlo en nivel A2 según el descriptor. Señalar, asimismo, un uso incorrecto del gerundio “comiendo” en el texto de LLaMA.

Analizando los tiempos verbales de estos dos textos podemos catalogarlos como de un nivel A1 alto.

Ahora, vamos a ver el nivel A2. Esta sería la muestra proporcionada por ChatGPT:

En verano, a mucha gente le gusta ir a la playa para disfrutar del sol, la arena y el mar. En la playa, se pueden hacer muchas cosas divertidas como nadar, tomar el sol, jugar con una pelota o simplemente relajarse escuchando el sonido de las olas.

En la playa, es importante tener cuidado con el sol y proteger la piel con crema solar. También es fundamental respetar las normas de seguridad, como no bañarse en zonas peligrosas o seguir las indicaciones de los socorristas.

Además de disfrutar del mar y el sol, en la playa también se pueden encontrar puestos de helados, refrescos y comida rápida para saciar el hambre. Es un lugar perfecto para pasar un día en familia o con amigos y crear recuerdos inolvidables.

Espero que este texto te haya resultado útil y entretenido. Si necesitas más información o tienes alguna pregunta, no dudes en decírmelo. (OpenAi, 2024)

Y la muestra proporcionada por LLaMA:

Hoy hace un día soleado y caluroso. Los niños están emocionados porque hoy hay una fiesta en el parque. La fiesta es para celebrar el fin de semana y todos están invitados.

La fiesta comienza a las 2 de la tarde. Hay música y juegos para todos. Los niños pueden jugar a la pelota, a la balanza y a los columpios. También hay un gran Mercado con frutas y verduras frescas.

La mesa de comida está llena de deliciosos platillos. Hay pan con tomate, tortilla española y helados. Los niños pueden comer y beber lo que quieran.

La fiesta es divertida y emocionante. Todos los niños están riendo y jugando juntos. Es un buen día para hacer amigos y disfrutar del sol. (MetaAI, 2024)

En esta muestra, podemos ver que ambos modelos utilizan el presente de indicativo e infinitivo en subordinadas sustantivas acorde a los descriptores de nivel A1 y A2. No obstante, no encontramos ejemplos de otros tiempos verbales, pretérito perfecto, imperfecto e indefinido, que encontraríamos ya en el nivel A2. Por lo que estos textos se podrían establecer en un nivel A1 alto o A2 bajo.

Con respecto al nivel B1, el texto proporcionado por ChatGPT sería:

Hoy es un día soleado y caluroso. María y Juan deciden ir a la playa para disfrutar del buen tiempo. Llevan una sombrilla, toallas, protector solar y unas cuantas revistas. Cuando llegan a la playa, encuentran un lugar cerca del agua y extienden la toalla. María se pone crema solar en la piel para protegerse del sol y Juan empieza a leer una revista.

Mientras tanto, los niños juegan en la arena construyendo castillos y corriendo por la orilla del mar. El agua está un poco fría al principio, pero pronto se acostumbran y comienzan a chapotear y nadar. María y Juan los observan con una sonrisa en el rostro, disfrutando de su día de playa.

Después de un rato, deciden comer algo. Sacan un picnic que prepararon en casa: sándwiches, frutas frescas y refrescos. Se sientan en la sombra de la sombrilla y comparten la comida mientras conversan sobre lo bonito que es el día y lo relajante que resulta estar en la playa.

Al terminar de comer, deciden dar un paseo por la orilla y recoger conchas. María encuentra una concha grande y bonita que decide llevarse de recuerdo. El sol comienza a ponerse y deciden recoger sus cosas y volver a casa, cansados pero felices por haber pasado un día tan agradable en la playa. (OpenAi, 2024)

El proporcionado por LLaMA:

Cada verano, la ciudad de Barcelona acoge el Festival de Música de Verano, uno de los eventos más populares de la cultura musical española.

El festival tiene lugar en el Parque de la Ciutadella, un lugar emblemático de la ciudad, y atrae a miles de personas de todo el mundo.

El programa del festival es muy variado y ofrece conciertos de diferentes géneros musicales, desde el clásico hasta el rock y el pop. Los artistas que participan en el festival son algunos de los más importantes de la música española y también algunos nombres internacionales.

Además de los conciertos, el festival también incluye talleres y conferencias sobre música y cultura. Es un lugar ideal para conocer a otros aficionados a la música y disfrutar de una noche de verano en la ciudad.

El festival comenzará el 15 de julio y durará hasta el 25 de agosto. Las entradas se pueden comprar en la página web oficial del festival o en la taquilla del Parque de la Ciutadella. (MetaAI, 2024)

En estas muestras observamos diferencias entre los modelos. Por un lado, ChatGPT realiza una narración en presente de indicativo, además del uso de infinitivo, en una única ocasión utilizará el pretérito indefinido “prepararon”. Por otro lado, LLaMA también utiliza el presente de

indicativo, sin embargo, añade el futuro simple, aunque solo en una ocasión “durará”. Ambos modelos no utilizan el presente de subjuntivo que sí se encuentran en el descriptor del nivel B1 de español según el PCIC. Además de utilizar de manera muy breve los tiempos de pasado y el futuro de indicativo. Por lo que estos textos podemos enmarcarlos en un nivel A2 de español.

Por último, en el nivel B2 encontramos las siguientes muestras. Para ChatGPT:

Una alimentación equilibrada es fundamental para mantener un estilo de vida saludable. Consumir alimentos ricos en nutrientes es esencial para garantizar el buen funcionamiento de nuestro organismo y prevenir enfermedades.

Una dieta balanceada debe incluir una variedad de alimentos como frutas, verduras, cereales integrales, proteínas magras y grasas saludables. Es importante también mantenerse hidratado, bebiendo suficiente agua a lo largo del día.

Además, es necesario evitar el consumo excesivo de alimentos procesados, azúcares refinados y grasas saturadas, ya que pueden contribuir al desarrollo de enfermedades crónicas como la obesidad, la diabetes y las enfermedades cardiovasculares.

Por otro lado, es fundamental adoptar hábitos alimenticios saludables desde edades tempranas, fomentando la educación nutricional en el hogar y en la escuela. Conocer los beneficios de una alimentación equilibrada y aprender a tomar decisiones saludables a la hora de elegir los alimentos que consumimos es clave para mantener una buena salud a lo largo de nuestra vida.

En resumen, una alimentación saludable es un pilar fundamental para cuidar nuestra salud y bienestar. Es importante recordar que cada elección que hacemos a la hora de comer tiene un impacto directo en nuestra salud a corto y largo plazo. ¡Cuidemos nuestro cuerpo a través de la alimentación! (OpenAI, 2024)

De LLaMA recibimos el siguiente texto:

Durante diez días, la ciudad se transforma en un gran escenario musical, con conciertos en el parque de la Alamedilla, la catedral y otros espacios emblemáticos de la ciudad.

El festival tiene una larga tradición, que se remonta a 1986, cuando fue fundado por un grupo de músicos y amantes de la música. En sus inicios, el festival se centraba en la interpretación de música clásica,

pero con el tiempo, su programación se ha ampliado para incluir otros géneros, como el jazz, el rock y la música popular.

En la actualidad, el Festival de Música de Verano cuenta con la participación de algunos de los mejores músicos y grupos de España y Europa. Durante los conciertos, la audiencia puede disfrutar de una gran variedad de estilos y géneros musicales, desde la música barroca hasta el rock electrónico.

Además de los conciertos, el festival también ofrece talleres y workshops para niños y adultos, donde se pueden aprender a tocar instrumentos y a cantar. También hay una sección dedicada a la música tradicional, donde se pueden disfrutar de conciertos de flamenco, fandango y otros estilos regionales.

El Festival de Música de Verano es un evento gratuito y abierto a todos, y se considera un atractivo turístico importante para la ciudad de Salamanca. A lo largo de los años, ha atraído a decenas de miles de visitantes procedentes de todo el mundo. (MetaAI, 2024)

Con respecto al nivel B2, podemos comprobar que ChatGPT continúa utilizando primordialmente el presente de indicativo, aunque sí podemos ver el uso del imperativo. En LLaMA, podemos ver un uso más variado de tiempos de pasado de indicativo, como el imperfecto, perfecto e indefinido. Ambos modelos continúan sin utilizar los tiempos verbales de subjuntivo.

Tras estos análisis se solicitó a ambos modelos que reescribieran los textos señalando los tiempos verbales del nivel que le solicitamos. Como muestra, esta es la respuesta para el texto de nivel B1.

ChatGPT:

¡Claro! Aquí te dejo el texto reescrito con los tiempos verbales y formas que mencionaste:

Hoy es un día soleado y caluroso. María y Juan deciden irán a la playa para disfrutar del buen tiempo. Llevarán una sombrilla, toallas, protector solar y unas cuantas revistas. Cuando lleguen a la playa, encontrarán un lugar cerca del agua y extenderán la toalla. María se pondrá crema solar en la piel para protegerse del sol y Juan empezará a leer una revista.

Mientras tanto, los niños jueguen en la arena construyendo castillos y corriendo por la orilla del mar. El agua está un poco fría al principio, pero pronto se acostumbrarán y empezarán a chapotear y nadar. María y Juan los observarán con una sonrisa en el rostro, disfrutando de su día de playa.

Después de un rato, decidirán comer algo. Sacarán un picnic que han preparado en casa: sándwiches, frutas frescas y refrescos. Se sentarán en la sombra de la sombrilla y compartirán la comida mientras conversan sobre lo bonito que es el día y lo relajante que resulta estar en la playa.

Al terminar de comer, decidirán dar un paseo por la orilla y recoger conchas. María encontrará una concha grande y bonita que decidirá llevarse de recuerdo. El sol comenzará a ponerse y decidirán recoger sus cosas y volver a casa, cansados pero felices por haber pasado un día tan agradable en la playa. (OpenAI, 2024)

El texto de LLaMA será el siguiente:

¡Claro! Como docente de español como lengua extranjera, te presento una versión del texto reescrita para el nivel B1, incorporando los tiempos verbales que mencionas:

Presente (con valores de permanente, condicional y futuro)

Este verano, el Festival de Música de Verano se celebra en Barcelona y atrae a miles de personas de todo el mundo. Si fuera tú, irías al festival para disfrutar de la música y la cultura. Cuando llegue el 15 de julio, el festival comenzará y durará hasta el 25 de agosto.

Pretérito imperfecto (con valor descriptivo y estilo indirecto)

Cuando yo era estudiante, solía ir al Parque de la Ciutadella los fines de semana. Me gustaba sentarme en el césped y escuchar a los artistas que tocaban la guitarra. Los detalles del festival eran siempre emocionantes.

Pretérito indefinido (con irregularidades vocálicas, consonánticas, fonéticas y ortográficas)

Viví en Barcelona durante un año y fui al festival de música todos los veranos. Comí un sandwich y un refresco en la taquilla del Parque de la Ciutadella. Ella era una amiga de mi familia y nos reuníamos todos los días.

Pretérito perfecto (con participios irregulares compuestos)

Han estudiado música durante años y han mejorado mucho. Han leído varios libros sobre música y han escuchado muchas grabaciones. Han ganado un concurso de música y se sienten orgullosos.

Pretérito pluscuamperfecto (con valor de anterioridad)

Habían preparado el festival en junio y habían seleccionado a los artistas más importantes. Habían anunciado el programa y las entradas se

habían vendido rápidamente. Si hubieran olvidado algo, se habrían vuelto a trabajar para solucionarlo.

Futuro imperfecto (con valor de acciones futuras absolutas)

Si el festival continuara mañana, los conciertos serían más largos y los artistas más famosos. Cuando llegue el año que viene, el festival será incluso más grande y atractivo. Si hago planes para el verano, iré al festival.

Condicional simple (en formas regulares e irregulares)

Si tuviera dinero, compraría entradas para todos los conciertos. Si hubiera estudiado música, sería un artista famoso. Si fuera rico, compraría un teatro para producir mis propias obras.

Subjuntivo (presente en las formas regulares e irregulares con significados de presente y futuro)

Es importante que disfruten de la música y la cultura. Si fuera tú, no te preocuparías por la taquilla llena. Que disfruten del festival, es un placer para mí.

Imperativo (enclítica de los pronombres personales)

¡Vamos al festival! ¡Vamos! Haz un plan para disfrutar del verano y no te olvides de comprar entradas.

Formas no personales del verbo

Infinitivo: Es importante disfrutar de la música.

Gerundio: Estoy estudiando música estos días.

Participio: Soy estudiante de música. (MetaAI, 2024)

En estos casos podemos hacer varias observaciones. ChatGPT realiza un cambio en los tiempos verbales según lo indicado, no obstante, comete algunos errores como el uso de futuro simple en lugar de infinitivo o un uso no adecuado del presente de subjuntivo.

Por otro lado, LLaMA, decide establecer una distinción entre los tiempos verbales que se le ha solicitado no escribiendo un texto continuo. Asimismo, realiza un uso inadecuado de tiempos verbales menos frecuentes como el condicional simple o el imperativo.

5. CONCLUSIONES

Analizados los resultados obtenidos de ambos modelos de lenguaje, determinamos las siguientes conclusiones. En primer lugar, se observa que los modelos de lenguaje no están plenamente adaptados al Plan Curricular del Instituto Cervantes en lo referente al uso de los tiempos verbales. Además, al solicitar un determinado nivel, los modelos no consideran los tiempos verbales dentro de la complejidad del texto.

Resulta complicado determinar la superioridad de un modelo sobre el otro, ya que ambos presentan deficiencias en cuanto al uso correcto de los tiempos verbales. Es crucial destacar la importancia del uso preciso de los *prompts*. Como se ha demostrado en los ejemplos anteriores, un *prompt* bien formulado determina en gran medida la calidad y pertinencia de la respuesta del modelo.

En relación con el primer *prompt* analizado, se constató una falta de información específica sobre el nivel requerido. A pesar de que en el segundo *prompt* se le añadió dicha información, los resultados no fueron consistentemente efectivos. Por lo tanto, proponemos como trabajo futuro la inclusión de ejemplos y temáticas específicas en los *prompts* para mejorar la precisión de las respuestas.

Finalmente, cabe señalar que estos modelos de lenguaje pueden ser útiles como herramientas complementarias en la enseñanza del español como lengua extranjera, siempre y cuando se utilicen *prompts* correctamente formulados. Asimismo, es esencial la supervisión del docente.

6. REFERENCIAS

- Cervantes, C. C. V. (s. f.-a). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión lectora. <https://bit.ly/4c8YUei>
- Cervantes, C. C. V. (s. f.-b). CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. <https://bit.ly/4cxINXv>
- De Traducció i Ciències del Llenguatge, U. P. F. D., True, & Cassany, D. (2019, 18 enero). La Actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora en ELE: contextualización, desarrollo e integración de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje en el aula. <https://bit.ly/45wVPCa>

- García Cornejo, G. C. (2005). El tratamiento de los tiempos verbales en los manuales de enseñanza de español con fines específicos. idUS - Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/42562>
- Giray, L. (2023). Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers. *Annals Of Biomedical Engineering*, 51(12), 2629-2633. <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4>
- Intelliarts. (2024, 29 mayo). Using Text Generation GPT, LLaMA, PaLM models in Insurance and Marketing. Intelliarts. <https://bit.ly/3RDaOER>
- Jiménez Linares, J. L., López-Gómez, J. A., Martín-Baos, J. Á., Romero, F. P., & Serrano-Guerrero, J. (2023). ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. <http://hdl.handle.net/10045/137019>
- Meta AI. (2024). LLaMA (versión 3.8b) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://llama.meta.com/>
- Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. <https://bit.ly/3xqfBme>
- Núñez Delgado, M. P. N., & Rodríguez Guerrero, B. R. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de BI con base en su tipología textual. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1(6), 31. <https://doi.org/10.17345/rile6.31-54>
- OpenAI. (2024). ChatGPT (versión GPT-3.5) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Román Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua | marcoELE. marcoELE. <https://bit.ly/45CjZeK>

ESTUDIO SOBRE LOS LÍMITES DE LA MORFOSINTAXIS DE LOS EMOJIS

BORJA BARINAGA
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

El uso de los emojis dentro de la comunicación mediada por computadora (CMC) ha crecido, como objeto de estudio, en los últimos años (Barinaga-López et al., 2022). Esta manifestación original del lenguaje online ha sido analizada desde las lentes de diferentes ramas del saber, como por ejemplo la informática, que ocupa aproximadamente un 30% de la literatura científica publicada, seguida de la comunicación y ciencias sociales con otro 30%, pero, cabe destacar, que la lingüística tan sólo ocupa un 6% de la producción total (Barinaga et al., 2023; Barinaga-López et al., 2022; Bienvenido et al., 2021). Y si se centra la temática en el análisis del repositorio de emojis como sistema de signos con características gramaticales se observa que menos de un 3%, dentro de la ya baja producción científica vinculada a los estudios lingüísticos, toca este tema. Este aspecto fue el desencadenante de nuestra curiosidad por averiguar si existían condicionantes estructurales o contextuales que impedían el desarrollo del conjunto de emojis como sistema que no se hubieran analizado con anterioridad y si esta característica era relevante o no con respecto a su utilidad dentro de la CMC.

En este proceso investigador centrado en las limitaciones del uso de emojis como lenguaje emergente, más allá de su función pragmática en el acto comunicativo, se ha ido generando material en múltiples publicaciones, y este artículo viene a aportar algunas de las reflexiones finales sobre esta aventura.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este artículo es aportar información relevante de carácter cuantitativo y cualitativo para proponer una valoración fundamentada que explique cuáles son las principales limitaciones del uso del repertorio de emojis dentro la CMC como sistema de signos. Y de esta forma argumentar qué papel desempeñan estas imágenes dentro de la comunicación a través de redes de usuarios y hasta que punto estas imágenes pueden o no convertirse en un lenguaje estructurado con grado de universalidad.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un trabajo articulado en torno a cuatro fases diferentes, con una aproximación metodológica mixta.

3.1. PRIMERA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada entre 2015 y 2021, usando un diseño de métodos mixtos combinando técnicas cualitativas (categorización, compresión y encuadre) (Goffman, 1974) y cuantitativas (evaluación de tendencias y aplicación de técnicas multivariadas) basadas en procedimientos de mapeo y revisión sistemática de la literatura (Kitchenham & Charters, 2007; Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020). El objetivo era establecer qué ramas del saber estaban estudiando el uso de los emojis en la CMC, cuál era el grado de multidisciplinariedad y qué aspectos de estos estudios eran los más relevantes.

Todos los resultados obtenidos pueden consultarse en la publicación titulada: *Systematic review of trends and gaps in the production of scientific knowledge on the sociopolitical impacts of emojis in computer-mediated communication* (Barinaga & Puente, 2022).

3.2. DESARROLLO Y TESTEO DE UN PROTOTIPO ADAPTADO PARA LA ESCRITURA CON EMOJIS

Para comprobar si existía un condicionante tecnológico a la hora de escribir con emojis, se decidió crear un prototipo para el sistema operativo

Android con base de *Java (Oracle)*, que sustituyese el teclado habitual y que permitiese un uso ampliado de la escritura de emojis en plataformas como *WhatsApp* o *Telegram*. Entre las mejoras que se propusieron estaban la organización personalizada del repositorio, el cambio de colores (que no fue implementado por problemas técnicos con la codificación *UTF-8*) y la creación y almacenamiento de grupos (cadenas de emojis), todo siempre desde el punto de vista de la accesibilidad y la optimización de la experiencia de usuario (Hartson & Pyla, 2018).

El prototipo fue evaluado iterativamente, para implementar mejoras mediante grupos de voluntarios hasta sus pruebas finales, obteniendo material de carácter cuantitativo y cualitativo que se mostrará, en parte, más adelante en este escrito.

3.3. RASPADO WEB Y USOS DE LOS EMOJIS EN FRASES DE CORTE IDEOLÓGICO EN REDES SOCIALES

Se diseñó una investigación, con el objetivo de analizar los usos de emojis en un público masivo, bajo un único contexto, en este caso el de los discursos políticos. Para ello se usaron técnicas de raspado web, basadas en *Python*, *R* y *Orange Data Mining*. El diseño metodológico fue de corte exploratorio y aplicado

Para ello se optó por una investigación de corte más exploratorio y aplicado y con uso de herramientas analíticas y de compresión (Boellstorff et al., 2012; Clifford & Marcus, 2010), para realizar un análisis de los marcos y prácticas en el uso de emojis en frases de contenido político, usando un corpus de 3000 mensajes publicados en la red de Twitter (X) (Margolis & Pauwels, 2011; Scott, 2009).

3.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CLASIFICACIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES HECHAS CON EMOJIS

En esta fase exploramos, con ayuda de los datos obtenidos en las fases previas, las estructuras sintácticas más comunes en el uso de emojis y aquellos principios que definen la eficiencia o ineficiencia de este sistema de signos (J. A. Hawkins, 2004; Vulcanović, 2007; Wittenberg & Jackendoff, 2014). Estableciendo una clasificación y unas conclusiones.

4. LOS EMOJIS Y SU FUNCIÓN DENTRO DEL LENGUAJE ESCRITO EN LAS REDES DE USUARIOS

Los emojis se han convertido en elementos comunicacionales transversales al conjunto de lenguas con las que se expresan textualmente los usuarios de redes. Aunque existen ciertas diferencias semánticas y estructurales en algunos países, se trata, en líneas generales, de elementos funcionales globales con usos y significados similares, aunque no siempre iguales (Danesi, 2017; Ge-Stadnyk & Herring, 2018).

Siendo el contexto un factor esencial que condiciona la función de los elementos que componen una lengua (Dik, 2021; Kuno & Takami, 1993), el uso que hacemos de estas imágenes icónicas o simbólicas dentro de los intercambios comunicativos, implican cambios léxico-semánticos que modifican drásticamente las relaciones entre elementos transversalmente a la lengua de origen.

Esta transversalidad, más allá de la lengua en la que se incluyen, es una de las propiedades más interesantes del fenómeno emoji. Se ha hablado muchas veces de su universalidad, y de sus capacidades como lengua emergente (Abel, 2019; Danesi, 2019; Kitova, 2016; Nzeaka, 2021). Pero más bien es un fenómeno necesario en la CMC en línea que permite un menor esfuerzo y una economía de medios para establecer el contexto necesario en una comunicación rápida sin contacto visual o auditivo entre los interlocutores. Aunque se explicará más adelante las restricciones y estructuras a través de las que se combinan los emojis, se puede decir que sus estructuras formales cumplen bien su función, en la línea de lo dicho por Foley y Van Valín, podemos observar cómo su función ha propiciado una serie de configuraciones gramaticales (Foley & Van Valin, 1984) primitivas pero eficaces. Por ello, aunque en este documento analizaremos las limitaciones gramaticales de los emojis, no podemos negar su eficacia dentro de la CMC.

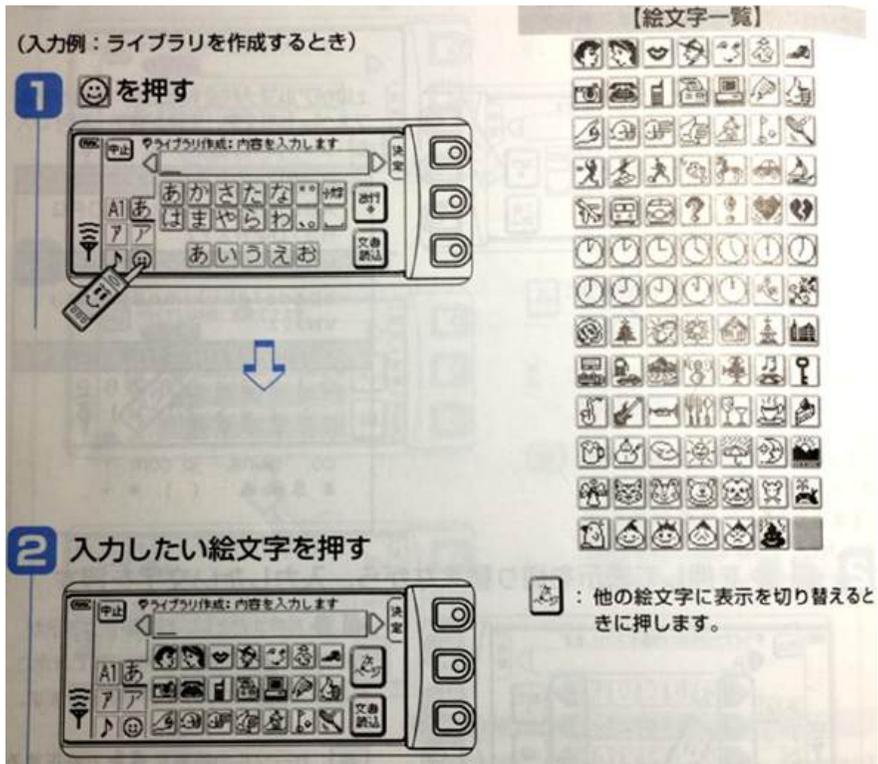
El uso de los emojis tiene un origen histórico concreto relacionado con el nacimiento de las primeras redes de usuarios como *Arpanet* (1966-1990) o *Internet* (1990). Aunque no se pueden considerar todavía emojis, sí que existe constancia del uso de emoticonos (imágenes generadas con una combinación de signos tipográficos que actúan como símbolos

e iconos, glifos en código *ASCII*) y otros tipos de imágenes digitales, desde los inicios del uso de las redes de usuarios. El 19 de septiembre de 1982, Scott Fahlman, investigador de la *Carnegie Mellon University*, usó el emoticono de cara feliz :-)(y de cara triste :-(para clarificar los mensajes que se compartían dentro de su grupo de trabajo. De tal forma que se pudiese saber si se estaba bromeando o se hablaba de problemas serios, ya que eran habituales los malentendidos. Esta práctica se extendió rápidamente dentro de *Arpanet* (Wolf, 2000). Es por ello por lo que se puede afirmar que el uso de emojis tiene una función clave dentro de la conversación en línea, y que surgen en parte por una clara necesidad de usar imágenes junto a los textos para mejorar la CMC. Este hecho se corrobora históricamente, también, por la pronta aparición de imágenes en diferentes formatos dentro del contexto informático, como las del sistema de asistencia por computadora *Plato* (1960-2006) (*Programmed Logic Automated Teaching Operations*) del *Computer-based Education Research Laboratory* (CERL), o de la *True Type* (formato estándar de grafías escalables desarrollado inicialmente por *Apple Computer* en 1988, y que se convirtió en el sistema estándar para *Mac OS* y *Microsoft Windows*) *dingbat fonts* de la serie *Wingdings*[™] (Microsoft, 1992) (Cope & Kalantzis, 2021).

Si las primeras imágenes que acompañaban al texto surgieron inevitablemente con el desarrollo de las primeras redes de usuarios, fue otro salto tecnológico el que hizo nacer a los emojis, el de la comunicación móvil sin cables. En el año 1997, en el contexto japonés, surge el primer repositorio de emojis, el del modelo de teléfono móvil *DP-211SW* con sistema *SkyWalker* de la empresa *J-Phone* (*Soft Bank Mobile*) (*Correcting the Record on the First Emoji Set*, 2019; Remy Sharp, 2016) (fig. 1). Esta relación con el mundo oriental dotó a los emojis de aspectos muy vinculados a la cultura *pop* japonesa, se trataba de un conjunto de imágenes con una estética positiva e inocente, con una fuerte componente lúdica y atractiva para todo el público; aspectos muy vinculados al concepto de *kawaii*. Este termino originario de la época *Edo* (1603-1868) es difícil de definir, ya que difiere su percepción dependiendo de la generaciones y contexto, pero en líneas generales viene a significar

algo que despierta en nosotros un cariño o compasión inocente (Nitono, 2016).

FIGURA 1. En esta imagen se puede ver el primer repositorio de emojis del J-phone (1997) (extracto del manual de usuario)



Fuente: Manual propiedad de Matt Alt (Alt, 2016)

Si nos atenemos estrictamente al origen histórico del repertorio de los emojis encontramos estas características léxico-semánticas fundamentales:

- Son marcadores de contexto para entender el tono de un mensaje.
- Son elementos divertidos inspirados en la cultura popular, por lo que su uso siempre suele tener un tono desenfadado, positivo y social.

- Son glifos con un significado hasta cierto punto universal (aunque tienen una inmanente polisemia que surge del uso y combinaciones en diferentes contextos socioculturales que pueden reflejar estados de ánimo, identidades, pertenencia o rechazo a grupos sociales, lenguajes velados, entre otros (Barinaga et al., 2023)) que se pueden adherir a cualquier conversación en línea sin importar el idioma.

5. LIMITACIONES TECNOLÓGICAS DEL USO DEL REPOSITORIO DE EMOJIS DE UNICODE CONSORTIUM

Como se ha explicado anteriormente, en esta investigación se buscaron, en una primera fase, las razones por las cuales el repositorio de emojis, un corpus con 3.782 imágenes (*Emojipedia*, s. f.) que va creciendo con los años, está infrautilizado. Es decir, la mayoría de los emojis que se escriben todos los días no son muy diversos y las construcciones gramaticales que se utilizan son muy sencillas. Aunque según la localización geográfica existen diferencias acusadas en el tipo de imágenes usadas, (Mayank et al., 2016), los usuarios suelen utilizar las imágenes que quedan en el *historial de recientes* del teclado. Lo que se buscaba comprender en este trabajo era la razón de que en un contexto geográfico e idiomático determinado (en este caso el hispanohablante) normalmente no se construyan cadenas de emojis (frases) más elaboradas.

Para ello se diseñó una aplicación (*teclado Lendiem*) compatible con el sistema *Android* que sustituyese al teclado de origen con uno preparado para la escritura de emojis, con algunas funcionalidades nuevas, pero sin romper la dinámica habitual con la que escriben los usuarios, intentando ser lo menos disruptivos con respecto a los hábitos y conductas aprendidos por el público general. Y mediante una iteración del proceso de implementación, testeo y mejora (Hartson & Pyla, 2018), se sometió el prototipo ante diferentes grupos de usuarios y se evaluó la percepción, la usabilidad y la recepción/aceptación de las herramientas propuestas.

A continuación, se explicarán algunas de las funcionalidades propuestas y los resultados obtenidos.

5.1. CREACIÓN Y ALMACENAMIENTO EN MEMORIA DE GRUPOS PERSONALIZADOS DE EMOJIS

Siguiendo los consejos y experiencias para mejorar la usabilidad de aplicaciones (Ghosh et al., 2021; Hartson & Pyla, 2018; Scherr et al., 2019), se estableció como un limitante claro, la rígida organización en secciones de los emojis. Ya que para escribir un mensaje rápido era difícil acceder a imágenes más allá del *historial de recientes*. Para solucionar este problema propusimos la posibilidad de crear grupos de imágenes personalizadas de acceso rápido, es decir, la posibilidad de organizar el repositorio según los gustos y necesidades del usuario.

Para probar la creación de grupos se presentó el prototipo a 117 participantes (66 hombres, 50 mujeres, 1 no binario). Obtuvimos una evaluación positiva en el 86,4% de todos los casos. Los participantes dijeron que utilizarían el teclado *Lendiem* porque les facilitaba agrupar los emojis que les gustaban y tener un acceso rápido a ellos.

Para probar el uso de grupos creados, se presentó el prototipo a 138 participantes (75 hombres, 62 mujeres, 1 no binario) y el 78% le dio una calificación positiva al prototipo. A los participantes les gustó la funcionalidad de usar grupos de emojis y afirmaron que usarían la aplicación, afirmando que facilitaría la comunicación.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable género cuando no se consideró la edad de los participantes. Pero en edades superiores a 30 años, después de una segmentación de los grupos y una prueba de Levene, se encontró una mejor valoración por el grupo de las mujeres que por el de los hombres. Por ejemplo, en la primera prueba observamos que las mujeres valoran la funcionalidad de la creación de grupos en casi medio punto más que los hombres (4,5 vs 4,9 sobre 6) (homocedasticidad, valor p de la prueba de Levene = 0,129).

5.2. CREACIÓN, ALMACENAMIENTO Y USO DE FRASES (CADENAS DE EMOJIS)

Teniendo en cuenta que los mensajes en línea son rápidos y espontáneos, se estableció que para usar estructuras más largas con emojis era necesario un acceso rápido a cadenas ya hechas, para que con los

mismos movimientos con los que se elige una imagen se pudiese elegir una cadena guardada previamente.

Se presentó la funcionalidad a 124 participantes (68 hombres, 54 mujeres, 2 no binarios) y el 83,2% calificó positivamente el prototipo. A los participantes les gustó la funcionalidad de crear y usar frases con emojis y afirmaron que usarían la aplicación, afirmando que les ayudaría a ahorrar tiempo al tener un conjunto de respuestas predeterminadas.

5.3. EXPERIMENTO FINAL CON EL TECLADO LENDIEM

En la experiencia final se establecieron las siguientes pruebas de usabilidad:

- a. Crear un grupo de emojis que simbolicen una emoción positiva (3 mínimo)
- b. Crear un grupo de estados meditativos/reflexivos (3 mínimo)
- c. Crear un grupo de emociones negativas (3 mínimo)
- d. Componer una frase que incluya como mínimo dos emojis
- e. Copiar la frase del punto “d” e incluirla en alguno de los grupos creados
- f. Borrar el grupo de emojis y frases meditativas sacando los elementos guardados de su interior.

TABLA 1. *Listado de preguntas pre-test*

<p>Para empezar, puntúa del 1 al 10 tu frecuencia de uso de las tecnologías de la comunicación (ordenadores/ordenadores, móviles, tabletas...) (siendo 1- Nivel muy bajo – hasta 10- Nivel muy alto).</p> <p>A continuación, valora del 1 al 10, el nivel de manejo o competencia que tienes a la hora de utilizar estas tecnologías (ordenadores, móviles, tabletas...) (siendo 1- Nivel muy bajo – hasta 10- Nivel muy alto).</p> <p>Cuando te comunicas con otras personas a través de aplicaciones de mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram...), valora la importancia de los emojis en tu comunicación (siendo 1- Importancia muy baja – hasta 10 – Importancia muy alta).</p> <p>En cuanto al uso de emojis, califica del 1 al 10 el grado en que los utilizas al realizar alguna de las siguientes tareas que se mencionan a continuación... (siendo 1- los uso muy poco - hasta 10 - los uso mucho): Expresar emociones y/o sentimientos. Transmitir mensajes claros y directos. Comunicar ironía y/o humor. Matizar, refinar o entonar los mensajes. Interactuar genéricamente con mis contactos. Saludar/decir adiós.</p> <p>¿En qué medida sueles utilizar emojis con los siguientes perfiles de personas (siendo 1- Muy raramente - hasta 10 - Muy frecuentemente): Amigos. Familia. Compañeros de trabajo y/o estudiantes. Extraños con los que tengo muy poca relación.</p> <p>¿En qué medida te ayudan los emojis a evitar que los mensajes que transmites sean mal interpretados? (siendo 1- Muy poca ayuda - hasta 10 - Mucha ayuda).</p> <p>Cuando estás utilizando el teclado de tu dispositivo móvil y quieres transmitir alguna emoción o sentimiento, ¿sueles encontrar alguna dificultad para hacerlo? Valora del 1 al 10. (siendo 1- Mucha dificultad - hasta 10 - Muy poca dificultad).</p> <p>Respecto a la colección de emojis disponibles en las aplicaciones de mensajería instantánea, puntúa del 1 al 10 el grado en el que consideras que es fácil encontrar el emoji adecuado para expresar lo que quieres transmitir (siendo 1- Mucha dificultad - hasta 10 - Muy poca dificultad).</p> <p>A continuación, indique su grado de satisfacción general con las aplicaciones de mensajería instantánea que utiliza con más frecuencia (Whatsapp, Telegram...) (siendo 1- Muy poca satisfacción - hasta 10 - Máxima satisfacción).</p> <p>¿Crees que el teclado de las aplicaciones de mensajería instantánea tiene algún aspecto que mejorar? Cuéntanos cómo lo mejorarías.</p>
--

TABLA 1. *Listado de preguntas post-test*

<p>De las siguientes funcionalidades que has probado valora del 1 al 10 el grado de interés que te han generado, es decir, cuánto te gustaría poder utilizarlas en tu día a día. Siendo 1 de muy poco interés y 10 de interés máximo.</p> <p>Respecto a las funcionalidades que te hemos mostrado (creación de grupos y frases con emojis), valora del 1 al 10 si mejorarían tu experiencia de usuario si estuvieran disponibles en los teclados de Whatsapp o Telegram. (Siendo 1 no mejorarían nada y 10 mejorarían mucho la experiencia). Y más concretamente, respecto a las nuevas funcionalidades mostradas, valora del 1 al 10 el grado en que mejoraría o empeoraría tu comunicación respecto a los siguientes objetivos... (1- Empeora mucho la comunicación - hasta 10 – Mejora mucho la comunicación): Expresar emociones y/o sentimientos. Transmitir mensajes claros y directos. Comunicar ironía y/o humor. Matiza, refina o entona los mensajes. Interactuar genéricamente con mis contactos. Saludar/decir adiós.</p> <p>A continuación, indica tu grado de satisfacción general con la nueva aplicación mostrada (siendo 1- Empeora mucho la comunicación - hasta 10 - Mejora mucho la comunicación).</p> <p>¿Crees que la herramienta mostrada tiene algún aspecto a mejorar? Indica cómo lo mejorarías.</p>
--

El teclado final se probó con un conjunto de voluntarios y se compararon las percepciones de los participantes mediante una encuesta final (tablas 1 y 2) que recogió todas las valoraciones sobre las características de la herramienta teniendo en cuenta el género, el nivel educativo y la edad. En las diferencias en la puntuación con respecto al género, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en varios ítems del análisis.

A partir de una muestra de $n=115$ voluntarios (59 hombres, 52 mujeres y 4 personas no binarias), se procedió mediante una prueba *T* a comparar promedios de muestras independientes entre hombres y mujeres (la cantidad de respuestas referidas a personas no binarias no alcanzó el tamaño muestral mínimo para realizar comparaciones con los otros grupos del análisis mediante la prueba *Anova*). Antes de realizar esta prueba se comprobó la homocedasticidad entre los grupos de estudio, con un resultado en la prueba de Levene de $> 0,05$.

Siendo la herramienta bien recibida de forma general, las mujeres participantes, valoraron más que los hombres con diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor}<0,05$).

TABLA 1. Estadísticas de grupo. Prueba final del teclado Lendiem

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Valoración personal: uso de tecnologías.	♂	59	8,97	1,017	,132
	♀	52	8,23	1,436	,199
Grado de uso personal habitual de los emojis.	♂	59	6,31	2,824	,368
	♀	52	7,25	1,814	,252
Grado de uso con familiares y amigos.	♂	59	5,98	2,642	,344
	♀	52	7,19	2,751	,382
Interés suscitado por la creación de grupos.	♂	59	6,12	2,774	,361
	♀	52	8,15	1,626	,225
Interés suscitado por la creación de frases.	♂	59	5,92	2,555	,333
	♀	52	7,94	1,685	,234
¿Las funcionalidades nuevas mejorarían tu experiencia escribiendo mensajes?	♂	59	6,39	2,471	,322
	♀	52	8,12	1,605	,223
	♂	59	6,32	2,145	,279

En qué grado mejorarían tu capacidad de expresar sentimientos.	♀	52	7,94	1,914	,265
En qué grado mejoraría tu capacidad para expresarte claramente.	♂	59	5,88	2,166	,282
	♀	52	7,35	2,257	,313
En qué grado mejoraría tu capacidad para expresarte usando el humor/ironía.	♂	59	6,98	2,217	,289
	♀	52	7,96	1,680	,233
En qué grado mejoraría tu capacidad de matizar o concretar tu tono.	♂	59	6,03	2,304	,300
	♀	52	7,73	1,848	,256
En qué grado mejoraría tu comunicación en líneas generales.	♂	59	6,24	2,144	,279
	♀	52	7,33	2,273	,315
Indica tu grado de satisfacción con la herramienta probada.	♂	59	6,15	2,132	,278
	♀	52	8,12	1,464	,203

Continuando con el nivel de satisfacción general, se encontró una gran diferencia valorativa y estadísticamente significativa a favor de las mujeres, teniendo entre ellas casi 2 puntos de un total de 10 (8,12 frente a 6,15, una brecha de 1,97 puntos). Este dato viene a reforzar lo que otros investigadores ya han observado, que las mujeres hacen un mayor uso de estas imágenes, quizás por tener diferentes habilidades comunicativas y mayor facilidad para comunicar sentimientos o establecer contextos (Alshenqeeti, 2016), aunque es un aspecto que todavía habría que investigarlo con más detalle por la cantidad de factores implicados.

Gracias a este experimento se pudo comprobar que las restricciones tecnológicas relativas a la usabilidad de los teclados estándar son relevantes a la hora de analizar las posibilidades de escribir con los emojis. Y restringen en gran medida estructuras gramaticales menos sencillas.

6. EFICIENCIA MORFOSINTACTICA DE LOS EMOJIS

En la mayoría de los estudios sobre el fenómeno de los emojis se consideran que estas imágenes son un sustituto del lenguaje no verbal que existe dentro de una conversación en el la que los interlocutores están presentes, sustituye a los gestos y expresiones que hacemos cuando

hablamos (Abel, 2019; Danesi, 2020; Kejriwal et al., 2021). A este aspecto me gustaría añadir que también sustituyen los tonos de voz, articulaciones y silencios que se producen en una conversación auditiva, una telefónica, por ejemplo.

Las secuencias de emojis son partes muy relevantes de los mensajes compartidos en redes de usuarios y se usan junto a contextos idiomáticos y geográficos diferentes con cierta homogeneidad (Kejriwal et al., 2021). Pero también es particular la mutabilidad de significados de algunas imágenes, por lo que no se puede excluir la variable sociocultural para interpretarlos; se podría decir incluso que el momento temporal preciso ligado a temas de actualidad puede hacer aflorar nuevos significados puntualmente. Esta dispersión semántica no es igual en todas las imágenes, pero incluso glifos con un significado bastante obvio como 👍 o ❤️ no son usados con la misma frecuencia en diferentes contextos idiomáticos/geográficos (Kejriwal et al., 2021).

En este sentido, en este escrito se plantea que son elementos que refuerzan los actos ilocutivos y perlocutivo de los hablantes, además de establecer un contexto en el mensaje. Y no son exactamente una sustitución del lenguaje no verbal ya que poseen algunas características muy particulares vinculadas al CMC en redes de usuarios.

Un rasgo muy característico de este lenguaje es que nace con unas restricciones de base.

Por un lado, se trata de un sistema cerrado y poco permeable (Barinaga et al., 2023), estandarizado por *Unicode Consortium* desde el 2010, a petición de *Google* y *Apple*, las empresas más implicadas en su control y que comparten mesa con *Adobe*, *Facebook (Meta)*, *IBM*, *Microsoft*, *Oracle* y *SAP*, todas estrechamente vinculadas al sector tecnológico estadounidense. *Unicode* codifica los emojis mediante el sistema *UTF-8 (8-bit Unicode Transformation Format)*, creado por Robert C. Pike y Kenneth L. Thompson, como formato para estandarizar cualquier carácter según los protocolos de *Internet (Unicode 5.0 Bookmarks, s. f.)*. Se trata de un repositorio gestionado según criterios puramente ideológicos, y con escasa participación de asesoramiento lingüístico (Barinaga et al., 2023). Son el reflejo de la cultura popular, como lo fueron en sus inicios

en Japón, pero ahora el mensaje prevalente es el de la cultura popular anglosajona, reproduciendo imaginarios y mapas de poder, consciente o inconscientemente (Goffman & Berger, 1986; Lakoff, 2017).

El limitante tecnológico, explicado en capítulos anteriores, junto con el limitante ideológico, reduce el uso a construcciones gramaticales muy sencillas. Pero no por ello se puede descartar su eficiencia como lenguaje, ya que esta característica no depende necesariamente de la complejidad (J. Hawkins, 2015; Vulcanović, 2007).

Resulta complicado valorar la eficacia de los emojis. Ateniéndose a unas características generales y más o menos flexibles se usarán como hilo conductor los principios formulados por John A. Hawkins para analizar la eficiencia de este sistema: minimizar dominios, minimizar formas y maximizar el procesamiento lineal (J. Hawkins, 2015; J. A. Hawkins, 2004).

6.1. MINIMIZAR DOMINIOS

Para Hawkins, el cerebro humano trata de minimizar las secuencias conectadas de elementos lingüísticos y sus propiedades sintácticas y semánticas asociadas y los procesos de combinación y/o dependencia (J. Hawkins, 2015; J. A. Hawkins, 2004). En el caso del uso de los emojis sí que podemos encontrar secuencias conectadas con una sintaxis y significado concretos; existen estos procesos por los cuales se minimizan las estructuras y las combinaciones, sobre todo, porque como hemos visto, las posibilidades son muy limitadas por naturaleza. Estas secuencias o cadenas pueden tener cierta relación con el idioma de origen de los usuarios (Danesi, 2016), pero Ge y Herring percibieron que en el contexto de los mensajes de textos enviados en el contexto chino había una tendencia a la organización OVS y no SVO como encontramos en el mundo anglosajón, algo curioso, ya que el chino moderno sigue la organización SVO (Ge-Stadnyk & Herring, 2018).

Se pueden clasificar diferentes estructuras gramaticales, y estas se han analizado bajo diferentes enfoques en muchos casos relacionándolas con la comunicación gestual (Cohn et al., 2019; McCulloch & Gawne, 2018). En este estudio se ha intentado prescindir de esa relación, por

considerar este sistema como algo singular, tal y como se ha argumentado a lo largo de este artículo.

Si organizamos las estructuras desde las más sencillas hasta las más complejas podríamos tener:

1. Funciones conversacionales: que permiten respuestas rápidas sin necesidad de texto.



2. Pertenencia/identificador: este aspecto es muy relevante en redes sociales, como se comprobó en la investigación previa sobre los emojis usados en Twitter (X), descrita en la metodología (Bienvenido & Barinaga, 2022). Sirve para establecer el contexto ideológico, anímico o grupal del interlocutor.



Acto perlocutivo e ilocutivo: uso de interjecciones:

permiten clarificar las intenciones del emisor y el efecto en el receptor del mensaje.



3. Afijación: algunos emojis han empezado a usarse para calificar o complementar el significado del emoji raíz (Cohn et al., 2019).



4. Combinación: las combinaciones de dos emojis son muy habituales y generan nuevos términos y significados, en algunos casos estas combinaciones sustituyen al texto como mensajes velados (Thomson et al., 2018).



5. Reduplicación, ritmo, conjuntos: esta característica es singular en el caso de los emojis (McCulloch & Gawne, 2018), los usuarios suelen jugar con la repetición, las alternancias, las secuencias de elementos similares, las simetrías lineales. Se pueden ver estructuras rítmicas que acentúan y multiplican lo emocional del mensaje.



6. Secuencias: las secuencias temporales o espaciales a la hora de escribir con emojis suelen apoyarse en los emojis de flechas  o de reloj  y pueden formar estructuras más largas.
        
7. Secuencia gramatical de dos unidades (SV,SO,OS,VS,VO): son estructuras bastante habituales aunque faltan estudios sobre el orden más utilizado (Ge-Stadnyk & Herring, 2018).
  ,  
8. Secuencia gramatical de tres unidades (SOV,SVO,OVS): son las estructuras más complejas y por el tiempo que requieren para ser escritas, no tan frecuentes.
     .  !!  (Xu, 2013). (El gato saltó encima de la cama y le asustó)

Existen algunos otros ejemplos de uniones de cadenas de emojis (Cohn et al., 2019), pero más relacionados con la sustitución de palabras en el texto escrito, por ello no insistiremos en ellas por ahora.

6.2. MINIMIZAR FORMAS Y MAXIMIZAR EL PROCESAMIENTO EN LÍNEA

Hawkins establece estas dos características, además de la de minimizar dominios.

De la primera dice que el procesador humano prefiere minimizar la complejidad formal de cada elemento lingüístico (fonema, morfema, palabra o unidades de la frase) y el número de formas con asignaciones de propiedades, asignando así más propiedades a menos formas (J. Hawkins, 2015; J. A. Hawkins, 2004). Con respecto a este punto la escritura con emojis no resulta muy eficiente, porque *Unicode* no ha tendido hacia la simplificación o universalización de las imágenes, sino que la línea general es incidir en particularidades y no en conceptos generales que se puedan combinar entre sí. Por ejemplo, al principio los emojis que representaban personas eran de un solo color (amarillo, color abstracto que no representa un fenotipo en particular) sin embargo la importancia de la diferencia de piel en la cultura estadounidense propició una diferenciación entre múltiples tonos de piel añadiendo múltiples imágenes para cada caso, un claro ejemplo del condicionante ideológico.

Con respecto a maximizar el procesamiento en línea Hawkins dice que el procesador humano prefiere maximizar el conjunto de propiedades que se pueden asignar a cada elemento a medida que se procesa (J. Hawkins, 2015; J. A. Hawkins, 2004). En el caso de los emojis, como hemos visto en las estructuras más habituales del punto anterior, no es fácil construir secuencias lineales o frases fácilmente, ya que requieren de demasiado tiempo para buscar y colocar los emojis en el orden deseado, por lo que es difícil valorar este punto. Por otro lado, la diversidad de diseños hace confusa la lectura y relaciones de forma lineal. Claramente los emojis no son eficaces en este aspecto.

7. CONCLUSIONES

No se puede negar que más allá de las limitaciones o la falta de eficiencia que encontramos en los emojis, estos son elementos imprescindibles y únicos dentro de la comunicación en redes de usuarios. Y tampoco se puede obviar su emergencia como lenguaje que cambia y se adapta al mismo tiempo que las necesidades de los usuarios. Aunque en este artículo hemos delimitado algunos de los aspectos que dificultan su evolución hacia una herramienta más compleja, no debemos minusvalorar su extremada eficiencia para facilitar la comunicación instantánea en línea.

Con respecto a las características que limitan este lenguaje podemos citar:

1. Particularidad vs universalidad: *Unicode* tiende hacia la particularidad y no hacia lo general, esto implica la imposibilidad de expresar ideas complejas y dificulta la lectura. Pero por otro lado las imágenes resultan muy atractivas para el usuario
2. Ausencia de combinaciones no lineales: los lenguajes logográficos o pictográficos combinan elementos en un mismo dibujo para crear un nuevo término.
3. Direccionalidades obligadas por los diseños: la codificación *UTF-8* no permite variaciones en las imágenes, si un personaje corre hacia la izquierda no se puede invertir para que se encare hacia la derecha, hay que introducir un nuevo código en el repositorio de *Unicode*. Actualmente desde

emojipedia.com (*Emoji Directionality on the 2023 Emoji Candidate List*, 2023) se está presionando a Unicode para que tenga en cuenta estas nuevas imágenes que mejorarían el uso y combinaciones de los emojis.

4. Uniformidad del tono: los emojis por su origen lúdico, popular y comercial son imágenes positivas, y esto facilita los aspectos sociales de la comunicación, pero por otro lado no permite la representación de ideas tristes, violentas, crudas o negativas.
5. Limitaciones tecnológicas de los teclados: resulta muy complicado acceder a los repositorios y escribir con emojis cadenas largas.
6. Contenido ideológico: todos los lenguajes y su riqueza simbólica definen las relaciones de poder entre sus usuarios y modelan una visión particular del mundo, los emojis no son algo diferente. Dentro de su evolución se han visto adaptaciones a conceptos ideológicos y sociales emergentes y procesos de censura. Al ser *Unicode* una organización que no destaca por su transparencia, existen críticas sobre la representatividad de colectivos fuera del espectro anglosajón o sobre los procesos de selección de unas imágenes que deben ser útiles para los usuarios.

8. REFERENCIAS

- Abel, J. E. (2019). Not everyone's: Or, the question of emoji as «universal» expression. En *Emoticons, Kaemoji, and Emoji: The Transform. Of Commun. In the Digit. Age* (pp. 25-43). Taylor and Francis.
- Alshenqeeti, H. (2016). Are Emojis Creating a New or Old Visual Language for New Generations? A Socio-semiotic Study. *Advances in Language and Literary Studies*, 7, 56-69. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.6p.56>
- Alt, M. (2016). *The Secret Lives of Emoji: How Emoticons Conquered the World*.
- Barinaga, B., Puente, H., Peñas, G., & Medina, P. (2023). La ideología como condicionante tecnológico en la comunicación mediada por computadora: El corpus de emojis y sus implicaciones sociolingüísticas. *Universos distópicos y manipulación en la comunicación contemporánea: del periodismo a las series pasando por la política*, 2023, ISBN 978-84-1170-141-9, págs. 829-843, 829-843.

- Barinaga-López, B., Puente-Bienvenido, H., & Navarro Newball, A. A. (2022). A systematic review of trends and gaps in the production of scientific knowledge on the sociopolitical impacts of emojis in computer-mediated communication. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 2151096. <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2151096>
- Bienvenido, H. P., & Barinaga, B. (2022). Imágenes en comunicación política: Análisis de los emojis empleados por los partidos políticos españoles en Twitter. *Sociedad digital, comunicación y conocimiento: retos para la ciudadanía en un mundo global*, 471-490.
- Bienvenido, H. P., López, B. B., Rodríguez, G. P., & Martínez, J. C. (2021). Comunicación e interacción social mediada por emojis. Hacia un diseño de interfaz de escritura accesible e inclusiva. De la filosofía digital a la sociedad del video-juego: Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales, 1039-1065.
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., & Taylor, T. L. (2012). *Ethnography and Virtual Worlds: A Handbook of Method*. Princeton University Press.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (2010). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, 25th Anniversary Edition (2.a ed.).
- Cohn, N., Engelen, J., & Schilperoord, J. (2019). The grammar of emoji? Constraints on communicative pictorial sequencing. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 4(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s41235-019-0177-0>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2021). *A Little History of e-Learning*.
- Correcting the Record on the First Emoji Set. (2019, marzo 8). *Emojipedia*. <https://blog.emojipedia.org/correcting-the-record-on-the-first-emoji-set/>
- Danesi, M. (2016). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Danesi, M. (2017). *Semiotics of emoji. The rise of visual language in the age of the internet*. Bloomsbury Publ Inc.
- Danesi, M. (2019). Emojis: Langue or Parole? *Chinese Semiotic Studies*, 15(2), 243-258. <https://doi.org/10.1515/css-2019-0015>
- Danesi, M. (2020). Emoji and the expression of emotion in writing. En S. Pritzker, J. Fenigsen, & J. Wilce (Eds.), *ROUTLEDGE HANDBOOK OF LANGUAGE AND EMOTION* (pp. 242-257).
- Dik, S. C. (2021). *Functional Grammar*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783112420126>
- Emoji Directionality on the 2023 Emoji Candidate List. (2023, enero 17). *Emojipedia*. <https://blog.emojipedia.org/emoji-directionality-on-the-2023-emoji-candidate-list/>

- Emojipedia. (s. f.). Emojipedia. Recuperado 11 de junio de 2024, de <https://emojipedia.org/>
- Foley, W. A., & Van Valin, R. D. Jr. (1984). *Functional Syntax and Universal Grammar*.
- Ge-Stadnyk, J., & Herring, S. (2018). Communicative Functions of Emoji Sequences on Sina Weibo. *First Monday*, 23. <https://doi.org/10.5210/fm.v23i11.9413>
- Ghosh, S., Mandi, S., Mitra, B., & De, P. (2021). Exploring Smartphone Keyboard Interactions for Experience Sampling Method driven Probe Generation. *Int Conf Intell User Interfaces Proc IUI*, 133-138. <https://doi.org/10.1145/3397481.3450669>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. (pp. ix, 586). Harvard University Press.
- Goffman, E., & Berger, B. (1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press.
- Hartson, R., & Pyla, P. S. (2018). *The UX Book: Agile UX Design for a Quality User Experience*. Morgan Kaufmann.
- Hawkins, J. (2015). *Typological Variation and Efficient Processing* (pp. 215-236). <https://doi.org/10.1002/9781118346136.ch10>
- Hawkins, J. A. (2004). *Efficiency and Complexity in Grammars*. OUP Oxford.
- Kejriwal, M., Wang, Q., Li, H., & Wang, L. (2021). An empirical study of emoji usage on Twitter in linguistic and national contexts. *Online Social Networks and Media*, 24, 100149. <https://doi.org/10.1016/j.osnem.2021.100149>
- Kitova, E. B. (2016). COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION AND THE «UNIVERSAL LANGUAGE» OF EMOJI. *Theoretical and Practical Issues of Journalism*, 5(4), 654-664. [https://doi.org/10.17150/2308-6203.2016.5\(4\).654-664](https://doi.org/10.17150/2308-6203.2016.5(4).654-664)
- Kuno, S., & Takami, K. (1993). *Grammar and Discourse Principles: Functional Syntax and GB Theory*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/G/bo3628379.html>
- Lakoff, G. (2017). *Ten Lectures on Cognitive Linguistics—George Lakoff*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.c.3885532.v1>
- Margolis, E., & Pauwels, L. (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. SAGE.
- Mayank, D., Padmanabhan, K., & Pal, K. (2016). Multi-Sentiment Modeling with Scalable Systematic Labeled Data Generation via Word2Vec Clustering. En C. Domeniconi, F. Gullo, F. Bonchi, J. DomingoFerrer, R. BaezaYates, Z. H. Zhou, & X. Wu (Eds.), *2016 Ieee 16th International Conference on Data Mining Workshops (icdmw)* (pp. 952-959). Ieee.

- McCulloch, G., & Gawne, L. (2018). *Emoji Grammar as Beat Gestures*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Emoji-Grammar-as-Beat-Gestures-McCulloch-Gawne/b2e0175bca066f3c293c56d7a5c6ff4f324e45f5>
- Nittono, H. (2016). The two-layer model of ‘kawaii’: A behavioural science framework for understanding kawaii and cuteness. *East Asian Journal of Popular Culture*, 2(1), 79-95. https://doi.org/10.1386/eapc.2.1.79_1
- Nzeaka, E. E. (2021). New media semiotics and the rise of universal symbolic language: Digital natives’ perspective amidst Covid-19. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(1), 190-206.
<https://doi.org/10.33423/jhetp.v21il.4048>
- Remy Sharp (Director). (2016, diciembre 2). 5. Mariko Kosaka / Power of Emoji.
<https://www.youtube.com/watch?v=9BaLTBTqHmw>
- Scherr, S. A., Elberzhager, F., & Meyer, S. (2019). Listen to Your Users – Quality Improvement of Mobile Apps Through Lightweight Feedback Analyses (Bergsmann J., Winkler D., & Biff S., Eds.; Vol. 338). Springer Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-05767-1_4
- Scott, A. (2009). Robert D. Benford and David A. Snow (2000), «Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment», *Annual Review of Sociology*, 26, pp. 611-39. En *New Critical Writings in Political Sociology*. Routledge.
- Thomson, S., Kluftinger, E., & Wentland, J. (2018). Are you fluent in sexual emoji?: Exploring the use of emoji in romantic and sexual contexts. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 27(3), 226-234.
<https://doi.org/10.3138/cjhs.2018-0020>
- Unicode 5.0 Bookmarks. (s. f.). Recuperado 23 de junio de 2024, de
<http://www.unicode.org/versions/Unicode5.0.0/bookmarks.html>
- Vulanović, R. (2007). On Measuring Language Complexity as Relative to the Conveyed Linguistic Information. *Sky Journal of Linguistics*.
- Wittenberg, E., & Jackendoff, R. (2014). What You Can Say Without Syntax: A Hierarchy of Grammatical Complexity.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199685301.003.0004>
- Wolf, A. (2000). Emotional expression online: Gender differences in emoticon use. *CyberPsychology & Behavior*, 3(5), 827-833.
<https://doi.org/10.1089/10949310050191809>
- Xu, B. (2013). *Book from the ground: From point to point*. North Adams, Mass. : MASS MoCA ; Cambridge, Mass. : MIT Press.

CORPUS ESCRITO *SALERNO I*: UN PRIMER ANÁLISIS

DEBORAH CAPPELLI

Università degli studi di Firenze

1. INTRODUCCIÓN

La revolución digital y la informatización han traído consigo una evolución notable en todos los ámbitos de la vida humana; con la llegada de los ordenadores y el desarrollo de programas informáticos específicos, ha sido posible llevar a cabo una auténtica dematerialización. Los estudios lingüísticos han sido escenario de un importante desarrollo de la lingüística de corpus, por lo que puede hablarse de un “renaissance of work in Corpus Linguistics” (Volk, 2002: 255). Esta perspectiva de la lingüística, entendida como el estudio de la lengua mediante bases de datos textuales representativas del lenguaje natural, existía mucho antes de la llegada de los ordenadores, pero la informatización ha ampliado enormemente la cantidad de datos que se pueden procesar, favoreciendo así la formación de corpus cada vez mayores, además de haber reducido el tiempo necesario para interrogar los datos. Por lo tanto, es posible definir la lingüística de corpus como una metodología de la lingüística capaz de investigar fenómenos lingüísticos mediante análisis empíricos de tipo cuantitativo, propio de la lingüística de corpus, y/o cualitativo, propio de la investigación pragmática (Romero-Trillo, 2008; Aijmer, Rühlemann, 2015).

Las innovaciones en el campo de la lingüística de corpus han propiciado su introducción en algunos ámbitos de la lingüística aplicada, así como en la enseñanza de lenguas extranjeras. La posibilidad de analizar la lengua a partir de testimonios reales ha permitido profundizar en áreas tan diversas como la gramática del discurso, la pragmática, la lexicografía.

Se identifican dos métodos principales de la lingüística de corpus, cuyas diferencias se definieron en el estudio de E. Tognini-Bonelli (Tognini-Bonelli, 2001): el corpus-based y el corpus-driven. El método corpus-based utiliza el corpus para probar, confirmar o contradecir las intuiciones o expectativas del lingüista, para cuantificar fenómenos lingüísticos y para validar teorías ya existentes e hipotetizadas antes de la introducción de los corpus como herramienta de estudio. Así, el corpus representa un material de apoyo, una base de datos cualitativos y cuantitativos, mientras que la teoría lingüística se ocupa de definir los fundamentos de la disciplina

En el segundo método, en cambio, el corpus lingüístico constituye la base empírica a partir de la cual es posible extrapolar datos e identificar fenómenos lingüísticos, sin expectativas ni ideas previas. Esto permite utilizar corpus "puros", sin ninguna anotación, para poder examinar textos totalmente incontaminados.

Cuando se analizan datos con propósitos lingüísticos, es decir, con el objetivo de describir las lenguas naturales o sus variedades, la mayoría de las veces se eligen textos que sean lo más auténticos y representativos posible (Barbera, 2013: 18).

1.1. DEFINICIÓN Y USO DE UN CORPUS

Por definición, los corpus consisten en colecciones electrónicas monolingües o multilingües de textos o transcripciones de grabaciones de audio y/o vídeo representativas de una determinada variedad o dominio lingüístico (Kübler, Zinsmeister, 2015). Este término hace referencia a cualquier colección de material lingüístico realizada con una intención investigadora concreta. La lingüística contemporánea, por su parte, sólo considera corpus a una colección en formato digitalizado, anotado, cuestionable, distribuido de alguna forma, con requisitos precisos de extensión, de representatividad de una lengua o de una variedad de ella, para realizar investigaciones lingüísticas empíricas repetibles, tanto cualitativas como cuantitativas (Chiari, 2012).

Por lo tanto, es posible definir el corpus como una colección de ejemplos lingüísticos elegidos y ordenados según criterios explícitos a los que la

lingüística moderna aplica características bastante precisas, una de las cuales es que debe representar lo más fielmente posible la variedad lingüística que se propone estudiar (Sinclair, 2005). Una colección de textos de este tipo es el reflejo de un uso específico de la lengua: una época, un estilo, una clase social, etc., y por lo tanto es necesario recopilar el mayor número posible de textos representativos de esta variedad lingüística. Los estudios de lingüística aplicada afirman que “el objetivo de un corpus no es dar una visión total de la lengua, sino ofrecer una muestra representativa de los datos objetivos de un idioma” (Usseglio 2006: 4).

El concepto de autenticidad ha sido “il principio guida dell’intera disciplina fin dai suoi albori” (Barbera, 2013: 43), La autenticidad se define como aquellos datos lingüísticos resultantes de la interacción humana, producidos de cualquier forma, con fines comunicativos, que no han sido manipulados ni provocados. Las fuentes escritas cumplen en mayor medida el criterio de autenticidad, mientras que en el caso de los datos orales hay que tener en cuenta numerosos factores que podrían interferir en la autenticidad del texto. Barbera - Marelló (2004), además, enfatizan que un corpus de hablantes no nativos debe permitir distinguir entre textos cuyos autores saben que están siendo evaluados y textos cuyos autores saben que no lo están, porque esta variable influye en el grado de control y espontaneidad del *output*. De esta forma, un corpus de interlengua debe permitir analizar tanto los textos producidos por un mismo informante durante un determinado periodo de tiempo como los textos de diferentes informantes pertenecientes a un grupo con características similares o iguales (Bailini, 2016).

Barbera define la representatividad como “un campione, un sample, della lingua analizzata che ne riproduca idealmente, seppur ‘in miniatura’, tutte le caratteristiche, pur nell’impossibilità di avere, in ultima analisi, le stesse uguali ed identiche caratteristiche della lingua oggetto di analisi” (Barbera, 2013: 44). Un corpus solo no puede incluir todas las ocurrencias lingüísticas, tanto escritas como orales; por lo tanto, es necesario identificar el público destinatario que se quiere representar, los métodos de selección de muestras, los textos que se incluirán en el corpus, los tipos de texto, etc. Las elecciones se hacen en

función del nivel de representatividad y, en consecuencia, el diseño del corpus está directamente relacionado con lo que se pretende representar.

En otras palabras, al basarse en los corpus, los profesores pueden recopilar y analizar más fácilmente ejemplos del uso real de la lengua en su contexto. La elección del *input* que se propone en el aula no sólo tiene en cuenta aspectos puramente lingüísticos, como la frecuencia de una determinada forma, sino también la dimensión interaccional, la frecuencia y la distribución de los fenómenos en diferentes contextos situacionales de uso. Promover actividades que muestren cómo la enseñanza basada en los corpus puede favorecer de forma concreta la construcción de itinerarios dirigidos a hacer reflexionar a los estudiantes sobre los aspectos que guían las elecciones lingüísticas de los hablantes. Entre estos estudios, algunos hacen referencia a variables como la variación regional, el registro, la edad o el género (Barron, Schneider, 2009; Félix-Brasdefer, Koike, 2012), otros se enfocan en elementos como los actos de habla, las señales discursivas, la organización de los turnos en la interacción (ej. Schauer, Adolphs, 2006) o las rutinas pragmáticas (ej. Bardovi-Harlig, Mossman, Su, 2019). Además de constituir un recurso para el profesor, los corpus pueden ser una herramienta didáctica muy útil al favorecer, por ejemplo, la consulta guiada por parte de los alumnos para preparar actividades de producción o de reflexión pragmática, como muestran los trabajos de varios investigadores (Bardovi-Harlig, Mossman, 2016; Ishihara, Cohen, 2010; Furniss, 2016).

2. OBJETIVOS

2.1. EL CORPUS E.L.E.I

El corpus E.L.E.I. (Español Lengua Extranjera en Italia) fue financiado con fondos de investigación FARB de la Universidad de Salerno; se presenta como un corpus interlengua de hablantes nativos italianos que aprenden español en un contexto universitario. La recogida de datos duró desde octubre de 2006 hasta septiembre de 2009 y se llevó a cabo periódicamente durante tres años, entre los meses de marzo y mayo de cada año; estos períodos permitieron observar el progreso de un mismo estudiante en las competencias estudiadas.

El propósito principal del proyecto es promover la investigación sobre la adquisición de fenómenos lingüístico-pragmáticos del español como L2, creando una base de datos de calidad de aprendientes de español, que recogiera tanto producciones orales como escritas. Se pretende lanzar una línea de investigación sobre el español como L2 cuyos resultados puedan perfeccionar y enriquecer la enseñanza de lenguas afines. Para ello, el recurso se publicará en la web y se pondrá a disposición de todos los investigadores.

El proyecto E.L.E.I. representa tanto una recopilación de datos longitudinal, recogida a lo largo de tres años en la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Salerno, como una recopilación de datos transversal. La recogida transversal siguió una serie de normas según el tipo (oral o escrito), el género (conversación guiada, narraciones y juego dialógico para el oral), la modalidad (descripción/narrativa, argumentación/producción para el escrito) y las destrezas de producción. Las actividades de comprensión se dividen en dos macrogrupos: comprensión auditiva y comprensión oral.

Al corpus central (corpus *Salerno I*) se unen otros tres subcorpus de control de carácter similar: un conjunto de textos de universitarios italianos que estudian español y que siguieron un proceso de enseñanza diferente (corpus Suor Orsola Benincasa); un conjunto de textos de universitarios italianos que no estudiaron español (corpus *Salerno II*) y un conjunto de textos de universitarios españoles que no estudiaron italiano (corpus Cáceres) (Martín, Solís, 2013).

La construcción de un corpus de textos orales y escritos de interlengua española en Italia llena un vacío en ese campo; a excepción del corpus de Gutiérrez Quintana (2004), consistente en 44 composiciones escritas publicadas como parte de su tesis doctoral, y la reciente publicación de CORESPI (Bailini, 2018) no encontramos ningún otro corpus publicado de textos de segunda lengua española (SLS) de hablantes nativos italianos. La mayoría de los estudios de análisis de errores realizados sobre la interlengua siguiente no prevén la publicación de los textos sobre los que trabajan. Sin duda, tales recopilaciones son de gran utilidad tanto para quienes se dedican a la enseñanza del español como para quienes se dedican a la investigación y adquisición de segundas lenguas

por numerosas razones: permiten comparar la producción y comprensión lingüística de aprendientes de distintos niveles y distintas capacidades; aportan datos sobre los procesos de adquisición de distintas competencias comunicativas y pueden contribuir a mejorar el material dedicado a la enseñanza de lenguas (Solis, Cappelli, 2023).

La muestra de informantes que componen este corpus está formada por estudiantes universitarios españoles e italianos de diferentes edades (entre 19 y 25 años) que dieron su consentimiento para utilizar todos los textos con fines científicos. Cada texto recogido representa un acto de habla completo, por lo que las muestras pueden diferir considerablemente en tamaño. Además, cada descripción, ya sea de un texto oral o escrito, se acompaña de un formulario sobre el informante, un formulario sobre el texto y un formulario sobre la didáctica. En el primero se presenta:

- El número de serie asignado a cada alumno; a partir de los datos definitivos, los apellidos y nombres de los informantes se sustituyen por un código numérico para salvaguardar la confidencialidad de los datos personales;
- Datos personales, edad, sexo y estudios; datos lingüísticos, lengua materna, lengua de estudio, estudio del español, horas de enseñanza guiada del español, estancia en países donde se habla español;
- El número de actividades recogidas en el corpus;
- La descripción de las actividades recogidas;
- Las condiciones de ejecución;
- La tipología textual;
- La descripción de la actividad.

En el formulario didáctico se especifica:

- El año académico de enseñanza y el curso
- El profesor que impartió el curso de análisis gramatical;
- El profesor que impartió el curso de práctica

- La duración en horas del curso de análisis gramatical;
- La duración en horas del curso de prácticas;
- El programa del curso de análisis gramatical;
- El programa del curso de práctica;
- Los manuales de estudio utilizados.

Además de los tres formularios, se introduce la fecha con la transcripción de los textos; todos los documentos constituyen el banco de datos finales.

En el panorama de los corpus de aprendientes, el corpus E.L.E.I. representa una innovación; en primer lugar porque no se limita a recoger datos sobre una sola destreza comunicativa, sino que pretende ampliar la visión interesándose por todas ellas: la producción escrita, la producción oral monológica y dialógica, la comprensión auditiva, la comprensión de lectura y la traducción. Considerando que las producciones recogidas representan el resultado de un determinado proceso didáctico, la investigación dentro de estos textos debe poder apoyarse en la descripción de dicho proceso (Martín, Solís, 2013). Por lo tanto, el corpus E.L.E.I. *Salerno I* presenta una investigación longitudinal, que sigue la producción de 90 alumnos durante los tres años de estudio en todas las competencias, y una investigación transversal que recoge un conjunto de:

- 154 textos orales (*Map Task*, cita y narración monológica);
- 172 composiciones escritas (88 cartas a un interlocutor conocido y 84 a un desconocido);
- 205 textos de comprensión oral;
- 155 textos de comprensión escrita;
- 125 traducciones pedagógicas.

Una vez publicado en Internet, el corpus será una fuente importante de estudios en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza y adquisición del ELE (español como lengua extranjera), también con fines de investigación especializada.

Recuperado el material, el primer paso fue catalogarlo con precisión, subdividiéndolo por tipo de actividad y año del curso, tras lo cual pudimos empezar a transcribir los datos presentes. En cuanto a las competencias escritas, no fue fácil codificar la escritura de los alumnos, ya que todos los ejercicios se hicieron a mano, sin utilizar ordenador, por lo que no estaban influidos por los correctores automáticos. Además, hay numerosas borraduras para indicar segundas intenciones y correcciones aplicadas por los estudiantes que han hecho que las opciones finales sean poco claras, sobre todo en lo que se refiere a los acentos, pero sin duda han sido útiles para poner de relieve los principales ámbitos de reflexión.

Por lo que concierne la parte oral, sin embargo, el esfuerzo fue ciertamente mayor, ya que, para los alumnos, había poco tiempo para pensar en las decisiones que se debían tomar y, a menudo, en los momentos de duda tendían a bajar la voz o comerse las palabras, lo que hacía más compleja la interpretación. Por lo tanto, fue necesario escuchar los archivos de audio varias veces y contar con el apoyo de otro revisor para estar seguro de las decisiones elegidas.

3. METODOLOGÍA

3.1 ANÁLISIS DE ERRORES Y ANÁLISIS CONTRASTIVO

En la actualidad está bien establecido que la lengua materna, así como cualquier otra lengua extranjera (LE) conocida, influye en la adquisición de una nueva lengua, proporcionando al alumno un punto de inicio para hacer suposiciones sobre la L2. Además de las simetrías y disimetrías interlingüísticas, los mecanismos de transferencia actúan sobre la percepción que el alumno tiene de la distancia entre las dos lenguas y de la "transferibilidad" potencial de los elementos. Por tanto, es conveniente adoptar un enfoque contrastivo como apoyo al aprendizaje; sólo una reflexión metalingüística adecuada permite explotar los aspectos positivos de la transferencia y limitar al mismo tiempo sus efectos negativos, es decir, las interferencias. El Análisis Contrastivo como ayuda a la enseñanza, basado en la comparación sistemática entre L1 y L2 y dedicado a identificar las áreas de mayor dificultad, desempeña una función

insustituible y debe considerar todos los aspectos de la lengua, desde la fonética a la morfosintaxis pasando por el vocabulario y el discurso.

Uno de los criterios lingüísticos útiles para evaluar la semejanza es el señalado por Robert Di Pietro (1971) en un estudio destinado a incorporar al Análisis Contrastivo las aportaciones de la gramática generativa de matriz estructuralista: dos lenguas son semejantes en proporción al número y ordenación jerárquica de las reglas compartidas en los niveles intermedios, es decir, entre la estructura profunda y la superficial. En italiano y español, a menudo coinciden también las estructuras superficiales; se pueden componer textos que podrían parecer escritos en cualquiera de las dos lenguas, salvo algunas mínimas diferencias de acentuación. Sin embargo, la percepción de cercanía, provocada por la transposición al italiano de sonidos, formas y estructuras pertenecientes al español, es sólo una ilusión de equivalencia que puede decaer en la lectura en voz alta.

Cuando se trata de errores, sobre todo en la interlengua de lenguas afines, la atención se concentra principalmente en la transferencia. Krashen (1981), para justificar las interferencias que se producen en los aprendientes, habla de un tipo de estrategia que éstos utilizan cuando tienen que expresarse en la L2, pero aún no la dominan, y suplen esta carencia con la L1. Así, en esta perspectiva, el aprendizaje y el conocimiento de la lengua se convierten en los antídotos contra la interferencia.

Intentando encontrar un equilibrio entre el Análisis Contrastivo y la Hipótesis de la Identidad, Gass y Selinker (1992) empiezan a ver el error del aprendiente como algo normal en su proceso de aprendizaje. Este punto de vista caracteriza el análisis del error y está vinculado a la creatividad y a su papel activo en este proceso. La publicación de "The significance of learners' errors" por Pit Corder (1967) representa un punto de cambio fundamental en este sentido. El error se convierte en la guía para comprender el proceso de aprendizaje de una L2. Los errores se vuelven útiles y positivos y permiten al profesor identificar el nivel de aprendizaje del alumno, pero también al alumno confirmar sus suposiciones sobre la lengua que está aprendiendo. Este proceso se considera muy similar al del niño que aprende L1.

Según Corder (1981), las interlenguas tienden a moverse en un continuo de complejidad creciente dirigido hacia la L2. Las interlenguas que se desarrollan en este proceso dinámico son sistemas lingüísticos temporales pero completos. Aunque no sabemos con certeza qué ocurre en el cerebro de un individuo que se enfrenta al aprendizaje de una L2, la presencia de la L1 en las distintas etapas de formación de la interlengua es un factor objetivamente constatable, que se manifiesta en una compleja red de fenómenos (Calvi 1995).

Todos los estudios sobre la interlengua no pueden renunciar al análisis de errores, ya que éste constituye un dato empírico que indica el estado de desarrollo del proceso de adquisición de la LE. A pesar de las críticas, el análisis de errores sigue siendo una metodología de análisis eficaz porque permite identificar las áreas de mayor dificultad para el aprendiz. Por otra parte, sin embargo, desde un punto de vista teórico, la interlengua representa un sistema dinámico cuyo desarrollo se basa en un proceso de comprobación de hipótesis que, en su realización como producto, se compone de segmentos correctos e incorrectos de la LE. Desde un punto de vista didáctico, es inevitable que estos últimos capten más la atención del docente. Además, en el caso del aprendizaje de lenguas afines es imposible identificar, entre los fragmentos conformes con la LE, cuáles se deben a la transferencia positiva y cuáles, en cambio, son el resultado del aprendizaje.

Las críticas que se han presentado al análisis de los errores se refieren también a la dificultad de identificar un origen común a cada error, así como a la imposibilidad de identificar ciertas áreas de mayor dificultad debido a las estrategias de evitación, activadas por el aprendiente, de modo que no se producen errores porque él, atento a la dificultad, evita producir ciertos tipos de construcciones en la LE. En cuanto al uso de estrategias de evitación, si consideramos la interlengua desde una perspectiva sociolingüística como un sistema natural de un determinado grupo de hablantes, observamos que, al fin y al cabo, el uso de tales estrategias es comparable a los falsos comienzos y reformulaciones de cada hablante nativo de una lengua, que tiende a modificar lo que quiere decir para no aventurarse en una construcción sintáctica que percibe como compleja en su propio idioma (Bailini 2017).

4. DISCUSIÓN

4.1. CORPUS ESCRITO *SALERNO I*

Para llevar a cabo el siguiente análisis, se tomó en consideración el corpus escrito *Salerno I*, las actividades escritas incluían la composición de una carta informal y una formal para un total de 134 producciones escritas divididas a lo largo de los 3 años del ciclo de estudios.

- Cartas formales I° año: 20
- Cartas informales I° año: 18
- Cartas formales II° año: 23
- Cartas informales II° año: 35
- Cartas formales III° año: 14
- Cartas informales III° año: 24

El objetivo de la carta informal del primer año era el siguiente:

Texto 1: Modalidad: narrativa-descriptiva. Tipología: carta informal a un amigo. Tiempo de realización: 45 m. Condiciones de realización: sin diccionario ni gramática.

Escribe una carta a tu amiga de la infancia, Sonia, que ahora vive en Roma, contándole qué tal te fue el primer día de clase en la universidad. En general nos sentimos perdidos, a veces asustados, unos desconocidos en un ambiente distinto. Describele la gente que encuentres, tu impacto con los profesores, con la organización. Cómo te has ido ambientando y como te gustaría pasar el tiempo que te queda para licenciarte.

La carta formal de primer año sigue el esquema siguiente:

Texto 2: Modalidad: argumentativa. Tipología: carta de opinión a un periódico. Tiempo de realización: 45 m. Condiciones de realización: sin diccionario ni referencia gramatical.

La gente dice que ahora con el euro las familias no cubren por completo sus necesidades. El dinero no alcanza para todo el mes y los sueldos no aumentan, sobre todo los de los empleados públicos. Escribe una carta al director del periódico “La voz del Sur”, expresando tu opinión (¿es una exageración? ¿te parece que la gente no sabe ahorrar y está mal

acostumbrada?) y posibles soluciones a nivel individual (¿qué estrategias utiliza tu familia para enfrentar esta situación? ¿cómo te comportas cuando vas de compras?) y público (¿cómo se deberían controlar los precios?).

Las dos secciones son unos ejemplos para comprender el tipo de actividades propuestas a los estudiantes durante los distintos años.

Este estudio constituye, como el título sugiere, un primer análisis realizado para identificar cuáles son las áreas más problemáticas y los errores más extendidos y persistentes para los estudiantes de lengua italiana que desean aprender español como lengua extranjera. Se inscribe en una perspectiva mucho más amplia y sólo pretende representar la primera pieza de las muchas a las que puede conducir un corpus como éste. De hecho, un análisis de los principales errores puede sugerir muchos puntos de investigación interesantes para seguir explorando.

5. RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS DE LOS ERRORES EN EL CORPUS ESCRITO *SALERNO I*

A partir del análisis de los errores por año de curso, es posible identificar qué áreas son las más problemáticas, qué errores suelen producirse y cuáles suelen desaparecer. Como era previsible, los errores en la producción escrita son más numerosos y afectan a distintos aspectos de la lengua. Las áreas más afectadas son la morfología verbal y la acentuación, dos campos que resultan claramente complejos para un italo hablante ya que difieren mucho de su lengua materna, pero los posesivos y la formación del plural también resultan extremadamente problemáticos.

Sobre todo en el primer año, se hace un uso extensivo del vocabulario italiano; puesto que los alumnos no disponen de un amplio bagaje lexical, recurren a su lengua materna para expresarse. Aunque la afinidad lingüística facilita la transferencia de estructuras italianas al español, se empiezan a observar intentos de alejamiento. Además, aparecen interferencias derivadas de otras lenguas previamente aprendidas, lo que simboliza que los alumnos perciben el español como "otra lengua".

En los ejercicios de producción escrita hay que escribir dos cartas: una formal y otra informal, pero del trabajo de los aprendientes no se percibe la diferencia entre las dos y es evidente que desconocen las reglas de composición de las cartas. En el primer año, los estudiantes se limitan a completar una tarea sin prestar atención a la forma y, de hecho, suelen faltar los saludos finales y la firma. Ya en el segundo año, los escritos empiezan a mostrar la forma requerida, es decir, la carta formal e informal, y son más largos y articulados, con un uso cada vez mayor de la puntuación; finalmente, en el tercer año, los escritos son conformes.

En el primer año, los signos de puntuación son casi inexistentes, a excepción del punto, mientras que se hace un uso suficiente de los conectores, entre otros: *aunque, en cambio, por lo tanto, por lo contrario*, etc. A partir del segundo año, en cambio, los signos de puntuación empiezan a utilizarse de forma correcta y puntual, lo que indica que los aprendientes empiezan a tenerlos más en cuenta, y lo mismo ocurre en el último año.

En el primer año los aprendientes utilizan casi exclusivamente el presente de indicativo, mientras que a partir del segundo empiezan a emplear diferentes modos y tiempos verbales, sobre todo para las subordinadas. De hecho, encontramos el uso del condicional (en la mayoría de los casos correcto) y el intento de utilizar el subjuntivo, que sigue sin aprenderse ya que está presente cuando no es necesario, y viceversa, pero, sobre todo, casi siempre escrito de forma incorrecta. En el tercer año, los errores tienden a disminuir, pero persisten en la morfología verbal y los acentos, aunque considerablemente atenuados. No aumenta la longitud de los ensayos, pero sí su calidad; las subordinaciones son más numerosas, el subjuntivo es correcto en la mayoría de los casos y los errores han disminuido considerablemente.

No se encuentran grandes diferencias entre la producción escrita y la oral, los errores presentes están relacionados con las mismas áreas; por supuesto, la producción escrita presenta más dificultades relacionadas con la ortografía, como la acentuación, y los errores son más numerosos.

En aprendientes de lenguas afines, es evidente que la interferencia en la fase de producción es mucho mayor que en aprendientes de lenguas con una mayor distancia lingüística entre L1 y L2. Esto, por un lado, se manifiesta en una mayor capacidad comunicativa y expresiva ya desde los niveles iniciales; por otro, implica un mayor riesgo de fosilización debido precisamente a la sensación de seguridad que se deriva de la afinidad lingüística.

5.2. NIVEL FONOLÓGICO/ORTOGRÁFICO

El error intralingüístico más persistente y fosilizado está relacionado con la acentuación y, más concretamente, en la omisión del acento gráfico cuando es necesario, como por ejemplo: *todavía, *conocia, *día, etc.. De las transcripciones se observa que el aprendiente italiano de español suele pronunciar correctamente las palabras, pero es incapaz de acentuarlas gráficamente. Como hemos visto, salvo excepciones, se trata de errores relacionados tanto con las reglas de acentuación como con aquellas de la ortografía general del español. Además, encontramos errores relacionados con la colocación incorrecta del acento (*fácil, *difícil), la adición de acento cuando no es necesario (*general, *real) o el uso del acento grave en lugar del acento agudo; estos últimos se deben a la generalización incorrecta de las reglas de acentuación para las palabras agudas. Por último, entre los errores intralingüísticos figuran los debidos a la elección incorrecta de una letra por similitud fonética (*prezo, *atraz, *coragiosa, etc.).

Los errores interlingüísticos, en cambio, son transitorios y se deben principalmente a la adaptación ortográfica de palabras similares en la L2 según las normas de la L1 o a la creación de formas híbridas entre la L1 y la L2. Otro ejemplo es aquel de las palabras que tienen la misma ortografía en las dos lenguas y se diferencian únicamente por la presencia del acento en español (*unica - única, *informatica - informática, *timida - tímida) o la omisión del signo de interrogación y exclamación al principio de la pregunta y de la exclamación. Esta última sólo se presenta en el primer año y se refiere principalmente al signo de interrogación; en el segundo año, estos errores suelen desaparecer. Por fin,

encontramos errores debidos a la interferencia de las otras lenguas estudiadas (*ejemplo).

5.3. NIVEL MORFOSINTÁCTICO

La mayoría de los errores morfosintácticos se refieren a la morfología verbal; aunque tales problemas se encuentran en todos los niveles analizados, se trata en general de errores transitorios que suelen reducirse a medida que el aprendiente empieza a dominar el sistema de la L2. La adquisición de la sintaxis del indicativo y del subjuntivo, representan las dificultades más persistentes en los aprendientes italianos de español; esto se debe a una interferencia bastante fuerte de la L1.

Los errores relacionados con la elección entre el indicativo y el subjuntivo son puramente interlingüísticos, es decir, debidos a la transferencia de estructuras de L1 o a la elección errónea del modo y el tiempo verbal. Entre los más frecuentes se encuentran los errores relacionados a oraciones con *creo que*, *espero que*, *pienso que*. En el primer año el uso del subjuntivo es bastante limitado, pero ya en el segundo encontramos numerosos intentos de utilizarlo, aunque casi siempre cuando no es necesario (*espero que consiga, *creo que sea), mientras que en el tercer año se utiliza correctamente, siendo adquirido. Además, encontramos errores interlingüísticos relacionados con la eliminación del contraste entre pasado próximo y pasado remoto, debido a la transferencia al español de costumbres consolidadas en italiano, y a la transferencia de desinencias italianas. Por otra parte, la mayoría de los errores intralingüísticos relacionados con la morfología verbal se deben a una selección incorrecta por similitud fonética o a una generalización incorrecta de las reglas. Sin embargo, también hay numerosos errores cuyas causas no son fácilmente identificables.

Los errores interlingüísticos son los más numerosos en todas las categorías gramaticales; este resultado confirma el hecho de que, en el caso de las lenguas afines, la interferencia de la L1 es relevante y contribuye significativamente a configurar las características de la interlengua, llegando a construir un andamiaje básico a partir del cual los aprendientes construyen su aprendizaje. Entre ellos se encuentran los errores:

- ligados a la adición del artículo delante del adjetivo posesivo (*el nuestro), que tienden a fosilizarse;
- ligados a la transposición automática del género de una palabra de L1 a L2 (*la fin - el fin), que suelen ser transitorios.

En cambio, entre los errores intralingüísticos figuran los que se deben a la inobservancia de las reglas de formación del plural (*mi amigos - mis amigos). Este aspecto es bastante problemático; parece que los alumnos no le prestan suficiente atención teniendo en cuenta que este tipo de errores también se encuentran en los niveles superiores de aprendizaje.

5.4. NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

En cuanto al nivel léxico-semántico, los errores interlingüísticos son todos transposiciones de palabras de L1 a L2, como por ejemplo:

- "Falsos amigos", que suelen ser transitorios cuando el contexto permite clarificar el significado y algo menos en los casos en que la palabra tiene una distribución diferente en las dos lenguas;
- Los cambios de código, es decir, la inserción de palabras italianas desconociendo la traducción, son el resultado de estrategias de compensación y también son transitorios;
- Los errores debidos a la traducción literal del italiano, con mayor o menor adaptación fonética, son el resultado de adaptaciones fonológicas o morfológicas de palabras de L1 como, por ejemplo, *apropiado (sp. apropiado - it 'appropriato'), *novidades (sp. novedades - it. 'novità'), *fortunada (sp. afortunada - it. 'fortunata'), *percurso (en español traducido como camino o curso - it. 'percorso'). Estos errores corren el riesgo de fosilizarse si el alumno no toma conciencia de su ambigüedad y presta más atención al uso de estrategias de inferencia léxica como, por ejemplo, recurrir al diccionario o reflexionar en lugar de confiar en las propias intuiciones (Bailini, 2017).

6. CONCLUSIONES

Para contextualizar esta investigación desde un punto de vista teórico, fue necesario recurrir a estudios sobre interlengua, transferencia y análisis de errores. El análisis de la interlengua no puede separarse del análisis de los errores y, en el caso de las lenguas afines, de la observación de la influencia de la lengua nativa, que puede ser tanto un factor de aceleración como de freno. Por ello, es necesario estimular la reflexión metalingüística en los aprendientes y la adquisición de conciencia de las potencialidades y límites atribuibles a la limitada distancia lingüística entre el español y el italiano. Aunque la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera afín a la lengua nativa presenta muchos aspectos por investigar, el material disponible ofrece la oportunidad de reflexionar sobre cuestiones metodológicas. Está bien establecido que la lengua nativa, al igual que cualquier otra LE conocida, influye en la adquisición de una nueva lengua, proporcionando al alumno un punto de partida para formular hipótesis sobre la L2. Además de las simetrías y disimetrías interlingüísticas, los mecanismos de transferencia actúan sobre las percepciones que tiene el alumno de la distancia entre las dos lenguas y de la "transferibilidad" potencial de los elementos. Por lo tanto, es adecuado adoptar un enfoque contrastivo como apoyo al aprendizaje; sólo una reflexión metalingüística adecuada permite explotar los aspectos positivos de la transferencia y limitar al mismo tiempo sus efectos negativos, es decir, las interferencias. El Análisis Contrastivo como ayuda a la enseñanza, basado en la comparación sistemática entre L1 y L2 y orientado a identificar las áreas de mayor dificultad, cumple una función insustituible y debe considerar todos los aspectos de la lengua, desde la fonética a la morfosintaxis, pasando por el vocabulario y el discurso.

Todavía no ha sido posible realizar un análisis preciso de todos los aspectos lingüísticos, por lo que se ha intentado identificar las áreas más problemáticas, pero, una vez digitalizado el corpus, el trabajo de investigación y análisis será más preciso y rápido. Sin embargo, para llegar a conclusiones definitivas, sería útil dividir las producciones entre los alumnos que ya habían estudiado español en la escuela secundaria y los que lo aprendían por primera vez. Al fin y al cabo, como en cualquier

estudio longitudinal en el ámbito de las humanidades, cuando se quiere estudiar la evolución de un proceso cognitivo tan complejo como el desarrollo de la interlengua, no se puede prescindir de las variables individuales.

En los aprendientes de lenguas afines, es evidente que la capacidad de inferencia en la fase de producción es mucho mayor que en los aprendientes de lenguas con una mayor distancia lingüística entre la L1 y la L2. Esto, por un lado, se traduce en una mayor capacidad comunicativa y expresiva ya desde los niveles iniciales; por otro, implica un mayor riesgo de fosilización debido precisamente a la sensación de seguridad derivada de la afinidad lingüística.

7. REFERENCIAS

- Aijmer, K. y Rühlemann, C. (2015). *Corpus Pragmatics: A Handbook*. Cambridge University Press, Cambridge
- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. LED, Milano.
- Bailini, S. y Frigerio, A. (2017). *CORESPI e CORITE, due nuovi strumenti per l'analisi dell'interlingua di lingue affini*. Università Cattolica del S. Cuore di Milano, Milano.
- Barbera, M. y Marello, C. (2004). "VALICO varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online". *Itals* 4, (pp. 7-18).
- Barbera, M. (2013). *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione*. Qu.A.S.A.R. s.r.l., Milano.
- Bardovi-Harlig, K. y Mossman, S. (2016). "Corpus-Based Materials Development for Teaching and Learning Pragmatic Routines" En *SLA Research and Materials Development for Language Learning* (pp.18), 1st Edition, Imprint Routledge, New York.
- Bardovi-Harlig, K., Mossman, S. y Yunwen, S. (2019) "Integrating instructed second language research, pragmatics, and corpus-based instruction" En *Doing SLA Research with Implications for the Classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability* (pp. 55–82). DeKeyser, Robert M. and Goretto Prieto Botana (eds.), John Benjamins publishing company <https://bit.ly/3RGxOTx>
- Barron, A. y Schneider, K. P. (2009) *Variational pragmatics: Studying the impact of social factors on language use in interaction*. *Intercultural Pragmatics*, 6(4), (pp. 425-442). <https://bit.ly/3KX5pER>

- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Guerini Scientifica, Milano.
- Chiari, I. (2012). The new basic vocabulary of Italian: problems and methods. <https://bit.ly/3XUnzz5>
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors" En *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, 4, (pp. 161-170). Traduzione spagnola: "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" En J. Muñoz Licerias (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, (pp. 31-40), Visor, Madrid.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis in Interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- Di Pietro, R. J. (1971). *Language Structures in Contrast*. Newbury House, Rowley. Traduzione italiana a di G. R. Cardona (1977), *Lingue a confronto. Ricerche e problemi dell'insegnamento*. Armando, Roma.
- Félix-Brasdefer, J. C. y Koike, D. (2012). *Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts*. Editors: J. César Félix-Brasdefer, Indiana University, USA; Dale Koike, University of Texas at Austin, USA.
- Furniss, E. A. (2016). "Teaching the pragmatics of Russian conversation using a corpus-referred website". *Language Learning y Technology* <https://bit.ly/3RANffN>
- Gass, S. M. y Selinker, L. (1992). *Language Transfer in Language Learning*, Revised edition. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia
- Gutiérrez Quintana, E. (2004). *Análisis de errores gramaticales de italianos estudiantes de español*. Tesis doctoral dirigida por M. Ángeles Álvarez Martínez, Universidad de Alcalá, Alcalá.
- Ishihara, N. y Cohen, A. D. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Imprint Routledge, London. <https://bit.ly/4cycSpJ>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Kübler, A. y Zinsmeister, H. (2015) *Corpus Linguistics and Linguistically Annotated Corpora*. Bloomsbury Publishing, London.
- Martín, S. T y Solís Garcia, I. (2013). "Un corpus de interlengua de español en Italia: el corpus E.L.E.I.". *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità* Cassol et al., VOL II, (pp. 259-273). Università degli Studi di Trento, Trento.
- Romero-Trillo, J. (2008). *Pragmatics and Corpus Linguistics: A mutualistic entente*. De Gruyter Mouton. Berlin, New York. <https://bit.ly/45B8aoQ>

- Schauer, G. A. y Adolphs, S. (2006). System (34). (pp. 119-134).
<https://bit.ly/3RBX2m8>
- Sinclair, J. (2005). "How to build a corpus" En M. Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*, (pp. 79-83). Oxbow books, Barnsley.
- Solis Garcia, I. y Cappelli, D. (2023). "Adquisición del fonema /b/ español por parte de hablantes italianos". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, vol. 42, (pp. 1-24), ISSN:2346-1829. Università degli studi di Firenze, Firenze.
- Tognini-Bonelli, E. (2001) *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Usseglio, E. (2006). "Introduzione alla teoria dei corpora allineati con applicazione a traduzioni diverse di un intermezzo cervantino". *Rivista di lingue e letterature iberiche e latinoamericane*, 6.
- Volk, M., Ripplinger, B., Vintar, S., Buitelaar, P., Raileanu, D. y Sacaleanu, B. (2002). *International Journal of Medical Informatics*. Volume 67, Issue 1-3 (pp 97-112). Elsevier.

TEXTO, TECNOLOGÍA Y ALGORITMOS: HUMANIDADES DIGITALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

MARÍA ROSA CASTRO-PRIETO
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el espacio finisecular entre el fin del siglo XX y el comienzo del siglo XXI ha supuesto una revolución que no solo ha afectado al mundo académico, sino a nuestro propio desarrollo vital. La distribución, creación y manipulación de la información conforma una parte significativa de las actividades culturales y económicas a nivel mundial y ha propiciado un crecimiento constante de la sociedad digital desde hace más de 30 años.

Desde hace ya varias décadas, la tecnología, desde el campo de las TIC y desde el de las Humanidades Digitales (HD), ha conquistado los estudios sobre Lingüística Hispánica (LH), por lo que se podría afirmar que todos los profesionales tienen interiorizado, en mayor o menor medida, sus usos y aplicaciones. El vertiginoso avance de las tecnologías en todos los campos del conocimiento ha encontrado también su hueco en el ámbito de los estudios sobre la lengua española, por lo que no son ajenos a las numerosas propuestas computarizadas que se han impulsado a lo largo de este tiempo. Sin embargo, la reciente e inesperada llegada de la inteligencia artificial (IA) ha supuesto un choque cuyas consecuencias no se han calibrado por el momento.

Dedicarle unos minutos de nuestra atención a esta aparición imprevista no puede ser un tema de mayor actualidad y relevancia para nuestro ámbito de conocimiento, pues abre no pocos interrogantes relacionados

tanto con los procesos de enseñanza/aprendizaje como con la investigación. A pesar del interés que suscita este tema, y aunque en el último año empiezan a proliferar estudios, sobre todo relacionados con la aplicación de la IA a la enseñanza de idiomas (Huang et al., 2023; Muñoz-Basols et al., 2024), no hemos encontrado publicaciones que esbozen un panorama relacionado, de manera genérica, con la enseñanza o la vertiente investigadora en lengua española ni siquiera desde cualquiera de sus múltiples perspectivas (gramática, lenguaje en uso, procesamiento del lenguaje natural, enseñanza/aprendizaje, etc.).

1.1. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta presentación es el de reflexionar acerca de la interacción entre las Humanidades Digitales (HD) y la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en la esfera de la investigación y la enseñanza/aprendizaje de la Lingüística Hispánica (LH). La interrelación entre estas tres disciplinas plantea un escenario fascinante y lleno de posibilidades para la investigación y los procesos de enseñanza/aprendizaje de la Lingüística Hispánica. La convergencia, cada vez mayor, entre estas disciplinas ya ha transformado la forma en la que se recopila, analiza, interpreta y produce contenido lingüístico en español, y nos invita a redefinir el enfoque propio de la Lingüística Hispánica.

Por lo tanto, en esta publicación no se va a realizar una comparativa entre herramientas, ni se va a evaluar su rendimiento, ni tan siquiera se va a establecer una valoración ni aplicación explícita al campo de la lingüística hispánica (solo se van a hacer pruebas para comprobar cómo funcionan las diferentes herramientas). Sencillamente, se trata de abrir un espacio de conciencia, reflexión y una mirada crítica ante el uso y acompañamiento de la tecnología en este campo de estudio.

1.2. METODOLOGÍA

Para ordenar esta reflexión que aquí presento, me he basado en mi propia experiencia vital, pero también en la revisión de la novedosa literatura que se está generando en el campo. En otro orden de cosas, he aplicado las técnicas que la inteligencia artificial generativa (IAGen) brinda para realizar algunas de las tareas de redacción más engorrosas

como la reordenación de algunos párrafos, la detección de erratas, o la revisión ortotipográfica, ortográfica y de puntuación del presente capítulo, en las de preparación del manuscrito como la elaboración de un resumen automático del contenido de algunas publicaciones, y en las tareas editoriales tales como la adecuación de la bibliografía a la norma APA 7^a (se pueden consultar estas instrucciones en el anexo I de este trabajo). Así mismo, se han utilizado estas herramientas con el fin mismo de obtener un conocimiento de primera mano que permitiera tener una visión más acertada del uso de esta tecnología, pues se han elaborado, afinado, y triangulado (misma instrucción en más de una IA-Gen) varias instrucciones (comandos) dirigidas a resolver cuestiones relacionadas con la lengua española (ver anexo I). Las aplicaciones comerciales, basadas en IAGen, que se han utilizado son Copilot (asistente en escritura, edición, resumen y creación de documentos), Perplexity (buscador que incluye sistema de IAGen), Dalle (generador de imágenes a partir de texto escrito), ChatPDF (permite resumir y hacer preguntas acerca de un determinado archivo en formato.pdf), Scispace (orientado al trabajo académico, permite resumir o revisar conjuntos de artículos o generar citas). No se ha explorado a fondo ninguna de ellas, pues no es el objetivo del presente trabajo, pero sí se han utilizado en tareas relacionadas con el contenido del presente capítulo.

En los siguientes apartados se contextualizará qué son las humanidades digitales (HD), la inteligencia artificial (IA) y la inteligencia artificial generativa, y se demostrará que pueden mantener una relación de intersección (IGen), en mayor o menor medida, con la lingüística hispánica. Asimismo, se expondrán las relaciones de confluencia que mantienen estas disciplinas en los ámbitos de la investigación y de la enseñanza y el aprendizaje. Se finalizará con unos comentarios acerca de los retos, oportunidades y limitaciones a los que se enfrenta la materia estudiada.

2. HUMANIDADES DIGITALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No cabe ninguna duda de que la paulatina incorporación de las HD y la reciente irrupción de la IA en los espacios académicos han sacudido los

cimientos de las humanidades. Todos aquellos que nos dedicamos al estudio de la lengua española no deberíamos quedar impasibles ante la llegada de estas disciplinas que han venido para integrarse, en el caso que nos ocupa, en los estudios relacionados con la lengua y la cultura española.

En este apartado, se explicará qué son las humanidades digitales, qué es la inteligencia artificial y la inteligencia artificial generativa, con la finalidad de contextualizar estos ámbitos y relacionarlos con la disciplina de la lingüística hispánica.

2.1. HUMANIDADES DIGITALES

Originalmente, y con la intención de fusionarse con la informática, la denominación “humanidades digitales” surgió como una etiqueta cuyo objetivo fue el de intentar expresar “*how the humanities interrelates with information technology in multiple ways*” (Svensson, 2009: introducción, párrafo 6). Posteriormente, y después de un periodo de múltiples discusiones acerca de su naturaleza, Kaplan (2015) propone una estructuración del campo en 3 áreas concéntricas que van desde el (1) procesamiento de grandes conjuntos de datos (*big data*), pasando por la denominada (2) cultura digital, vista como una red de relaciones entre entidades, y finalizando con la propuesta de un (3) espacio continuo de interfaces, entre las que se encuentran las basadas en el uso de la lengua (Kaplan, 2015).

Las humanidades digitales se convierten, por tanto, en una disciplina en convergencia entre la tecnología informática y las disciplinas humanísticas tradicionales (arte, filosofía, historia, lengua, literatura), que ha desarrollado una serie de métodos y herramientas que, a su vez, han transformado ya la investigación humanística e, incluso, algunos métodos de enseñanza/aprendizaje, dando lugar a diversos recursos tales como bibliotecas digitales, repositorios o programas de visualización de datos.

La *Digital Research Infrastructure for the Arts and Humanities* (DARIAH) es una infraestructura paneuropea de investigación creada para mejorar la investigación y la enseñanza en artes y humanidades que se apoyan en recursos digitales. Desarrolló una taxonomía cuya pretensión era la de la estructuración de la información relacionada con las humanidades digitales. En esta taxonomía,

se proporcionó una de las más recientes definiciones de lo que se consideran las HD, tal y como se puede observar a continuación:

Las Humanidades Digitales se erigen como una transdisciplina global que atraviesa a las Humanidades con una mirada desde lo digital, sin dejar de lado la capacidad de adecuarse a las particularidades culturales, sociales y económicas de un contexto académico determinado. [...] En las Humanidades Digitales conviven las más diversas disciplinas humanistas con el trabajo del mundo de la programación, generando desde bibliotecas digitales, repositorios, a recursos digitales para visualización de datos y de objetos muchas veces hasta el momento invisibles a nuestros ojos. [...] (TaDiRaH/del Río Rande, 2014-2020).

En resumen, las HD conforman un espacio interdisciplinar basado en la tecnología digital que traspasa a las disciplinas humanísticas y cuyos resultados se traducen en una serie de recursos, herramientas, métodos y proyectos.

2.2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La inteligencia artificial es una disciplina con un largo recorrido, perteneciente a las ciencias de la computación, que se ha ido introduciendo paulatinamente en nuestro modo de vida (sistemas de reconocimiento de voz, creación de redes neuronales, motores de aprendizaje automático, etc.) y que se ha popularizado recientemente debido a su fácil accesibilidad, fundamentalmente, a través del uso de herramientas como los teléfonos inteligentes, ordenadores o tabletas. Como plantean Sánchez-Mendiola et al. (2023, pag. 72) “la expresión IA se ha convertido en un término “paraguas” en el que caben muchas cosas [...]”, y que, además, está dividida en varias áreas lo que dificulta “comprender todo lo que abarca” (Sánchez-Mendiola et al., 2023, pag. 72).

Desde hace algo menos de una década, y a medida que estos sistemas se han ido integrando rápidamente en la sociedad, cambiando o sustituyendo muchos de los paradigmas establecidos, ha sido necesario crear directrices que regulen su uso. Los organismos internacionales han detectado las ventajas que ofrecen, así como las incertidumbres y desafíos que su uso conlleva. Recientemente, dos importantes organismos han emitido una serie de directrices y principios reguladores acerca de la inteligencia artificial, en los que se dictan una serie de recomendaciones

y se definen conceptos tales como “sistemas de IA”, “ciclo de vida de la IA”, “actores de la IA”, “conocimiento de la IA” o “las partes interesadas involucradas o afectadas por la IA” (OECD, 2024a; OECD, 2024b). A continuación, reproducimos la definición de lo que se considera un “sistema de IA”.

An AI system is a machine-based system that, for explicit or implicit objectives, infers, from the input it receives, how to generate outputs such as predictions, content, recommendations, or decisions that can influence physical or virtual environments. different ai systems vary in their levels of autonomy and adaptiveness after deployment (OECD, 2024 a, pag. 7; OECD, 2024 b, pag. 4).

Los principios que publica la OECD en sus campos de actuación se han revelado como muy influyentes a nivel internacional y, en concreto, los principios sobre la IA están respaldados por la Unión Europea (UE). El otro organismo que ha dictado directrices reguladoras sobre la inteligencia artificial ha sido la Unión Europea, que publicó en marzo de 2024 el que se ha considerado como primer Reglamento de la IA (Parlamento Europeo, 2024), que ha sido respaldado, unánimemente, por los estados miembros de la UE. De hecho, se ha convertido en la primera Ley a nivel mundial que regula la inteligencia artificial (IA). La definición comentada de sistema de IA que se propone es muy similar a la propuesta por la OECD (2024) y vienen a decir que la inteligencia artificial es un sistema basado en máquinas, es decir, “ejecutado en máquinas” (Parlamento Europeo, 2024, pag. 13), que procesan información y generan resultados que pueden influir en cualquier tipo de entorno físico o virtual.

2.3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

En noviembre de 2022, la aparición en abierto de un chatbot³⁶ comercial (Chat GPT)³⁷ basado en un modelo de lenguaje de gran tamaño o *Large*

³⁶ Aplicación informática que simula mantener conversaciones con sus usuarios. Los más populares están basados en LLM.

³⁷ ChatGPT, y sus diferentes versiones, es un producto comercial de OpenAI, empresa creada en 2015.

Language Model (LLM)³⁸ ha trastocado el cómo interactuamos con la IA. La simplicidad de su accesibilidad, pues se accede desde un teléfono móvil, una tableta o un ordenador, ha provocado un uso masivo en todos los ámbitos de la vida que ha llegado hasta el espacio académico provocando muchas incertidumbres y temores en este sector. La capacidad generativa (G), predictiva (P) y transformadora (T) de estos nuevos modelos ha supuesto tal éxito que ha conquistado a muchos usuarios (Sánchez-Mendiola et al., 2023).

En este último año se han multiplicado las guías, manuales o las recomendaciones sobre su uso (Unión Europea, 2022; Sabzalieva et al. 2023; López Martín et al., 2023; Cruz Argudo et al., 2024; UAM, 2024; UNESCO 2024; Torres-Salinas et al., 2023; Torres-Salinas et al., 2024), sobre todo, en el ámbito educacional. Reproducimos, a continuación, la definición que proporciona la UNESCO en su guía de uso de la inteligencia artificial generativa:

La IA Generativa (IAGen) es una tecnología de inteligencia artificial (IA) que genera contenidos de forma automática en respuesta a instrucciones escritas en interfaces conversacionales de lenguaje natural (*prompts*). En vez de limitarse a conservar las páginas web existentes, IAGen produce nuevos contenidos. El contenido puede presentarse en formatos que abarcan todas las representaciones simbólicas del pensamiento humano [...] (UNESCO, 2024, pag. 8).

La mayoría de las definiciones o explicaciones acerca de esta tecnología destacan su capacidad de creación o generación de nuevos contenidos en los más diversos formatos (música, vídeos, texto, audio o imágenes) y advierten de que, a pesar de su aspecto aparente y de la fluidez de las respuestas, estas pueden no ser lo suficientemente precisas o confiables (UNESCO, 2024; Unión Europea, 2024; OECD, 2024).

Comprender someramente cómo funciona esta tecnología, basada en redes neuronales artificiales (RNA) que simulan las conexiones del cerebro humano, y preentrenada con ingentes cantidades de datos, ya sean textuales, ya sean de imágenes, es útil para comprender que el alcance

³⁸ Estos modelos de lenguaje están basados en la metodología de las redes neuronales artificiales y están preentrenados con grandes cantidades de datos.

de sus respuestas está limitado por la naturaleza de los datos de entrada (instrucciones/comandos) y por las fuentes que utiliza. Es decir, que la obtención más o menos precisa o elaborada de las respuestas depende, en un porcentaje elevado, de la variedad de fuentes y de perspectivas que sea capaz de relacionar el chatbot de turno³⁹.

Sin querer ser exhaustivos, sabiendo que la popularización de estas tecnologías depende, en gran parte, de campañas publicitarias, y puede llegar a ser efímera, dada la gran cantidad de aplicaciones y versiones que surgen casi cada semana en el mercado, nombraremos los chatbot genéricos más populares en este momento preciso. Entre ellos, encontramos desde el archiconocido ChatGPT (OpenAI), al que le sigue de cerca Copilot (Microsoft), o Claude (Anthropic), y en menor medida Gemini (Google). La lista se completa con buscadores que utilizan IA, como Perplexity (Perplexity AI), You.com (Su Sea), o con herramientas orientadas al trabajo académico como Perplexity (Perplexity AI), Scispace (Typeset), Scite (Research Solutions). Durante la redacción de este capítulo, OpenAI y Anthropic han lanzado sendas actualizaciones (versiones) de sus chatbot.

3. INTEGRACIÓN DE LAS HUMANIDADES DIGITALES Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA INVESTIGACIÓN

La inteligencia artificial generativa, con su capacidad para crear contenido de manera autónoma y creativa, permite el desarrollo de modelos que puedan analizar grandes volúmenes de texto en español, detectar patrones lingüísticos o variaciones dialectales, además de identificar patrones y tendencias que serían difíciles de detectar mediante métodos tradicionales. Por otro lado, las HD han aportado herramientas y metodologías innovadoras para el análisis de datos lingüísticos, la creación de corpus electrónicos y la aplicación de técnicas de procesamiento del lenguaje natural (PNL). No es descabellado pensar que la combinación

³⁹ Para un mayor detalle sobre cómo funciona esta tecnología se recomienda la lectura del apartado 1 ¿qué es la IA generativa y cómo funciona? de la guía redactada por UNESCO (2024). También el apartado 2 del memorándum de la OECD (2024).

de ambas disciplinas pueda ser una ayuda crucial para los investigadores a la hora de abordar cuestiones complejas en Lingüística Hispánica, ya sea desde una perspectiva sincrónica o diacrónica.

Tanto las HD como la IAGen han demostrado, o pueden demostrar su utilidad en el ámbito de la investigación en la materia relacionada con los estudios sobre la lengua y la cultura española. Frente al reciente fenómeno de la inteligencia artificial generativa, las humanidades digitales tienen ya un recorrido notable, pues numerosas publicaciones, celebración de congresos y reuniones⁴⁰, creación de asociaciones, o redes⁴¹ y de publicaciones periódicas específicas, así lo acreditan. La mayoría de investigaciones⁴² pasadas o presentes o bien elaboran corpus, bases de datos, diccionarios electrónicos, bibliotecas digitales, analizan enormes cantidades de datos, generan código, o recuperan y preservan documentos anteriores a la aparición de la imprenta con unos resultados tan sobresalientes que se han convertido en recursos de obligado conocimiento y uso para aquellos que quieran acercarse a la investigación en lingüística hispánica (LH). En el cruce entre la creación de recursos y la gestión de datos se han producido nuevos puntos de vista metodológicos que permiten optimizar la investigación de los estudios lingüísticos, pues los numerosos lenguajes informáticos que están a disposición del investigador permiten realizar tareas complejas con las que observar los datos desde otras perspectivas que a la vez revelan nuevas relaciones entre ellos, convirtiéndolos en nuevos datos cuyas ramificaciones enriquecen nuestra comprensión de los fenómenos estudiados.

⁴⁰ Algunos ejemplos recientes: VI Congreso HDH. “Encuentro y transformaciones: las Humanidades Digitales como propuesta transdisciplinar”. (Logroño, 2023). XX Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en Humanidades. “Datos, medios, conocimiento: Reconsiderando la interdisciplinariedad y las humanidades digitales”. (Grecia, 2022)

⁴¹ Pequeña muestra de las más conocidas: *Alliance of Digital Humanities Organizations (ADHO)*; *European Association for Digital Humanities (EADH)*; Humanidades digitales Hispánicas (HDH); Clúster en Humanidades Digitales y Tecnologías del Español (Madrid+d).

⁴² Para mayor información y detalle acerca de grupos y centros de investigación, recursos, publicaciones o herramientas se recomienda visitar el apartado recursos de la página de la asociación Humanidades Digitales Hispánicas (HDH), ubicado en el siguiente enlace: <https://humanidadesdigitaleshispanicas.es/recursos/>.

Diferentes investigadores (Schöch, 2013; Allés-Torrent, 2019) se han preguntado acerca de qué es un dato para las humanidades digitales, pero sin poder ser exhaustivos en este aspecto solo queremos resaltar la importancia que adquieren como objetos procesables informáticamente y cómo se convierten en una nueva herramienta de análisis e interpretación (Allés-Torrent, 2019). Hasta el momento, en la investigación en LH, la mayoría de los datos fundamentales son los datos textuales, es decir, aquellos que por sí mismos constituyen textos, los que conforman los propios textos o los que clasifican los contenidos de los textos y que, desde el inicio mismo de la confluencia entre la lingüística y la computación, fueron relevantes para “disciplinas [...] como la lingüística de corpus o la filología [que] fueron las pioneras del campo (Allés-Torrent, 2019, pag. 8)”.

Desde hace al menos una década la inteligencia artificial (IA) ha suministrado los mecanismos que han simplificado procedimientos y sistematizado eficientemente el tratamiento de grandes cantidades de datos textuales, pero siempre mediados por la intervención humana, sin cuya participación no se logra generar, de una manera semiautomática, los resultados esperados. El salto, cualitativo o no, que la inteligencia artificial generativa (IAGen) ha logrado es el de proporcionar esos resultados, ahora sí, de manera completamente automatizada, evitando el paso manual intermedio. A primera vista, este logro resulta muy atractivo para el investigador, pues ofrece la posibilidad de reducir el tiempo dedicado a tareas tediosas por repetitivas, pesadas o complejas.

Debido a que la implementación de esta tecnología es muy reciente, apenas existe literatura que exponga prácticas aplicadas a la lingüística o a la lingüística hispánica específicamente. A modo de ejemplo, citamos el trabajo de estado de la cuestión de Huang et al. (2023), o la experiencia en la que Schryver (2023) demuestra el buen rendimiento de ChatGPT en la redacción de artículos de diccionario, concluye que es altamente satisfactorio y manifiesta el potencial de esta tecnología como una nueva herramienta que se podría utilizar en el campo de la lexicografía. Pero, además, de la gestión de los propios datos lingüísticos, el uso de la inteligencia artificial generativa también ha ganado terreno en el “ámbito de la producción científica, donde se confía en

que los sistemas de inteligencia artificial generativa (IAG) puedan llegar a mejorar los procesos de redacción, revisión y publicación de los trabajos científicos (López-Martín, 2023, pag. 9) ”. Este aparente optimismo contrasta con las advertencias que se lanzan desde los ámbitos académicos (UAM, 2024; CRUE, 2024; UNED, 2023), o político-sociales (UNESCO, 2024, Unión europea, 2024), así como desde las publicaciones científicas (López-Martín, 2023; Chávez-Hernández, 2023; Sánchez-Allende, 2023; Morales-Chan, 2023), haciendo un llamamiento a contemplar el uso ético de esta tecnología, a vigilar su posible falta de precisión y sus potenciales sesgos, a promover la expresión de la pluralidad de ideas o a protegerse de una probable dependencia de este tipo de herramientas, entre otras cuestiones.

La preocupación por un uso indebido de la IAGen en la producción científica ha puesto el foco en la responsabilidad de los investigadores a la hora de usar los contenidos generados por estas tecnologías. A pesar de que se da por supuesta la aplicación de las buenas prácticas académicas, conviene recomendar el uso de un flujo de trabajo que guíe al investigador en cómo se utilizan los contenidos generados por la inteligencia artificial generativa. El profesor Codina (2024), ha elaborado un marco de trabajo con la pretensión de que se ajuste

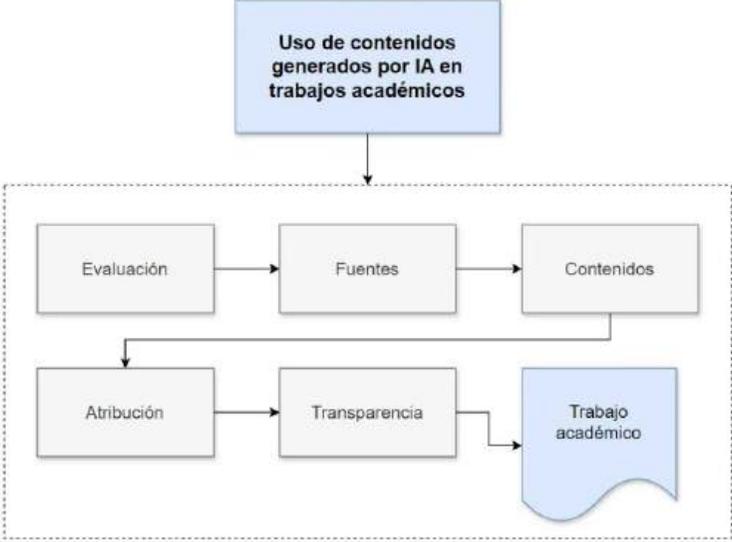
a la idea de usar las inteligencias artificiales generativas (GenAI) de una forma que sea fiable, transparente y trazable, y sobre todo acorde con la ética y las buenas prácticas académicas habituales en la producción de trabajos cuando implican el uso de fuentes y, por tanto, el uso de ideas y contenidos producidos por terceros (Codina, 2024, párrafo 3).

Este marco de trabajo está conformado por 5 fases tal y como se puede apreciar en la figura 1. Estas fases siguen las indicaciones académicas habituales basadas en la atribución, la citación y la referencia (Codina, 2024). Pero añade una fase crucial, denominada transparencia, en la que se indica que es en el apartado de la metodología donde se debe ubicar la información relativa al uso de la inteligencia artificial generativa (Codina, 2024).

Siguiendo esta premisa basada en la transparencia, y como ya se ha señalado en el apartado de metodología (1.2) de este trabajo, para algunas fases de su elaboración se han utilizado algunos programas comerciales,

en versión gratuita, basados en la inteligencia artificial generativa (ver anexo I para consultar algunas de las instrucciones utilizadas).

FIGURA 1. Fases de aplicación del marco de trabajo del uso de la IAGen en la investigación



Fuente: Codina (2024)

El mercado de la investigación no va a dejar pasar esta oportunidad que prometen las herramientas IAGen, y las corporaciones privadas más prestigiosas del mundo académico, léase *Web of Science* (Thomson Reuters) y *Scopus* (Elsevier), están preparadas para lanzar al mercado académico nuevas versiones que integren la inteligencia automática generativa (Scopus AI products; Clarivate AI for Academia). De momento, no se conocen demasiados detalles de sus propuestas, pero parece que, entre otros, integrarán la posibilidad de hacer resúmenes de los contenidos seleccionados de sus bases de datos y relacionarlos.

La UNESCO (2024) ha publicado una completa guía que plantea una serie de recomendaciones, regulaciones y políticas “para garantizar que la IAGen se convierta en una herramienta que realmente beneficie y empodere a docentes, estudiantes e investigadores” (Giannini, 2024, prefacio, párrafo 3). Aunque se echa en falta más desarrollo del apartado dedicado a la investigación, se proporciona la siguiente tabla (ver

figura 2) no exhaustiva, pues puede verse modificada por la aparición de nuevas utilidades de la IAGen, que muestra posibles usos en el campo de la investigación.

Pese a que es generalista, pues se indica que se necesita “investigación innovadora para definir el dominio potencial de los problemas de investigación y los resultados esperados [...] (UNESCO, 2024, pag. 31)”, constituye un intento loable de sistematizar los usos potenciales de la tecnología basada en inteligencia artificial generativa, y las herramientas adecuadas con ámbitos de conocimiento, con resultados esperados o con los posibles riesgos a los que se enfrentan investigadores e investigaciones.

En esta misma publicación, se señala, como advertencia, que la intervención humana es indispensable para comprender el mundo real y no se puede ver comprometida por el uso inadecuado de las herramientas de inteligencia artificial generativa (UNESCO, 2024).

FIGURA 2. Codiseño de usos de la IAGen para la investigación

Usos potenciales pero no probados	Ámbitos de conocimiento apropiados o problemas	Resultados esperados	Herramientas adecuadas de IAGen y ventajas comparativas	Requisitos para los usuarios	Métodos pedagógicos humanos requeridos y ejemplos de prompts	Posibles riesgos
Ayudante de IA para perfiles de investigación.	Puede ser útil en ámbitos bien estructurados de problemas de investigación.	Desarrolla y respuesta a preguntas de investigación, sugiriendo metodologías apropiadas. Transformación potencial: Entrenador 1:1 para la planificación de la investigación.	Partir de la lista del apartado 1.2 para evaluar si las herramientas de IAGen son localmente accesibles, de código abierto, rigurosamente probadas o validadas por las autoridades. Considerar, además, las ventajas y desafíos de cualquier herramienta concreta de IAGen, y asegurarse de que aborda correctamente necesidades humanas específicas.	El investigador debe tener un conocimiento básico del (de los) tema(s). El investigador deberá desarrollar la capacidad de verificar la información y ser especialmente capaz de detectar citas de trabajos de investigación inconsistentes.	Metas básicas para definir problemas de investigación (como público objetivo, temas, contextos), así como metodologías, resultados esperados y formatos. Prompt de ejemplo: Escribe 10 posibles preguntas de investigación para [tema x] y clasifícalas según su importancia para [campo de investigación y]. Ejemplo prompt:	Necesidad de estar alerta al alto riesgo de que la IAGen invente información (como publicaciones inconsistentes) y a que los usuarios se vean tentados a copiar y pegar esquemas de investigación generados por IA, lo que puede reducir oportunidades para que investigadores junior aprendan de la prueba y error.
Explorador generativo de datos y revisor bibliográfico.	Puede ser útil en ámbitos de problemas de investigación poco estructurados.	Recolección automática de información, exploración de un amplio rango de datos, propuesta de borradores de revisiones bibliográficas y automatización de partes de la interpretación de datos. Transformación potencial: Entrenadores de IA para exploración de datos y revisiones de literatura.	Partir de la lista del apartado 1.2 para evaluar si las herramientas de IAGen son localmente accesibles, de código abierto, rigurosamente probadas o validadas por las autoridades. Considerar además, las ventajas y desafíos de cualquier herramienta concreta de IAGen, y asegurarse de que aborda correctamente necesidades humanas específicas.	Los investigadores deben tener sólidos conocimientos de metodologías y técnicas de análisis de datos.	Definiciones progresivas de los problemas, alcance de los datos y fuentes bibliográficas, metodologías usadas para la exploración de datos y revisiones de la literatura, y resultados esperados y sus formatos.	Debe darse cuenta de la información generada por IAGen, del tratamiento indebido de datos, de posibles violaciones de privacidad, de la elaboración no autorizada de esquemas y de riesgos de género. Se debe estar alerta de la propagación de normas dominantes y de su amenaza a normas alternativas y opiniones plurales.

Fuente: UNESCO (2024, pág. 32)

En resumen, la IAGen y las HD ofrecen la oportunidad de que la investigación en lingüística hispánica avance con el signo de los tiempos. Las HD han desarrollado métodos innovadores para el análisis y la visualización de los datos lingüísticos, mientras que se prevé que la IAGen automatice el análisis de grandes volúmenes de texto en español que permitan detectar nuevos patrones y tendencias.

De una manera generalista, el uso de la IAGen en investigación plantea desafíos éticos y metodológicos que debería abordar la comunidad científica cuanto antes, y que, en lingüística hispánica en particular, no deberían dejarse de lado, pues convendría abrir un debate colectivo en el que, desde una perspectiva analítica, se plantearan y ordenaran estos novedosos usos.

4. INTEGRACIÓN DE LAS HUMANIDADES DIGITALES Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Los procesos de enseñanza/aprendizaje también se han visto afectados por la irrupción de estas disciplinas, con sus herramientas, recursos, métodos y resultados en la Lingüística Hispánica, pues ya no se puede concebir la enseñanza de ciertos ámbitos de la lengua sin ofrecer la consulta a bases de datos o a corpus digitalizados. Constituye un valor añadido para los discentes especializados en lengua y cultura española que aprendan a consultar bases de datos y corpus lingüísticos, así como a gestionar los resultados que arrojan estas consultas, incluso sería deseable que aprendieran a elaborar, según los principios FAIR básicos, recursos lingüísticos como corpus de datos. A pesar de ello, hay escasos estudios que muestren la necesidad de llevar las humanidades digitales al aula (González-Gutiérrez, 2022; Pulido et al., 2024), y relativamente pocas experiencias docentes que lo apliquen a la lingüística hispánica, aunque en los últimos tiempos se puede observar un arranque en este sentido (Sancha, 2024; Cruz-Piñol et al., 2023). Sin querer ser pesimistas en este aspecto, es posible que la aparición de la inteligencia artificial generativa absorba estas emergentes intenciones.

A priori, se estiman inmediatas las oportunidades que ofrecen las tecnologías generativas inteligentes a los diferentes abordajes de la didáctica de la lengua española en la esfera de la enseñanza superior, como puedan ser la lengua en uso (generación, revisión y evaluación automática de textos y casos gramaticales o pragmáticos), la lingüística aplicada (generación ilimitada de léxico especializado de algún ámbito de conocimiento, o específico de algún nivel de la lengua), o la enseñanza de la lengua española (generación de ejercicios ilimitados de habilidad lectora o auditiva, diseño de actividades adaptadas a la adquisición de los diferentes niveles) por exponer algunas de las posibilidades más evidentes.

Según Wang y Cheng (2021), en la literatura sobre educación en IA los investigadores identifican tres direcciones principales de investigación, aprender con la IA, aprender sobre la IA y utilizar la IA para aprender a aprender (traducción al español propuesta por García-Peñalvo et al., 2024). El primer itinerario está relacionado con concebir la IA como medio para el aprendizaje, mientras que el segundo itinerario prioriza el aprendizaje sobre la propia IA, y el tercero se centra en la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje mediados por la IA (Wang y Cheng, 2021, pag. 2-3). De estos tres escenarios, quizá sea el tercero de ellos el que más posibilidades ofrezca a la Lingüística Hispánica, pues la generación de texto que ofrece esta tecnología puede utilizarse como una ocasión para desarrollar habilidades relacionadas con la escritura (Johinke et al., 2023; Perkins, 2023), para ampliar conocimientos sobre el proceso de la traducción, o sobre el proceso de adquisición y enseñanza de la lengua entre otras cosas. De este último, Muñoz-Basols et al. (2024, pag. 349-352) destacan que “la IA representa un cambio de paradigma en el funcionamiento de las dinámicas interaccionales tradicionales, al sumar un nuevo tipo de interacción (docente-IA, aprendiente-IA) en el entorno educativo (Muñoz-Basols et al. 2024, pag. 344). Estos mismos autores manifiestan que en el campo de la adquisición de lenguas hay que “abordar diversos interrogantes sobre el impacto de la IA” (pag. 359), que estarán “estrechamente relacionados con la Planificación, la Personalización y la Implementación de la enseñanza de lenguas mediada por tecnología” (pág. 359-360).

Desde mi punto de vista particular, esta secuencia de trabajo puede aplicarse a todos los aspectos de la enseñanza/aprendizaje en la lingüística hispánica, poniendo el foco no solo en el estudiantado, por ejemplo, la IAGen se puede utilizar para el desarrollo de nuevas herramientas pedagógicas que faciliten la enseñanza de la lingüística hispánica de una manera personalizada a la casuística de cada grupo de clase, sino también en el docente. Numerosos investigadores (Wang et al., 2021; Lan et al., 2023; Sánchez-Mendiola et al., 2023; Chávez-Solís et al., 2023; Pinarogote-Castro et al., 2023; García-Peñalvo et al., 2024) dirigen también su atención a las tareas que debe abordar el docente, y en concreto, a la posibilidad de la automatización de muchas de sus ocupaciones tales como la evaluación, la retroalimentación o la creación de materiales docentes.

Estos planteamientos tan sugestivos de apoyo al docente y al discente, o de la supervisión, seguimiento y personalización del aprendizaje (Lan et al., 2023), no pueden ocultar que una implantación apresurada, sin reflexión ni mirada crítica, de la inteligencia artificial generativa al ámbito educativo, y podríamos afirmar que por extensión a cualquier otro, plantean unos riesgos “para los valores humanísticos fundamentales que promueven la intervención humana, la inclusión, la equidad, la igualdad de género, la diversidad lingüística y cultural, así como las opiniones y expresiones plurales” (UNESCO, 2024, resumen).

En pocas palabras, como ya hemos visto en el anterior apartado y a pesar de que las HD son una disciplina de largo recorrido, parece que su aplicación didáctica al ámbito de la LH no ha sido tan productiva como lo ha sido su desarrollo científico. La llegada de la inteligencia artificial generativa al mundo académico en general, pero también al dirigido a la lingüística hispánica, proyecta un panorama coyuntural, como poco, incierto y variable, en el que se vislumbran beneficios y grandes desafíos para el impulso de los estudios en lingüística hispánica.

5. RETOS, OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES PARA LOS LINGÜISTAS HISPÁNICOS

Estos avances tecnológicos que se han presentado en los apartados anteriores pueden proporcionar nuevas perspectivas para el estudio de la

lengua española, también plantean dificultades éticas, legales y metodológicas que se deben abordar de manera consciente, crítica y, sobre todo, reflexiva. Es fundamental considerar aspectos sobre los datos tales como la representatividad, el origen, el sesgo o la privacidad, aspectos cruciales que, en unos casos inciden en los algoritmos y en otros en la visión crítica que adopten los investigadores para manipularlos. En todo caso, este es un aspecto decisivo de la manipulación tecnológica que afecta tanto a las HD como a la IAGen, pues esos datos, a su vez, generan más datos susceptibles de ser procesados.

Se abren interrogantes sobre si estas tecnologías emergentes, y en concreto la inteligencia artificial generativa, modificarán las metodologías del trabajo de investigación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque es factible que, en efecto, surjan nuevas metodologías, también entra dentro de lo indudable que estas nuevas prácticas convivirán con las tradicionales durante una larga temporada, en la que, suponemos, se consolidarán aquellas que aporten valor añadido y mejoren la eficiencia de los procedimientos existentes. Es posible que la IAGen también abra nuevas oportunidades de investigación, pues pueden aparecer nuevos objetos de estudio que amplíen los horizontes de trabajo. Sin querer abrazar de manera acrítica estas nuevas posibilidades, es considerable pensar que representarán un punto de inflexión en el ámbito académico, provocando un punto de ruptura como en su día ocurrió con la llegada de internet. Esta revolución podría redefinir nuestros enfoques y perspectivas sobre los paradigmas de investigación y sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, no hay que olvidar estas novedosas posibilidades, prácticas o procedimientos, requieren la intervención de la inteligencia humana. Este aspecto del futuro digital centrado en el ser humano es crítico, y a este respecto, las palabras de Giannini (2024) son esclarecedoras, pues tal como afirma, “la IA no debe usurpar los ámbitos propios de la inteligencia humana. Más bien nos invita a reconsiderar nuestras concepciones establecidas del conocimiento y el aprendizaje humano” (Giannini, 2024, prefacio, párrafo 6). Sin haber realizado una prospección sistematizada, y solamente a partir de las percepciones particulares de esta autora, en la comunidad científica y docente de las humanidades parecen existir ciertas reticencias a asumir las tareas automatizadas, pues

existe el temor de que se desvirtúen los resultados. Esta desconfianza es razonable y hasta natural, pero hay que tomar en consideración que la aplicación de la tecnología en la LH facilita un análisis más amplio, variado y profundo de los elementos, mecanismos, procesos y estructuras de la lengua española, superando enfoques más limitados.

De este modo, se invita a trabajar desde un planteamiento más holístico, utilizando todos los materiales a nuestro alcance. En concreto, la IAG, con su capacidad para crear contenido de manera autónoma y creativa, permite afrontar problemas complejos propios de la LH, desarrollando herramientas y modelos que puedan analizar grandes volúmenes de texto en español, detectar patrones lingüísticos o variaciones dialectales, además de identificar patrones y tendencias que serían difíciles de detectar mediante métodos tradicionales. Por otro lado, no hay que perder de vista que las HD han proporcionado herramientas y metodologías innovadoras para el análisis de datos lingüísticos, la creación de corpus electrónicos y la aplicación de técnicas de procesamiento del lenguaje natural (PNL). La combinación de ambas disciplinas puede ayudar a los investigadores a abordar cuestiones complejas en Lingüística Hispánica, ya sea desde una perspectiva sincrónica o diacrónica.

En conclusión, la conexión que surge entre las Humanidades Digitales, la Inteligencia Artificial Generativa y la Lingüística Hispánica añade un conjunto de retos a los que enfrentarse y una serie de beneficios, aunque también de limitaciones, sobre los que conviene pensar con detenimiento y perspectiva crítica, pues pueden, o no, impulsar los estudios sobre la lengua española.

6. REFERENCIAS

- Allés-Torrent, S. (2019). Sobre la complejidad de los datos en Humanidades, o cómo traducir las ideas a datos. *Revista de Humanidades Digitales*, 4. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/RHD/article/view/24679/20513>
- Borek, L., Dombrowski, Q., Perkins, J., Schöch, C., & del Rio Riande, G. (2014-2020). TaDiRAH - Taxonomía sobre Actividades de investigación digital en humanidades / TaDiRAH (DARIAH). Recuperado el 27 de mayo de 2024, de <https://vocabularyserver.com/tadirah/es/>.

- Chávez Hernández, N. (2023). La inteligencia artificial... ¿amenaza u oportunidad para el proceso formativo en educación superior? En *Edunovatic2023. Conference Proceedings: 8th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 14-19).
- Chávez Solís, M. E., Labrada Martínez, E., Carbajal Degante, E., Pineda Godoy, E., & Alatrastre Martínez, Y. (2023). Inteligencia artificial generativa para fortalecer la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), p. 767. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1113>
- Codina, Ll. (2024, 16 abril). Cómo utilizar contenidos generados por IA en trabajos académicos: evaluación, atribución y transparencia. <https://www.lluiscodina.com/inteligencia-artificial-generativa-academia/>
- Cruz Argudo, F., García Varea, I., Martínez Carrascal, J. A., Ruiz Martínez, A., Ruiz Martínez, P. M., Sánchez Campos, A., & Turró Ribalta, C. (2024). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria: Oportunidades, desafíos y recomendaciones. *CRUE Universidades Españolas*.
- Cruz Piñol, M., Dal Maso, E., & Pontrandolfo, G. (2023). Humanidades digitales y enseñanza del español. In *Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH* (pp. 99-111). QuiEdit.
- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. [La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), pp. 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Giannini, E. (2024). Prefacio, *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). ISBN: 978-92-3-300221-0.
- González-Gutiérrez, S., & Merchán-Sánchez-Jara, J. (2022). Humanidades digitales y ecosistema educativo: hacia una nueva estructura epistémica desde las didácticas digitales. *Anuario ThinkEPI*, 16. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a35>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009).
- Johinke, R., Cummings, R. y Di Lauro, F. (2023). Recuperando la tecnología de la educación superior para la enseñanza de la escritura digital en un mundo pospandémico. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20 (2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.01>

- Kaplan, F. (2015). A Map for Big Data Research in Digital Humanities. *Frontiers in Digital Humanities*, 2. <https://doi.org/10.3389/fdigh.2015.00001>.
- Lan, Y.-J., & Chen, N.-S. (2024). Teachers' agency in the era of LLM and generative AI: Designing pedagogical AI agents. *Educational Technology & Society*, 27(1), I-XVIII. [https://doi.org/10.30191/ETS.202401_27\(1\).PP01](https://doi.org/10.30191/ETS.202401_27(1).PP01)
- López-Martín, E. & Martín-Gutiérrez, S. (2023). Guía para integrar las tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vicerrectorado de Innovación Educativa, UNED.
- López-Martín, E. (2023). El papel de la inteligencia artificial generativa en la publicación científica [The role of generative artificial intelligence in scientific publishing]. *Educación XXI*, 27(1), pp. 9-15. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39205>
- Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348>
- Muñoz-Basols, J., & Fuertes Gutiérrez, M. (2024). Oportunidades de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas [Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching and Learning]. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, & L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 343-360). Routledge.
- OECD. (2024)b. Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD/LEGAL/0449.
- OECD. (2024)a. Explanatory memorandum on the updated OECD definition of an AI system. OECD Artificial Intelligence Papers. (DSTI/CDEP/AIGO(2023)8/FINAL). Organization for Economic Cooperation & Development (OECD). Recuperado de Social Science Premium Collection <https://search.proquest.com/docview/3044355120>.
- Parlamento Europeo. (2024). Ley de Inteligencia Artificial. Recuperado el 23 de junio de 2024, de artificialintelligenceact.eu
- Perkins, M. (2023). Academic Integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(2), Article 07. <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Pulido, M. L., & Oliva, Á. D. J. (2024). Humanidades Digitales y nuevas metodologías de enseñanza de las Humanidades: Presentación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 9-14.

- Ribera, M., & Díaz Montesdeoca, O. (coords.). (2024). ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente (1ª ed.). Ediciones Octaedro, S.L.
- Sabzalieva E, Valentini A. (2023) ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide. UNESCO report. Recuperado el 23 de mayo de 2024, https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf
- Sancha, J. (2024). Manejo de corpus en línea en clases de lengua española: una aplicación didáctica a la enseñanza universitaria desde las Humanidades Digitales. RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària, 16, 15-24. <https://doi.org/10.1344/RIDU2024.16.2>
- Sánchez Allende, J. (2023). Píldoras formativas para potenciar el aprendizaje en la asignatura de programación. En Edunovatic2023. Conference Proceedings: 8th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT (pp. 337-341).
- Sánchez Mendiola, M., & Carbajal Degante, E. (2023). La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria: ¿Salió el genio de la lámpara? Perfiles Educativos, 45(Especial), 70–86. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61692>
- Schryver, G.-M. (2023). Generative AI and Lexicography: The Current State of the Art Using ChatGPT. International Journal Of Lexicography, 36(4), 355–387. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecad021>
- Schöch, C. (2013). Big? Smart? Clean? Messy? Data in the Humanities. Journal of Digital Humanities, 2(3). Recuperado de <https://journalofdigitalhumanities.org/2-3/big-smart-clean-messy-data-in-the-humanities/>
- Svensson, P. (2009). Humanities computing as digital humanities. Digital Humanities Quarterly, 3(3). Recuperado de <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/3/3/000065/000065.html>.
- Torres-Salinas, Daniel; Arroyo-Machado, W. (2023). Manual de ChatGPT: aplicaciones en investigación y educación universitaria. InfluScience Ediciones, Granada. ISBN:978-84-09-57375-2
- Torres-Salinas, D., & Arroyo-Machado, W. (2024). Manual de ChatGPT: aplicaciones en traducción literaria y datos lingüísticos. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11350800>
- UNESCO. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISBN: 978-92-3-300221-0.

- Unión Europea. (2022). Directrices éticas sobre el uso de inteligencia artificial (IA) y datos en la enseñanza y el aprendizaje para educadores. ISBN: 978-92-76-54198-1. <https://doi.org/10.2766/898>
- Universidad Autónoma de Madrid. (2024). Guía básica sobre el uso de la Inteligencia Artificial para docentes y estudiantes. Unidad de Apoyo a la Docencia. Recuperado de <https://www.uam.es/uam/apoyo-docencia>.
- Wang, T. y Cheng, E. C. K. (2021). An investigation of barriers to Hong Kong K-12 schools incorporating Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100031. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100031>

ANEXO I

Acciones	Instrucciones (prompt)
Tareas editoriales	<p>Hola, ¿puedes revisar esta bibliografía que te adjunto y comprobar que está en orden alfabético y que cumple con la norma APA 7? Por favor, señala específicamente qué cambios has hecho si fuera el caso.</p> <p>Hola, ¿puedes confirmar si esta referencia bibliográfica sigue la norma APA 7?</p> <p>Por favor, ¿puedes revisar erratas la puntuación y la ortotipografía de este texto según las normas de la RAE 2010? Necesito también que señales qué cambios has realizado.</p>
Tareas de preparación del manuscrito	<p>Por favor, ¿puedes hacer un resumen de unas 5 líneas del siguiente texto?</p> <p>¿Cómo se aborda el fenómeno del big data y cuáles son los desafíos de su aplicación en este campo?</p> <p>¿Cuáles son las conclusiones generales de este artículo? ¿lo escribes en español, por favor?</p> <p>Hola, ¿me ayudas a mejorar este párrafo? Necesito saber también cuáles han sido las mejoras.</p>
Pruebas acerca de la lengua española	<p>Por favor, crea una unidad docente sobre las variedades del español. Es importante que se diferencien bien las variedades del español americano.</p> <p>¿Puedes ayudarme? necesito generar una imagen que represente la inteligencia artificial generativa aplicada a la lengua española, pero que no exprese ninguna imagen futurista.</p> <p>¿Me puedes facilitar un listado extenso de verbos que acompañan al sustantivo advertencia? Señala cuáles son los más adecuados.</p> <p>Hola, ¿me puedes ofrecer conectores que signifiquen lo mismo que "en resumen"?</p>

SECCIÓN III.

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO: DISCURSO Y
PRAGMÁTICA

ESTUDIO DE LOS ESQUEMAS ENUNCIATIVOS DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS DE RECHAZO: EL CASO DE *A TOMAR POR EL CULO*

BOJANA TULIMIROVIĆ

Centro de Magisterio La Inmaculada (Universidad de Granada)

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que las fórmulas rutinarias (FR de aquí en adelante) siempre han ocupado un lugar hasta cierto punto marginal dentro del estudio de las unidades fraseológicas, llegando incluso a considerarse *el cajón de sastre* de la fraseología (*cfr.* Casares, 1950; Corpas Pastor, 1996; Alvarado Ortega, 2008). No obstante, en los últimos años han empezado a generar más interés entre los estudiosos —al menos en el ámbito de la lengua española—, por lo que son cada vez más comunes los trabajos dedicados exclusivamente a este grupo de fraseologismos, por ejemplo, Alvarado Ortega (2008), Amigot Castillo (2014), Núñez Bayo (2016) o Tulimirovic (2021a, 2021b, 2022). En este sentido, la información que poseemos hoy en día sobre ellas es relativamente extensa, tanto a nivel teórico como a nivel pragmático, aunque también es cierto que quedan muchas lagunas por cubrir, sobre todo en lo que al propio funcionamiento de estas unidades se refiere.

Se conoce que las FR son enunciados fraseológicos que se emplean en situaciones comunicativas concretas y ritualizadas (Corpas Pastor, 1996) y vehiculan diferentes actos de habla manteniendo así su independencia enunciativa, sobre todo por la tipología de actos en los que se suelen realizar —como actos simples o como subactos sustantivo director— y por el hecho de llevar el peso enunciativo-informativo de la intervención del hablante (Tulimirovic, 2022). Del mismo modo, sabemos que la funcionalidad comunicativa de una FR depende del propio acto de habla que esta realiza: cuanto más complejo sea el acto, más compleja será la intervención del hablante en la que se emplea una FR en concreto

(Tulimirovic, 2021a, 2021b). Esto ha quedado demostrado en el caso de las FR de reproche, un acto de habla enunciativamente complejo por su naturaleza expresivo-directiva: la mayoría de las FR que se emplean para este fin, esto es, para reprochar al oyente por sus acciones previas, se desarrollan en intervenciones reactivas complejas y ocupan con más frecuencia la posición medial de la intervención. En otras palabras, el uso de este grupo de fórmulas implica que existe una clara tendencia hacia el reforzamiento argumentativo de la propia expresión.

Dicho esto, el objetivo de este estudio es verificar si las FR empleadas para vehicular actos de habla de las mismas características, esto es, los *FTA* —actos que amenazan a la imagen pública del oyente, según Brown y Levinson (1987)— siguen el mismo patrón enunciativo o si, en cambio, se emplean en intervenciones simples, como el único enunciado del turno. Para ello, se ha escogido una fórmula rutinaria (o *fórmula oracional*, según Seco *et al.*, 2004) —*a tomar por el culo*—, cuya principal función comunicativa es *rechazo* (*ibidem*), un acto que se emplea para evaluar negativamente la imagen positiva del oyente, igual que el reproche.

Dado que los dos actos de habla —reproche y rechazo— comparten rasgos directivo-expresivos y son complejos desde el punto de vista funcional, creemos que las FR de rechazo se realizan en entornos parecidos a los del reproche. En otras palabras, partimos de la hipótesis de que la FR *a tomar por el culo* casi siempre va a formar parte de intervenciones complejas ocupando con más frecuencia la posición medial o final (tal y como sugiere la Figura 1), puesto que requiere un apoyo argumentativo, en especial cuando su valor funcionar es de rechazo.

FIGURA 1. La estructura informativa de la intervención del hablante al emplear la FR *a tomar por el culo*



Fuente: elaboración propia

Para demostrarlo, en este trabajo analizamos el esquema enunciativo de la FR en cuestión centrándonos en: a) el tipo de intervención en el que aparece (simple, bimembre o compleja), b) la posición que ocupa con mayor frecuencia dentro de la intervención, y c) el valor comunicativo de los enunciados que rodean la FR, tanto cuando forman parte de la misma intervención del hablante como cuando las realiza el oyente en su intervención, sea esa anterior o posterior con respecto a la intervención del hablante.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL ACTO DE HABLA DE RECHAZO

Al igual que el acto de habla de reproche, el acto de habla de rechazo es un acto que amenaza a la imagen pública del oyente (*Face-Threatening-Act*, *FTA*), según la nomenclatura propuesta por Brown y Levinson (1987). Por sus características, se podría situar dentro del grupo de los actos que se usan para evaluar de manera negativa la imagen positiva del oyente —junto con el desacuerdo, la crítica, el reproche, la queja, la reprimenda, etc.—, sobre todo porque el oyente puede llegar a sentirse molesto y no aceptado por el hablante. No obstante, autores como Saber (2020: 191) sugiere que el rechazo también sirve para amenazar:

- La imagen negativa del oyente, dado que el hablante a veces pone condiciones al oyente por lo que el oyente puede sentirse inhibido por el hablante,
- La imagen positiva del hablante, pues, al rechazar una propuesta del oyente, el hablante corre el riesgo de que el oyente “se sienta ofendido y no acepte las justificaciones alegadas para el rechazo” (Saber, 2020: 191),
- La imagen negativa del hablante, que puede ocurrir cuando el hablante siente que debe ofrecer una compensación por haber rechazado la propuesta del oyente, es decir, prometerse “a hacer un acto que puede impedir su libertad o independencia en el futuro” (Saber, 2020: 191).

Así, el rechazo se establece como el segundo elemento del par adyacente, normalmente tras una petición, invitación, sugerencia u oferta. Como tal, el rechazo se considera una respuesta no preferida, dado que “no es agradable ni para el interlocutor que transmite la respuesta de rechazo ni para el primer hablante que ha realizado el primer acto de habla” (Girbés Domingo, 2019: 54). En este sentido, el rechazo afecta más al oyente que al hablante, pues “implica decir al oyente algo que no quiere oír” (Binti Ismail, 2013: 77) y convierte el acto en un *punto de fricción* (Beebe *et al.*, 1990). Además, decir ‘no’ al oyente implica otra serie de elementos, como puede ser el uso de diferentes estrategias de atenuación, alto grado de negociación u otros esfuerzos para intentar salvaguardar la relación social entre los hablantes, por lo que este acto se considera muy complejo (Gas y Houck, 1999).

Esa complejidad se puede ver en la propia tipología de las estrategias que se emplean para realizar el acto de rechazo, recogida por Binti Ismail (2013) y hecha a base de trabajos previos de Beebe *et al.* (1990). Según ellos, existen tres tipos de rechazos: directos, indirectos y adyacentes al rechazo. Dentro del primer grupo —rechazos directos— se hallan los performativos (ej. *Rechazo todas las sugerencias*) y las declaraciones negativas mediante la negación (ej. *No, gracias por tu invitación* o *Lo siento, pero eso no sería posible*). Dentro del grupo más complejo —rechazos indirectos—, los autores sitúan las disculpas (ej. *Perdona, en este momento estoy ocupada*), los deseos (ej. *Espero que sea un día maravillo para ti y para tu novio*), las excusas (ej. *Estoy cansada y necesito ir a casa*), las declaraciones de alternativas (ej. *¿Por qué no se lo pides a María?*), el establecimiento de condiciones para una aceptación pasada/futura (ej. *Si me hubieras avisado un poco antes, habría podido*), las promesas de aceptación futura (ej. *[...] a la próxima no faltaré*), las declaraciones de principios/filosofía (ej. *No me parece oportuno como profesora participar en una fiesta de alumnos*), las amenazas (ej. *No conozco a tus amigos, además, sería una situación algo incómoda para*), las declaraciones de sentimientos negativos (ej. *No, ven más a clase y no tengas tanta cara dura*), las peticiones de comprensión (ej. *Espero que lo entiendas*), la garantía de satisfacción futura (ej. *Te prometo que lo limpio mañana, no te preocupes*), la autodefensa

(ej. *La verdad que no entraba dentro de mis planes esta asignatura*), la repetición de parte de la petición (ej. *¿A tu boda?*), el aplazamiento (ej. *Luego lo limpio*) y la evasiva (ej. *No sé si podré ir, estoy muy ocupado estos días*). Por último, en el grupo de estrategias adyacentes al rechazo se encuentran las declaraciones de sentimientos positivos (ej. *Me gustaría mucho ir, pero no puedo porque tengo planes*), las declaraciones de empatía (ej. *¡Qué pena! No puedo ir, tengo que estudiar*), las muletillas (ej. *Vaya, es una pena*) y los agradecimientos (ej. *Muchas gracias, pero ya tengo otros planes*).

Las primeras reflexiones acerca de la FR *a tomar por el culo* nos llevan a ubicarla dentro de las dos primeras categorías, esto es, dentro de los rechazos directos —como un acto performativo— y los rechazos indirectos, más concretamente, dentro de las declaraciones de sentimientos negativos. *A priori*, parece ser que hay una tendencia de mostrar de manera clara el estado afectivo del hablante causado por las acciones previas del oyente. Sin embargo, es importante señalar que, contrario a lo que sugieren las líneas teóricas sobre el rechazo como una respuesta negativa a una petición, invitación, sugerencia u oferta, creemos que esta FR no necesariamente ocurre tras uno de estos cuatro actos comunicativos, sino como respuesta a actos mucho más complejos (e incluso donde trasluce una mayor violencia). Como se verá en el análisis de los ejemplos de uso de esta expresión, el rechazo puede ocurrir también como respuesta negativa a una crítica, un reproche, una opinión o juicio de valor negativo que recibe el hablante por parte de su interlocutor. Además, a diferencia de algunos autores que indican que el rechazo se suele realizar sin pretensiones de ofender al interlocutor (Binti Ismail, 2013), creemos que el uso de *a tomar por el culo* excluye casi automáticamente el uso de estrategias específicas que sirven para salvaguardar la relación entre los interlocutores. Dicho esto, creemos que el acto de habla de rechazo es más complejo, si cabe, ya que la manera de realizar el acto depende en gran medida del primer elemento del par adyacente en el que se materializa.

2.2. SEGMENTACIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Son muchas las líneas de investigación cuyo objetivo es definir la estructura informativa (*information packaging*) de los enunciados y

determinar de qué manera se segmenta la conversación y qué cambios conlleva con respecto al plano comunicativo. Tal y como recuerdan Robles Sabater y Bertomeu-Pi (2018: 1), este concepto se remonta a las indagaciones de Halliday (1967), entre otros, para quien el análisis de los enunciados debería centrarse no en “las relaciones sintácticas que mantienen sus constituyentes, sino en la posición que estos ocupan dentro del discurso” (Halliday, 1967 *apud* Robles Sabater & Bertomeu Pi, 2018: 1). Estos autores también recuerdan que algunas de las propuestas más productivas en el ámbito de la lengua española tienen que ver con la posición de los constituyentes del discurso (Ariza, 1978; Contreras, 1978), el orden de palabras en español escrito y hablado (Contreras, 1978; Hernando, 2005; Padilla, 2005; Villalba, 2010), el concepto de la dislocación o la focalización, la organización del discurso (Fuentes, 2007, 2014), los marcadores del discurso (Cortés y Camacho, 2005; Portolés, 2010; Salameh *et al.*, 2018) y también el modelo de segmentación de la conversación oral donde priman las propuestas del Grupo Val.Es.Co. o trabajos que parten de la misma base (Briz, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b, 2003; Briz y Grupo Val.Es.Co., 2000; Briz y Hidalgo, 1998; Grupo Val.Es.Co., 2002, 2014; Hidalgo y Padilla, 2006; Latorre García, 2018; Padilla, 2006).

En este trabajo, tomaremos como referencia teórica precisamente a las aportaciones del grupo Val.Es.Co., pues creemos que el modelo que proponen es una herramienta sólida que nos puede ayudar a conocer el dominio de una FR dentro de la conversación y también su posición, al tiempo que verifica el grado de independencia enunciativa que esta tiene dentro de intervenciones complejas⁴³.

⁴³ Si bien es cierto que este modelo gira en torno al discurso oral, creemos que muchas de las unidades que proponen 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.

TABLA 1. Sistema de unidades (Grupo Val.Es.Co.)

Nivel	Dimensiones		
	Estructural	Social	Informativa
Dialógico	discurso diálogo intercambio	alternancia de turnos	
Monológico	intervención acto	Turno	subacto

Fuente: Grupo Val.Es.Co. (2014: 14)

Como se puede observar, la propuesta del grupo Val.Es.Co. se basa en tres dimensiones (estructural, social e informativa), ocho unidades (discurso, diálogo, intercambio, alternancia de turnos, intervención, turno, acto y subacto) y cuatro posiciones (inicial, medial, final e independiente). Además, cuenta con dos niveles —dialógico y monológico—, pues, tal y como afirma el Grupo, el límite entre estos dos niveles es lo que representa la cuestión principal de este sistema. A pesar de la complejidad del modelo en cuanto a sus elementos principales, en este trabajo nos centraremos solamente en el análisis de las cuatro posiciones y en los componentes estructurales de nivel monológico puesto que los demás elementos se alejan de los objetivos de este trabajo.

En este sentido, cabe destacar que la intervención —una de las piezas clave de este análisis— es la unidad monológica máxima en el plano estructural y es más amplia que un turno, pues “todo turno es, al mismo tiempo, una intervención, pero no toda intervención puede constituirse en turno” (Grupo Val.Es.Co., 2014:16). Esto se debe al hecho de que la intervención provoca una reacción —normalmente de tipo lingüístico— ante un mensaje, mientras que el turno supone la aceptación del mensaje emitido por el resto de los interlocutores. El hecho de aceptar un mensaje ya es una reacción en sí, pero no lo es en sentido inverso; una reacción no necesariamente significa que el interlocutor haya aceptado o reconocido dicho mensaje.

Pese a la delimitación clara de los elementos anteriormente descritos, somos conscientes de que la segmentación de la conversación y establecimiento de los límites entre distintos enunciados de una misma intervención es una tarea difícil, sobre todo en la comunicación oral (*cf.*

López Serena, 2012). Sin embargo, los límites intrínsecos que presentan las propias FR en tanto que se trata de unidades institucionalizadas con un cierto grado de fijación que, además, poseen independencia enunciativa, ayudan a solventar esta dificultad y permiten que el estudio se realice sin inconvenientes.

3. METODOLOGÍA

Según se detalla en *Introducción*, para poder examinar los patrones enunciativos de las unidades léxicas cuyo principal valor es el rechazo, se ha escogido la FR *a tomar por el culo* dado que es una *fórmula oracional* —de uso vulgar— que “se usa para expresar rechazo” (Seco *et al.*, 2004). Los ejemplos de uso de este fraseologismo se han recuperado del corpus escrito *esTenTen18, SpanishWeb 2018* (dentro de los corpus textuales *TenTen18*) a los que hemos accedido mediante la herramienta de análisis *Sketch Engine*®. A pesar de tratarse de un corpus escrito⁴⁴, es un corpus amplio —con casi 50 millones de lemas incluidos— con una gran variedad de textos recopilados de la red, lo cual nos permite trabajar con ejemplos muy heterogéneos, tanto a nivel variacional como a nivel funcional. Asimismo, la propia herramienta *Sketch Engine*® proporciona un contexto muy amplio para cada una de las consultas. En este caso, hemos optado por la búsqueda *KWIC* (*Key Word in Context*), esto es, la concordancia *KWIC*, precisamente por la facilidad que ofrece de observar el contexto y el cotexto en el que se emplea la FR en cuestión.

Según se muestra en Figura 2, la FR *a tomar por el culo* aparece en dicho corpus en un total de 926 casos (0,05 búsquedas por un millón de *tokens*). Sin embargo, por las limitaciones que presenta este trabajo en cuanto a sus dimensiones, hemos optado por el análisis exhaustivo de los primeros 50 ejemplos del corpus.

⁴⁴ 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”.

FIGURA 2. Resultados búsqueda de la FR a tomar por el culo en el corpus

RESULT DETAILS	
simple a tomar por el culo	
Number of hits	926
Number of hits per million tokens	0.05
Percent of whole corpus	0.000004726%
Corpus size (tokens)	19,593,089,777

Fuente: Sketch Engine® (2024)

A estos les hemos sumando otros 15 casos de la variante de la FR *vete a tomar por el culo* por dos razones: a) se trata de una de las variantes más comunes de la expresión y b) hemos querido comprobar si existen diferencias significativas entre las dos formas en cuanto a su valor comunicativo y a los patrones enunciativos en los que se emplean⁴⁵. Por lo tanto, se ha hecho un análisis pormenorizado de un total de 65 ocurrencias.

Tras un primer estudio, hemos observado que en 33 ejemplos la FR y su variante se han empleado o bien en estilo narrativo (ejemplo 1) o bien como presentares paremiológicos (ejemplo 2), pero también con otro valor ilocutivo (ejemplo 3), por lo que finalmente han tenido que ser descartados del estudio posterior⁴⁶.

(1) El presidente del Comité de Empresa ha asistido al despido y cuando los trabajadores le han preguntado qué iba a hacer el Comité de Empresa los ha mandado literalmente a tomar por el culo. (esTenTen18, nº token: 120245878)⁴⁷.

⁴⁵ Son numerosas las variantes de *a tomar por el culo*: *a tomar por culo*, *vete a tomar por (el) culo*, *que te vayas a tomar por (el) culo*, *por el culo*, etc. De nuevo, las limitaciones físicas de este trabajo no permiten la exploración de todas ellas. No obstante, el futuro desarrollo de esta investigación contempla el análisis no solo de las variantes mencionadas sino también de otras FR cuyo valor comunicativo sea el rechazo o los actos cercanos a este.

⁴⁶ Recordamos que el objetivo del presente estudio es analizar las FR de rechazo, por lo que las demás fuerzas ilocutivas que puedan realizarse mediante la FR en otros contextos se quedan al margen en esta ocasión.

⁴⁷ Todos los ejemplos se han transcrito sin correcciones algunas.

(2) </s><s> Antes estaba bien visto socialmente dar una paliza a una mujer, ahora la sociedad lo detesta. </s><s> Decir "a tomar por el culo" parece muy simpático y tal pero ofende a muchos gays, y esas expresiones en el futuro ya se considerará algo inaceptable. </s><s> (esTenTen18, n° token: 443934077)

(3) </s></p><p><s> Hacía tiempo que no me sentía tan avergonzado de mi mismo y creo que estos entrenos hacen que uno mande a tomar por el culo todo. </s><s> (esTenTen18, n° token: 196086599)

Para cada uno de los casos registrados se ha recopilado una serie de datos mediante una ficha fraseológica creada para este fin. La ficha contiene los siguientes campos:

1. *Tóken*: número de *token* de la FR y su variante dentro del corpus.
2. *Válido*: si el uso de la FR es apto o no para el análisis posterior (por cuestiones que se comentan arriba),
3. *Intervención*: el tipo de intervención en la que aparece la FR. Aquí se distingue entre: a) intervención simple —la FR se realiza de manera independiente, ya que es el único enunciado de la intervención—, b) intervención bimembre —la FR se realiza o bien en la posición medial o final (pero no medial o independiente), ya que son solamente dos enunciados que componen la intervención, y c) intervención compleja —la FR puede ocupar la posición inicial, media o final, pero no independiente.
4. *Enunciado anterior*: el valor comunicativo del enunciado o los enunciados que componen la misma intervención del hablante en posición anterior a la FR (en el caso de intervenciones bimembres o complejas).
5. *Enunciado anterior oyente*: el valor comunicativo del enunciado o los enunciados de la intervención del oyente, previa a la realización de la FR.
6. *Enunciado posterior*: el valor comunicativo del enunciado o los enunciados que componen la misma intervención del hablante en posición posterior a la FR (en el caso de intervenciones bimembres o complejas).

7. Enunciado posterior oyente: el valor comunicativo del enunciado o los enunciados de la intervención del oyente, posterior a la realización de la FR.
8. Información extra: cualquier dato que pudiera ser de interés para el estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos relativos al tipo de intervención en la que aparece la FR indican de manera clara que tanto la FR como su variante se realizan con mayor frecuencia dentro de una intervención compleja, cuando la intervención se compone de la FR en sí y de mínimo dos enunciados más (sea cual sea su forma léxica). Según se puede observar en la Tabla 2, en cerca del 85 % de casos la FR forma parte de intervenciones del hablante complejas dejando así los otros dos tipos de intervención — bímembre y simple— en segundo y en tercer lugar respectivamente, con una frecuencia casi anecdótica.

TABLA 2. Tipo de intervención en la que se emplea la FR y su variante

Tipo de intervención	Corpus Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	%
Simple	2	6,2
Bimembre	3	9,4
Compleja	27	84,4
Total	32 ⁴⁸	100

Fuente: elaboración propia

La complejidad en el patrón enunciativo que intuíamos antes de realizar el estudio se puede contemplar en el siguiente ejemplo. Aquí, la intervención del hablante⁴⁹ se compone de varios enunciados, cuyo papel es, por una parte, constituir la opinión del hablante ante un hecho y, por

⁴⁸ Recuerden que son un total de 65 ejemplos localizados, de los cuales se han deducido 33 ejemplos por alejarse del ámbito de este estudio.

⁴⁹ Los límites de una misma intervención están marcados mediante el símbolo </s></p><p><s> dentro del corpus usado.

otra, sumar los argumentos para la posterior exhibición de su malestar, justificando así el propio uso de la FR:

(4) Bueno yo me pregunto, la UE para que nos esta sirviendo para fastidiarnos en todo con sus normas, y comprar a los de fuera de la UE porque no tienen que seguir las absurdas y estrictas normas que nos imponen a nosotros, y pueden vender mas barato, así nos cargamos a todo el comercio interior, y *a tomar por el culo*, y ahora para colmo nos tocan hasta los huevos. ¿Que sera porque ponen a todos los tontos para dirigirnos, o se vuelven tontos cuando están allí,?

Lo mismo ocurre en el ejemplo 5, que, de nuevo, cuenta con una intervención compleja del hablante. En este caso, el hablante aprovecha su turno para repetir el argumento del interlocutor —que es precisamente lo que rechaza y lo que le causa el malestar—, aportar su opinión acerca del tema para posteriormente emplear la FR como culmen de la intervención que sirve para expresar el rechazo y mostrar cómo se siente ante ello al mismo tiempo —de ahí la naturaleza compleja del acto de habla del rechazo—.

(5) "La cultura nunca ha sido nuestro fuerte
Hace falta ser acomplejado y subnormal para decir eso de un país que tiene el Siglo de Oro, la Generación del 27 o el Museo del Prado.
Vete a tomar por el culo, hombre.

Cabe señalar que la presencia directa del contenido proposicional dentro de la intervención que hemos podido observar en los dos ejemplos citados ayuda a entender esta complejidad informativa. Parece ser que el hablante siente la necesidad de evidenciar las razones que le llevan a rechazar la opinión o la actitud del oyente ante un hecho. Así pues, la definición que proporcionan Seco *et al.* en el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (2004) cobra sentido, pues indica que el uso de la fórmula *a tomar por el culo* implica que “a veces [va] precedida o seguida de la mención de lo que lo provoca” (Seco *et al.*, 2004).

Esta información también ayuda a entender por qué la FR suele realizarse con más frecuencia en posición medial o final de la intervención, tal y como indican los datos de la siguiente tabla:

TABLA 3. Posición de la FR y su variante en la intervención del hablante

Posición de la FR en la intervención	Corpus Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	%
inicial	4	12,5
medial	16	50
final	10	31,3
independiente	2	6,2
Total	32	100

Fuente: elaboración propia

Según vemos, la mayoría de las intervenciones, esto es, un 50 % de ellas, incluye la FR como uno de los elementos mediales de toda la secuencia. Es decir, el hablante opta por una intervención compleja (de tres o más enunciados) que sigue el siguiente patrón: un enunciado o un conjunto de enunciados + la FR + un enunciado o un conjunto de enunciados (tal y como aparece en el ejemplo 3).

La segunda posición más común es la final, pues la hemos detectado en cerca de 30 % de los casos totales. Aparte del ejemplo 5, lo podemos ver en el ejemplo 6⁵⁰:

(6) </s></p><p><s> Mariloli, bonita, nuestro problema son los homófobos negacionistas como tu. </s><s> Nuestro problema son los hijos de puta que han agredido, solo en Madrid, a mas de 100 personas por su condición sexual. </s><s> Nuestro problema son aquellos que se oponen a que las personas puedan disfrutar de los mismos derechos independientemente de su condición sexual. </s><s> Mariloli, bonita, Vete a tomar por el culo (esTenTen18, n° token: 2192560417).

A diferencia de los ejemplos donde la FR se aplica en la posición medial, que permite seguir construyendo la argumentación, aquí el uso de la FR se percibe como una estrategia no solamente para manifestar cómo se puede sentir el hablante, sino para zanjar la conversación y expresar un rechazo rotundo hacia el oyente y sus palabras anteriores. Dicho en otras palabras, la FR se emplea para poner fin a la discusión.

⁵⁰ Nótese que estamos ante una intervención compleja de nuevo.

A más de los datos relativos a la posición de la FR y al tipo de intervención en la esta se realiza, en el estudio hemos comprobado el valor comunicativo de los enunciados que se realizan junto con la FR en su entorno inmediato. En la mayoría de los casos, la intervención del oyente que desencadena la reacción del hablante —y, por tanto, el uso de la FR— se compone de, por ejemplo, un hecho no lingüístico, una opinión del oyente acerca de un tema concreto, una crítica hacia el hablante o una desaprobación de las acciones del hablante. Por su parte, la intervención del hablante —aquí nos referimos a las intervenciones complejas o bimembres— usualmente comienza con las alusiones a las acciones del oyente, esto es, la repetición expresa de lo que el oyente ha dicho/hecho, juicios de valor sobre el oyente, reproches, críticas o expresiones de desacuerdo con lo que ha dicho/hecho el oyente. De un modo muy parecido terminan las intervenciones del hablante cuando la FR no es el último enunciado de la secuencia: la mayoría de ellos son actos que amenazan la imagen positiva del oyente, pues se trata de críticas, insultos, amenazas, juicios de valor negativos o reproches hacia las acciones previas del oyente. El siguiente caso (ejemplo 6) ilustra fielmente no solamente la complejidad argumentativa de la intervención del hablante en la que podemos hallar casi todos los valores funcionales y comunicativos anteriormente mencionados sino también la agresividad y la violencia verbal con la el hablante actúa:

(7) Mira tio. Estoy hasta los cojones de ti.
Pero de que leches vas. Un tio que trabaja par betfair
no me tiene a mi lo que debo o no debo decir. Te crees que nos
chupamos el dedo. Tu eres un asalariado de betfair.
Tienes un blog fomentando betfair. Todos tus comentarios
historicos me dan asco. Vete a tomar por el culo. No
he nacido ayer y deberian bancarte ya por spam. Quizas a al-
gun moderador se le ha pasado por alto. A limones no.
No me vendas betfair chico que a mi no me pagan. Digo lo que
quiero y gratis (esTenTen18, nº token: 7739271202)

Tanto este ejemplo como todos los ejemplos anteriores muestran claramente que el uso de la FR no pretende suavizar el rechazo para así no desagradar al oyente, sino justo lo contrario, agudiza la fricción entre los interlocutores sin ninguna aparente intención de salvaguardar la relación entre ellos. Asimismo, creemos importante señalar que en

ninguno de los casos registrados hemos encontrado una invitación, sugerencia o petición como el acto que precede a la FR, tal y como se podría esperar en un esquema del par adyacente invitación-rechazo del que advierten los estudiosos. En cambio, hemos visto que el rechazo aquí es hacia el propio oyente (sus palabras, acciones y actitudes) por lo que se aplican estrategias mucho más complejas y violentas de las que se podrían esperar en el caso del rechazo a una invitación, por ejemplo.

5. CONCLUSIONES

A pesar de haber analizado un número reducido de ejemplos de la FR *a tomar por el culo* y su variante *vete a tomar por el culo*, creemos que este trabajo nos ha permitido arrojar luz sobre uno de los aspectos menos investigados dentro del estudio de las fórmulas rutinarias en español. En este sentido, hemos podido verificar lo siguiente:

- Tanto la FR como su variante se realizan con mayor frecuencia en intervenciones complejas, esto es, como uno de los tres o más enunciados de la intervención del hablante,
- Tanto la FR como su variante se realizan con mayor frecuencia en la posición medial o final de la intervención convirtiéndose así en un elemento que contribuye a realzar el sentimiento negativo hacia el oyente y a expresar el rechazo hacia sus acciones/actitudes o en un elemento que culmina la intervención y ayuda a zanjar la conversación,
- En muchos de los ejemplos analizados el contenido proposicional forma parte de la intervención —esté en la posición anterior o posterior con respecto a la FR— pues se entiende que el hablante siente la necesidad de verbalizar el contenido que rechaza para así justificar el uso de la FR o el rechazo en sí,
- Aparte de la presencia del contenido proposicional, la FR y su variante suelen ir precedidas o seguidas por otros actos de habla de alta carga emocional y directiva como es el caso de insultos, críticas, reproches, juicios de valor negativos o desaprobaciones hacia las acciones del oyente,

- Así, el esquema enunciativo presentado en Introducción se verifica, dado que la FR y su variante se sirven de un apoyo argumentativo que le ayuda a construir el mensaje que se pretende comunicar,
- No hay diferencias significativas entre la forma canónica de la FR y su variante en cuanto a las cuestiones planteadas en el trabajo, al menos cuando ambas se usan para vehicular el acto de habla del rechazo,
- Ni la FR ni su variante se realizan como el segundo elemento del par adyacente tras una invitación, petición o sugerencia sino tras una opinión, una crítica, una imposición, un juicio, etc. por parte del oyente.

Con todo, queda comprobado que las expresiones *a tomar por el culo* y *vete a tomar por el culo* se realizan en entornos enunciativamente complejos, lo cual, implica múltiples estrategias y ataques hacia la imagen positiva del oyente, no solamente por el vulgarismo contenido en la propia expresión sino porque se realizan en consonancia con un acto de habla complejo, como es el de rechazo.

6. REFERENCIAS

- Alvarado Ortega M^a B. (2008). Las fórmulas rutinarias en el español actual. Tesis doctoral: Universidad de Alicante. Recuperado de: www.eltallerdigital.com
- Amigot Castillo, L. (2014). Las fórmulas rutinarias expresivas del alemán y del español: Estudio teórico y análisis pragmático comparado. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/28135/>
- Ariza, M. (1978). Contribución al estudio del orden de palabras en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, 1, 11-42.
- Beebe, L., M., Takahashi, T. (1989). Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. En Eisenstein, M. R. (ed). *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language acquisition*, 199-218. Plenum Press.

- Beebe, L., M., Takahashi, T. y Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. En R. C. Scarcelle, E. Anderson, y S. C. Krashen (eds.), *Developing communicative competence in a second language*, 55-73. Newbury House.
- Binti Ismail, R. (2013). *Análisis contrastivo de la cortesía verbal en Español y Malayo en la realización de tres actos de habla; petición, mandato y rechazo*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4281>
- Briz, A. (1998a). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. 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*, 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 Estrella Montolío, E. (eds.), *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 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*, 56-289. Cambridge University Press.
- Brown, P., y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Contreras, H. (1978). *El orden de las palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de la fraseología española*. Gredos.
- Cortés, L., y Camacho, M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Arco Libros.
- EsTenTen18 (Spanish Web 2018), (s. f.). Recuperado de https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Festente n18_fl5

- Fuentes, C. (2007). *Sintaxis del enunciado: Los complementos periféricos*. Arco Libros.
- Fuentes, C. (2014). Los límites del enunciado. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 143-167.
- Gass, H. y Houck, N. (1999). *Interlanguage refusals: a cross-cultural study of Japanese-English*. Mouton de Gruyter.
- Girbés Domingo, M. (2019). La cortesía verbal: estudio sobre el rechazo de peticiones en E/LE. *E-Aesla*, 5, 53-61.
- 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.
- Halliday, M. (1967). Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 3(4), 119-244.
- Hernando, L. A. (2005). El orden de palabras en español. *Revista de Filología*, 23, 161-178.
- 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*, 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, 584-627.
- Latorre Garcia, L. (2018). Las unidades mínimas de discurso y las estructuras más frecuentes en la conversación coloquial. *Normas*, 8, 10-24.
<https://doi.org/10.7203/Normas.v8il.13323>
- López Serena, A. (2012). En los márgenes de la estructura informativa: La posición inicial de enunciado como «base». *Lingüística española actual*, 34(2), 303-37.
- Núñez Bayo, Z. (2016). *Las fórmulas oraciones en el español coloquial* Tesis doctoral: Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://shorturl.at/XebH6>
- 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, 677-690. Arco Libros.
- Portolés, J. (2010). Los marcadores del discurso y la estructura informativa. En Loureda, Ó. y Acín, E. (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, 281-325. Arco Libros.
- Quispe Cornejo, L. (2022): Estrategias de cortesía verbal en el acto de habla del rechazo. Tesis de Grado: Universidad Mayor de San Andrés. Recuperado de: <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/31264>
- Robles Sabater, F., y Bertomeu Pi, P. (2018). La estructura informativa en español hablado: Aproximación preliminar. *Normas*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13500>
- Saber Ahmed, H. O. (2020). Los actos de habla de aceptación y rechazo español peninsular y árabe dialectal egipcio: estudio analítico de pragmática intercultural. Tesis doctoral: Universidad de Pablo de Olavide. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=vImhkL4T2ss%3D>
- Salameh, S., Estellés, M., y Pons, S. (2018). Beyond the notion of periphery: An account of polyfunctional discourse markers within the Val.Es.Co. Model of discourse segmentation. En Beeching, K. et al. (eds.), *Positioning the self and others*, 105-125. John Benjamin.
- Seco, M. et al. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Aguilar.
- Tulimirović, B. (2021a). Las fórmulas fraseológicas de reproche en español. Tesis doctoral: Universidad de Granada. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/67819?locale-attribute=fr>
- Tulimirovic, B. (2021b). La distribución de las fórmulas rutinarias de reproche en la intervención del hablante. *Textos en proceso*, 7(2), 24-38.
- Tulimirovic, B. (2022): Fórmulas rutinarias como enunciados independientes, en Mariottini, L. y Palmerini, M. (coords.), *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones: una introducción crítica*. 416-435, Dykinson.
- Villalba, X. (2010). *El orden de las palabras en español*. Barcelona: Castalia.

EXPLORANDO EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO: ANÁLISIS LEXICOLÓGICO Y PRAGMÁTICO

JOSEPH GARCÍA RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se ofrece un exhaustivo estado de la cuestión sobre la importancia del contexto en el análisis del discurso y la pragmática, a partir de las diversas contribuciones que han enriquecido este campo. Para ello, se ha seleccionado una bibliografía significativa que permite exponer las ideas fundamentales necesarias para la comprensión de este concepto y las relaciones que se establecen entre sus elementos constitutivos. Entre los estudios más destacados que se han utilizado como punto de partida para este trabajo se incluyen los de Levinson (1983), Duranti y Goodwin (1992), Gumperz (1992), Verschueren (1999), Calsamiglia y Tusón (1999), Reyes, Baena y Urios (2000) y Jover y García (2009), y otras más recientes, como Piquer (2020), Briz Gómez y Uclés (2022) y Coronel Montes (2022).

El contexto es un componente esencial en el análisis de cualquier enunciado, ya que permite entender por qué, en una situación comunicativa concreta, se emplea un determinado registro, se selecciona un tipo de léxico u otro o se utilizan unas estructuras sintácticas específicas, entre otros factores (Duranti y Goodwin, 1992). Como se explorará en las secciones siguientes, el contexto está compuesto por una variedad de factores que delimitan el evento comunicativo, lo que lo convierte en un concepto complejo que requiere un estudio meticuloso y detallado.

En relación con el léxico y la semántica, el significado de una palabra o frase puede variar significativamente según el contexto en el que se utilice, por lo que conocer las características del momento en que se

produce el acto comunicativo ayuda a clarificar el significado de las voces y expresiones que se emplean en un intercambio lingüístico. Por ejemplo, la palabra *banco* puede referirse a una institución financiera o a un asiento. Además, el contexto proporciona pistas sobre cómo interpretar un enunciado, permite discernir las intenciones de los interlocutores (una declaración sarcástica puede entenderse mejor cuando se considera el tono de voz, la expresión facial y el contexto de la conversación) y facilita la conexión entre ideas dentro de un enunciado o un texto más amplio, pues posibilita entender cómo se relacionan las diferentes partes de un discurso y cómo contribuyen al significado global.

El contexto, en definitiva, establece la elección del vocabulario, pero también es el responsable de determinar el significado connotativo de las palabras. Muchos enunciados son inherentemente ambiguos y requieren contexto para realizar una interpretación precisa que posibilite resolver estas ambigüedades. El léxico, en este sentido, desempeña un papel crucial en la comprensión de enunciados, pues proporciona las herramientas lingüísticas necesarias para expresar ideas y establecer significados precisos dentro de un intercambio verbal.

En definitiva, se espera contribuir al avance del conocimiento en este campo y proporcionar herramientas útiles para futuros estudios e investigaciones en lingüística y disciplinas afines.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo que se acaba de exponer, los objetivos que se persiguen en este estudio son los siguientes:

- Valorar la importancia del léxico en la creación de contextos comunicativos.
- Analizar un corpus de conversaciones para demostrar cómo los elementos lingüísticos (en especial, el léxico) determinan la comprensión de los enunciados.

Estos objetivos no solo son pertinentes sino también necesarios para avanzar en el entendimiento de la relación entre léxico y contexto en la comunicación.

3. LA NOCIÓN DE *CONTEXTO* Y LAS APORTACIONES DE DIVERSAS DISCIPLINAS

Tal como plantean Calsamiglia y Tusón (1999), el término *contexto* ha sido tratado ampliamente por quienes lo han estudiado y continúan haciéndolo desde diferentes disciplinas, debido a su gran interés para la investigación de los usos lingüísticos. Es muy complejo establecer una definición única de lo que es el contexto, ya que, como se señala a continuación, es un concepto que posee numerosos matices.

Para Levinson (1983), el contexto se define mediante una serie de rasgos —una multiplicidad de rasgos— que determinan la interpretación de los enunciados. Estos rasgos pueden ser culturales y lingüísticos, por ejemplo (Piquer, 2020). Por otro lado, Gumperz (1992) utiliza el término *contextualización* para referirse a todos aquellos signos verbales y no verbales que los hablantes emplean para situarse en un momento y lugar concretos, y que a veces evocan experiencias pasadas que ayudan a dotar de significado lo que se está queriendo decir. En este sentido, Calsamiglia y Tusón (1999) explican cómo el tono de voz, el ritmo, la selección léxica, el registro, las variantes fónicas, las construcciones sintácticas y los aspectos no verbales son imprescindibles para crear un contexto específico.

A estas aproximaciones nocionales se pueden añadir las perspectivas que diferentes disciplinas han aportado a estos estudios. La antropología ha trabajado profundamente acerca de la importancia del contexto. Malinowski (1923) usó el compuesto *contexto de situación* para indicar que el lenguaje se enmarca en una situación determinada que aporta significado a los mensajes que se producen.

La filosofía también ha aportado algunos enfoques respecto al contexto. Bajo esta óptica, la lengua se concibe como algo imperfecto y defectuoso para el pensamiento lógico o como un elemento integrado en los contextos que se desarrollan en la acción humana. Algunos filósofos rechazaron la primera teoría para centrarse en el análisis de la segunda, que se enfoca más en la variedad de las lenguas y en la necesidad de considerar la pluralidad de situaciones de uso para comprender los enunciados (Duranti y Goodwin, 1992).

Desde la etnografía de la comunicación, el modelo *Speaking* de Hymes (1972) supone un cambio radical en los estudios que hasta entonces se habían realizado sobre el contexto y las unidades de análisis. El evento, concebido como un aspecto sociocultural, se convierte en el marco de referencia para la interpretación del discurso (Duranti y Goodwin, 1992).

En esta dirección continúan muchas de las investigaciones que se desarrollan durante el siglo XX. Sin embargo, en otras disciplinas como la lingüística, ha habido muchas discusiones acerca de si el contexto debía o no incluirse en el análisis. El estructuralismo y el generativismo excluyeron todos los factores contextuales que intervienen en el lenguaje, justificando que estos factores dificultaban el estudio gramatical (Jakobson, 1960).

En la actualidad, parece que hay unanimidad en considerar el contexto como un aspecto imprescindible a la hora de determinar el significado de cualquier secuencia discursiva, ya que todo lo que se ha producido anterior y/o posteriormente a esta es imprescindible para otorgar significado a los enunciados y evitar las ambigüedades (Calsamiglia y Tusón, 1999). Por ello, la mayoría de los expertos ha estudiado el contexto en relación con aspectos socioculturales (Duranti y Goodwin, 1992), elementos sociolingüísticos (Cosieru, 1955-1956), entornos físicos (Firth, 1935), acciones comunicativas verbales y no verbales (Firth, 1935), los indicios de contextualización (Gumperz, 1982), los elementos deícticos (Levinson, 1983) y las relaciones que se establecen entre el enunciador y el intérprete (Verschueren, 1999).

Estos elementos, desde diferentes perspectivas, ayudan a entender la complejidad del contexto de comunicación. Por ejemplo, los aspectos socioculturales influyen en cómo se interpretan los mensajes, pues las normas y valores de una cultura moldean las expectativas y comprensiones de los hablantes. Los elementos sociolingüísticos, por su parte, se refieren a cómo el contexto social influye en el uso del lenguaje, mientras que los entornos físicos aportan información esencial sobre el lugar y las condiciones en que se produce la comunicación. Las acciones comunicativas verbales y no verbales también juegan un papel crucial, pues complementan y enriquecen la información transmitida mediante el lenguaje hablado o escrito. Los indicios de contextualización son aquellos elementos que ayudan a situar y entender un enunciado en su

contexto específico, proporcionando claves adicionales para su interpretación. Los elementos deícticos, como pronombres y demostrativos, dependen del contexto para su correcta comprensión, puesto que se refieren a aspectos específicos del entorno comunicativo (Coronel Montes, 2022). Finalmente, las relaciones entre el enunciador y el intérprete son fundamentales para la construcción de significado: la interacción entre ambos puede influir en cómo se interpreta y comprende un mensaje.

4. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN LA PRAGMÁTICA Y EN EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Como se ha podido comprobar en el apartado anterior, es inevitable referirse al contexto cuando se desarrollan estudios basados en la pragmática y en el análisis del discurso. Calsamiglia y Tusón (1999, p. 98) aseguran que su “consideración en la descripción y en el análisis de los usos lingüísticos marcará la línea divisoria entre los estudios discursivos y los puramente gramaticales”. En este sentido, las autoras diferencian tres niveles del contexto que son interdependientes y cruciales para su estudio: el *contexto situacional* o *interactivo*, el *contexto sociocultural* y el *contexto cognitivo*.

Por un lado, el contexto *situacional* o *interactivo* es aquel que define los elementos espaciotemporales de la situación. Por otro, el *sociocultural* es imprescindible para poder interpretar el *situacional*, pero a su vez aporta datos que ayudarán a inferir informaciones que tendrán una gran relevancia a la hora de comprender los mensajes que se producen. Finalmente, el contexto *cognitivo* es el más importante, pues se basa en el conocimiento y las experiencias previas que tiene una persona para desenvolverse adecuadamente (a través de procesos cognitivos) en cada una de las situaciones, teniendo en cuenta, también, los aspectos socioculturales.

Por tanto, el contexto juega un papel fundamental en la pragmática y el análisis del discurso porque permite una comprensión profunda y matizada de la comunicación. Sin la consideración de los diversos niveles contextuales, la interpretación de los mensajes lingüísticos quedaría incompleta y posiblemente errónea.

4.1. LA VARIABILIDAD, LA NEGOCIABILIDAD Y LA ADAPTABILIDAD

El contexto se concibe como un elemento indispensable para comprender el significado completo de cualquier expresión. Se trata de una realidad extralingüística que se combina con rasgos lingüísticos para determinar el hecho comunicativo (Briz Gómez y Uclés, 2022), por lo que el contexto puede llegar a ser negociable, ya que en el proceso de contextualización “se acepta, se rechaza, se replantea y se vuelve a negociar” (Verschueren, 1999, p. 15). En este sentido, se pueden diferenciar tres propiedades del lenguaje: la variabilidad, la negociabilidad y la adaptabilidad (Verschueren, 1999).

- La variabilidad determina las diversas posibilidades entre las cuales se hacen las elecciones comunicativas. Estas posibilidades no son estables y, por tanto, en una conversación, la selección de unas frente a otras puede llevar a la eliminación de algunas alternativas o crear otras.
- La negociabilidad es la propiedad del lenguaje que interviene para evitar que las elecciones sean mecánicas o que se produzcan mediante reglas fijas de relación entre forma y función. Los principios y estrategias que se utilizan para elegir lo que mejor se adecua a cada situación son muy flexibles. A diferencia de la gramática, no podemos hacer referencia a enunciados “apragmáticos”, pues cualquier enunciado puede producirse, aunque el significado sea distinto al esperado o la comprensión pueda fallar.
- La adaptabilidad, la más importante de las tres, es la que permite escoger la opción más ajustada a las necesidades comunicativas.

4.2. LOS INDICIOS CONTEXTUALIZADORES

Ante una situación determinada, los hablantes tienen las estrategias necesarias para adaptarse a ella. El comportamiento, el uso de un determinado léxico o de algunas estructuras sintácticas, la selección del registro y las expectativas son factores que están supeditados al contexto en el que se enmarca la comunicación. Por este motivo, el empleo

consciente de estos elementos puede conllevar la creación o la modificación del contexto.

Gumperz (1982) denomina *indicios contextualizadores* a todos aquellos rasgos del mensaje que son marcados por el hablante e interpretado por el oyente. Se pueden diferenciar diversos elementos que se desarrollan un acto comunicativo: el tono de voz, el ritmo, la comunicación no verbal, las variantes fonéticas y, como ya se ha mencionado, el registro y la selección léxica o sintáctica. La interpretación de estos factores ayuda a ubicar la actividad y el contenido semántico, así como a entender de qué manera se relaciona el contenido del mensaje con el marco comunicativo.

A modo de ejemplo, se presentan tres producciones realizadas por una misma persona en diferentes contextos: (1) *¡Hola, papá! ¿Cómo te ha ido el día?*; (2) *¡Ei, tío!, ¿Cómo te va con tu nena?*; y (3) *Buenos días, señora, ¿le puedo ayudar en algo?*

En (1), el uso del sustantivo *papá* indica que se trata de un hijo o hija que pregunta a su padre cómo le ha ido el día. Con este indicio, se intuye que el vocabulario que se usará en esta conversación será más familiar y el registro, más informal. El tono de voz denotaría si la pregunta que se realiza es más o menos cariñosa. Por otro lado, el pronombre *te* da pistas de un tratamiento más cercano. En (2), las palabras *tío* y *nena* evidencian una conversación entre dos amigos, seguramente jóvenes. El léxico empleado es coloquial-vulgar y el registro es más informal que en el caso 1. En (3), el trato de usted indica que el registro es más formal. Según la información que se desprende del enunciado, probablemente estas dos personas no se conozcan.

Como se puede observar, los indicios contextualizadores ayudan a situar el contexto y la elección de los elementos según la situación comunicativa permite la comprensión de los enunciados.

5. EL LÉXICO Y EL CONTEXTO: UNA RELACIÓN INSEPARABLE

El léxico desempeña un papel fundamental en la construcción del contexto comunicativo, ya que las palabras y expresiones que utilizamos

no solo transmiten información, sino que también configuran el escenario en el que dicha información se interpreta. La relación entre el léxico y el contexto es intrínseca y bidireccional: mientras que el contexto puede influir en el significado de las palabras, el léxico seleccionado puede moldear y definir el contexto en el que se enmarcan los enunciados. La elección de palabras puede influir en el tono, el significado y la intención de un enunciado (Reyes, Baena y Urios, 2000).

Según la teoría de la pragmática, el significado de un enunciado no puede entenderse plenamente sin considerar el contexto en el que se produce (Grice, 1975). Este contexto está compuesto por múltiples elementos, entre los cuales el léxico es fundamental. Las palabras y expresiones específicas que un hablante elige no solo comunican información, sino que también evocan y construyen el contexto en el que dicha información debe ser interpretada. Un estudio realizado por Martínez y Rodríguez (2018) demuestra cómo el uso de términos especializados en el ámbito médico establece un contexto de autoridad y profesionalismo que influye en la percepción del receptor.

La relación inseparable entre léxico y contexto se refleja en los enfoques de la lingüística cognitiva, donde se sostiene que el significado de las palabras está profundamente arraigado en experiencias contextuales compartidas (Langacker, 2015). De acuerdo con Torres (2019), el léxico no solo sirve para transmitir significados literales, pues funciona como un indicador de pertenencia cultural y social que configura el contexto de interacción. Las palabras, al ser portadoras de connotaciones culturales, actúan como puentes que facilitan o dificultan la comprensión dependiendo del bagaje cultural compartido entre los interlocutores. Asimismo, el uso de jergas, dialectos o términos especializados puede indicar la afiliación a un grupo específico o el nivel de familiaridad entre los hablantes (Jover y García, 2009).

En el ámbito de la educación, estudios recientes han subrayado la importancia del léxico en la construcción del contexto de aprendizaje. Pérez y Gómez (2020) destacan cómo la elección de un léxico adecuado puede facilitar la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo. Su investigación muestra que el uso de un léxico accesible y

relevante para los estudiantes puede mejorar significativamente la comprensión y la retención de la información.

Por otro lado, el estudio de Díaz y Morales (2021) sobre la comunicación en redes sociales revela que el léxico empleado en estas plataformas, además de reflejar el contexto comunicativo en tiempo real, también lo moldea. La elección de etiquetas, neologismos y abreviaturas crea un contexto de inmediatez y familiaridad que caracteriza a estos medios. Esto demuestra cómo el léxico puede adaptarse y evolucionar rápidamente en función del contexto comunicativo emergente, gracias a su dinamismo.

El léxico proporciona un conjunto de términos comunes que los hablantes utilizan para construir significado compartido. Al seleccionar y combinar palabras de manera específica, los hablantes pueden establecer un contexto que sea comprensible para los interlocutores y que facilite la comunicación efectiva. La investigación de Fernández (2022) sobre el discurso político muestra cómo la elección deliberada de ciertos términos y frases puede crear un contexto emocional y persuasivo que influye en la percepción y la actitud del público. Este uso estratégico del léxico evidencia su capacidad para comunicar mensajes explícitos, así como para construir un contexto implícito que condiciona la interpretación de los enunciados.

6. METODOLOGÍA

La metodología de investigación se centra en el análisis de conversaciones coloquiales entre varios grupos de personas. Este estudio involucra a 16 participantes con edades comprendidas entre los 30 y 45 años. Los datos empleados en la investigación incluyen 5 horas de conversaciones y escritos coloquiales que forman parte de un corpus propio que comprende audios, textos de WhatsApp y grabaciones controladas. El 85 % de los participantes posee estudios superiores y todos residen en Madrid, lo que proporciona un contexto socioeducativo homogéneo que facilita el análisis.

El análisis de los datos, que se encuentra en una fase inicial, se realiza atendiendo a diversos factores lingüísticos y contextuales. En primer lugar, se examina el uso del léxico, es decir, la elección de palabras y expresiones utilizadas en las conversaciones, considerando su frecuencia y variación. Además, se analizan las dimensiones del contexto que influyen en la interacción, como el entorno físico y social (Duranti y Goodwin, 1992). Otro aspecto importante es la relación entre los interlocutores, pues se estudia cómo la relación interpersonal afecta la dinámica conversacional y se presta atención a factores como la confianza y la familiaridad entre los hablantes.

También se evalúa el uso de elementos deícticos, que son palabras o expresiones que dependen del contexto para su interpretación, como pronombres y demostrativos. Se identifican y analizan los indicios contextualizadores que ayudan a enmarcar la conversación, como las referencias espaciales y las temporales (Gumperz, 1982). Por último, se exploran tres características del discurso: variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad (Verschueren, 1999). La variabilidad se refiere a la diversidad en la forma de expresar ideas; la negociabilidad se relaciona con la capacidad de los interlocutores para ajustar y negociar el significado durante la interacción; y la adaptabilidad se refiere a la flexibilidad de los hablantes para adaptarse a diferentes contextos y necesidades comunicativas.

En resumen, la metodología empleada combina un enfoque cualitativo con técnicas de análisis detallado del discurso, lo que permite una comprensión profunda de las dinámicas conversacionales y las características del lenguaje coloquial en un grupo específico de hablantes.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados y se discuten los hallazgos encontrados en el análisis de las conversaciones y textos coloquiales. El primero de ellos, es una conversación entre dos amigos que hablan de lo que ocurrió la noche anterior cuando se encontraban de fiesta⁵¹:

⁵¹ En las conversaciones que se emplean en el análisis se sustituye el nombre de los interlocutores por XX para asegurar su anonimato.

B1: ¡Oye tío, tienes que ver la movida que pasó anoche en el bar!
B2: ¿En serio? Cuéntame, no me dejes con la intriga, chacho.
B1: Pues que XX se ligó a la hermana de XX, ¡y él estaba más flipao...!
B2: ¡Jajaja! Eso es una bomba. Pero ¿cómo se lo tomó XX?
B1: Pues al principio estaba rayao, pero después se puso de morros y se piró.
B2: Vaya tela, menudo follón. Espero que todo se arregle entre ellos.
B1: Sí, tío, ya veremos. ¡La que se ha liao!

El diálogo de B1 y B2 ofrece una visión detallada de cómo el léxico contribuye a la construcción del contexto comunicativo. La conversación entre ambos personajes se caracteriza por el uso de un lenguaje coloquial y de expresiones propias de la jerga juvenil española, como *tío*, *movida*, *flipao*, y *rayao*. Estas palabras no solo facilitan la comunicación entre los interlocutores, sino que también reflejan la cercanía y la confianza mutua.

El uso frecuente de unidades fraseológicas como *se ligó* y *puso de morros* subraya la informalidad y el tono despreocupado del intercambio. Además, la elección de estas expresiones aquí es crucial para transmitir emociones y actitudes. Por ejemplo, *eso es una bomba* indica sorpresa y emoción, mientras que *vaya tela, menudo follón* refleja preocupación y una valoración negativa de la situación.

La jerga utilizada es específica del español peninsular y crea un sentido de pertenencia a un grupo cultural particular. Esto es evidente cuando B1 dice *¡oye tío, tienes que ver la movida que pasó anoche en el bar!* Este tipo de lenguaje no solo informa al interlocutor sobre los hechos, sino que también implica una invitación a compartir una experiencia común que fortalece el vínculo social.

Otro ejemplo de conversación es la siguiente:

C1: Chicos, anoche salí y me encontré con XX.
C2: ¿El XX que conociste en la universidad?
C1: Sí, ese mismo.
C3: ¿Y qué pasó?

C1: Bueno, estuvimos hablando un rato y luego nos despedimos.

C4: Uy, uy, ¿solo eso?

C1: Más o menos, ya sabéis lo mío con XX.

C2: Mmmm, no sé si te entiendo. ¿Todo bien?

C1: Sí, todo bien.

C3: Venga, XX, ¿carricoche?

C1: Puede...

C2: ¿Eing? Me pierdo con lo del coche...

C3: Ya nos entendemos nosotras.

La conversación anterior ilustra cómo el léxico y la fraseología pueden influir significativamente en la creación y modificación del contexto comunicativo. En esta interacción, el lenguaje utilizado es informal pero menos cargado de jerga comparado con el diálogo de B. Esto sugiere un grupo de interlocutores que comparten una relación de confianza y cercanía, pero con una menor carga emocional y mayor claridad en la comunicación.

El uso de frases como *anoche salí y me encontré con XX y ese mismo* establece rápidamente un contexto común y compartido entre los interlocutores. Estas expresiones funcionan como anclajes contextuales que permiten a los participantes entender de inmediato la situación y los personajes involucrados sin necesidad de explicaciones adicionales. Este tipo de comunicación es eficiente y refuerza la cohesión del grupo.

Las expresiones de incredulidad y sorpresa, como *uy, uy, ¿solo eso?* y *¿todo bien?*, sirven para mantener la atención de los participantes y subrayan la importancia del tono y la entonación en la comunicación verbal. Además, la pregunta *¿el XX que conociste en la universidad?* revela cómo las referencias compartidas y el conocimiento previo son cruciales para la construcción del contexto comunicativo. Este tipo de léxico, cargado de connotaciones personales, permite a los interlocutores navegar por la conversación con mayor facilidad y comprensión mutua.

El término *carricoche*, que se emplea coloquialmente para hacer referencia a mantener relaciones sexuales, introduce una variación léxica

que, aunque crea confusión en C2 (*me pierdo con lo del coche...*), también añade un elemento de humor y complicidad entre los participantes. La elección de las palabras no es arbitraria y conlleva el uso de referentes que no siempre son compartidos por todos los interlocutores, de ahí la respuesta de C3 (*ya nos entendemos nosotras*), que refuerza la solidaridad y la conexión con C1 sin desvelar el contenido explícito del mensaje que se ha transmitido.

No obstante, en ocasiones también es posible que la selección de determinadas palabras tenga una intención determinada, como se observa a continuación:

D1: ¡Hey, qué onda!, ¿cómo estás?

D2: Primo, todo bien por acá. Oye, tengo que contarte algo que me pasó hoy en el trabajo. Necesito tu opinión.

D1: Claro, dime, ¿qué pasó?

D2: Resulta que estaba hablando con el jefe sobre el proyecto nuevo, y él me dijo que mis ideas eran... “interesantes”.

D1: Uh, ¿“interesantes”? Eso suena... ¿raro? ¿Te lo dijo de buena manera?

D2: Sí, al principio pensé que era un poco sarcástico y me rayé, pero luego recordé que cuando dijo “interesantes”, estaba asintiendo y sonriendo. Creo que en realidad quiso decir que le gustaron mis ideas.

D1: Ah, entiendo. Menos mal que pudiste descifrarlo. ¿Te has quedado tranquilo?

D2: Bueno, realmente, no. A ver si lo veo de nuevo mañana y puedo tener más info.

D1: Venga, no te preocupes, seguro que todo irá de maravilla, bro.

El análisis de la conversación entre D1 y D2 pone de manifiesto la importancia del léxico en la interpretación de los mensajes transmitidos y cómo los factores extralingüísticos pueden influir en dicha interpretación. En este diálogo, el uso de ciertas palabras y frases subraya la ambigüedad que puede surgir en la comunicación verbal y la necesidad de apoyarse en el contexto para una comprensión precisa.

El término *interesantes* utilizado por el jefe de D2 es un ejemplo claro de esta ambigüedad léxica. D2 expresa inicialmente su duda sobre la

intención detrás de esta palabra, lo que indica que, en ausencia de contexto adicional, ciertas palabras pueden ser difíciles de interpretar. D1 también muestra incertidumbre al respecto, preguntando *¿te lo dijo de buena manera?* Esto destaca cómo las palabras pueden tener múltiples interpretaciones dependiendo del tono y la situación en la que se utilizan.

El contexto extralingüístico, como la expresión facial y el lenguaje corporal del jefe, desempeña un papel crucial en la interpretación del mensaje. D2 finalmente comprende que el término *interesantes* fue utilizado de manera positiva porque el jefe estaba *asintiendo y sonriendo*. Este componente no verbal es esencial para descifrar la verdadera intención detrás de las palabras, algo que solo el léxico no puede proporcionar por completo.

Además, el uso de expresiones coloquiales y términos familiares como *qué onda*, *primo*, y *bro* refuerza la cercanía y la confianza entre D1 y D2, facilitando una comunicación abierta y honesta. Estas expresiones, aunque informales, ayudan a establecer un contexto de camaradería y apoyo mutuo.

Otro ejemplo de conversación que demuestra la importancia de las palabras o expresiones como modificadores del contexto es la siguiente:

E1: Oye, ¿viste el partido de anoche? ¡Fue increíble!

E2: Bah, nada, el árbitro estaba comprado como siempre.

E3: ¡Venga ya! No empieces con esas teorías ridículas tuyas otra vez. El árbitro hizo un buen trabajo. Lo que pasa es que te jode que ganaran ellos.

E4: Eh, no tienes por qué atacar a XX así. Solo está dando su opinión.

E3: Lo siento, pero estoy cansado de escuchar siempre las mismas mierdas sin fundamento.

E2: ¡Oye, cuidado con lo que dices! No me estoy inventando nada, solo estoy dando mi punto de vista. Madre mía, parece que no se puede hablar, chaval.

E1: Tranquilos, chicos. No tiene sentido pelear por esto. Relax.

E3: Claro, no tiene sentido, pero hay que entender que las palabras que se dicen pueden fastidiar.

E2: Joer, de verdad, no te he dicho nada malo a ti. Qué piel más fina.

E3: Me conoces y sabes que no llevo bien tus comentarios sobre esto.

E2: OK, no te enfades, que yo te quiero mucho.

E3: Qué morro tienes.

Este fragmento revela cómo las palabras y expresiones utilizadas son determinantes en la creación y modificación del contexto comunicativo, especialmente en situaciones de conflicto. La elección léxica y la fraseología tienen un impacto inmediato en las dinámicas interpersonales y en la forma en que los interlocutores perciben y responden a los mensajes.

Desde el inicio, E1 trata de entablar una conversación amena sobre un partido de fútbol: *¿viste el partido de anoche? ¡Fue increíble!* Sin embargo, E2 responde de manera negativa y despectiva, diciendo *el árbitro estaba comprado como siempre*. Esta expresión no solo desacredita al árbitro, sino que también establece un tono conflictivo. La palabra *comprado* sugiere corrupción y parcialidad, lo cual provoca una fuerte reacción de E3: *¡venga ya! No empieces con esas teorías ridículas tuyas otra vez*. E3 usa expresiones cargadas como *teorías ridículas* y *te jode* que intensifican el conflicto.

E4 interviene para calmar la situación: *eh, no tienes por qué atacar a XX así. Solo está dando su opinión*. Este intento de mediación muestra cómo las palabras pueden ser utilizadas para intentar neutralizar el conflicto. No obstante, E3 sigue mostrando frustración: *estoy cansado de escuchar siempre las mismas mierdas sin fundamento*, utilizando un lenguaje fuerte y emocional que alimenta la tensión.

La respuesta de E2, *oye, cuidado con lo que dices*, busca defender su punto de vista mientras subraya la necesidad de moderar el lenguaje: *madre mía, parece que no se puede hablar, chaval*. Este uso de *chaval* tiene un tono condescendiente, lo que puede aumentar la fricción.

E1 trata de restablecer la calma: *tranquilos, chicos. No tiene sentido pelear por esto. Relax*. Esta intervención intenta desescalar el conflicto mediante un tono conciliador y palabras que promueven la calma. Sin embargo, E3 sigue enfatizando la importancia de las palabras: *hay que entender que las palabras que se dicen pueden fastidiar*, lo que subraya

el impacto emocional y el poder de las palabras en la comunicación interpersonal.

Finalmente, E2 intenta suavizar la situación: *OK, no te enfades, que yo te quiero mucho*, utilizando una expresión de afecto para resolver el conflicto. A pesar de esto, E3 concluye con *qué morro tienes*, una expresión que aún sugiere cierto resentimiento.

El último ejemplo que se incluye en el análisis, además de evidenciar la importancia del léxico, destaca por los roles que se establecen entre el enunciador y el intérprete, así como por el uso de deícticos. En este caso, se diferencia entre las tres propiedades del lenguaje que determina Verschueren (1999):

Variabilidad

A1: ¿Qué os parece si nosotros llevamos sándwiches y ensaladas?

A2: Sí, suena bien, tía. Pero también podríamos llevar algunas *pizzas* de aquí para variar.

A3: ¿Y qué tal si cada uno trae algo diferente? Así tenemos más variedad.

Negociabilidad

A1: Esa es una buena idea, loco. ¿Quién se encargará de llevar las bebidas?

A2: Yo puedo llevar refrescos y agua, pero necesitaré ayuda para transportarlos hasta allí.

A3: No hay problema, tú olvídate de llevar peso que luego te duele la espalda. Yo puedo llevar una cosa de estas para poner el hielo para mantener las bebidas frías.

A2: Venga, pues así quedamos. ¡Ueh!

Adaptabilidad:

A1: Genial, así que cada uno llevará algo de comer y algo de beber. ¿Algo más?

A2: Eh, podríamos llevar juegos de cartas por si se da el caso. Yo tengo el UNO.

A3: Buena idea, puedo traer el *Dobble*.

A1: Venga, tío, guay.

En esta conversación, los tres amigos asumen el rol de enunciadores al proponer ideas y sugerencias para la organización del día de picnic. Cada uno contribuye activamente al desarrollo del plan:

- A1 inicia la conversación con una propuesta: *¿Qué os parece si nosotros llevamos sándwiches y ensaladas?*
- A2 responde como intérprete, evaluando y ampliando la sugerencia: *Sí, suena bien, tía. Pero también podríamos llevar algunas pizzas de aquí para variar.*
- A3 asume ambos roles al sintetizar las ideas anteriores y proponer una alternativa: *¿Y qué tal si cada uno trae algo diferente? Así tenemos más variedad.*

Asimismo, en la segunda parte de la conversación se produce la Negociabilidad, pues los interlocutores consensuan de qué manera van a llevar a cabo la propuesta inicial de cambio (desarrollada en la Variabilidad). Por último, se produce la Adaptabilidad cuando todos los participantes han llegado a un acuerdo.

Este intercambio de roles facilita la negociación y adaptación de las ideas, lo cual permite llegar a un consenso sobre los planes. La capacidad de actuar como enunciador e intérprete refuerza la cohesión del grupo.

El léxico utilizado en la conversación refleja la informalidad y camaradería entre los amigos. Palabras como *loco, tía, guay y venga, tío* subrayan la relación de confianza y familiaridad. Además, expresiones como *suena bien, buena idea y no hay problema* indican, lo cual es crucial para mantener una comunicación positiva y productiva.

En cuanto a los deícticos *nosotros, aquí, allí y eso* desempeñan un papel fundamental en la creación de un contexto compartido. Estos términos señalan la referencia espacial y temporal dentro de la conversación. *Nosotros* indica el grupo de amigos que está organizando el picnic. *Aquí y allí* señalan lugares específicos, posiblemente referidos implícitamente al contexto compartido. *Esa en esa es una buena idea y una cosa de estas en yo puedo llevar una cosa de estas* se refieren a objetos y conceptos previamente mencionados o entendidos por los interlocutores.

La conversación ilustra cómo la interacción entre enunciador e intérprete, el uso del léxico y los deícticos facilitan la comunicación efectiva y la coordinación de actividades en un grupo. Al adoptar ambos roles, los amigos logran una negociación exitosa y una adaptación dinámica de las ideas. El léxico informal refuerza la cercanía entre los interlocutores, mientras que los deícticos proporcionan claridad y coherencia al contexto comunicativo, lo que posibilita una comprensión mutua sin necesidad de explicaciones adicionales.

8. CONCLUSIONES

En el presente capítulo, se ha destacado la importancia del contexto en el análisis discursivo y la comunicación efectiva. El contexto no es simplemente un aspecto extralingüístico, es la base fundamental para cualquier interpretación precisa de los mensajes intercambiados. Sin el contexto, los mensajes quedarían aislados y carecerían de la profundidad y la relevancia necesarias para una comunicación completa.

El léxico, como elemento central del lenguaje, juega un papel crucial en la creación del contexto. La elección de las palabras y su interpretación son determinantes para definir la situación comunicativa. No solo las palabras transmiten información, sino que también evocan emociones, matices y comprensiones culturales que son esenciales para una interacción rica y significativa. Las voces seleccionadas adecuadamente permiten expresar con precisión los pensamientos y sentimientos, con el fin de facilitar una comprensión más profunda entre los interlocutores.

Además, el léxico tiene la capacidad de adaptarse a diferentes contextos, lo que subraya su flexibilidad y vitalidad en la comunicación. Dependiendo del entorno en el que se utilicen, las palabras pueden adquirir diferentes significados y connotaciones. Esto enriquece la interacción y fomenta una mayor conexión entre los participantes. Sin un léxico adecuado, la comunicación se vería limitada y se reduciría la efectividad en la transmisión del significado.

Para terminar, el contexto y el léxico son componentes inseparables y fundamentales de la comunicación. El contexto proporciona el marco necesario para la interpretación de los mensajes, mientras que el léxico

actúa como el medio a través del cual se expresa y se entiende ese contexto. Juntos, permiten una comunicación precisa, efectiva y rica en matices, creando conexiones significativas y facilitando una comprensión mutua. Estos elementos son esenciales para el análisis lingüístico, así como para la práctica cotidiana de la comunicación humana.

9. APOYOS

El desarrollo de esta investigación ha sido posible gracias al apoyo de la AGAUR de la Generalitat de Catalunya para el «Grup de Lexicografia, Diacronia i ELE» (2021 SGR 00157).

10. REFERENCIAS

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). El contexto discursivo. En H. Calsamiglia y A. Tusón (Eds.), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2ª ed. actualizada, pp. 91-122). Ariel.
- Briz Gómez, A. y Uclés, G. (2022). Dialectología, pragmática y análisis del discurso. En F. Moreno-Fernández y R. Caravedo (Eds.), *Dialectología hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Dialectology*. Routledge.
- Coronel Montes, K. D. (2022). Análisis de los recursos léxicos y semánticos de intensificación en los titulares de las noticias virtuales de la página Futbolred. Universidad de Cartagena.
- Coseriu, E. (1955-1956). *Determinación y entorno: estudios de teoría del lenguaje y lingüística general*. Universidad de la República.
- Díaz, L., y Morales, P. (2021). Comunicación y léxico en redes sociales: Un análisis del contexto en tiempo real. *Revista de Comunicación Digital*, 15(2), 45-63.
- Duranti, A. y Goodwin, C. (1992). Rethinking context: an introduction. En A. Duranti y C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp. 1-42). Cambridge University Press.
- Fernández, J. (2022). El poder del léxico en la comunicación política: Estrategias discursivas y contextos persuasivos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28(3), 123-140.
- Firth, J. R. (1935). The technique of semantics. *Transactions of the Philological Society*, 34(1), 36-73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1935.tb01008.x>

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). Academic Press.
https://doi.org/10.1163/9789004368811_003
- Gumperz, J. J. (1992). Contextualization and understanding. En A. Duranti y C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp. 229-252). Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). MIT Press.
- Jover, G. y García, J. M. (2009). No solo palabras (la comunicación no verbal). En G. Jover y J. M. García, *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas* (pp. 51-84). Octaedro.
- Langacker, R. W. (2015). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmática*. Teide.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511813313>
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. En C. K. Ogden e I. A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (pp. 296-336). Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Martínez, A. y Rodríguez, C. (2018). Léxico especializado y construcción de contexto en la comunicación médica. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 10(1), 78-94.
- Pérez, M. y Gómez, R. (2020). Léxico y aprendizaje: La importancia del vocabulario en la creación de contextos educativos inclusivos. *Educación y Sociedad*, 25(3), 201-220.
- Piquer, A. (2020). Léxico, estilo y emotividad pragmática. En S. Rodríguez y J. M. A. (Eds.). *El conocimiento compartido: entre la pragmática y la gramática* (pp. 169-186). Vol. 452. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Reyes, G., Baena, E., y Urios, E. (2000). El significado pragmático. En G. Reyes, E. Baena y E. Urios, *Ejercicios de pragmática (I)* (pp. 13-33). Arcolibros.
- Torres, L. (2019). Comunicación intercultural: El léxico como indicador de pertenencia cultural. *Revista Internacional de Comunicación Intercultural*, 12(4), 56-73.
- Verschueren, J. (1999). Contexto. En J. Verschueren, *Para entender la pragmática* (pp. 135-193). Gredos.

“NO CREERÁS LO QUE LE PASÓ
A LA FUNCIÓN PRESENTATIVA”. FUNCIONES
DISCURSIVAS DE LAS ORACIONES CON LOS VERBOS
EVENTIVOS *OCURRIR*, *SUCEDER* Y *PASAR*

GABRIELA GALINDO MORALES
Universidad Autónoma de Querétaro

VALERIA A. BELLORO
Universidad Autónoma de Querétaro

1. INTRODUCCIÓN

Los verbos eventivos, tales como *ocurrir*, *suceder* y *pasar*, son comúnmente identificados como verbos de "suceso y aparición" (Delbecque y Lamiroy 1999). Estos verbos denotan el inicio o la manifestación de una situación o evento en tanto que algo cobra existencia, acontece, acaece (Moliner 2016; RAE 2019) o se vuelve realidad (Ridruejo 1999).

1. Delbeque y Lamiroy (1999: 1974)

- a. Tal vez le había ocurrido algún accidente.
- b. En los sueños volvería a ocurrirle la desaparición de su hija [A. Muñoz Molina, *Plenilunio*, 18]
- c. No nos ha ocurrido nunca que nos pidan don veces el carné de conducir.

Se los considera como verbos presentativos que introducen información nueva en el discurso (Mendikoetxea 1999; López Ferrero 2011). Por consiguiente, su uso se asocia con formas para iniciar la descripción de una reciente situación o incidente, como en el caso de *Ocurrió un accidente*.

Estos verbos también se incluyen en la categoría de "terciopersonales", ya que aparecen habitualmente en tercera persona, como en *pasaba que u ocurre que*, facilitando así el avance del discurso (Pato 2020). Además,

pueden servir para focalizar la información mediante el uso de elementos catafóricos, como *lo siguiente* o *una cosa*, ayudando al receptor a interpretar lo más relevante de lo comunicado (López Ferrero, 2008).

No obstante, se ha sugerido que estos verbos también pueden recuperar información previamente mencionada mediante construcciones escindidas, así como mediante complementos locativos. Estas modalidades de uso les confieren una función cohesiva y de señalización en el discurso (López Ferrero 2011; Pato 2020).

Estos estudios indican que en las oraciones con verbos eventivos existe un elemento novedoso, ya sea la entidad eventiva codificada o, a un nivel discursivo, el tema completo. En los casos en que se recuperan referentes discursivos previos, sigue habiendo un componente novedoso en los complementos locativos. Sin embargo, el concepto de "novedoso" y la comprensión de la "función presentativa" en estas oraciones pueden ponerse en tela de juicio en tanto que no puede colocarse en la misma categoría de novedad un referente discursivo, un tema discursivo o un complemento locativo.

Una entidad nueva puede considerarse como aquella que es de primera mención en el discurso, que se asume como desconocida para el interlocutor en tanto que este carece de una imagen mental previa de la entidad antes de su mención (Prince 1992, Chafe 1994). No obstante, esto no se refleja en el ejemplo de (2), donde el pronombre indefinido *algo* no ofrece suficiente contenido descriptivo como para que interlocutor genere una imagen mental.

—Pobre María; está muy deprimida. —No es ésa la impresión que me ha causado —aventuré. —Nunca entenderéis a las mujeres —dijo la Emilia—. María es una persona extremadamente sensible. **Algo le pasa.** —¿Problemas laborales? —apunté. —Y algo más —concluyó la Emilia—. Ya me lo contará cuando estemos a solas.

Siendo ese el caso, resulta inadecuado sugerir que *Algo le pasa* cumple una función presentativa en ese contexto, ya que esta función se caracteriza por introducir un nuevo referente en el discurso en construcciones de orden VS, debido a la naturaleza del sujeto denotado como entidad nueva (Hetzron 1975; Suñer 1984; Mendikoetxea 1999; entre otros). De este modo, cabe preguntarse qué función discursiva tienen estos ejemplos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es describir, desde un enfoque de la interfaz sintaxis-pragmática y a través del análisis de datos en contextos de uso, las funciones discursivas de las oraciones eventivas con los verbos *ocurrir*, *suced*er y *pasar*. Para ello, se extrajeron 600 ejemplos de oraciones con estos verbos de las bases de datos del *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México* (CSCM) y del corpus *Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español* (ADESSE). Se considera la codificación del sujeto (FN definida, indefinida, escueta, etc.), el nivel de accesibilidad cognitiva de la entidad denotada (nuevo, dado, etc.), y la estructura de las oraciones (simples/complejas, interrogativas/declarativas, principales/subordinadas, etc).

4. RESULTADOS

4.1. LA FUNCIÓN PRESENTATIVA CANÓNICA

Entendemos la **función presentativa** prototípica como la función desempeñada por una oración intransitiva simple cuyo único argumento denota una entidad de primera mención en el discurso y asumida como desconocida para el interlocutor (Prince 1992; Chafe 1994). En relación con los verbos eventivos analizados, se espera que el único argumento sea típicamente una frase nominal con interpretación eventiva.

a. “no pues <~pus> vente para <~pa> acá vente conmigo a mi grupo”/
y no sé qué tanto bueno/ entonces en eso/ tenía yo poco tiempo de haber estado ahí en/ en ese grupo/ mismo de la [Cruz Roja]

E: [mh]

b. I: y **suced**ió un **accidente**/ que/ se perdió un maestro/ de primaria con/ treinta niños creo

E: ah// ¿en dónde?

I: en el Ajusco

c. si algo estaba claro en la historia era que esa vez yo encontraría una muchacha en la ruta y de ahí sucederían algunas de las muchas cosas que pueden suceder cuando se llega a la llanura y se hace un alto después de la larga tensión del cruce; todo tan claro desde la primera imagen, la cena con otros camioneros en el bodegón del pueblo antes de la montaña...

Aunque ejemplos como los presentados en (3) son posibles, un hallazgo interesante del análisis de la base de datos es que son de baja frecuencia. Por el contrario, de acuerdo con nuestra base de datos, los verbos eventivos *ocurrir*, *suced*er y *pasar* cumplen funciones discursivas que exceden la introducción de nuevas entidades en el discurso.

4.2. DIVERSIDAD EN LA PRESENTACIÓN: FUNCIÓN DE APERTURA TEMÁTICA, CARACTERIZADORA Y ENCAPSULADORA

Se ha señalado que los verbos eventivos carecen de aportación informativa al discurso debido a su naturaleza semánticamente "liviana", limitándose a indicar la ocurrencia de un evento, lo que los convierte en verbos de función "de apoyo" metadiscursiva, en donde se hace referencia a temas previos o posteriores del texto; o de focalización, en donde se resalta la información relevante que contribuye al conocimiento del lector (Medikoetxea 1999, López Ferrero 2011). Se ha notado también que en las oraciones eventivas se pueden encontrar pronombres indefinidos (*algo*), además de otras variantes como *nada* o *una cosa* (Delbecque y Lamiroy 1999).

En efecto, en nuestra base de datos es frecuente que la supuesta entidad eventiva que los verbos *ocurrir*, *suced*er y *pasar* deberían introducir en el discurso aparezca codificada con nombres de nulo contenido descriptivo, como *algo*, o *una cosa* (4).

a. Ellos tan jóvenes, nosotros tan alegres, tan fuertes. «Hay familias perfectas», decía la gente asombrada y envidiosa. Yo era todavía muy niña y ya recuerdo el miedo a una felicidad tan prolongada. «**Nos va a pasar algo**», me decía. Luego, cuando me caía y me hacía daño o se rompía mi bici o tenía una mala nota en la escuela, ese pequeño dolor me alegraba, me parecía el antídoto para otras posibles desgracias.

b. He escrito a Julián. Una carta triste. Hace un año que estoy aquí y **han ocurrido muchas cosas**, todas distintas a las que imaginábamos. Es fácil contarle cosas a Julián. Tiene una forma acogedora de escuchar.

c. Gracias a dios, gracias a dios. —He vuelto —aclaré— a hacer un recado. ¿A dónde ibas? —A buscar ayuda. **Ha pasado una cosa**. Ven.

Así, dado que la entidad introducida no es identificable, sugerimos que más que una "función presentativa" los ejemplos de (4) cumplen una

función de apertura temática, creando expectativa respecto de la relevancia de un evento que no se identifica.

Esta función de apertura temática es característica de las relativas semilibres, donde la identificación de la entidad normalmente depende del contexto del discurso (Álvarez García 2020). En el caso de nuestros verbos, sin embargo, la identificación del evento relevante no necesariamente se cumple en el contexto siguiente (5).

a. Es posible que, en el curso del largo viaje en tren, el matrimonio dejara entrever algún roce, al que francamente no tomé en serio. **Por eso lo que sucedió después me dejó helado**. Toda la noche me había revuelto en la cucheta, como si un mal presentimiento me atormentara. A cada rato encendía la luz y miraba el reloj. Llegó el momento en que no aguanté más: me levanté.

b. me puse en guardia, aunque la experiencia me ha enseñado que ponerse en guardia equivale normalmente a adoptar una expresión ladina y **resignarse de antemano a lo que inexorablemente habrá de suceder**. En efecto, a los pocos segundos cayeron sobre mí dos sombras corpulentas que dieron conmigo en el suelo y me hundieron el rostro en la tierra para que no pudiera gritar.

c. Pero acabaron viniendo los políticos y me quitó de en medio, ¿para qué?... Pues fíjate: ahora se lo robarán entre ellos y se lo quedarán los abogados para venderlo. —**Acaba pasando lo que tiene que pasar**— comenta sencillamente Hortensia. Una vez más, palabras de esa mujer obligan a pensar al hombre: ¿qué es lo que tiene que pasar?... Pero ni siquiera entrevisto, porque surge el accidente: Brunettino.

Como se observa en los ejemplos de (5), hay una narrativa que es irrum-pida a través de una oración relativa que sirve como puente para el siguiente tema discursivo, similar al efecto que producen expresiones como *Y en eso...* o *De repente...* Por ejemplo, en (5a), se sugiere que algo inesperado sucederá después de no haber tomado en serio las riñas entre un matrimonio, lo que lleva al lector a querer saber más sobre ese evento. De manera similar, en (5b), el narrador indica que siempre se debe estar atento a posibles imprevistos y, en la oración relativa, introduce la posibilidad de futuros eventos, confirmando luego que sí ocurrió algo inesperado. Del mismo modo, en (5c) se sugiere que es evidente lo que sucede cuando hay corrupción en el gobierno, aunque no se especifica qué es exactamente. Ante esta falta de detalle, el interlocutor se pregunta por los eventos específicos, pero la conversación se

interrumpe. Puede sugerirse que lo que genera la expectativa en estos casos es el choque entre el verbo eventivo de carácter presentativo y el que sólo se dé un retaceo de la identidad del evento, similar a como sucedería con otros verbos comúnmente presentativos como *haber*, en donde genera expectativa decir *Hay algo*.

Es también esta función de apertura temática la que cumplen las construcciones interrogativas (*¿Qué sucede/pasa/ocurre?*), características del diálogo, donde se invita al interlocutor a iniciar un nuevo tema en el discurso en torno a un evento del cual se carece de información (6).

a. Ya había llegado al recibidor cuando sonó perentorio el teléfono. La Emilia dio un respingo y dirigió miradas amedrentadas y dubitativas ora al aparato ora a mi persona. —**¿Qué pasa?** —pregunté. —Nada. Que me han puesto el teléfono hace sólo un par de días y sólo le había dado mi número a Toribio —dijo la Emilia. —Contesta —dije yo volviendo sobre mis pasos.

b. Pero, ¡Dios mío!, tu padre es un erizo, y eso que el profesor no pudo estar más amable. —**¿Qué ocurrió?** —Dallanotte trata a tu padre con más consideraciones que a nadie y resulta... Pero, ¡claro!, si no te lo he contado. ¡Algo importantísimo! En su excitación, Andrea medio se incorpora.

c. ADELA.- Lady Rowena leía a escondidas libros eróticos y se acariaba soñando con héroes maravillosos...

RAMON.- Sería terrible para papá saber... saber lo que realmente sucedió.

ADELA.- **¿Qué sucedió?** Yo aún no lo sé. Fuisteis llegando aquel verano: Javi de Inglaterra, tan británico, fumando en pipa y a punto de graduarse.

En los ejemplos proporcionados en (6), la oración eventiva no introduce una entidad desconocida, sino que el hablante, consciente de su desconocimiento respecto a los eventos que desea conocer de su interlocutor, formula una pregunta para que este último desarrolle el evento.

Un aspecto común en estos ejemplos es que los eventos ocurridos no implican entidades inanimadas cuyo cambio de estado sea causado por un accidente o la casualidad. Es decir, no es habitual que, ante la pregunta *¿Qué pasó?*, se obtenga como respuesta *Sucedió que se cayó el libro/la planta se secó/empezó a llover*; más aún, la respuesta del interlocutor no es *Sucede que estoy llorando*, sino que los eventos narran la

afectación a personas, es decir, parte de la narrativa del evento incluye cómo este afectó emocionalmente a las personas de alguna manera.

Por consiguiente, es frecuente en estos casos la inclusión del dativo (*¿Qué le/te pasa?*), partiendo de la presuposición de que el estado en el que se encuentra el interlocutor es resultado de un evento que lo afectó de alguna manera. Así, al conocer el evento, se puede obtener un mayor entendimiento del estado emocional.

a. Agus siguió llorando en silencio, con los ojos cerrados y el gesto desfigurado por el llanto. Miguel le tomó suavemente del brazo y con la palma de la mano le retiró las lágrimas. «**¿Qué te ocurre?** ¿Por qué lloras?», volvió a preguntar y entonces Agus ya no pudo contener la violencia de su llanto y empezó a gemir y a repetir con voz.

b. Sentí de pronto una congoja insoportable. Y entonces por primera vez me atreví a preguntarte; "**¿Qué te pasa?** ¿Por qué estás siempre tan mal?" Tú me miraste sorprendido, como si te extrañara que yo hubiera advertido tu dolor. Parecías contrariado y desvalido.

c. Quise entonces distraerla de sus pensamientos y le pregunté: —¿Quieres que juguemos a algo? —Me da igual. Hoy me da todo igual —me respondió. —¿Por qué hoy? **¿Te ha pasado algo?** —No. Nada. Pero es así. Mañana no sé cómo será. La sentía huraña, lejana, más antipática que nunca.

Ejemplos como los presentados en (6) y (7) comparten que el evento por el que se pregunta se interpreta como la causa de cierto estado emocional. Así, en (7a), se indaga sobre la razón del llanto de la otra persona y por qué está tan triste; en (7b), se busca comprender la causa del estado de malestar constante de la otra persona; y en (7c), se desea entender por qué al interlocutor ese día todo le da igual y por qué está en un estado de apatía. Por lo tanto, la pregunta gira en torno a un evento que se interpreta como la causa de un estado emocional.

Hasta ahora se ha mencionado que las oraciones eventivas pueden desempeñar una función presentativa al introducir una entidad con contenido descriptivo que permite al interlocutor crear una imagen mental de dicha entidad, si bien lo más común (54% de la base de datos) es que se introduzca una entidad inespecífica, y la función de la construcción no sea por tanto "presentativa", sino que sirva para generar expectativa por conocer su identidad. Estos casos pueden centrarse únicamente en

la descripción del evento o pueden utilizarse como pedido de explicación sobre el estado emocional del interlocutor.

Las oraciones que se abordan a continuación responden a una sintaxis particular de tipo pseudoescindido. En estos casos, la relativa (*lo que ocurre/pasa/sucedee*) tiene la función de centrar la atención del oyente respecto a lo que vendrá a continuación (Carranza, 1998), mientras que el componente escindido (*que Luis no vino a la fiesta/que llovió muy fuerte*) es la explicación o característica desarrollada del evento. Así, se sugiere que estos casos cumplen **una función caracterizadora**, pues se mantiene el desconocimiento de la naturaleza del evento, pero se introducen ciertas cualidades de este en la oración eventiva. Estos casos representan el 24% de nuestra base de datos.

a. El proceso se complica más y más; es todo un juego de personas, papeles, gritos irreprimibles, confesiones... No importa. Sabes que no me gusta darte la lata con mi trabajo. **Lo que ocurre es que tu carta me ha dejado inquieta.** No hablo de tus planteamientos generales; sabes que los comparto. Pero estoy libre de emociones viscerales por la doble lejanía del espacio y de mi condición de extranjera.

b. había que transformar a Afganistán —un país profundamente religioso, dividido en etnias, tribus y feudos rivales— en una República Popular. Otro golpe de Estado acabó con el poder de Daud —y con su vida. **Lo que ocurrió después es conocido:** la lucha entre las facciones ideológicas, el terror y sus miles de víctimas, dos nuevos y sangrientos golpes de Estado, la rebelión generalizada contra la dictadura comunista y la intervención armada.

c. Por las brumas de la tarde norteña se filtraba en sus ojos, le parecía a David, el fulgor de Málaga. «**Lo que a ti te ocurre** —decía el amigo, dando por terminada la nostalgia— **es que no has descubierto el Mediterráneo...**» Extrañamente David asoció Málaga, el Sur y las palmeras con La Isla del Tesoro.

En estos casos hay ciertos antecedentes que sugieren la existencia de un evento, pero no se conocen las características de este aún. Por ejemplo, en (8a) se puede inferir que a la persona le está sucediendo algo, pero no es hasta que más adelante ella misma indica cuál es la característica de su situación que comprendemos que se siente inquieta debido a una carta que recibió. En (8b), se entiende que algo debería suceder después de que Afganistán fuera transformado por un golpe de estado,

pero es más adelante cuando el componente escindido caracteriza ese suceso, el cual, supuestamente, ya es conocido, aunque se describe con más detalle posteriormente. Por último, en (8c), una persona considera que lo que le falta a su amigo David es experimentar el Mediterráneo.

En estos ejemplos, pero con mayor notoriedad en (8b-c), se observa que la construcción escindida permite una interpretación de compromiso y autoridad por parte del enunciador. Esto ha sido abordado en la literatura (Carranza 1998; Porroche Ballesteros 1998; Gómez Calvillo 2022), donde se sugiere que estas construcciones tienen un peso más pragmático que sintáctico, ya que el hablante se compromete como una autoridad en su propio discurso. En efecto, en los ejemplos anteriores podemos notar que no necesariamente todo el mundo sabe qué sucede después de un golpe de Estado (8b), pero la construcción *lo que ocurrió después es conocido* invita a asumir que es un conocimiento universal. Del mismo modo, aunque una amistad puede necesitar muchas cosas, afirmar con seguridad *Lo que a ti te ocurre es que no has descubierto el Mediterráneo* (8c) tiene un peso de autoridad y certeza en lo que se enuncia, y se ha sugerido que estas construcciones pseudoescindidas con verbos eventivos pueden servir para presentar argumentos en oposición a otros y distanciarse de la premisa del discurso anterior (Langaeker 1991, 2008; Gómez Calvillo 2022), si bien estos últimos usos no aparecieron en nuestra base de datos. Se puede sugerir entonces que lo que aquí llamamos "función caracterizadora" se destaca por proporcionar un peso de autoridad y control del discurso. Al mismo tiempo, comparte con las otras dos funciones mencionadas (función presentativa y de apertura temática) que el contenido descriptivo del evento se presenta—si acaso—fuera de la cláusula con el verbo eventivo.

Hasta este punto se ha observado cómo puede introducirse un evento novedoso en el discurso, ya sea porque se presenta por primera vez en la oración eventiva (función presentativa), porque se describe luego de ser anunciado en la cláusula eventiva (función de apertura temática) o porque se introducen (también fuera de la cláusula eventiva) ciertas cualidades de su identidad (función caracterizadora). No obstante, es posible que la oración eventiva retome un evento que se introdujo previamente (9).

a. En el chiismo triunfa la segunda tendencia. Sin embargo, como ocurre también en el dominio del erotismo, el tránsito del masoquismo al sadismo es súbito y fulminante. **Esto es lo que ha ocurrido ahora en Irán.** Una diferencia mayor entre el chiismo y los demás musulmanes: la existencia de un clero organizado, guardián de las tradiciones no sólo religiosas sino nacionales.

b. Esto sucede a menudo en lingüística matemática. Semejante variedad de enfoques no dará como resultado la rivalidad si ninguno de ellos pretende excluir o subordinar a los demás. Pero **esto es precisamente lo que está ocurriendo en lingüística en estos momentos:** el estudio puro (intentalista o abstracto) del lenguaje, que se centra en la sintaxis, pretende que su campo de estudio es el más importante de todos. De ahí la lucha.

Lo que se observa en los ejemplos (9) es que la oración eventiva forma parte de una pseudoescindida inversa, construcción cuya función pragmática generalmente consiste en mantener un tópico continuo (Castillo Hernández 2019). Tal es el caso de la discusión sobre el funcionamiento político del chiismo (9a) o la competencia entre enfoques en lingüística (9b). Además de mantener el tópico continuo, estas oraciones también resaltan el argumento locativo, ya sea *en Irán* (9a) o *en lingüística* (9b).

Consideramos que estos casos cumplen una **función encapsuladora**, en tanto que el tema es recuperado y se vuelve consistente a partir del componente escindido *esto*, el cual, debido a su valor anafórico, permite encapsular secciones de texto abstractas y complejas, mientras que el componente novedoso recae en el adjunto locativo que indica la circunstancia del tema discursivo. Estas estructuras representaron el 22% de nuestra base de datos.

Si bien en esta función es fundamental que el componente escindido recupere el tema discursivo previo, no lo es que el tema persista, tal como muestran los casos siguientes, que sirven para dar concluido el tema.

a. EMILIA.- Ese no es un reproche que te incumba.

ADELA.- ¡Hice una declaración! ¡La firmé! **¡Eso es todo lo que ocurrió!**

EMILIA.- Jamás comprendimos cómo una criatura tan espontánea como tú, tan vehemente y extrovertida, pudo sufrir un percance así en junio y mantenerlo en secreto hasta septiembre.

b. —Vigílela de cerca, algo notara usted. —¡Tonterías! Esas cosas existen, naturalmente, pero no suceden así como así. Es una fulana. **Eso es todo lo que le pasa.** No hay más que ver cómo mira a Enrique mientras sirve la mesa. ¡Qué vergüenza! —¿Por qué no habla usted con él?— ¡Imposible! Se la recomendó un buen amigo.

En (10a), el personaje de Adela enfatiza cómo llevó a cabo una declaración y la firmó, sugiriendo que no hay más acciones relevantes en el asunto. En (10b), una persona describe a otra como *una fulana*, y esta caracterización parece ser suficiente para explicar su comportamiento y actitud. En ambos casos, la oración eventiva cumple una función encapsuladora, pero además sirve para anunciar el cierre temático.

Finalmente, los verbos eventivos también ocurren en contextos en los que el único argumento ya fue mencionado y se encuentra cognitivamente activo, al punto que se codifica por medio de una anáfora cero o un pronombre. Estos casos son los más alejados de la función presentativa, ya que, más que introducir una entidad en el mundo discursivo, recuperan una entidad conocida y activa para introducir como elemento novedoso su locación témporo-espacial.

a.—Oh, no; otra vez no —pensó. Cristales esmerilados y manos temblonas. ¿No recordaría otro plato que la sopa de escasos fideos? Recordó, en cambio, un extraño suceso. **Debió ocurrir durante una de las clásicas manifestaciones de protesta callejera.** El era un tipo hábil que, sin hurtarse al peligro, lograba salvaguardar su persona en las refriegas de la policía.

b. A quién se lo decís. Mirá este recorte, yo conozco a la mujer que lo firma, y estaba enterada de algunas cosas por informes de amigos. **Pasó hace tres años** como pudo pasar anoche o como puede estar pasando en este mismo momento en Buenos Aires o en Montevideo.

c. y a ella regálasela a Dios/ dile te regalo mi hija señor/ que se haga tu voluntad?/ ¿no?/ **y así sucedió**/ ya total// seguí chambeando allí en <~en:>/ Pronósticos ya/ iba yo cada mes al/ panteón/ ahora voy cada tres meses/ cada cuatro meses digo

d. Ya... ¿Y qué barbaridad decía aquel modelo de virtudes? -Una barbaridad del Evangelio. Esa de «Tienen ojos y no ven; tienen oídos y no oyen», o algo así... **Eso les pasa a mi nuera y a usted...** ¡Y a tanta gente como las dos, médicos o no médicos! —Anunziata se desconcierta. Al fin, contesta, recalcando el tratamiento irónicamente: —Con usted no se puede, zío Roncone.

Como se observa en los casos de (11), la oración eventiva no sirve para introducir un evento, sino que recupera un evento ya dado para especificar sus condiciones, que pueden ser locativas, temporales, modales o afectativas. Así, encontramos correcciones que detallan que un evento

ocurrió específicamente durante manifestaciones de protesta (11a), *hace tres años* (11b), *así* (11c), o involucrando a alguien en particular, como una nuera (11d).

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el presente estudio examinamos, a la luz de datos naturales suficientemente contextualizados, las funciones discursivas que cumplen las oraciones con verbos eventivos *ocurrir*, *suced*er y *pasar*, típicamente caracterizados como "verbos presentativos".

Los datos muestran que estos verbos eventivos, en efecto, pueden cumplir una función presentativa al introducir entidades que resultarán persistentes en el discurso. No obstante, se ha observado que el frecuente empleo de pronombres indefinidos (*algo*, *nada*) y FNs con poco contenido descriptivo (*una cosa*) cuestiona qué tan general sea esta función. Esto, aunado al uso de otras construcciones sintácticas tales como las relativas semilibres y escindidas, sugieren la existencia de funciones adicionales más allá de la mera presentación de entidades nuevas, como la generación de expectativa respecto de un evento del cual se carece de identificación (función de apertura temática), introducir cualidades de una entidad que se mantiene desconocida (función caracterizadora), o recuperar temas discursivos previos para introducir un adjunto locativo que delimite el evento (función encapsuladora).

En conjunto, los datos sugieren una visión más matizada de las funciones discursivas de las oraciones con verbos eventivos, contribuyendo así al entendimiento de su papel en la estructura y cohesión del discurso. A la vez, se reconoce la necesidad de investigaciones futuras que profundicen en estos aspectos y exploren otras dimensiones de su uso en contextos lingüísticos específicos.

8. REFERENCIAS

- Álvarez Martínez, M., Ginoria Tena, M. (1996). Aproximación al concepto de "presuposición". *Anuario de Estudios Filológicos*, XIX (pp. 27-37).
- Carranza, I. (1998). *Conversación y deixis del discurso*. Córdoba, Argentina: Talleres Gráficos de la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Córdoba
- Castillo Hernández, C. (2020). Aspectos pragmáticos de las pseudoescindidas y pseudoescindidas inversas en español. *Lingüística Mexicana*. Nueva Época, 2(2), 7-28. Recuperado a partir de https://linguisticamexicana-aml.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/320
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Contreras, H. (1983). *El orden de palabras en español* (2ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Delbecque, N. y Lamiroy, B. (1999). La subordinación sustantiva: Las subordinadas enunciativas en los complementos verbales. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1965-2082). Madrid: Espasa-Calpe.
- Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse: An introduction. In Talmy, G. (Ed.), *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study* (pp. 3-41). John Benjamins Publishing Company.
- Gómez Calvillo, N. (2022). La expresión lo que pasa es que como marcador discursivo: Un estudio preliminar desde el enfoque cognitivo prototípico. En A. Collado, J. Berenguer, et al. (Compiladores), *Discurso y gramática cognitiva. Estudios de perfilamientos lingüísticos* (pp. 104-116). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Hetzron, R. (1975). The presentative movement or why the ideal word order is VSOP. En C. N. Li (Ed.), *Word order and word order change* (pp. 347-388). Austin: University of Texas Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 2. Descriptive Applications*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- López Ferrero, C. L. (2008). Comportamiento sintáctico y discursivo de verbos inacusativos de existencia y aparición. Implicaciones lexicográficas. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde, y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, (pp. 445-454). Pamplona, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

- López Ferrero, C. L. (2011). Grammatical patterns in Spanish: verbs of existence and appearance. *Corpora*, 6(2), 179-199.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones inacusativas y pasivas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1575-1629). Madrid: Espasa-Calpe.
- Moliner, M. (2016). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Pato, E. (2021). Pasa que ya no vivo allí. Sobre el uso de pasar como verbo terciopersonal en español actual. *Dicenda: Cuadernos de Filología Hispánica*, 39.
- Porroche, M. (1998). Sobre algunos usos de que, si y es que como marcadores discursivos. En M. A. Martín Zorraquino & E. Montolio (Eds.), *Los marcadores del discurso* (pp. 229-242). Madrid: Arco/Libros
- Prince, E. (1992). The ZPG letter: Subjects, Definiteness, and Information Status. En S. Thompson y W. Mann (Eds.), *Discourse Description: Diverse Analyses of a Fund Raising Text* (pp. 295-325). John Benjamins.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa/RAE.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. Madrid, RAE. En línea: <http://www.rae.es>.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad: el modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 3209-3252). Madrid: RAE/Espasa.
- Suñer, M. (1984) *Syntax and Semantics of Spanish. Presentational Sentence-Types*. Georgetown University Press, Washington.
- Zubizarreta, M. L. (1999). Las funciones informativas: tema y foco. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 4216-4244). Madrid: Real Academia Española/Espasa.

*DELS SOSTENS** A LA “PICA”:
LENGUA MATERNA Y TRANSFERENCIAS
CASTELLANO-CATALÁN

MARIBEL SERRANO ZAPATA
Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

La disponibilidad léxica es una línea de investigación que se enmarca en la léxico-estadística y trata de establecer qué palabras están a disposición del hablante ante una situación determinada. Para conseguirlo, se ofrece un estímulo verbal y un tiempo de reacción ante el que una persona debe mencionar todas aquellas palabras que se le ocurran. De esta manera, se recogen los términos que se tienen más al alcance, es decir, que son más *disponibles*, pero que solo se activan en algunos contextos concretos. Esta disciplina tiene un gran desarrollo en la lingüística hispánica; los trabajos llevados a cabo sobre otras lenguas peninsulares, como el catalán o el gallego, por el contrario, son menos frecuentes. Sin embargo, contamos con algunos ejemplos como el de Llopis Rodrigo (2009) sobre el valenciano o el de López Meirama y Álvarez de la Granja (2014) o Cid Blanco (2020) sobre el gallego⁵².

Con esta metodología, se consigue otorgar índices estadísticos a las diferentes unidades léxicas de una lengua. La finalidad de estos estudios es establecer un diccionario, donde las palabras se ordenan según el índice de disponibilidad, un dato que se obtiene combinando el número de apariciones de un término con su posición en los listados. Pues bien, los estudios realizados en comunidades donde conviven dos o más

⁵² Un panorama exhaustivo de los estudios realizados en las comunidades españolas con más de una lengua oficial se puede encontrar en Serrano Zapata (2020).

lenguas han demostrado que estos repertorios léxicos permiten analizar diversos fenómenos.

En primer lugar, posibilitan la comparación entre inventarios lingüísticos, esto es, sirven para observar en qué lengua se alcanza una mayor producción léxica en unas mismas condiciones (Serrano Zapata, 2014; López Meirama y Álvarez de la Granja, 2014⁵³). En segundo lugar, la inclusión de variables específicas, como la lengua materna, la de uso habitual, el modelo de enseñanza o la comunidad de habla, permite estudiar la influencia de estos condicionantes en la producción léxica. Con respecto a la variable lengua inicial o materna, esta parece tener un efecto directo en la disponibilidad y los resultados son mejores cuando se completa la encuesta de léxico disponible en una primera lengua. En este sentido, se han llevado a cabo estudios que corroboran este hecho tanto en lengua castellana (Etxebarria Arostegui, 1996; Areta Lara, 2009; Casanova Ávalos, 2020) como en catalana (Llopis Rodrigo y Gómez Devís, 2010), las dos lenguas que estudiamos en el presente capítulo.

En tercer lugar, estas pruebas sirven como reflejo de la influencia de una lengua sobre otra, ya que en estas encuestas se reflejan todo tipo de fenómenos de contacto lingüístico⁵⁴. Muchos trabajos han empleado estos datos para analizar el peso de una lengua sobre otra y para describir este tipo de fenómenos (Álvarez de la Granja, 2011; Álvarez de la Granja y López Meirama, 2013, 2021; Casanova Ávalos, 2013; Martínez Olmos, 2015; Mariscal Ríos, 2021, 2022). La metodología de la disponibilidad permite saber qué parcela del vocabulario de una lengua corresponde, en realidad, a otra. También sirve para conocer el grado de integración o de difusión social de estas unidades léxicas —cuántas personas las mencionan o si estas sustituyen o no el vocabulario propio—.

⁵³ En Serrano Zapata (2014) se compara la producción entre el léxico disponible en castellano y en catalán de una muestra de 240 informantes de la provincia de Lleida. López Meirama y Álvarez de la Granja (2014) analizan la disponibilidad léxica en gallego y en castellano, basándose en sus propios datos sobre el gallego y en los de López Meirama (2008) sobre el castellano. En los dos estudios se trabaja con las respuestas de 800 estudiantes gallegos.

⁵⁴ Utilizamos esta denominación y la de *transferencia* como sinónimas con el fin de designar la influencia observable en el léxico producida por el contacto con otra lengua.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente capítulo es analizar la influencia de la variable lengua materna en la producción de transferencias castellano-catalán en el léxico disponible de estas dos lenguas. Para ello contamos con una muestra de 240 hablantes bilingües que han completado dos encuestas de disponibilidad léxica, una en castellano y otra en catalán. Partimos de la hipótesis de que las personas cuya lengua materna es el castellano tenderán a incluir transferencias de esta lengua cuando completen la encuesta en catalán, su segunda lengua. De modo inverso, las personas con catalán como primera lengua se servirán de elementos de contacto lingüístico basados en su lengua inicial al realizar la encuesta en castellano.

Hasta la fecha, la variable lengua materna ha mostrado incidencia en la producción del vocabulario, a favor del colectivo que completa la encuesta en su lengua inicial (Serrano Zapata, 2022). Del mismo modo, hemos constatado la presencia de numerosos fenómenos de contacto lingüístico de todo tipo en el análisis de estos datos, tanto en castellano (Serrano Zapata, 2021) como en catalán (Serrano Zapata, 2016, 2021). No obstante, desconocemos qué influencia tiene esta variable en la producción de transferencias, aunque, como ya decimos, suponemos que su aparición estará condicionada por la lengua inicial del informante, tal como constatamos en un estudio preliminar basado en una muestra mucho menor (Serrano Zapata, 2004)⁵⁵.

Otros estudios de disponibilidad léxica han intentado determinar qué perfil sociológico influye en la producción de transferencias. De este modo, Llopis Rodrigo (2009) comprueba en sus estudios sobre el catalán en Valencia que la comunidad de habla que presenta un mayor número de estos fenómenos es aquella en la que existe un bilingüismo activo con un uso equilibrado de las dos lenguas. Martínez Olmos (2015) también indica cuál es el patrón social que propicia la aparición de estos elementos en el léxico disponible en castellano de Alicante: las mujeres, los

⁵⁵ En aquella ocasión, contamos con 48 estudiantes de la ciudad de Lleida que completaron una encuesta de disponibilidad léxica en castellano. Determinamos que quienes tenían el catalán como lengua materna producían un mayor número de transferencias en castellano.

informantes de centros públicos, las comunidades con un bilingüismo más activo y el alumnado ubicado en el nivel sociocultural medio.

Por su parte, Casanova Ávalos (2020), en su estudio sobre el léxico disponible en Castellón, concluye que los varones con lengua materna valenciana, de nivel sociocultural bajo, de centro público y zona rural son los que producen un mayor número de transferencias del catalán en el castellano. En el contacto entre esta lengua y el gallego, Álvarez de la Granja y López Meirama (2013) hallan que las personas que prefieren utilizar el gallego y que viven en poblaciones rurales producen más formas gallegas en el léxico disponible castellano.

3. METODOLOGÍA

Los datos que utilizamos en esta investigación proceden de las respuestas de un total de 240 informantes de 2º de bachillerato de 12 centros educativos de educación secundaria ubicados en distintos puntos de la provincia de Lleida. Estos estudiantes completaron una misma encuesta asociativa de disponibilidad léxica en dos ocasiones con un intervalo mínimo de dos semanas: la primera vez en castellano y la segunda, en catalán.

El instrumento de investigación constaba de 19 páginas. En las dos primeras se hallaba una serie de preguntas encaminadas a determinar las variables sociológicas del informante —una de ellas era la lengua materna— y, a partir de la tercera página, se distribuían los diecisiete centros de interés⁵⁶, a razón de uno por página, en torno a los cuales el alumnado tenía que producir, en el tiempo máximo de dos minutos, las listas de unidades léxicas. La metodología aplicada sigue fielmente los

⁵⁶ Estos son El cuerpo humano; Ropa y complementos; Partes de la casa (sin los muebles); Muebles de la casa; Alimentos y bebidas; Objetos colocados en la mesa para la comida; La cocina y sus utensilios; La escuela (muebles y materiales); Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto; La ciudad, El campo, Medios de transporte; Trabajos del campo y del jardín; Animales; Juegos y distracciones; Profesiones y oficios y Colores.

presupuestos metodológicos del Proyecto Panhispánico de Estudio de la Disponibilidad Léxica⁵⁷.

Todas las respuestas fueron analizadas mediante el programa informático Lexpro (Hernández Muñoz et al., 2023), tras un proceso de edición y homogeneización. Con respecto a los fenómenos de contacto, se corrigieron las interferencias ortográficas y fonéticas (rinyonera* > riñonera, sapatilla* > zapatilla, sustén/sustens* > sostén, sostens*⁵⁸). Los híbridos, en los que la raíz de una palabra correspondía a una lengua y el morfema flexivo a otra (ramadero*, tuberías*), se asimilaron a la palabra de la base léxica (ramadero* > *ramader*, tuberías* > tubería), salvo en el caso de que dicha palabra no existiera en el corpus, por no haber sido mencionada por ningún encuestado, o cuando, existiendo las dos opciones, el híbrido alcanzaba un índice de disponibilidad mayor, reflejo de la extensión social de ese vocablo. El fruto final de este proceso es el diccionario de léxico disponible, donde las palabras se ordenan de acuerdo con su índice de disponibilidad.

En la comunidad estudiada, la provincia de Lleida, se da un bilingüismo social extenso y estable, tanto por el alto porcentaje de población que domina las dos lenguas⁵⁹ como por la continuidad histórica de este contacto. Los estudiantes que participaron en este estudio son bilingües precoces equilibrados, esto es, dominan las dos lenguas desde la infancia, y todos han sido escolarizados en lengua catalana, lengua vehicular de la enseñanza en Cataluña.

En la tabla 1 puede verse la estratificación de la muestra según la variable lengua materna. Tal como puede apreciarse, el colectivo cuya lengua inicial es el castellano constituye casi la tercera parte de la muestra y son mayoría las personas encuestadas cuya lengua materna es el

⁵⁷ Para más información sobre la metodología de la investigación, consúltese Serrano Zapata (2014: 225-312). Sobre el Proyecto Panhispánico y las investigaciones sobre léxico disponible, véase Samper Padilla y Samper Hernández (2006) o López González (2014).

⁵⁸ En el caso de *sostens**, híbrido inexistente en los diccionarios, optamos por mantener la *o*, del verbo catalán *sostenir*, a pesar de que suele pronunciarse como [u], al menos en Lleida.

⁵⁹ Los últimos datos de la *Enquesta d'Usos lingüístics de la Població* (EULP 2018) señalan que un 94,4 % y un 99,6 % son capaces de entender el catalán y el castellano, respectivamente, en el ámbito de Ponent.

catalán, hecho que refleja la realidad del territorio estudiado. De otra parte, son realmente pocos los informantes que declaran tener ambas lenguas como maternas o el aranés⁶⁰. Por este motivo, decidimos prescindir de estos datos y nuestro análisis se basa en los dos grupos mayoritarios, a los que denominaremos castellanohablantes y catalanohablantes, a pesar de que, como ya hemos indicado, todas las personas que participan en esta investigación son bilingües.

TABLA 1. *Distribución de los informantes según la variable lengua materna*

Lengua materna	Castellano	Catalán	Ambas	Aranés
Número de informantes	66	157	10	7
Frecuencia relativa	27,50 %	65,42 %	4,17 %	2,92 %

4. RESULTADOS

El análisis se articula en tres apartados. En primer lugar, estudiamos los resultados globales en los cinco centros de interés elegidos analizando el peso de las transferencias sobre el total de vocablos recabado (4.1). A continuación, describimos estos mismos datos filtrados según el grupo lingüístico que los produce —castellanohablantes o catalanohablantes— en cada uno de los corpus de léxico disponible, el del castellano y el del catalán (4.2). Finalmente, completamos esta información con el análisis cuantitativo y cualitativo de las transferencias exclusivas y comunes de estos dos colectivos de hablantes, fijándonos especialmente en aquellas que se sitúan dentro de las primeras 50 palabras (4.3).

4.1. RESULTADOS GLOBALES POR CENTRO DE INTERÉS

En el análisis general de estos datos, ya constatamos que la influencia del castellano sobre el catalán era superior a la que se detectaba en sentido contrario, tanto en el porcentaje de transferencias sobre el total de

⁶⁰ El aranés es una variante del occitano propia del Valle de Arán, un pequeño territorio de 620 km². Su presencia se debe a que uno de los puntos de la provincia donde aplicamos la encuesta fue Viella. La mitad de las encuestas fueron recogidas en la ciudad de Lleida y la otra mitad en distintos puntos, como La Seu d'Urgell, Tàrrrega, Almacelles, Les Borges Blanques o Solsona.

vocablos (13,38 % frente a 7,08 %) como sobre el total de respuestas (5,44 % frente a 2,07 %) (Serrano Zapata, 2014, pp. 544-552). En el desglose por centros de interés, se observó también que había centros más susceptibles a la transferencia léxica que otros, tal y como se había advertido ya en otras investigaciones (Bartol Hernández, 2011).

Con la finalidad de describir las áreas léxicas que fueran más significativas desde la perspectiva del contacto lingüístico, elegimos las cinco que, en las dos lenguas, contaban con más fenómenos de este tipo sobre el total de respuestas (Serrano Zapata, 2014, p. 551). Por este motivo, el análisis se basa en los fenómenos de contacto lingüístico que aparecen en *Ropa y complementos*, *La cocina y sus utensilios*; *Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto*, *Trabajos del campo y del jardín* y *Profesiones y oficios*⁶¹. En los dos primeros centros, *Ropa y complementos* y *La cocina y sus utensilios*, es posible ver la influencia de la lengua utilizada en el ámbito familiar, dado que el léxico que contienen se evoca con frecuencia en el hogar, sobre todo el de *La cocina y sus utensilios*. A continuación, hallamos *Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto*, un área aparentemente “neutra”, caracterizada por una producción léxica baja, pero que contiene algún préstamo integrado, como más adelante veremos (4.3). La inclusión de *Trabajos del campo y del jardín* cobra gran interés, dado su estrecho vínculo con la lengua vernácula en los territorios bilingües. Y, finalmente, el léxico recogido en *Profesiones y oficios* se trabaja en la escuela, lo que puede relacionarse con el catalán, lengua vehicular de la enseñanza, aunque esta área también comprende vocabulario aprendido tempranamente, donde la influencia de la lengua materna también estará presente.

TABLA 2. Porcentaje de transferencias sobre el total de vocablos en las dos lenguas

Centro de Interés	Castellano			Catalán		
	Vocablos	Transferencias	%	Vocablos	Transferencias	%
Ropa	276	24	8,7	296	61	20,6
Cocina	333	31	9,3	354	60	16,9

⁶¹ En las páginas siguientes se reducen estas denominaciones para facilitar la lectura de las tablas.

Iluminación	276	16	5,8	277	34	12,3
Trabajos	420	47	11,2	388	34	8,8
Profesiones	568	35	6,2	546	62	11,4

Los resultados de la Tabla 2 corresponden al comportamiento global de las 223 personas encuestadas. Recordemos que la división de la muestra en función de la variable lengua materna no es equilibrada, sino que las personas con lengua inicial catalana son más del doble que las personas con el castellano como primera lengua (157 frente a 66). Con respecto al número de vocablos, esto es, a las palabras diferentes que se recogen en cada centro de interés, nótese la preponderancia del catalán en los dos primeros centros (296 y 354, frente a 276 y 333), donde creemos que se evidencia el influjo de la lengua familiar. El resultado es prácticamente idéntico en *Iluminación*, *Calefacción* y *formas de airear un recinto* (277 y 276) y, por el contrario, en castellano se recaban más palabras distintas en los dos últimos centros (420 y 568 frente a 388 y 546).

En esta visión general de los datos, se aprecia claramente cómo el porcentaje de transferencias sobre el total de vocablos, o palabras distintas, es superior en el corpus de la lengua catalana. La media para los cinco centros analizados se sitúa en 8,24 % en lengua castellana y en un 14 % de transferencia en catalán. Por otro lado, no parece existir un patrón común de transferencia, puesto que los centros de interés con mayor y menor cantidad de fenómenos de contacto son distintos en cada lengua. En el corpus del léxico disponible castellano, el mayor porcentaje de transferencia lo tiene *Trabajos del campo y del jardín*, con un 11,2 %; sin embargo, en el corpus catalán este índice lo ostenta *Ropa y complementos*, con un 20,6 %. En el siguiente apartado del análisis podremos ver qué colectivo de informantes es el responsable de la producción de estos fenómenos.

4.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO SEGÚN LA VARIABLE LENGUA MATERNA

Según la variable lengua materna (LM), tenemos dos grupos desiguales de informantes: las personas con LM castellano y las que tienen el catalán como LM. La diferencia matemática en la composición de estos

grupos impide que podamos comparar el número de vocablos. Sin embargo, sí podemos cotejar el peso que tienen los fenómenos de contacto sobre el total de palabras distintas recogidas en cada área temática. En la tabla 3 se detalla esta proporción en el corpus de léxico disponible castellano y en la tabla 4 se documentan los mismos datos con respecto al corpus catalán.

TABLA 3. *Porcentaje de transferencias sobre el total de vocablos según la variable lengua materna en el corpus castellano*

Centro de Interés	LM Castellano			LM Catalán			Comp. %
	Vocablos	Transferencias	%	Vocablos	Transferencias	%	
Ropa	197	9	4,6	233	24	10,3	56
Cocina	220	4	1,8	259	30	11,6	44
Iluminación	154	6	3,9	220	14	6,4	35
Trabajos	221	17	7,7	311	41	13,2	27
Profesiones	342	14	4,1	386	33	8,5	45

TABLA 4. *Porcentaje de transferencias sobre el total de vocablos según la variable lengua materna en el corpus catalán*

Centre Interès	LM Castellano			LM Catalán			Comp. %
	Vocablos	Transferencias	%	Vocablos	Transferencias	%	
Roba	186	41	22	259	45	17,4	50
Cuina	207	42	20,3	297	42	14,1	42
Il·luminació	135	22	16,3	240	28	11,7	35
Treballs	177	19	10,7	321	23	7,2	28
Professions	334	49	14,7	364	36	9,9	49

Tal como se observa en las tablas 3 y 4, el volumen de elementos transferidos con respecto al total es superior de forma constante en el colectivo que está completando la encuesta en su segunda lengua. Es decir, las personas con lengua inicial catalana producen una proporción mayor de transferencias en todos los centros de interés analizados en el léxico disponible en castellano (tabla 3). De forma inversa, en la tabla 4, donde se ilustran los resultados sobre el léxico disponible en catalán, son los

castellanohablantes quienes presentan más elementos de este tipo. Este hecho viene a confirmar la relación estrecha entre las áreas temáticas de la encuesta de disponibilidad, al menos las cinco elegidas, y la lengua materna de cada individuo. Desde la investigación de Hernández Muñoz (2006) sabemos que la disponibilidad se asocia a las palabras más típicas, más familiares y más tempranamente aprendidas⁶². La lengua inicial se relaciona directamente con la familiaridad, —que hace referencia a las veces en que un sujeto entra en contacto con una determinada palabra a lo largo del día (piensa en ella, la nombra, etc.)— y con la edad de adquisición —que influye en el sentido de que las palabras aprendidas antes son más disponibles que las aprendidas años más tarde—.

De otra parte, en el corpus castellano (tabla 3) el porcentaje mayor de transferencia, con un 13,2 % se da en el centro *Trabajos del campo y del jardín*. Como ya se ha comprobado en otros trabajos (Bartol Hernández, 2011), este centro es especialmente propicio a la transferencia de la lengua vernácula del territorio. El mayor uso de la lengua catalana en las poblaciones rurales podría explicar cierta dificultad del colectivo catalanohablante de enunciar vocabulario en castellano en esta área, donde se evocan numerosas tareas agrícolas. El colectivo castellanohablante también presenta en este centro el mayor porcentaje de transferencia en castellano, con un 7,7 %. Esto puede deberse al influjo de la lengua del currículum, el catalán. Por el contrario, la menor presencia de transferencias del grupo con castellano como L1 se da en *La cocina y sus utensilios*. En este centro está muy presente el vocabulario de uso familiar, por lo que es lógico que no aparezcan elementos de contacto. Precisamente en este ámbito se observa la mayor diferencia entre los dos perfiles lingüísticos: el porcentaje de transferencia de los castellanohablantes del 1,8 % aumenta hasta el 11,6 % en el caso de los catalanohablantes. El segundo centro donde la distancia es mayor es *Ropa y complementos* (4,6 % castellanohablantes y 10,3 % catalanohablantes). El

⁶² La primera de estas características es la responsable de que sean las mismas palabras, o los mismos conceptos, los que se evoquen en los primeros lugares bajo cada centro de interés en las dos lenguas estudiadas, puesto que la forma de categorizar es universal.

vocabulario de esta área también se relaciona con la primera lengua, como ya hemos indicado.

En el corpus catalán (tabla 4), como ya hemos comentado, los castellanohablantes presentan en todos los centros de interés un porcentaje mayor de elementos de contacto. En este caso, el centro con más transferencia en estos hablantes es *Ropa y complementos* (con un 22 %), seguido de *La cocina y sus utensilios* (con un 20,3 %). Aquí parece evidenciarse, en sentido contrario, la dificultad por parte de las personas que tienen el castellano como L1 para enumerar prendas de ropa y utensilios culinarios en su segunda lengua. Sin embargo, los propios catalanohablantes tienen en estas áreas léxicas una proporción considerable de transferencia (un 17,4 % en *Ropa y complementos* y 14,1 % en *La cocina y sus utensilios*) mayor que la que presentan los castellanohablantes al completar estos centros en castellano (4,6 % y 1,8 %). Esto hecho se explica por las circunstancias sociopolíticas que influyeron en la lengua catalana en buena parte del siglo XX: un largo periodo de subordinación política y la llegada masiva de inmigración castellanohablante a Cataluña. De esta forma, el catalán contiene un porcentaje de términos del castellano que se sigue transmitiendo de generación en generación, como consecuencia de que las generaciones mayores no fueron escolarizadas en catalán.

De forma inversa a como sucedía en el corpus castellano, los catalanohablantes presentan el porcentaje menor de transferencia en torno al centro *Trabajos del campo y del jardín*, con un 7,2 %, tal vez por la asociación directa a la que hemos aludido entre el uso del catalán y los pequeños núcleos rurales. Por otro lado, se aprecia una misma tendencia en los dos corpus: la mayor distancia entre el peso de la transferencia en los dos colectivos lingüísticos (14,1 % los catalanohablantes y 20,3 % los castellanohablantes) se da en un área estrictamente relacionada con el ámbito familiar, *La cocina y sus utensilios*, donde se aprecia de forma clara la influencia de la L1.

El porcentaje de compatibilidad (la última columna de las tablas 3 y 4) hace referencia a la cantidad de vocabulario compartido por los dos grupos lingüísticos. Aquí es posible reconocer patrones comunes entre las dos lenguas: por ejemplo, el índice más bajo de vocabulario

compartido se da en *Trabajos del campo y del jardín* (27 % en el corpus castellano y 28 % en el catalán). La propia naturaleza del centro, abierto o difuso en la terminología propia de la disponibilidad, propicia numerosas asociaciones distintas. En segundo lugar, hallamos *Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto*, con el mismo porcentaje de vocabulario común, del 35 %, concretamente. Los porcentajes de compatibilidad más altos se dan en *Profesiones y oficios* (45 y 49 %) y en *Ropa y complementos* (56 y 50 %).

4.3. PALABRAS EXCLUSIVAS Y COMPARTIDAS POR CADA GRUPO LINGÜÍSTICO

En el presente apartado, llevamos a cabo un análisis de las transferencias exclusivas de cada grupo lingüístico, castellanohablantes y catalanohablantes, y de las compartidas por las 223 personas encuestadas. En la tabla 5 podemos observar cómo las transferencias de la tabla 2 se distribuyen entre quienes las mencionan. Por ejemplo, las 24 transferencias halladas en el corpus castellano en *Ropa y complementos* son, sobre todo, incluidas por catalanohablantes (15 de 24), y algo más de la tercera parte son vocablos comunes entre estos dos grupos de informantes (9 de 24). Este comportamiento se extiende en los cinco centros de interés del corpus castellano: más de la mitad de las transferencias, y casi las dos terceras partes, corresponden a personas catalanohablantes. Por el contrario, en el corpus catalán, se observa un mayor reparto de los fenómenos de contacto lingüístico entre las tres opciones. Las transferencias en común suponen algo más de la tercera parte en todos los centros, salvo en *Trabajos del campo y del jardín*.

TABLA 5. Análisis cuantitativo de las transferencias exclusivas y comunes según la lengua materna en el corpus castellano y en el corpus catalán

Centro de interés	Castellano			Catalán		
	LM castellano	LM catalán	En común	LM castellano	LM catalán	En común
Ropa	0	15	9	16	20	25
Cocina	1	27	3	18	18	24
Iluminación	2	10	4	6	12	16
Trabajos	6	30	11	11	15	8
Profesiones	2	21	12	26	13	23

Con respecto al análisis cualitativo, por razones de espacio incluimos únicamente las transferencias que, o bien son compartidas (tabla 6), o bien se encuentran entre las 50 primeras palabras en el diccionario de disponibilidad de uno de los dos grupos lingüísticos (tabla 7), lo que indica que tienen un grado considerable de extensión social. Estas transferencias se encuentran ordenadas según su índice de disponibilidad en las tablas 6 y 7.

TABLA 6. Análisis cualitativo de las transferencias comunes en el corpus castellano y en el corpus catalán

Centro de interés	Transferencias comunes en castellano	Transferencias comunes en catalán
Ropa	armilla, sostenidor, brusa, jaqueta, faldilla, clip, xandall, calces, mitgeta	bolso, sostens*, gorro, (forro) (polar), blusa, sudadera, chaleco, chándal, sostén, traje, pajarita, calentadors*, minifalda, falda, pantalón, (zapatilla) deportiva, monedero, albornós*, camisó*, bolsa, cinturón, chubasquero, camión, caçadora tejana, mono de esquí.
Cocina	paella, pica, escorredera*	batidora, sartén, exprimidora, sandwichera, cucharón, escurridor, devantal*, fregaplats*, tostadora, encimera, bandeja, espumadera, basura, secadora, fregona, parrilla, fregadero, calentador, lavadora, hacha, font, salvamantells*, butano, estropajo
Iluminación	fuego a tierra, aire acondicionado*, fluorescent, misto	lámpara, foco, bombilla, calentador, vela, llinterna*, mechero, (aparell d')aire acondicionat*, llàmpara*, tuberies*, abanico, linterna, tubería, esterilla, respiradero, lámpara, lámpara de nit
Trabajos	ramadero*, pagès, esporgar, ensulfatar, conrear, adobar (la tierra), ramaderia, collir, munyir, ensulfatador, rampillar	limpiar*, abonar, cosechar, pastar, tallar el césped, injertar, cosecha, descogollar
Profesiones	paleta, infermero*, mosso (d'esquadra), ramadero*, pagès, manobre, lampista, pescatero*, ingeniero*, escritor, ramader, enfermeria	fontaner*, abogat*, enfermer*, camarer*, peluquer*, ingenier*, panader*, carpinter*, peluquero, segurata, basurer*, basurero, bombero, camionero, cura, assafata*, ganader*, deportista, reponedor, jefe, modelo, ingenier* agrònom, asistent

En la tabla 6 se subrayan las transferencias consideradas préstamos integrados por su índice de aparición, superior al 15 % (Serrano Zapata, 2021). Tal como se aprecia, los fenómenos de contacto son más numerosos en el corpus catalán, con la excepción de nuevo de *Trabajos del campo y del jardín*. Aunque la mayoría de los casos son palabras normativas de la otra lengua, es decir, cambios de código, también encontramos algunos calcos sintácticos como *aparell d'aire acondicionat**, cuyo equivalente no normativo también se recoge en castellano (*aire acondicionado**). En el mismo corpus hallamos otro calco, “fuego a tierra”, traducción literal de *foc a terra*, ‘fuego’, ‘chimenea’, situado dentro de las 50 palabras más disponibles en castellano en los dos colectivos lingüísticos estudiados (tabla 7).

En el léxico disponible catalán, el híbrido *sostens** parece estar sustituyendo a *sostenidor*. También este término ostenta una posición privilegiada según su disponibilidad (tabla 7). Como hemos indicado, en castellano se da un número menor de transferencias y préstamos integrados, pero contamos con “paleta” (‘albañil’), “paella”, calco semántico donde se transfiere el significado catalán de ‘sartén’ y “pica” (‘fregadero’), mucho más frecuente que ‘pila’⁶³. Los tres ejemplos mencionados también aparecen entre las 50 primeras palabras de todas las personas encuestadas.

De otra parte, es numerosa la presencia de híbridos basados en la apócope como procedimiento para crear términos en catalán sobre la base de una raíz castellana, sobre todo en *Profesiones y oficios* (*fontaner**, *abogat**, *enfermer**, *camarar**...). El procedimiento contrario se observa en el corpus castellano con una paragoge (*ingeniero**, *ramadero**). En general, podemos decir que se aplican los morfemas derivativos de la L1 a la segunda lengua por un mecanismo de generalización. Entre todos estos ejemplos únicamente *ramadero**, en castellano, y *fontaner**, en catalán, alcanzan posiciones elevadas (tabla 7).

⁶³ Payrató (1985), Wesch (1997) y Sinner (2004) también incluyen este ejemplo al hablar de transferencias del catalán al castellano en Cataluña.

TABLA 7. Transferencias entre las primeras 50 palabras en los dos corpus según la variable lengua materna

Centro de interés	CASTELLANO		CATALÁN	
	LM castellano	LM catalán	LM castellano	LM catalán
Ropa			bolso, gorro, (forro) (polar), sostens*, sudadera, braga, blusa	bolso, sostens*, gorro, (forro) (polar)
La cocina	paella, pica	paella, pica, plata	sartén, batidora, exprimidora, tostadora, sandwichera, fregaplatos*, escurridor	batidora, exprimidora, sandwichera, cucharón
Iluminación	fuego a tierra	bombeta, fuego a tierra, aire acondicionado	(aparell d')aire acondicionat*, lámpara, foco, bombilla, vela, llàmpara*, calentador, mechero, linterna*, linterna, vela, tubería	(aparell d')aire acondicionat*, lámpara, foco, bombilla, vela, calentador, linterna*, tuberías*
Trabajos	ramadero*, pagès, conrear, esporgar	ramadero*, pagès, esporgar, ensulfatar, conrear	abonar, labrar	abonar, cosechar
Profesiones	paleta	paleta, infermero*	fontaner*	fontaner*

En la tabla 7 se documentan las transferencias con mayor distribución social en los dos corpus filtradas por el colectivo que las produce. En negrita se señalan las palabras que son exclusivas de un grupo. En castellano, por ejemplo, solo los catalanohablantes incluyen *plata* como ‘bandeja’ y *bombeta* por ‘bombilla’. En el corpus catalán, sucede lo mismo con “braga”, que puede referirse tanto a la prenda de ropa interior femenina como a *tapaboques*, y con “labrar”, que aparece por olvido momentáneo o desconocimiento del verbo *llaurar* o *conrear*.

5. CONCLUSIONES

En la comparación entre el castellano y el catalán, observamos cómo la lengua catalana presenta una mayor proporción de transferencias. La media de elementos transferidos en los cinco centros de interés analizados es de 8,24 % en el corpus castellano y de 14 % en el catalán. Al filtrar los resultados según la variable lengua materna, se ve cómo cada

colectivo lingüístico tiene un porcentaje mayor de transferencia al evocar términos en su segunda lengua. En el corpus castellano, los castellanohablantes tienen un 4,42 % y los catalanohablantes, un 10 %. En el corpus catalán, el porcentaje de fenómenos de contacto es del 16,8 % por parte de los castellanohablantes y del 12,02 % en el caso de las personas con lengua inicial catalana.

Sin embargo, el análisis es distinto comparando el comportamiento de cada colectivo en cada lengua: las personas castellanohablantes producen un 4,42 % de transferencia en su lengua materna; cuando completan la encuesta en catalán, esta proporción aumenta hasta el 16,8 %. Sin embargo, las personas cuya lengua inicial es el catalán, presentan un porcentaje de transferencia mucho más similar en las dos lenguas, e incluso mayor en su lengua materna (del 12,06 %) que en su segunda lengua (10 %). La influencia del castellano sobre la lengua vernácula, caracterizada por un largo periodo de subordinación lingüística, provoca que, excepto en un área relacionada estrictamente con el léxico del trabajo rural (*Trabajos del campo y del jardín*), el porcentaje de fenómenos de contacto lingüístico sea superior en catalán, incluso entre las personas que tienen esta lengua como inicial. En el análisis cualitativo, se detecta que algunas de estas palabras parecen estar sustituyendo el vocabulario propio de cada lengua, sobre todo en lengua catalana.

6. REFERENCIAS

Álvarez de la Granja, M. (2011). La presencia del gallego en el léxico disponible del español de Galicia. Análisis formal y funcional. En B. López Meirama (Ed.), Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia (pp. 17-102). Universidade de Santiago de Compostela

Álvarez de la Granja, M. y B. López Meirama. (2013). A presenza do galego no léxico dispoñible do español de Galicia. Análise distribucional. En E. Gungenberger, H. Monteagudo y G. Rei-Doval (Eds.), Contacto de linguas, hibridade, cambio: conexos, procesos e consecuencias (pp. 49-96). Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega

Álvarez de la Granja, M. y B. Lopez Meirama. (2021). La presencia del español en el léxico disponible del gallego. El centro de interés el cuerpo humano. En M. Serrano Zapata y M.^a Á. Calero (Eds.), Aplicaciones de la disponibilidad léxica (pp. 115-146). Tirant lo Blanch

- Areta Lara, M. (2009). El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios navarros. Estudio sociolingüístico [Tesis doctoral]. Universidad de Navarra
- Bartol Hernández, J. A. (2011). Léxicos disponibles de zonas bilingües: interferencias sobre el español. En B. López Meirama (Ed.), Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia (pp. 157-188). Universidade de Santiago de Compostela
- Casanova Ávalos, M. (2013). Valencianismos en el léxico disponible de Castellón. En E. Casanova y C. Calvo (Eds.), Actas del XXVI Congreso internacional de Lingüística y Filología Románicas (pp. 531-543). De Gruyter
- Casanova Ávalos, M. (2020). El léxico disponible de los jóvenes de Castellón. Publicacions de la Universitat Jaume I
- Cid Blanco, P. (2020). A dispoñibilidade léxica en estudantes da ESO da Terra de Caldelas: O centro de interese das profesións e oficiós. Cumieira: cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega, 5, 119-153.
- EULP = Institut d'Estadística de Catalunya. (2018). Enquesta d'usos lingüístics de la població.
https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/
- Etxebarría Arostegui, M. (1996). Variación e interferencia en una comunidad bilingüe: vasco y español en contacto. En M. Arjona et al. (Eds.), Actas del X Congreso Internacional de ALFAL (pp. 908-912). UNAM
- Hernández Muñoz, N. (2006). Hacia una teoría integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellanos-manchegos. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, N., Tomé, C., López, M. y J. A. Bartol. (2023). Manual de LexPro. <https://dispogram.usal.es/>
- Llopis Rodrigo, F. (2009). El lèxic del valencià central: un estudi de disponibilitat léxica. Servei de Publicacions de la Universitat de València
- Llopis Rodrigo, F. y M.^a B. Gómez Devís. (2010). El lèxic disponible de València. Denes
- López Meirama, B. (2008). Léxico disponible en el español de Galicia. Universidade de Santiago de Compostela
- López González, A. M. (2014). Disponibilidad léxica: teoría, método y análisis. Uniwersytet Łódzki
- López Meirama, B. y M. Álvarez de la Granja. (2014). Léxico dispoñible do galego. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. Universidade de Santiago de Compostela

- Mariscal Ríos, A. (2021). Categorización de los errores ortográficos en zonas de contacto lingüístico entre inglés y español. Peter Lang
- Mariscal Ríos, A. (2022). Bilingüismo y contacto lingüístico en la comunidad de Gibraltar a partir del análisis contrastivo y de errores. Peter Lang
- Martínez Olmos, E. (2015). El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas. Estudio sociolingüístico y diccionarios. Publicacions de la Universitat d'Alacant
- Payrató, Ll. (1985). La interferencia lingüística. Comentaris i exemples català-castellà. Curial Edicions catalanes-Publicacions de l'Abadía de Montserrat
- Samper Padilla, J. A. y M. Samper Hernández. (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.
- Serrano Zapata, M. (2004). Aspectos sociolingüísticos del léxico disponible castellano de los preuniversitarios leridanos. *Pragmalingüística*, 12, 147-165.
- Serrano Zapata, M. (2014). Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto [Tesis doctoral]. Universitat de Lleida
- Serrano Zapata, M. (2016). Fenòmens de contacte lingüístic en el lèxic disponible català de Lleida. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(2), 51-64.
- Serrano Zapata, M. (2020). Disponibilidad léxica en las comunidades bilingües de España. En F. Gimeno Menéndez (Coord.), *Lengua, sociedad y cultura* (pp. 313-334). Publicaciones de la Universidad de Alicante
- Serrano Zapata, M. (2021). Transferències lingüístiques castellà-català: un estudi de disponibilitat lèxica a Lleida. *Treballs de sociolingüística catalana*, 31, 149-164.
- Serrano Zapata, M. (2022). La variable lengua materna en la disponibilidad léxica de una comunidad bilingüe. *Pragmalingüística*, 30, 395-412.
- Sinner, C. (2004). El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos y metalingüísticos. Niemeyer
- Wesch, A. (1997). El castellano hablado de Barcelona y el influjo del catalán. Esbozo de un programa de investigación. *Verba*, 24, 287-312.

REFERENCE MANAGEMENT AND COHERENCE RELATIONS IN SPANISH

VICTORIA LEONETTI ESCANDELL
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

Most recent research on null subject languages (NSLs) has focused on the syntactic properties shared by these languages (see D'Alessandro 2015 for a review) or to what extent NSLs behave differently from each other regarding reference management (Filiaci et al. 2013; Torregrossa et al. 2015).

Discourse-oriented approaches regarding anaphora interpretation, such as Kehler and Rodhe's (2013) proposal for English, have been replicated to a lesser extent in other languages (see Ueno and Kehler 2016 for Japanese, Mayol 2018 for Catalan). The impact of the discourse properties tested in such approaches is yet to be tested in Spanish. For this reason, the aim of this paper is testing the role played by discourse-related elements such as coherence relations and implicit causality in the interpretation and production of anaphoric expressions in Spanish, following the methodology found in Kehler and Rodhe (2013).

In what follows, I will review some basics concepts (coherence relations and implicit causality) and Kehler and Rodhe's (2013) proposal. I will then present my experiment (participants, materials, procedure) and its results. Finally, I will sum up my findings.

Firstly, in order to understand what is meant by coherence relations, consider the classic example in (1) by Winograd (1972).

- a. The city council denied the demonstrators the permit because they feared violence.
- b. The city council denied the demonstrators the permit because they advocated violence.

As we already know, in these sentences the pronoun *they* can refer to either of the potential antecedents—the city council or the demonstrators. Any native speaker of English would intuitively understand that in (1a) *they* most likely refers to the city council, whereas in (1b) it refers to the demonstrators. This inference is based not on syntax or discourse structure, but on world knowledge. This is because our comprehension of a discourse involves not merely the decoding of sentences, but also the relationship we establish between the content of the sentence and our hypotheses about the information that the speaker intended to convey by means of the utterance.

Implicit Causality (IC) is one of the most interesting phenomena concerning the interaction between coherence relations and pronoun interpretation. The first attempt at illustrating IC was perhaps that of Garvey and Caramazza (1974), who observed that some verbs import an implicit attribution of the cause of the action or attitude indicated by the verb. This is illustrated in (2).

a. Mary admires John.

b. Mary amazes John.

If we compare these two sentences, the intuition arises that in (2a) there is something about John that causes admiration in Mary, whereas in (2b) it is something special about Mary that produces amazement in John. The cause of the state is automatically attributed to the referent that one considers responsible for the situation. Because of this, if we were to ask “Why?” in response to these sentences, we would expect to receive some information about John in (2a) and some information about Mary in (2b). Therefore, verbs like *admire* (2a) are called object-biased verbs, while verbs like *amaze* in (2b) are called subject-biased verbs.

Both coherence relations and implicit causality are extremely important phenomena for the theory of pronoun interpretation and production in Kehler and Rodhe (2013), and explain how rhetorical relations, as well as topichood, affect anaphora interpretation; Ueno and Kehler (2016) observe that anaphora interpretation can be sensitive to transfer-of-possession and IC-verbs in Japanese; and Mayol (2018) analyses how rhetorical relations influence anaphora interpretation in Catalan.

1.1. DISCOURSE AND ANAPHORA (KEHLER AND RODHE 2013)

The twofold goal of Kehler and Rodhe (2013) is, first, to demonstrate that pronoun interpretation is affected by the hearer's expectations about what coherence relationships may follow and about which entities will be mentioned afterwards (which are also conditioned by those coherence relationships as well); and second, to reveal the crucial role played by the topichood of potential referents. To explain pronoun interpretation, Kehler and Rodhe compare two theories of discourse coherence that make opposite and "seemingly irreconcilable" claims.

The first one, the Centering Theory by Grosz et al. (1995), mainly claims that the fact that certain entities are more central than others in an utterance imposes constraints on the use of different types of referring expressions. The coherence of a piece of discourse is therefore affected by the compatibility of the utterance's centering properties and the choice of a referring expression.

Despite being influenced by a variety of factors, centering is mainly focused on the grammatical role and hierarchy of antecedents (Subject > Object > Other). Because of this, in (3a) is easy to associate the pronoun *him* to the subject (*Mitt*). Similarly, given that *Rick* is the subject of the first clause in (3b), the pronoun *him* refers to *Rick*.

- a. Mitt narrowly defeated Rick, and the press promptly followed him to the next primary state. [him = Mitt]
- b. Rick was narrowly defeated by Mitt, and the press promptly followed him to the next primary state. [him = Rick]

As Kehler and Rodhe point out, Centering Theory is constructed in terms of morphological and grammatical properties of the discourse, whereas semantics, world knowledge and inference do not come into play. Note that these are precisely the factors previously mentioned in connection with coherence-driven accounts.

The second model is Hobbs' (1979) coherence-driven theory based on the idea that discourse coherence is achieved by making the necessary inferences in order to meet the constraints imposed by coherence relations. Take the sentence in (4).

Mitt flew to San Diego this weekend. He has family there.

It is only natural to infer that the second sentence expresses the reason for the eventuality described by the first one, though this relationship is not overtly expressed in the passage. This means that hearers need to make the inferences required to establish the Explanation relation between the two (that is, the second sentence describes a cause or reason for the eventuality described in the first sentence). The list of relations assumed by this approach are, among others (see Jasiskaya and Karagjosova 2020 for a recent overview):

Explanation: Infer that the second sentence describes a cause or reason for the eventuality described in the first sentence.

Mitt flew to San Diego this weekend. He had to meet a colleague.

Elaboration: Infer that both sentences provide descriptions of the same eventuality.

Mitt flew to San Diego this weekend. He took a private jet into Lindbergh field.

Result: Infer that the first sentence describes a cause or reason for the eventuality described in the second sentence.

Mitt flew to San Diego this weekend. He was therefore able to visit several high-profile campaign donors.

(from Kehler and Rodhe 2013: 6-7)

Considering these approaches and theories, and bearing in mind the situation created by the example by Winograd (1972) mentioned above, Kehler and Rodhe (2013) considered a set of data coming from passage completion experiments conducted by Stevenson, Crawley and Kleinman (1994) that used transfer-of-possession verbs. An example of passage completion task like those used in the experiment is given in (5).

a. John seized the comic from Bill. He _____

b. John passed the comic to Bill. He _____

In both cases, a transfer of possession is described but the fillers of the Source and Goal thematic roles differ: in (5a) the Goal is the subject, while in (5b) it appears as the object of the prepositional phrase. In the results of Stevenson et al.'s (1994) experiments, for contexts like (5a) a bias could be seen whereby participants favoured an interpretation of

the pronoun as referring to the subject/Goal (i.e., *John*). In contexts like (5b), however, the distribution was almost even, with 51% of participants interpreting *He* as referring to the subject/Source and 49% interpreting it as referring to the non-subject/Goal. In light of these results, Stevenson and colleagues understood that two biases came into play for pronoun interpretation, one a grammatical role preference that ranked subjects over non-subjects, and the other a thematic role bias that ranked Goal role occupants over Source role occupants.

For their own experiment, Kehler and Rodhe paired verbs in the perfective form with verbs in the imperfective form. The prediction was that with the imperfective the focus would fall on the ongoing unfolding of the event, which would create a higher percentage of Source interpretations. The result confirmed their expectations, showing that imperfective context sentences yielded significantly more Source interpretations than perfective sentences. They also observed that the coherence relation that relates the continuation to the context sentence had an impact on the distribution of pronoun assignment.

These psycholinguistic experiments yielded results that reconcile the two classic theories of pronoun interpretation previously mentioned. As we explained, pronoun interpretation comes, for Hobbs (1990), as a by-product of using world knowledge during the inferential establishment of coherence relations, without regard to grammatical form or information structure; according to Centering Theory, on the other hand, pronoun interpretation is determined by information structural relationships within and between utterances and the grammatical roles played by potential referents. Kehler and Rodhe's analysis reconciles these approaches by a Bayesian probabilistic model in which the interpretation bias is determined by:

a. Expectations that comprehenders have about what Hobbsian coherence relations will ensue, which in turn condition top-down expectations about referent next mention (regardless of the referring expression used), and

b. Centering-style constraints on pronoun production, which provide bottom-up evidence about the topichood status of referents that are specific to the speaker's decision to use a pronoun.

(Kehler and Rodhe 2013:27)

Similarly, Ueno and Kehler (2016) tested transfer-of-possession and IC-verbs passage completion tasks in Japanese. Their results showed that, although both null and overt pronouns were mostly subject biased, null pronouns were indeed sensitive to contextual biases like those related to IC-verbs, and that topic-marking did have some effect on reference in certain contexts.

Mayol (2018) ran some discourse-completion experiments to explore the interpretation and production of both null and overt pronouns in Catalan, following Kehler and Rodhe's account. Her results showed that the production of null pronouns was affected mainly by grammatical factors, since they were more likely to refer to subjects, but that their interpretation was influenced by rhetorical relations. Overt pronouns, on the other hand, presented a strong interpretation bias towards the object, but were not the preferred form to refer to the object.

These results are particularly relevant to the present study for various reasons. Mayol's account for Catalan is relevant both because Catalan and Spanish are closely related languages and because the interpretation in Mayol's experiments proved to be influenced by coherence relations. This could explain why our own interpretation results for Spanish differ from those we find for Italian and Greek. The findings for Japanese (Ueno and Kehler 2016), on the other hand, are relevant to us because significantly both null and overt pronouns were mostly subject-biased, a pattern like that which emerges from our results for Spanish. This suggests that Spanish is also sensitive to contextual biases.

In light of the results of these other studies, it seems reasonable to test how these discourse and contextual factors, such as coherence relations, implicit causality, and topichood interact in Spanish to shape the interpretation of anaphoric pronouns, given that the results could give us a better understanding of what happens underneath the grammatical surface of reference.

2. ANAPHORA INTERPRETATION AND PRODUCTION TASK

The main hypothesis of this experiment is that discourse factors are relevant to define the underlying decisions made by both hearers and speakers when they choose either a null or an overt pronoun. Therefore,

the research questions for this experiment are whether verb bias and coherence relations play a role in reference assignment.

The simple assumption is that subject-biased verbs will preferably be followed by sentence continuations about the subject antecedent and object-biased verbs will prefer sentence continuations about the object antecedent. It is being assumed that an interaction between the interpretation of null subjects as referring to a subject or an object constituent and the type of bias associated with the verb is to be found. The verb bias is expected to play a significant role in the continuation sentences and override other elements yielding, for example, an interpretation of the overt subject as referring to the subject antecedent. The weight of verb bias also depends on and is intertwined with coherence relations.

The relations of explanation, elaboration and result are added and can interact with the linguistic properties of verb bias. The prediction for this factor is that with the rhetorical relation “explanation”, reference to the subject or to the object will depend on the verb-bias: with subject-biased verbs, we will observe more reference to the subject antecedent, and with object-biased verbs to the object antecedent. Thus, for instance, with a verb like *impress*, an explanation as to why the subject impressed the object is expected, and with a verb like *praise*, an explanation as to what the object did do to be praised by the subject. Elaborations are expected to appear more related to the subject of the first sentence, because they will offer further information about the event taking place in the sentence. As for results, they are expected to appear more related to the object of the first sentence, as they are the result of the event taking place in the sentence.

3. METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS

A total of 54 monolingual Spanish-speaking adults took part in the study (mean age: 30,8; range: 18-72). Before participating in the study, each

participant was asked to complete a short questionnaire, to obtain information about their background, knowledge of other languages or dialects, and level of proficiency in those languages. In this case 69,8% of participants were speakers of the Central variety of European Spanish (Madrid, Castilla-La Mancha, Castilla y León), while 20,7% were speakers of the Levante variety (Cataluña, Comunidad Valenciana, Islas Baleares); the remaining 9,4% were Spanish-speakers from other areas.

3.2. MATERIALS AND PROCEDURE

The experiment consisted of an offline sentence continuation task where 48 sentences (32 prompt sentences and 16 fillers) had to be completed. Four versions of the task were created: in each version, a different order of the elements for continuation was applied. The prompt sentences consisted of a SVO clause introducing two same-gender referents, half of the sentences having proper names, the other half having full lexical DPs, one in subject and the other in object position, and an IC-verb. Following the prompt sentence, the participant saw a space where they were to write a second sentence that would logically proceed from the first. Here there were four possibilities. In three cases, the blank was preceded by a prompt consisting of one or two words by which the participant had to begin the sentence. These prompts involved either a null subject, an overt pronoun, or a clitic. In the fourth case, the participant merely saw a blank line, which they could complete in any way they wished. The four possibilities are illustrated in (6), where (6a) is the blank condition, (6b) the null subject condition, (6c) the over pronoun condition, and (6d) the clitic condition. For these four different conditions, four lists of items were created using a Latin-square design.

- a. Juan ha impresionado a Carlos. _____
- b. Juan ha impresionado a Carlos. Ha _____
- c. Juan ha impresionado a Carlos. Él ha _____
- d. Juan ha impresionado a Carlos. Le ha _____

“John impressed Charles. ...”

4. RESULTS

In order to analyse the answers provided by the participants, the elements listed in the research questions were considered: firstly, the VERB TYPE, that is, whether it was subject- or object-biased; secondly, the subject of the continuation sentence TYPE (null, overt, full) and its ANTECEDENT. Finally, the previously mentioned source-biased and goal-biased COHERENCE RELATIONS based on Ueno and Kehler (2016).

The statistical analysis of the results was carried out separating the three forced conditions (null, overt, or clitic, henceforth -NOC-) on the one hand from the ‘blank’ condition on the other. For this analysis, in the clitic condition the referent considered is that of the subject of the verb in the continuation sentence. This separation will give us a better understanding of choices in reference interpretation and production for NOC and of free production for the ‘blank’ condition.

4.1. RESULTS IN FORCED CONDITIONS (NOC)

Figure 1 represents the overall occurrences of null and overt pronouns and full referential expressions (that appear in post-verbal position) referring to either the subject or the object antecedent across the three forced conditions (NOC). It will be seen that 74% of null pronouns referred to subject antecedents, while 51% of overt pronouns referred to object antecedents. With regard to full referential expressions (that appear in post-verbal position), 72% were used to refer to the object antecedent.

For the statistical analysis, a LME model was conducted using R. The model, created for the response variable *Reference* (reference to the subject antecedent vs. reference to the object antecedent), included a random intercept for each participant (*id*) and was fitted as a function of the dependent variable *Type* (indicating the type of referential expression), a categorical variable with three levels (null, overt, and full).

The results in Table 4 indicate that there is a significant effect of the referential expression on reference across the three forced conditions. Compared to null pronouns referring to subject antecedents ($\beta = -0.91$, $t = -7.43$, $p < 0.001$), overt pronouns are the preferred option for referring to an object antecedent ($\beta = 0.98$, $t = 6.57$, $p < 0.001$), and the same applies to full referential expressions ($\beta = 2.05$, $t = 7.23$, $p < 0.001$).

FIGURE 1. Overall occurrences of null and overt pronouns and full referential expressions referring to either a subject or an object antecedent

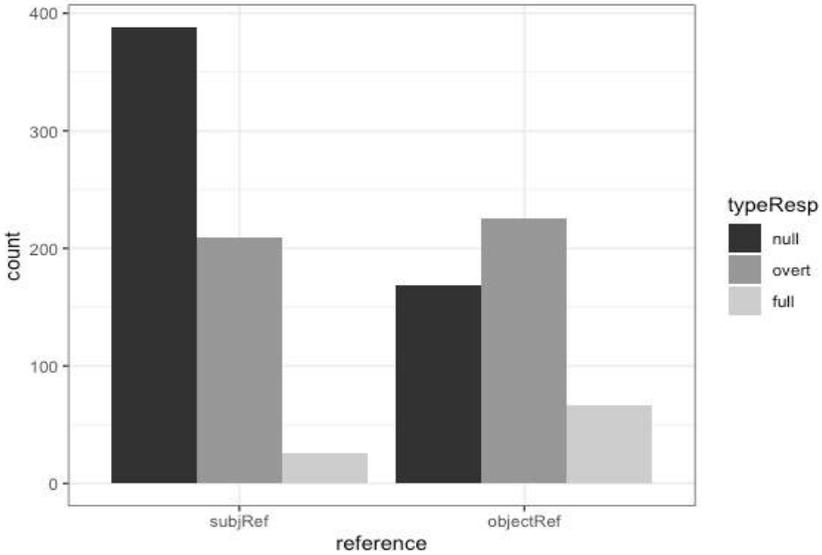


TABLE 1. Parameters of the linear mixed effects analysis concerning the referential expressions associated with null and overt subject pronouns referring back to a subject or an object antecedent

Fixed effects	Estimate	SE	t	p
(Intercept)	-0.91	0.12	-7.43	<0.001***
typeRE (overt)	0.98	0.15	6.57	<0.001***
typeRE (full)	2.05	0.28	7.23	<0.001***

RQ1.1: DOES VERB PLAY A ROLE IN REFERENCE ASSIGNMENT?

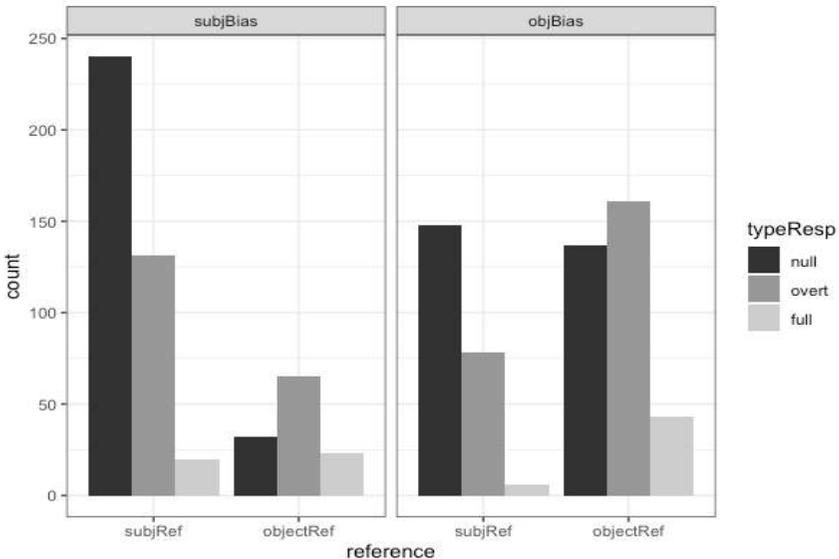
Figure 2 represents the overall occurrences of null and overt pronouns and full referential expressions referring to either the subject or the object antecedent across the three forced conditions (null, overt, clitic) depending on the verb bias (subject or object bias). With subject biased verbs, 88% of null pronouns referred to a subject antecedent, and 66% of overt pronouns referred to the subject antecedent. Full referential expressions are more balanced: 46% referred to the subject, while 53%

referred to the object. Object biased verbs present a more varied situation. 51% of null pronouns were used to refer to the subject and 48% to refer to the object. Reference to the object antecedent is clearly preferred with overt pronouns (67%) and full referential expressions (87%).

For the statistical analysis, a LME model was conducted using R. The model, created for the response variable *Reference* (reference to the subject antecedent vs. reference to the object antecedent), included a random intercept for each participant (*id*) and was fitted as a function of the dependent variable *Type* (indicating the type of referential expression), a categorical variable with three levels (null, overt, and full), in interaction with *verb type* (subject bias vs. object bias).

The results in Table 2 indicate that there is a significant effect of both the referential expression and the verb bias on reference across the three forced conditions. With subject-bias verbs, null pronouns refer more to subject antecedents ($\beta = -2.18, t = -10.07, p < 0.001$), while overt pronouns are the preferred option when referring to an object antecedent ($\beta = 1.39, t = 5.41, p < 0.001$), and the same applies to full referential expressions ($\beta = 2.49, t = 6.28, p < 0.001$).

FIGURE 2. Overall occurrences of null and overt pronouns and full referential expressions are referring to either a subject or an object antecedent with subject and overt bias verbs



With object-bias verbs, the difference between null pronouns referring to the subject or the object antecedent decreases significantly ($\beta = 2.04$, $t = 8.82$, $p < 0.001$), while overt pronouns and full REs maintain the same pattern as with subject bias verbs, as shown by the non-significant interactions between type of referring expression and verb-bias.

TABLE 2. Parameters of the linear mixed effects analysis concerning the referential expressions associated with null and overt subject pronouns referring back to a subject or an object antecedent in interaction with the verb bias type.

Fixed effects	Estimate	SE	t	p
(Intercept)	-2.18	0.21	-10.07	<0.001***
typeRE (overt)	1.39	0.25	5.41	<0.001***
typeRE (full)	2.49	0.39	6.28	<0.001***
verb (Object Bias)	2.04	0.23	8.82	<0.001***
typeRE (overt) × verb (Object Bias)	-0.50	0.31	-1.60	0.10
typeRE (full) × verb (Object Bias)	0.08	0.59	0.14	0.8

RQ1.2: DO DISCOURSE RELATIONS PLAY A ROLE IN REFERENCE ASSIGNMENT?

Figure 3 represents the overall occurrences of null and overt pronouns and full referential expressions referring to either the subject or the object antecedent across the three forced conditions (null, overt, clitic) depending on the discourse relation (explanation, elaboration and result).

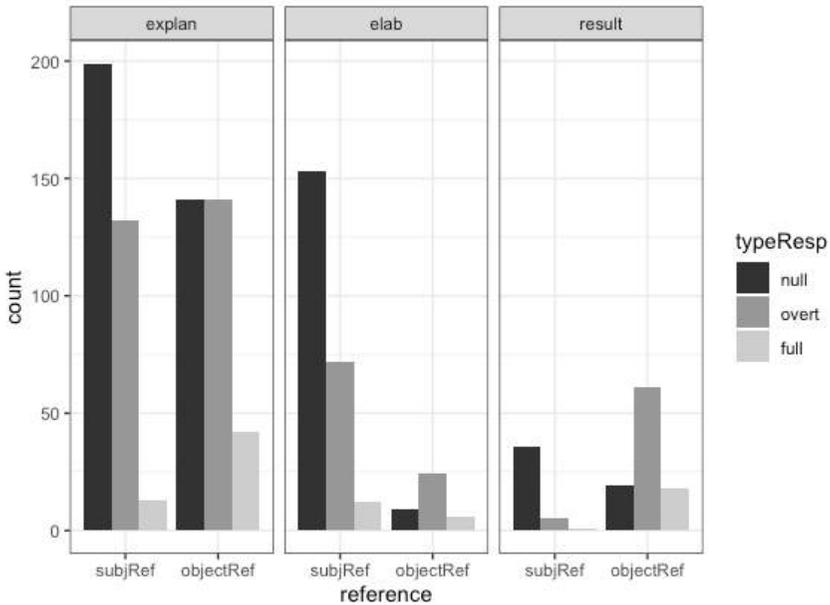
For the relation ‘explanation’, 58% of null pronouns refer to the subject antecedent and 41% refer to the object antecedent; 48% of overt pronouns refer to the subject antecedent and 51% to the object antecedent; and the distinction between the antecedents for full REs is very different: only 23% of full REs refer to subject antecedents and 76% to the object antecedent.

The ‘elaboration’ discourse relation presents a different situation: there is a clear preference for the subject antecedent, which is referred to with the 94% of null pronoun occurrences (against 5% referring to the object antecedent), and 75% of overt pronoun occurrences (against 25% referring to the object antecedent). 66% of full REs refer to the object antecedent.

Finally, the ‘result’ relation occurrences are even more varied. While the null pronouns keep showing a clear preference for the subject antecedent (65% against 34% for the object antecedent), there is a massive difference for overt pronouns, with only 7% of them referring to the subject antecedent against 92% referring to the object antecedent. Similarly, only 5% of full REs refer to the subject antecedent, while 94% refer to the object antecedent.

For the statistical analysis, a LME model was conducted using R. The model, created for the response variable *Reference* (reference to the subject antecedent vs. reference to the object antecedent), included a random intercept for each participant (*id*) and was fitted as a function of the dependent variable *Type* (indicating the type of referential expression), a categorical variable with three levels (null, overt, and full), in interaction with *relation* (explanation, elaboration and result).

FIGURE 3. Overall occurrences of null and overt pronouns and full referential expressions referring to either a subject or an object antecedent with different coherence relations.



The results in Table 3 indicate that there is a significant effect of both the referential expression and the coherence relation on reference across the three forced conditions. With explanations, null pronouns refer slightly more to subject antecedents than to object antecedents ($\beta = -0.42$, $t = -2.97$, $p < 0.01$); both overt pronouns and full referential expressions are preferred to refer to an object antecedent ($\beta = 0.39$, $t = 2.14$, $p < 0.01$); $\beta = 1.75$, $t = 4.77$, $p < 0.001$, respectively).

TABLE 3. Parameters of the linear mixed effects analysis concerning the referential expressions associated with null and overt subject pronouns as referring back to a subject or an object antecedent in interaction with coherence relations

Fixed effects	Estimate	SE	t	p
(Intercept)	-0.42	0.14	-2.97	<0.01**
typeRE (overt)	0.39	0.18	2.14	<.01*
typeRE (full)	1.75	0.36	4.77	<0.001***
Relation (elaboration)	-2.52	0.36	-6.88	<0.001***
Relation (result)	-0.20	0.32	-0.64	0.51
typeRE (overt) × Relation (elaboration)	1.42	0.46	3.09	<0.01**
typeRE (full) × Relation (elaboration)	0.67	0.71	0.94	0.34
typeRE (overt) × Relation (result)	2.95	0.59	4.94	<0.001***
typeRE (full) × Relation (result)	1.98	1.14	1.73	0.08

With elaborations, there is a significant decrease in the number of null pronouns referring to object antecedents ($\beta = -2.52$, $t = -6.88$, $p < 0.001$), and the same is true of overt pronouns ($\beta = 1.42$, $t = 3.09$, $p < 0.01$). With results, overt pronouns are used significantly more to refer to the object antecedent ($\beta = 1.98$, $t = 1.73$, $p < 0.001$).

4.2. RESULTS IN BLANK CONDITION

The blank condition presents a surprising situation, as can be seen in the raw numbers of referential expressions and their antecedents in table 4 below.

TABLE 4. Raw numbers of REs and antecedents in blank condition

	NULL	OVERT	FULL
SUBJ	275	0	0
OBJ	61	0	2

As can be seen, there are no occurrences of overt pronouns, and only two occurrences of full REs; null pronouns are used to refer to the subject 81% of the time and 18% of the time to refer to the object. The two occurrences of full nouns both refer to the object with an object bias verb, both in an explanation condition

There is a clear preference for null pronouns to refer to the subject, both with subject and object bias verbs. Regarding discourse relations, elaboration is preferred, followed by explanation; result occurs only rarely.

Because (almost) the only referential expressions used are null pronouns, statistical analysis for verb bias seem unnecessary, so we jump directly to discourse relations.

RQ1.2: DO DISCOURSE RELATIONS PLAY A ROLE IN REFERENCE ASSIGNMENT?

Figure 4 shows the division between reference (to the subject or to the object) and the different kinds of coherence relation. 68% of null pronouns referred to the subject antecedent in explanations, which also elicited the only occurrence of a full RE. The *elaboration* relation displays 95% of the null pronouns referring to the subject antecedent. Finally, the *result* relation elicited 76% of references to a subject antecedent and 23% of references to an object.

FIGURE 4. Overall occurrences of null and full referential expressions referring to either a subject or an object antecedent with coherence relations.

For the statistical analysis, a LME model was conducted using R. The model, created for the response variable *Reference* (reference to the subject antecedent vs. reference to the object antecedent), included a random intercept for each participant (*id*) and was fitted as a function of the dependent variable *relation* (indicating the type of coherence relation), a categorical variable with three levels (explanation, elaboration and result). The statistically significant result *relation* (*elaboration*) indicates that the possibilities of referring to the object decrease significantly when the relation is *elaboration* ($\beta = -2.02$; $t = -5.87$; $p = <0.001$).

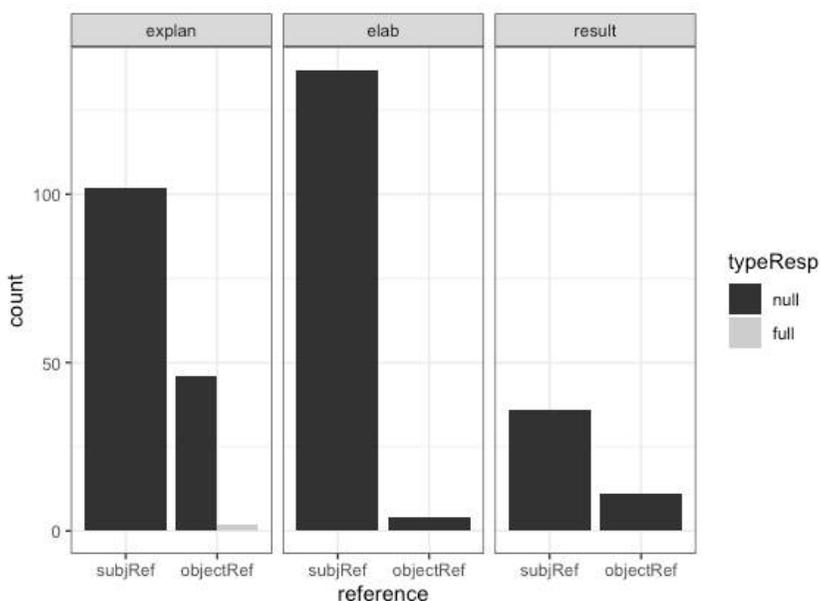


TABLE 5. Parameters of the linear mixed effects analysis concerning the referential expressions referring back to a subject or an object antecedent in interaction with coherence relations

Fixed effects	Estimate	SE	t	p
(Intercept)	0.40	0.15	2.68	<0.01**
Relation (elaboration)	-2.02	0.34	-5.87	<0.001***
Relation (result)	0.42	0.38	-1.10	0.26

5. DISCUSSION

This experiment stemmed from the need to understand which factors outside of syntax underlay speakers' decisions regarding anaphora interpretation in Spanish. Following various discourse-oriented approaches, mainly Kehler and Rodhe (2013), it was necessary to determine the relative weight of implicit causality and coherence relations on native Spanish-speakers' interpretation and production of referential expressions. The results of this experiment reveal these factors have indeed a degree of influence.

Firstly, it was important to observe whether reference to a subject or an object antecedent was sensitive to the distinction between null and overt pronouns. The results in the forced NOC condition are highly significant and show the participants' huge sensitivity. Despite an increased number of null pronouns in general, there is a tendency to associate null subjects with the subject antecedent (74%), on the one hand, and overt (49%) and full (72%) subjects with the object antecedent, on the other. Example (7a) is an example of a null pronoun referring to a subject antecedent, while (7b) is an example of an overt pronoun referring to an object antecedent.

a. María ha irritado a Sofía. Ha mentado sobre lo que pasó.

‘María annoyed Sofía. (She) lied about what happened.’

b. Lidia ha felicitado a Carmen. Ella ha ganado el concurso de poesía.

‘Lidia congratulated Carmen. She won the poetry contest.’

The statistical results for the NOC condition regarding verb bias show that despite having no interaction with referential expressions, in the case of subject-biased verbs there is a significant preference to refer to the subject. Although the results with object-biased verbs are slightly less clear-cut, the increase of reference to the object is statistically significant, particularly with overt pronouns and full REs. These differences are the first sign that, although it might appear that Spanish has no preference for subject or object antecedents paired with null or overt referential expression, it actually does, though this preference is to be found in semantic and discursive differences, such as implicit causality verbs.

In (8a), a subject-biased verb like *aburrir* ‘to bore’ leads to a continuation about the subject antecedent, while in (8b), an object-biased verb like *elogiar* ‘to praise’ leads to a continuation about the object antecedent.

a. Daniel ha aburrido a Mario. No ha dicho nada interesante en toda la presentación.

‘Daniel bored Mario. He didn’t say anything interesting during his presentation.’

b. Silvia ha elogiado a Raquel. Ha sido muy trabajadora.

‘Silvia praised Raquel. (She) had worked a lot.’

The next research question was related to discourse relations as a factor in the choice of a referring expression in reference choice, following Kehler and Rodhe (2013). The coherence relations that are pertinent here (explanation, elaboration, result) can be seen in the following examples: in (9a) a reason for the behaviour of the captain is given in the second sentence, and it is therefore a relation of explanation; in (9b), the second sentence is a description of the event given in the first sentence, and it is therefore a relation of elaboration; and finally, in (9c) the second sentence describes the repercussion of the event of the first sentence, and for that reason is a relation of result. Note that in (9a) a null pronoun is used to refer to the object antecedent (with an object-biased verb); in (9b) a null pronoun is used to refer to the subject antecedent (also with an object-biased verb); and in (9c) an overt pronoun is used to refer to the object antecedent (with a subject-biased verb).

a. El capitán ha detestado al marinero. Había sido demasiado holgazán.

‘The captain hated the sailor. (He) had been too lazy.’

b. David ha alabado a Nicolás. Ha dicho que su trabajo era de los mejores.

‘David praised Nicolás. (He) said that his paper was one of the best.’

c. La violinista ha herido a la violonchelista. Ella ha denunciado los hechos en la comisaría.

‘The violinist wounded the cellist. She reported the incident at the police station.’

The relation with most occurrences is explanation, with a clear preference to refer to the subject antecedent with null pronouns. With object antecedents, the results are equivalent for both null and overt REs, but there is a significant increase in full REs. It was expected that elaboration relations would display a clear preference to refer to the subject antecedent, particularly with null referential expressions, since elaborations offer further information regarding the process underway in the event of the stimuli sentence. However, there is also a statistically significant result regarding the interaction of overt REs and reference to the object in this coherence relation: this is the kind of result that some previous studies on Spanish anaphora resolutions yielded (Alonso-Ovalle et al. 2002). This could mean that, in order to clarify the subtle

differences in Spanish, different discourse settings need to be tested: something that can be easily detected in one language may require further analysis in another, as the data from the experiment suggest. Consistent with our starting hypothesis, the result relation presents a clear preference for overt referential expressions and object antecedent reference. This is also an indicator of Spanish speakers' sensitivity to coherence relations, as they follow the assumption that the result of an event will be something about the object of the action of the first sentence. Overall, these results show a clear responsiveness to discourse factors.

The blank condition presents an interesting situation, because it can again be observed that, when left to their own devices, speakers will always resort to a null pronoun regardless of other factors or imposed conditions, as can be seen in (10).

a. El adolescente ha respetado al anciano. Ha tenido en cuenta su opinión de sabio.

'The teenager respected the old man. (He) took into account his wise opinion.'

b. Inés ha fascinado a Marta. Le ha hecho una gran sorpresa.

'Inés fascinated Marta. (She) made her a big surprise.'

c. Manuel ha pedido perdón a Arturo. Ha entrado en razón.

'Manuel apologised to Arturo. (He) came to his senses.'

Nevertheless, there is one significant result regarding the elaboration condition, which is the reluctance on the part of speakers to refer to an object antecedent in that discourse condition. This result is consistent with the expected results mentioned before, because with elaborations a "description" of how the event in the first sentence is developing is expected, and such a description often describes how the subject of the sentences carries out the action denoted by the verb.

Overall, what these results indicate is that Spanish speakers are indeed sensitive to the factors in question, but still, if they can choose, will always prefer to use a null pronoun to refer to the antecedent they want to talk about (as seen in the blank condition). Interestingly, when

carrying out the experiments, many participants were heard saying things like “Oh, it must be the postman that is riding the bike: priests don’t ride bikes” or “I play the guitar and never use sheet music, so the person picking up the sheet music must be the violin player”. Such observations indicate that participants’ bias based on world knowledge is having a stronger effect when they are interpreting or producing these sentences than other pragmatic or discourse factors, overriding syntactic structures.

6. CONCLUSIONS

I sought to create a new task that would focus on semantic and discourse aspects of reference, following mainly the insights in Kehler and Rodhe (2013) and adapting this kind of experiment to Spanish for the first time. The experiment was designed to test implicit causality and coherence relations in Spanish reference resolution, because these elements could play a role in both interpretation and production in this NSL.

The prompt sentences consisted of a SVO clause introducing two same-gender referents -half of the sentences had proper names, the other half had full DPs-, one in subject and one in object position. Following the prompt sentence, the experiment presented an IC verb and had three possible forced conditions (with a null pronoun, an overt pronoun or a clitic) or a blank condition.

The results show a strong effect of both IC and coherence: as we saw, these elements are crucial in reference interpretation and production. Furthermore, the statistical analysis reveals a clear and solid interaction between these two, which suggests that Spanish speakers are actually very sensitive to such discourse cues and make decisions regarding referent expressions and antecedents on the basis of non-syntactic factors. For this reason, these discourse phenomena are crucial in order to understand how reference management works in Spanish and should be considered for future research, and included in the analysis of other NSLs that are yet to be observed from a discourse-related point of view.

8. REFERENCES

- Alonso-Ovalle, L., S. Fernández-Solera and C. Clifton (2002). Null vs. Overt Pronouns and the Topic-Focus Articulation in Spanish. *Italian Journal of Linguistics* 14(2).
- D'Alessandro, R. (2015). Null Subject. In A. Fábregas, J. Mateu and M. Putnam (eds), *Contemporary Linguistic Parameters*, 201-226. London: Bloomsbury Press.
- Filiaci, F., A. Sorace and M. Carreiras (2013). Anaphoric biases of null and overt subjects in Italian and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Language and Cognitive Processes* 29: 825–843. DOI: 10.1080/01690965.2013.801502
- Kehler, A. and H. Rohde (2013a). A Probabilistic Reconciliation of Coherence-Driven and Centering-Driven Theories of Pronoun Interpretation. *Theoretical Linguistics* 39: 1–37. DOI: 10.1515/tl-2013-0001
- Kehler, A. and H. Rohde (2013b). Aspects of a theory of pronoun interpretation. *Theoretical Linguistics* 39(3-4): 295–309. DOI: 10.1515/tl-2013-0019
- Mayol, L. (2018). Asymmetries between interpretation and production in Catalan pronouns. *Dialogue and Discourse* 9(2). DOI: 10.5087/dad.2018.201
- Torregrossa, J., C. Bongartz and I.M. Tsimpli (2015). Testing accessibility: A cross-linguistic comparison of the syntax of referring expressions. *LSA Annual Meeting of the Linguistic Society of America, Extended Abstracts 2015*, 6(29): 1–5. DOI: 10.3765/exabs.v0i0.3046
- Ueno, M. and A. Kehler (2016). Grammatical and pragmatic factors in the interpretation of Japanese null and overt pronouns. *Linguistics*: 54(6): 1165–1221. DOI: 10.1515/ling-2016-0027
- Winograd, T. (1972). *Understanding Natural Language*. New York: Academic Press. DOI: 10.1016/0010-0285(72)90002-3

DE LO VERBAL A LO VISUAL: EL IMPACTO COGNITIVO LAS METÁFORAS EN EL ARTE

MIHAELA DELIA CRISTEA
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La lingüística del siglo XXI ya tiene en consideración las conexiones entre lo lingüístico y lo extralingüístico. Así pues, se caracteriza por interdisciplinariedad y aplicabilidad a varios campos disciplinarios, aunque no le haya sido fácil el camino:

[...] 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. Reyes (1995[2003]), p. 26)

En los últimos años, lo verbal y las artes visuales, en particular, han experimentado un notable desarrollo. La imagen equivale a muchas más palabras de lo que se podría decir verbalmente. Podemos afirmar que, en la mayoría de los casos, el mensaje que transmite una imagen supera al lingüístico, especialmente en términos de intensidad.

Las emociones humanas se despiertan tras la recepción de una imagen. Cada uno de nosotros intenta dar nuevos significados a la realidad, y la imagen facilita este proceso, actuando como una poderosa fuerza sugestiva en los productos visuales. Una imagen es un texto visual con sus propios significados, tendiendo a un fin expresivo.

El estudio de las manifestaciones no verbales es fundamental para comprender la metáfora conceptual, ya que diversas teorías cognitivas han puesto en valor la corporeidad del pensamiento humano. En este sentido, el ser humano accede a una serie de recursos vinculados con la

realidad sin poder desligarse de sus sentimientos, los cuales se definen mediante proyecciones metafóricas basadas en sensaciones corporales. De ahí la ubicuidad de la metáfora en el lenguaje cotidiano.

Asimismo, entender la metáfora visual precisa de aclarar qué se entiende por este objeto y si existe un tipo o tipos de metáforas ligadas a este.

La definición ha generado una controversia amplia que aún persiste, como señala Forceville (2002: 2), indicando que todavía estamos en una etapa temprana. Sin mencionar la metáfora multimodal, se sostiene que las metáforas visuales son similares a las verbales porque utilizan imágenes o recursos visuales que cumplen la misma función (Carrol, 1994: 190).

En este sentido, la función propia de la metáfora sería la de proyectar un patrón de inferencias desde un dominio fuente a un dominio meta. Lo que se transfiere en este proceso es una “gestalt” experimental, un conjunto de relaciones que sirven de interpretante al dominio meta (Lakoff & Johnson, 2001: 15). Este término se aplica a un cuerpo de principios científicos que se ha deducido sobre una serie de experimentos sensoriales.

No obstante, hay que llevar a cabo una diferencia importante entre la expresión metafórica y la metáfora conceptual. En este sentido, el primero de los términos haría alusión a “una realización concreta que basa la metáfora en algún tipo de código por medio de una serie de signos” (Hellín, 2012), mientras que la segunda de las acepciones designa la operación cognitiva, la proyección conceptual que permite estructurar un concepto en términos de otro (ibidem). En la percepción visual casi nunca se ve una obra, especialmente en relación con el color, como es en la realidad de manera total. Hay que entender que las diferentes metáforas conceptuales pueden evocar innumerables lecturas. Ello significa, en términos concretos, observar la relación de los diversos elementos y comprenderla.

La interconexión que se da entre el lenguaje verbal y el no verbal en las obras se lleva a cabo mediante la composición de la imagen y los elementos simbólicos que se le incorporan a la misma. Esta relación lo que genera, en última instancia, es una comunicación efectiva que logra transmitir el mensaje deseado por el creador. Es un proceso cognitivo que se encuentra enraizado no solamente en nuestro lenguaje y

en nuestras imágenes, sino en el modo como está constituido nuestro pensamiento.

Sin embargo, esta afirmación no implica que nuestra forma innata de razonar sea exclusivamente metafórica, sino que esta teoría también reconoce la existencia de ciertos conceptos literales, denominados “esquemas gráficos”, que se adquieren de forma inmediata y que coinciden con los conceptos sensomotores básicos (Lakoff & Johnson, 1999: 46-47). Así, el procedimiento básico que utiliza la metáfora para poder transmitir información es emplear experiencias de la vida cotidiana para explicar situaciones complejas.

Utilizamos los mismos mecanismos perceptivos y cognitivos para relacionarnos con el mundo y para razonar con imágenes. Esto permite la presencia de esquemas gráficos, metáforas y metonimias en las imágenes, que integran su contenido dentro de un esquema de conocimiento tanto cultural como personal, desplegándose a través de narraciones sobre nosotros mismos y el mundo.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Así, la metáfora se expresa no solo a través del lenguaje verbal, sino también, por la metáfora pictórica. Una metáfora de esta clase, visual, es un recurso no lingüístico que, por medio del uso de dibujos o pinturas, que va a ser nuestro caso, y otras formas de representación gráfica introduce un elemento visual el cual se yuxtapone o se combina con otro que pertenece a una categoría gramatical distinta o a un marco de significado ajeno. Algunas metáforas pictóricas son visualizaciones bastante literales de metáforas verbales existentes, por lo que algún que otro autor que haya investigado sobre ello las descartan y las distinguen de las otras clasificándolas como imágenes verbales. Hay varios debates sobre las metáforas pictóricas, pero, a pesar de ello, se distinguen claramente tres tipos tal y como señalan Ortiz (2011) y De la Rosa (2006):

A. la incorporación (convergen dos tipos en la misma entidad y se le conoce como metáfora híbrida o de fusión),

B. en la substitución (se reemplaza un elemento por otro que produce un efecto sorprendente y la llaman también metáfora de identidad o contextual),

C. En la comparación (presenta una yuxtaposición entre una imagen fuente y una imagen de llegada estableciendo entre ellas una asociación conceptual, un símil pictórico o yuxtaposición), ya que la creación de ello parte de nuestra propia experiencia y su interpretación es un proceso que se lleva a cabo por la activación de una percepción sensorial o un conocimiento enciclopédico.

Nos parece útil recordar la explicación que 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” (Lakoff & Johnson 1986: 39). En la aparición de dicha figura se expone no solo el conocimiento semántico de determinados conceptos relacionados, sino nuestro conocimiento del mundo. Ahora bien, es obvio que la metáfora presenta una visión parcial de un conjunto de realidades que intervienen en su formación aquí reside su fuerza expresiva: el oyente debe captar los aspectos de sobre significación que produce un enunciado metafórico.

Introducida por Charles Forceville (2009) la noción de metáfora multimodal reconoce que las metáforas no se limitan a manifestaciones verbales, sino que también pueden ser visuales, auditivas, etc.

1.1. MARCO TEÓRICO

La metáfora conceptual visual emotiva es una figura retórica que combina elementos visuales y emocionales para transmitir un significado más profundo y con mayor impacto emocional. En términos generales, las metáforas conceptuales utilizan una imagen mental de un objeto o situación para representar abstractamente un concepto o idea compleja. La metáfora conceptual visual emotiva se refiere a una experiencia emocional y se utiliza para representar un concepto o idea que también tiene una fuerte carga emocional. Este estudio busca hueco dentro del paradigma de la lingüística cognitiva, teniendo en cuenta que esta nos permite conocer la concepción humana en relación con las emociones. Hay que tener siempre presente que la función comunicativa de las

obras de arte es evocar en el espectador una emoción concreta por medio de la representación visual de metáforas relacionadas con la emoción que el artista ha querido plasmar en el resultado final. Como ya es sabido, la pintura tiene su propio contexto de significado autónomo porque el artista crea su universo en donde el color y la forma son indicios de síntesis y símbolo.

La interconexión que se da entre el lenguaje verbal y el no verbal en las obras se lleva a cabo mediante la composición de la imagen y los elementos simbólicos que se incorporan a la misma. Esta relación lo que genera en última instancia es una comunicación efectiva que logra transmitir el mensaje deseado por el creador. La definición ha generado una controversia amplia, que aún se mantiene, como señala Forceville (2002: 2). Carrol (1994), al plantearse el problema de identificación de la metáfora visual, sostuvo que en las metáforas visuales hay metáforas verbales y que se utilizan imágenes o recursos gráficos que cumplen esta función (Carrol 1994: 190). Nosotros opinamos que son expresiones visuales de metáforas conceptuales.

La capacidad para reconocer lo que representan las imágenes y comprender las metáforas es esencial para los seres humanos. Estas se entienden preliminarmente como fuertes representaciones sensoriales, ya sean de objetos visuales auditivos. Las metáforas, en su forma más radical, se comprenden como representaciones cognitivas complejas de conceptos abstractos. Tanto las imágenes sensoriales como las metáforas cognitivas dependen de una capacidad mental esencial para percibir similitudes y diferencias.

1.2. LA ICONICIDAD DE LA METÁFORA

Varias investigaciones, en distintas disciplinas, han explorado estas áreas, aunque pocos estudios han intentado describir las interrelaciones esenciales entre las diversas formas de conectar entidades perceptivas y cognitivas a través de la similitud. a noción semiótica de iconicidad es adecuada para esta tarea. La iconicidad se entiende como la percepción de entidades mentales o materiales como representaciones de objetos a través de la similitud, lo que requiere ciertas capacidades cognitivas. Gran parte de la iconicidad es monomodal, es decir, el signo o

representamen (algo que representa algo para alguien en algún aspecto o capacidad) evoca un objeto en la mente que es del mismo tipo que el representamen (por ejemplo, algo visual que representa algo visual). Sin embargo, también existe la iconicidad intermodal (algo visual que representa algo auditivo), que es el foco de atención en este artículo por su posición mediadora entre imágenes y metáforas. La iconicidad incluye la metaforicidad. Dentro de la teoría de la metáfora conceptual, Charles Forceville (2009: 21-22) introdujo la noción de metáfora multimodal, relacionada con la iconicidad intermodal. Sostiene que, dado que el núcleo de la metaforicidad está en la cognición más que en las palabras, una teoría de la metáfora no puede basarse únicamente en sus manifestaciones verbales". Esta afirmación se hace más evidente al ampliar la perspectiva a la iconicidad en general. La capacidad humana para reconocer imágenes y comprender metáforas se basa en procesos cognitivos complejos y en la percepción de similitudes. Las imágenes se entienden como representaciones sensoriales y las metáforas se comprenden como representaciones cognitivas complejas. La iconicidad, en términos semióticos, es de máxima importancia para entender estas representaciones, ya que se basa en la percepción de similitudes entre un signo (representamen) y un objeto.

2. OBJETIVOS

La hipótesis que se defiende en el trabajo es que los elementos emocionales que se presentan en lo visual no son casuales sino que responden a la cognición humana. "El registro fotográfico, el más fiel de los sistemas de producción de imágenes, no ha llegado a suplantar realmente al artesano humano, y por buenas razones" (Arnheim, 1994: 169). Por medio de una metodología cualitativa se van a analizar, a través de las diferentes obras de arte, las metáforas que imperan en las imágenes, es decir, las emociones, la motivación cognitiva en la cual se fundamentan, las diferentes funciones cognitivas además de la conexión que existe entre el lenguaje verbal y el no verbal acerca del concepto de emoción. Por ello, el estudio busca desarrollarse dentro del paradigma de la lingüística cognitiva, buscando contribuir al reforzamiento de la teoría siempre teniendo en cuenta que nos permite conocer la

concepción humana en relación con las emociones. Hay que tener siempre presente que la función comunicativa de las obras de arte es evocar en el espectador una emoción concreta por medio de la representación visual de metáforas relacionadas con la emoción que el artista ha querido plasmar en el resultado final.

Nuestra hipótesis considera la experiencia estética y creativa en las metáforas visuales como una forma de comunicación. En este proceso, el pintor, al experimentar una emoción, se convierte en creador, y lo que tiene que expresar se encuentra en los propios cuadros, comunicándose desde ellos. Creemos que el receptor de la obra, y por ende de la metáfora, es quien determina el significado de la "lectura" y le otorga un nuevo sentido. Proponemos que la pintura se nutre de la metáfora y, para desarrollar esta hipótesis, planteamos los siguientes objetivos:

1. Demostrar que la metáfora está relacionada con las artes, mostrando su potencial y expansión.
2. Comprender la expresión artística en constante relación con las emociones.
3. Explorar las relaciones entre pintura y metáfora en el contexto de la conexión imagen-palabra, destacando cómo los artistas rompen reglas, creando con la emoción y escribiendo con la imagen, pintando metáforas y narrando emociones.

Desarrollar las implicaciones conceptuales de la metáfora para entender sus connotaciones.

3. METODOLOGÍA

Por medio de una metodología cualitativa se van a analizar, a través de las diferentes obras de arte, las metáforas que imperan en las imágenes, es decir, las emociones, la motivación cognitiva en la cual se fundamentan, las diferentes funciones cognitivas además de la conexión que existe entre el lenguaje verbal y el no verbal acerca de la emoción.

La metodología de este trabajo consiste en realizar primeramente una revisión mediante la exploración de investigaciones referidas a esta relación de metáforas visuales y emoción del MIEDO en obras de pintura.

Para llevar a cabo el presente estudio se han analizado cuadros significativos y se han escogido un corpus de cuatro pinturas que, por su representatividad discursiva, se prestan a hacer, a partir de ellos, una exégesis que sirva a la hipótesis de trabajo: uso de la metáfora visual, un discurso común con conceptualizaciones diversas de la emoción de MIEDO.

Con respecto a al método de trabajo, se ha realizado un análisis descriptivo y exploratorio también de inspiración semiótica, donde poder vincular la metáfora visual que la teoría de la metáfora. Las obras que se han elegido para analizar en el trabajo no siguen unos criterios fijos, sino que han sido escogidas en función de una emoción que aquí interesa. A nivel pictórico son las siguientes: La cabeza de medusa (1597) de Caravaggio; Angustia (1903), de Alfred Kubin y El grito (1893), de Edvard Munch.

Las diferentes imágenes que acabamos de mencionar constituyen, a mi parecer, un modelo bastante interesante no sólo de una gramática de la representación de la metáfora conceptual visual emotiva, sino también, implícitamente, un ejemplo de cómo las obras artísticas pueden textualizar una estructura narrativa.

Las diferentes obras escogidas emiten emociones muy diferentes entre sí además de cubrir un amplio espectro de las maneras en las cuales el miedo puede representarse en el campo artístico. Desde una perspectiva de la lingüística cognitiva, estas metáforas imperantes en las imágenes del miedo se fundamentan en la motivación cognitiva del ser humano de protegerse ante situaciones que son peligrosas o desconocidas para el individuo. En este sentido, hay que tener en cuenta que las metáforas empleadas en las obras de arte seleccionadas son una representación visual de la mencionada motivación cognitiva.

El objetivo final de estas representaciones es el hecho de ser capaces de generar una emoción de miedo en el espectador que observa la obra con el fin de que este pueda sentirse alertado y, consecuentemente, protegido. El análisis de las diversas metáforas subyacentes en las imágenes donde hay una emoción de miedo presente desde la perspectiva de la lingüística cognitiva nos permite comprender de forma total no solo la motivación cognitiva en la cual se basan sino también la función

comunicativa y la conexión que existe entre el lenguaje verbal y el no verbal para poder transmitir el mensaje deseado.

Para el análisis de las imágenes en relación con una metáfora conceptual visual emotiva, se iniciará con la descripción de las imágenes seleccionadas con el fin de poner en valor y poder identificar los elementos que se encuentran involucrados en la producción de las expresiones metafóricas visuales.

Finalmente, para conocer de manera profunda la metáfora conceptual visual emotiva se ha necesitado analizar las obras propuestas en sus diferentes dimensiones. Para ello se ha consultado bibliografía sobre la historia y la teoría de las prácticas de representación de las metáforas en el arte visual y sobre la transcendencia del cuerpo como elemento performativo relacionado con el sentimiento del miedo.

4. RESULTADOS

Hemos propuesto un marco conceptual para la iconicidad intermodal que unifica diferentes tipos de representaciones icónicas, desde imágenes sensoriales hasta metáforas cognitivas, destacando la conexión entre la percepción sensorial y el pensamiento. Esta perspectiva interdisciplinaria busca enriquecer la comprensión de la comunicación y la creación de significado a través de la percepción de similitudes.

A través de la metáfora, a nivel visual, se comprenden mejor determinados conceptos, especialmente los científicos, pero al mismo tiempo, siendo la metáfora una figura estilística ambigua, deja un espectro más amplio de interpretación. Se crea un nuevo lenguaje, lleno de expresividad, fruto de la relación entre el sujeto a filmar y la cámara, las técnicas de edición y la visión del autor del material, un lenguaje que pretende ser coherente y consistente. El mensaje debe transmitirse a través de imágenes persuasivas, que captar la atención del público con temas novedosos, entre los que destacan aquellos con valor exponencial, pero al mismo tiempo asequible.

Los hallazgos presentados abren varias áreas para futuras investigaciones. Una dirección interesante sería explorar cómo diferentes culturas

representan el miedo en el arte y cómo varían las metáforas visuales y las modalidades utilizadas. Otra área podría ser la investigación sobre cómo las personas con diferentes experiencias emocionales responden a las representaciones de miedo en la pintura. También sería valioso investigar cómo las nuevas tecnologías, como la realidad virtual, pueden utilizar la iconicidad y la modalidad para crear experiencias artísticas inmersivas y emocionalmente impactantes.

5. DISCUSIÓN

En este apartado intentaremos vincular lo anteriormente presentado con algunos ejemplos. Analizaremos las imágenes desde el punto de vista de su objetualidad para identificar las relaciones que se dan de manera natural entre este tipo concreto de objetos y el cuerpo humano bajo las teorías de la corporeización.

El fenomenólogo Bernhard Waldenfels (2011: 126) habla sobre el concepto de “diferencia icónica” subrayando su importancia:

“La función pictorial de la imagen consistiría en la referencia al medio icónico y al acontecimiento de la imagen en su conjunto: a la entrada-en-escena (entrada-en-la-imagen) y el poner-en-la imagen. Se podría considerar que las imágenes se parecen a cosas en la imagen, sin que el sola-pamiento de cosa e imagen cortocircuite la diferencia icónica”

Vemos la condición de objeto del cuerpo y buscamos qué es lo que separa una imagen de los propios objetos que representa. Para ello recurriré a una obra pictórica, para llevar al límite la cuestión de la objetualidad del artefacto visual, hasta el punto de hacer casi indistinguibles el objeto y la imagen que representa. Esto ponen en cuestión la diferencia entre objeto y representación, elementos que nos van a ayudar a comprender de qué manera se articulan las imágenes a nivel material y cuál es su modo de relación con la corporalidad humana:

En la FIGURA 1 se presenta "La cabeza de Medusa" de Caravaggio, la representación del mito de Medusa en una pintura plantea una clara diferencia entre el soporte (el escudo o lienzo) y la imagen representada (la cabeza cortada de Medusa). Esta diferencia icónica, según Bernhard Waldenfels, es esencial para que el observador pueda identificar y

diferenciar la imagen de su soporte. Para que una imagen pueda ser reconocida como tal, debe existir una distinción entre el objeto representado y el soporte sobre el cual se presenta. En el caso de "La cabeza de Medusa", la pintura no es la propia Medusa, sino su representación. Esta diferencia permite que la imagen cobre vida y adquiera significado.

Waldenfels argumenta que la función pictórica de la imagen reside en su capacidad de referirse al medio icónico y al evento de la imagen en su totalidad. En "La cabeza de Medusa", la entrada-en-escena de Medusa se logra a través de la técnica de Caravaggio, quien utiliza el clarooscuro para dramatizar la escena y hacer que la cabeza de Medusa parezca emergente y viva, a pesar de ser una representación estática sobre un escudo.

La iconicidad en "La cabeza de Medusa" se manifiesta en cómo Caravaggio logra que el espectador sienta miedo y repulsión al mirar la pintura. La cabeza de Medusa, con serpientes retorciéndose en lugar de cabello y una expresión de horror congelada en su rostro, crea una metáfora visual del terror. La semejanza perceptible entre la imagen pintada y la figura mitológica permite una conexión emocional inmediata.

La modalidad en esta obra se refiere a cómo percibimos y experimentamos la imagen. La combinación de colores oscuros, el uso dramático de la luz y la expresión de Medusa no solo apelan a la vista, sino también evocan una respuesta emocional intensa. Esta multimodalidad es lo que hace que la imagen sea tan poderosa y perturbadora.

Según Charles S. Peirce, un signo icónico es aquel que se parece a lo que representa. En "La cabeza de Medusa", la pintura se asemeja al mito de Medusa, pero no es la propia Medusa. Esta semejanza es lo que permite al espectador comprender y experimentar el miedo que la figura mitológica encarna. La metáfora visual icónica aquí utiliza la semejanza para evocar el horror que Medusa representaba en la mitología griega.

"La cabeza de Medusa" de Caravaggio ejemplifica la diferencia icónica descrita por Waldenfels. La pintura funciona como una poderosa metáfora visual del miedo, utilizando la iconicidad para representar el terror de Medusa de una manera que es inmediatamente reconocible y

emocionalmente impactante. La teoría semiótica de Peirce, aplicada a esta obra, nos ayuda a entender cómo la semejanza y la diferencia entre la imagen y su soporte permiten una experiencia estética y emocional profunda.

FIGURA 1.



Fuente: Revista P55.ART

Al igual que en "La cabeza de Medusa" de Caravaggio, en "La angustia" de Kubin, Figura 2, es crucial la distinción entre el soporte (el papel o lienzo) y la imagen representada (la figura angustiada) para que la imagen pueda ser reconocida y comprendida por el observador. Kubin crea una representación visual de la emoción de angustia que se distingue claramente de su soporte físico, permitiendo que la imagen cobre vida en la mente del espectador.

La iconicidad se manifiesta en cómo Kubin utiliza elementos visuales para evocar la sensación de miedo y desasosiego. La figura central de la obra, probablemente una representación del propio Kubin, aparece en una postura que sugiere desesperación y terror. Los elementos visuales como el entorno sombrío y las figuras fantasmales que rodean al personaje central crean una metáfora visual de la angustia.

La representación de esta emoción a través de una figura humana en un contexto opresivo permite que el espectador se identifique con el

sentimiento de angustia y lo experimente de manera más directa. La similitud perceptible entre la figura angustiada y las expresiones humanas de miedo y desesperación facilita una conexión emocional inmediata.

En "La angustia", la modalidad visual es predominante, pero también se evocan otras modalidades, como la emocional y la sensorial. Kubin utiliza técnicas de dibujo y sombreado para crear texturas y contrastes que no solo se ven, sino que también se sienten emocionalmente. Los tonos oscuros y las formas distorsionadas contribuyen a una sensación de opresión y desesperación, haciendo que la angustia sea palpable para el espectador.

Siguiendo la teoría de Charles S. Peirce, podemos considerar que "La angustia" utiliza signos icónicos para representar la emoción de la angustia. La figura central, con su expresión y postura, se asemeja a una persona en un estado de profundo miedo y desasosiego. Esta semejanza permite al espectador comprender y experimentar la emoción de manera más inmediata y directa.

La metáfora visual icónica en "La angustia" utiliza elementos visuales para representar el concepto abstracto de la angustia. La obra transmite significado a través de la similitud perceptible entre la imagen y la emoción que representa, permitiendo una comprensión intuitiva por parte del observador. La diferencia icónica, la iconicidad y la metáfora visual se combinan para crear una representación poderosa de la emoción de angustia. Nos ayuda la teoría semiótica de Peirce a entender cómo la semejanza entre la imagen y la emoción representada permite una experiencia estética y emocional profunda porque la obra no solo representa la angustia de manera visual, sino que también la transmite y la hace sentir al espectador, logrando así un impacto emocional significat.

FIGURA 2.



Fuente: <https://www.wikiart.org/es/alfred-kubin>

En el ejemplo de la Figura 3, "El Grito" de Edvard Munch, la diferencia icónica es fundamental. La figura central, con su expresión de angustia, se destaca del soporte físico del cuadro, permitiendo al espectador reconocer y conectarse con la emoción representada. Esta distinción entre el soporte y la representación permite que la imagen cobre vida y transmita su mensaje de desesperación.

Aquí, la iconicidad se manifiesta en la figura central, cuya expresión y postura son reconocibles como símbolos universales de terror y angustia. Esta figura se convierte en una metáfora visual del miedo, utilizando elementos icónicos que permiten una comprensión inmediata. La semejanza perceptible entre la figura y la emoción humana facilita una conexión emocional profunda con el espectador.

La modalidad en "El Grito" es predominantemente visual, pero también se evoca una fuerte respuesta emocional. Los colores intensos y las formas ondulantes contribuyen a una sensación de inestabilidad y miedo, haciendo que la angustia sea palpable. La obra no solo se percibe con la vista, sino también con una sensación emocional que envuelve al espectador porque la yuxtaposición se utiliza eficazmente. La figura central angustiada se yuxtaponen con el paisaje distorsionado de fondo, creando un contraste que intensifica la sensación de desesperación.

Este uso de la yuxtaposición permite que la metáfora visual del miedo se comunique de manera más poderosa.

Uno de los grandes méritos de las construcciones y conjuntos arquitectónicos se considera que es la transición armónica de algunas de sus formas en otras, como si algunas ‘desbordaran’ en otras. Esto es inmediatamente perceptible en los ejemplares más perfectos de la arquitectura. Y la dinámica de estos elementos de construcción desbordantes entre sí despiertan ese sentimiento de cautividad emocional, ese todo ‘no-concreto’, ‘no-representativo’, que un edificio verdaderamente armonioso representa para nosotros. El ‘no-concreto’ y ‘no-representacional’ en este caso de ninguna manera elimina de tal conjunto una muy bien definida ‘cualidad figurativa’ (Eisenstein, 1987: 77-78).

Rescatamos la comparación de las construcciones arquitectónicas armoniosas, como menciona Eisenstein, que despiertan una emoción similar a la que se experimenta con obras de arte visual. La transición fluida de formas en un edificio crea una sensación de unidad evocando emociones profundas. Este concepto se puede aplicar a nuestras obras pictóricas, donde la armonía y la transición de elementos visuales también juegan un papel relevante en la evocación de emociones.

En arquitectura, la iconicidad se refiere a la relación de semejanza entre los elementos arquitectónicos y lo que representan. En el caso que nos ocupa, la modalidad, predominantemente visual, incluye una experiencia sensorial más completa; el espectador se mueve percibe emociones, a través de colores y formas. Esta experiencia multisensorial puede despertar una emoción profunda y compleja.

La teoría semiótica de Charles S. Peirce, aplicada a obras como "El Grito" de Edvard Munch y "La angustia" de Alfred Kubin, nos permite comprender cómo los artistas utilizan la diferencia icónica, la iconicidad y la metáfora visual para evocar emociones de miedo y angustia. La combinación de estos elementos en la pintura y la arquitectura demuestra cómo las emociones pueden ser transmitidas de manera poderosa a través del arte visual.

FIGURA 3.



Fuente: <https://historia-arte.com/obras/el-grito>

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación han mostrado el poder de las metáforas visuales de transmitir emociones.

Pintar es como hablar, es un acto de comunicación que genera significados, tal y como lo expresa también Gibson (1978):

“Drawing is never copying. It is impossible to copy a piece of the environment. What can be copied is only another drawing. We have been misled for too long by the fallacy that a picture is similar to what it depicts, a likeness, or an imitation of it. A picture supplies some of the information for what it depicts, but that does not imply being in projective correspondence with it”

Más aún, al utilizar figuras retóricas en dentro de las imágenes logramos superar el conocimiento mecánico del mundo que nos rodea, de algunos hechos y acontecimientos, dejando la conciencia más preñada de respecto a ciertas cosas. Los elementos compositivos de la imagen visual contribuyen a la creación de una figura de estilo perfecto. La metáfora visual nos parece la figura retórica más importante y

completa, a través de la cual una imagen puede contar una historia con múltiples niveles semánticos y que pueden traer argumentos sobre la naturaleza del discurso.

En nuestro estudio, nuestro objetivo era devolver la metáfora visual al primer plano, un tropo con grandes posibilidades de expresión y significado, que alcanza formas novedosas en la cinematografía, a nuestro juicio, y es un ámbito poco explotado hasta ahora.

8. REFERENCIAS

- Albers, J. (2006). *Interacción del color*. Alianza.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Alianza forma.
- Arnheim, R. (1994). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Alianza Editorial.
- Barcelona, A. (2000). “Notas sobre la Teoría Cognitiva de la Metonimia y su poder explicativo” en Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J. (ed). *Panorama actual de la lingüística aplicada*, vol. II.
- Barcelona, A. (2000), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads*, New York, Mouton de Gruyter.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Madrid: Editorial Katz.
- Black, M. (1963). *Models and metaphors*. Studies in language and philosophy Cornell University Press.
- Blanco Pérez, M. y Cristea M. D. (2023). La metáfora visual en el universo del fotógrafo Tatsuya Tanaka, *Fotocinema*, 26 || E-ISSN: 2172-0150 2172-0150 321, Universidad de Málaga.
- Blanco Pérez, M. (2022). Cine, fotografía y arquitectura: la composición simétrica y la noción de arquitecturización en la obra de Wes Anderson. *Antecedentes visuales de la película La crónica francesa (2021)*. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 34 (4), pp. 1-15.
- Carroll, N. (1994), “Visual Metaphor”, en Jaakko Hintikka (ed.) *Aspects of Metaphor*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 189-218.
- 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, I (pp. 289- 298). Arco/Libros.
- Darwin, Ch. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. John Murray.

- De la Rosa Alzate, A. (2006). “Las figuras retóricas visuales: apuntes para explorar la metáfora visual”, *Habladurías*, 4: 66-83.
- Draaisma, D. (1998). *Las metáforas de la memoria. Una historia de la mente*. Alianza.
- Eisenstein, S. M. (1987). “Piranesi, or The Fluidity of Forms”. En M. Tafuri, *The Sphere and the Labyrinth. Avant-Gardes and Architecture from Piranesi to the 1970s*. Cambridge: The MIT Press, pp. 65-91.
- Eisenberg, N. (2000). “Empathy and sympathy”, en Michael Lewis, Jeannette Haviland-Jones, Lisa Feldman Barrett (eds.) *Handbook of Emotions*, Guilford Press, Nueva York, 2000.
- Forcelle, C. (2008). “Metaphor in pictures and multimodal representations” en Gibbs, R. W (ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, pp. 462–482.
- Gibbs, R. (2013). “Do Conceptual Metaphors Emerge from Metaphoric Language?”, *Journal of Cognitive Science* 14, pp. 319-344.
- Gibbs, R. (2014). “Embodied metaphor”, en Jeannette Littlemore, John R. Taylor (eds.) *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*, Bloomsbury Publishing, Londres y Nueva York.
- Gibbs, R. (2010). “Metaphor and Embodied Cognition”, *D.E.L.T.A.*, vol. 26.
- Gibbs, R.; Costa Lima, P. L.; Francozo, E. (2004). “Metaphor is grounded in embodied experience”, *Journal of Pragmatics*, 36, pp. 1189-1210.
- Gibson, J. (1978). “The Ecological Approach to the Visual Perception of Pictures”, *Leonardo*, 11, pp. 227-235.
- Gramsci, A. (1977). *Antología*. Siglo XXI.
- Hardwick, C.S. (1977). *Semiotic and Significs: The Correspondence between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby*. Bloomington-Londres: Indiana University Press.
- Hellín, L. (2012). “Análisis de imágenes a partir de la Teoría de la Metáfora Conceptual”, ponencia presentada al V Congreso Internacional de Letras, Instituto de Lingüística FFyL, UBA.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2011). “Metáforas de la percepción: Una aproximación desde la lingüística cognitiva”. En Santibáñez, C. y Osorio, J. (eds.). *Recorridos de la metáfora: mente, espacio y diálogo* (pp. 141-166). Concepción, Chile: Cosmigonon.
- Kim, J. (2018). *Eurocentrism and Development in Korea*. Routledge.
- Lakoff, G. & Johnson M. (1980). *Metaphors we live by*: Chicago: The University of Chicago Press.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago, Illinois, United States: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Editorial Catedra.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999), *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*, Basic Books, Nueva York.
- Lee, J. (2004). "Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". *The Review of Korean Studies*, (pp 165-186). The Academy of Korean Studies.
- Metz, C. (2001). "Metáfora/metonimia, o el referente imaginario". En: *El significante imaginario: psicoanálisis y el cine*, Barcelona, pp. 139–273.
- Mitry, M.A. (2005). *La metáfora conceptual y el lenguaje periodístico: configuración, interacciones y niveles de descripción*. Tesis Doctoral de la Universidad de La Rioja.
- Ortiz, M. (2011). "Estructuras formales de las metáforas visuales en la publicidad gráfica: un análisis cognitivo". *Pensar la Publicidad*, 5(1), pp. 141-162.
- Ospina Herrera, C.A. (2009) "La universalidad en la metáfora en el arte", *Estudios Filosóficos*, 41, pp. 181–200.
- Pawlick, J. (1996). *Teoría del color*. Paidós.
- Peirce, C. (1974). *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Reardon, K. (1981). *La persuasión en la comunicación*. Editorial Paidós.
- Reyes, G. (1995 [2003, 6ª ed.]). *El abecé de la pragmática*. Arco/Libros.
- Sobchack, V. (2004). *Carnal Thoughts: Embodiment and Moving Image Culture*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press.
- Waldenfels, B. (2011), "Espejo, huella y mirada. Sobre la génesis de la imagen", en Ana García Varas(ed.) *Filosofía de la imagen*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 155-178.

SECCIÓN IV.

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN CONTEXTO: DISCURSO Y
SOCIEDAD

ELECCIÓN DE UNA TÉCNICA METODOLÓGICA MULTIMODAL ADECUADA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE PAISAJE LINGÜÍSTICO

MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se va a abordar la necesidad de investigar el paisaje lingüístico (PL) mediante una técnica multimodal integrada, que recoja en lo posible los variados aspectos que este concepto puede abarcar, y adecuada al propósito particular de cada investigación. Para ello se comentarán algunas metodologías posibles de análisis multimodal y se valorará su viabilidad para el estudio del paisaje lingüístico.

Hoy día, el uso de una metodología multimodal para este tema es difícilmente discutible, pues el concepto de paisaje lingüístico se refiere a los registros lingüísticos que se pueden encontrar en lugares públicos, pero dichos registros no aparecen solamente en textos escritos, pueden llegar por vía auditiva o mediante imágenes o estímulos de diferentes modalidades. Por ello, es necesario emplear una técnica de análisis capaz de integrar todo tipo de manifestaciones del lenguaje.

El término *paisaje lingüístico*, que lleva ya un recorrido histórico considerable, fue empleado por primera vez en 1997, por Landry y Bourgis. Como puede observarse en su definición, en aquella aportación no se mencionaban más registros que los escritos.

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government building combine to form the linguistic landscape of a given territory region or urban agglomeration (op, cit., p. 25)

El paisaje lingüístico como tema abarca numerosas posibilidades. Algunos aspectos importantes trabajados incluyen temas como las funciones del paisaje lingüístico, destacando la informativa y la simbólica, la importancia del contenido afectivo, la diferencia entre signos privados y públicos, las aplicaciones, por ejemplo, en sociología, política lingüística, enseñanza y adquisición de lenguas, etc. Además, desde su comienzo, el estudio del paisaje lingüístico no ha hecho más que extenderse. Uno de los ámbitos de expansión del paisaje lingüístico es precisamente la multimodalidad. Así se señala, por ejemplo, en Sohamy and Worter (2009), Sohamy, 2015 a y b, 2017 Pütz, M., & Mundt (2018) entre otros muchos. La importancia de este enfoque queda patente en la siguiente cita de Sohamy

Already in the early years of LL research it has become clear that a focus only on language does not provide meaningful interpretations of languages in public spaces, as there is a need to incorporate additional components beyond words. These additional components include images, graffiti, sounds, bodies, clothes, smells, movements, dance, objects, and people. Multimodality, as a discourse approach, was introduced to educational systems in a pivotal article by the researchers of The New London Group. Additional material about multimodality was introduced by Kress and van Leeuwen (1996), Jewitt and Triggs (2006), and Kress (2003).

In LL research people play a special role as actors and participants in different capacities. The introduction of people in LL is complex, as they interact with space and its derivatives. People also hang signs, display posters, design advertisements, and create websites. In addition, they are the ones who read, attend to, decipher, and interpret the displayed languages, and also those who choose to overlook, ignore, or erase them. While people at times act as agents for institutions, they also serve as those who read, contest, critique, and negotiate the public spaces. The specific roles of people as contesters and activists will be described in a number of studies on advancing various agendas of diversity as well as homogeneity. (Sohamy, 2015 b, p.47)

Por esas razones se ha destacado la importancia de lo visual, se ha llegado a proponer una gramática de lo visual y se ha destacado también la importancia del dinamismo de un lenguaje vivido. Con relación a estas cuestiones, explica Sohamy lo siguiente:

This view is anchored in the ideas of The New London Group (cf. Cope & Kalantzis, 2000) about multiliteracy and the work by Iedema (2003)

who is calling for the need to pay attention to various semiotic devices beyond just ‘language-in-use’ and the meanings it conveys. Kress and van Leeuwen (1996) and van Leeuwen (2005) incorporate the notion of visuality as part of language calling for attention not only to the meanings delivered by languages but also to visual aspects such as typography, placement, the semiotic layouts, color, spatial and kinetic arrangements, which are all part of meaning construction. They show how ‘grammar of visuality’ can be a useful method for visual analysis. Scollon and Scollon (2003) argue that LL is part of the ecology and is connected to the ways objects are placed and presented in the physical world. In a study by Waksman and Shohamy (2009) and Shohamy and Waksman (2010), which analyzed various dimensions of a commemoration site in Tel Aviv, it was shown that gaining a deeper meaning of the site must include, in addition to the written texts, images and pictures, the geographical locations where it is placed, the history, politics and the practices of the people who attend the site. Ignoring these components leads to inaccurate interpretations.

One argument that is made here is that public spaces are unique not only because they consist of ample components which interact with one another but also because they are dynamic, constantly evolving, creative, interactive and directed towards a large number of people. The study of LL in public spaces requires therefore a broader lens to capture and incorporate these features. Lefebvre (1991) indeed proposed that the space includes three interconnected and ever-evolving dimensions: ‘spatial practice (human actions that can be empirically studied), ‘conceived space’ (space as it is conceptualized by technocrats, planners, politicians and other policy makers’) and ‘lived space’ (the space that is experienced by the people who live their everyday lives in it and who experience that space through symbols and metaphors that appear in its landscape) (Trumper-Hecht, 2010: 237). Indeed, people are the agents of public spaces, those who turn ‘spaces’ into ‘places’ by filling them with objects, artifacts such as written signs, photos, music, roads, high-rise buildings, and other people. People have multiple roles in public spaces: at times they are the pedestrians who are included or excluded. (Sohamy, 2015 a, p.154-155)

Este enfoque amplio se relaciona con un estudio del paisaje lingüístico en el que la semiótica y la pragmática tienen una importancia fundamental, porque el paisaje lingüístico se refiere al uso que los actores sociales hacen del lenguaje y la comunicación y a los significados que emergen en la interacción de varios elementos de distinta naturaleza.

More specifically, we have called attention to the many ways in which linguistic landscapes and the artefacts that constitute them enact and mobilise discourses (and vice versa), noting how linguistic landscapes can become symbolic sites around which discourses are pitted against

each other and negotiated. Such negotiations make available different participant positions of alignment or disalignment to particular stances. We have foregrounded linguistic landscapes as sites for creative practices of meaning-making where regulatory (normative) discourses can be contested, extended, or subverted. We have approached semiotic signs as emplaced discourse complexes, which are part of broader communication and (social) media ecologies. And finally, we have called attention to linguistic landscapes as “places of affect” (Jaworski and Thurlow, 2010) by pointing to the narrative potential of landscapes for demarcating affective micro-spaces, which attract public attention and create opportunities for participation to specific kinds of events and their storytelling. (Sergeant and Giaxoglou, 2019, p. 24)

Por esas razones, nos proponemos presentar algunas metodologías multimodales, analizar de manera general dos casos de paisaje lingüístico. Finalmente se valorarán las posibilidades de dichas técnicas metodológicas para el estudio del paisaje lingüístico.

La estructura del trabajo será la siguiente: En primer lugar, se expondrán los objetivos y metodología. Seguidamente se explicarán algunos enfoques metodológicos que podrían emplearse o se han empleado ya para el estudio multimodal del paisaje lingüístico. Después se comentarán dos ejemplos de casos de PL que requieren un análisis multimodal. Finalmente, se valorarán críticamente los modelos presentados con respecto a su adecuación al estudio del paisaje lingüístico.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo se centra en la necesidad de abordar el estudio del paisaje lingüístico con una metodología multimodal que permita resaltar los aspectos que se quieran estudiar específicamente en la investigación de acuerdo con su temática. La metodología de análisis multimodal elegida en cada caso debe permitir la comprensión de las características del paisaje lingüístico de acuerdo con los objetivos particulares de cada investigación y debe ser coherente con ella. La técnica de análisis multimodal empleada debe permitir considerar de manera integrada el lenguaje verbal y no verbal de los casos analizados y analizar con un sentido crítico dichos casos. En estudios de otro tipo hemos empleado técnicas de este tipo y en esta ocasión vamos a reflexionar sobre su aplicación al paisaje lingüístico.

Por ello, los objetivos específicos son los siguientes:

- Justificar la pertinencia de una técnica de análisis multimodal para el estudio del paisaje lingüístico.
- Comentar algunos enfoques teóricos metodológicos posibles y sus ventajas e inconvenientes para el estudio del paisaje lingüístico.
- Analizar algunos ejemplos concretos de paisaje lingüístico mediante herramientas multimodales, para emplear los análisis en la discusión sobre la idoneidad de las metodologías expuestas.
- Juzgar críticamente los enfoques metodológicos multimodales que se comentan.

3. METODOLOGÍA

Puesto que el objetivo del trabajo es proponer la necesidad de emplear una metodología multimodal para el estudio del paisaje lingüístico de acuerdo con el problema que se pretenda estudiar, el enfoque metodológico consiste en una exposición crítica de algunas posibles metodologías multimodales, el análisis multimodal de dos casos concretos y el comentario crítico de las metodologías introducidas.

En la selección de los ejemplos, se ha procurado que incluyeran aspectos verbales y no verbales. Se han seleccionado ejemplos visuales, aunque también sería posible realizar análisis centrados en otros sentidos, como el tacto o el oído. En lo posible, se ha procurado analizar críticamente los casos escogidos y hacerlo desde una perspectiva general.

4. RESULTADOS

4.1. PROPUESTAS METODOLÓGICAS POSIBLES DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LA LINGÜÍSTICA PERCEPTIVA

El análisis conjunto del discurso verbal y el visual puede fundamentarse desde varias perspectivas. En este apartado se referirán algunas, aunque sin ánimo de exhaustividad. En primer lugar, la Lingüística cognitiva y

la Lingüística perceptiva cuentan con herramientas capaces de abordar a la vez la imagen y la palabra. Nos vamos a referir muy brevemente a estas herramientas, que no se desarrollarán en este trabajo, pero de cuyo interés queremos dejar constancia.

Dentro de la Lingüística cognitiva importantes estudiosos se han centrado en la cognición y la percepción, como L. Talmy (2000). Este autor usa el término *ception* para el estudio unificado de cognición y percepción y emplea el concepto de *fictive motion* para referirse a la percepción del movimiento que realmente no existe, en la percepción visual y en el lenguaje. Para estudiar este aspecto propone trece parámetros, que son los siguientes: Palpabilidad, claridad, intensidad, ostensión, objetividad, localizabilidad, identificabilidad, contenido/estructura, tipo de geometría, accesibilidad a la conciencia, certeza, accionabilidad, dependencia del estímulo. Por la relación entre lo visual y lo lingüístico que esta propuesta encierra, es especialmente relevante para este trabajo. Especial atención reviste el estudio de los sistemas esquemáticos, como los de la perspectiva, distribución de la atención, y fuerza.

Por otro lado, Fillmore, en su teoría *Frame Semantics* estudió el escenario cognitivo subyacente al lenguaje, que es evocado por las palabras, pero que incluye escenas subyacentes. Por ello, la perspectiva de *Frame Semantics* implica no solamente a los significantes (las construcciones), sino a las escenas y roles relacionados.

La Lingüística perceptiva también se ha aplicado tanto al lenguaje como a la realidad extralingüística. La Lingüística perceptiva está íntimamente relacionada con la psicología de la *Gestalt*. Para esta escuela la percepción constituye un proceso de organización psíquico y considera que existe una tendencia a percibir los elementos de manera global.

En la percepción de la imagen se percibe atendiendo a la figura, que es lo que se define claramente, mientras que el resto de elementos de la imagen serían fondo perceptivo. Dentro de la psicología y posteriormente en la Lingüística, se postulan también ciertas tendencias en la percepción humana (Wertheimer: 1938, Katz, 1967, Gubern, 1987, López García 1989, 2018). Por su relevancia se presentan resumidamente las siguientes:

Ley de semejanza. Existe una tendencia a percibir de forma conjunta objetos similares.

Ley de cercanía. Existe una tendencia a percibir de forma conjunta objetos próximos.

Ley de clausura. Existe una tendencia a privilegiar la información que contribuye a la formación de contorno.

Ley de la pregnancia. Existe una tendencia a percibir de manera unitaria los elementos que presentan mayor regularidad, simetría, simplicidad y estabilidad.

Ley de la experiencia. En la constitución de la forma interviene la experiencia previa del sujeto observador.

Aparte de la importancia intrínseca de estas cuestiones, es importante señalar que, de acuerdo con los estudios de Ángel López García (1989, 1994 a y b, 1998, 2018, etc.), las leyes de percepción se han aplicado también al estudio del lenguaje. Las leyes de semejanza, cercanía, clausura y pregnancia tienen sus correlatos lingüísticos en las leyes de la concordancia, orden de palabras, rección y buena forma. Por ello, consideramos que esta teoría permitiría abordar aspectos verbales y no verbales de manera conjunta.

4.2 ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO MULTIMODAL

El estudio del paisaje lingüístico se puede realizar desde diferentes perspectivas. Consideramos de gran interés el enfoque del análisis crítico del discurso (ACD) porque posibilita la realización de una crítica social a través de los elementos que se descubran en el paisaje lingüístico. Como es sabido, el análisis crítico del discurso constituye una potente herramienta de resistencia contra la desigualdad social, pues facilita sacar a la luz los mecanismos de poder y oponerse a ellos (Van Dijk: 1991, 1999).

Siguiendo investigaciones previas, como la de O'Halloran (1993, p.1), el análisis crítico del discurso puede rastrear y hacer visibles las huellas de significados culturales e ideológicos de un texto. El ACD emplea una visión crítica, que le permite explicar cómo la desigualdad y las relaciones de poder se reproducen en el discurso (Van Dijk, 2015, p.

31). Así se pueden determinar las ideologías que influyen al receptor y se facilita la resistencia.

Una ventaja para el estudio del PL mediante el Análisis crítico del discurso es que esta escuela no solo se ha dedicado a estudiar la imagen, sino que lo ha hecho con el enfoque crítico que la caracteriza. La Sociosemiótica Funcional es la rama que se ha encargado de describir los recursos semióticos como instrumento para la investigación crítica. Esta rama ha seguido la orientación funcionalista iniciada por Halliday. Halliday había determinado la existencia de tres funciones en el lenguaje verbal, la función ideacional, la función interpersonal y la función textual. La función ideacional se refiere a la construcción de representaciones en el mundo. Por su parte, la función interpersonal permite representar interacciones caracterizadas por propósitos sociales específicos. Finalmente, la función textual ordena los actos comunicativos en todos mayores.

Por otro lado, Kress-Leeuwen (1996, 2006) propusieron tres tipos de significados, paralelos a los anteriores. Estos significados se dan en la comunicación visual. Son el significado representacional, el significado interactivo y el significado composicional. Estos estudios se explicarán con mayor detalle por la relevancia que han tenido para el estudio del paisaje lingüístico.

El significado representacional cumple la función ideacional. Este significado se refiere a la creación de representaciones mediante los participantes que aparecen en una imagen. Estos participantes pueden ser personas, objetos y lugares.

El significado representacional engloba las estructuras narrativas y las estructuras conceptuales. Mientras que las estructuras narrativas expresan relaciones y actitudes entre los participantes, las estructuras conceptuales representan a los personajes atendiendo a su esencia general.

Las estructuras conceptuales pueden clasificarse como clasificadoras, simbólicas y analíticas. Las estructuras clasificadoras reúnen elementos en una misma imagen, lo que sugiere la existencia de que algo en común entre los mismos. Por su parte, las estructuras simbólicas definen la identidad o significado de un participante mediante un atributo

simbólico. Finalmente, las estructuras analíticas hacen uso de la estructura todo-parte para expresa relación entre los participantes.

El segundo significado propuesto por Kress-Leeuven es el significado interactivo, que cumple la metafunción interpersonal y se refiere a relaciones entre los observadores y el mundo de la imagen. A su vez, el significado interactivo comprende cuatro aspectos: contacto, distancia, punto de vista y modalidad. A continuación, se desarrollarán brevemente estos aspectos.

Es posible que una imagen pueda establezca contacto con el observador y, de acuerdo con ello, por un lado, se dan imágenes de petición, que miran al espectador y parecen establecer una relación con él, y, por otro lado, se dan imágenes de ofrecimiento, que no establecen esa relación, sino que se limitan a ofrecer una información. En segundo lugar, la noción de distancia da lugar a diferentes planos, con sus correspondientes significados. Mientras que el primer plano significa intimidad, una mayor distancia puede implicar la visión de las imágenes como si fueran extrañas. En tercer lugar, la mayor frontalidad del punto de vista significa una mayor implicación y una menor distancia. Finalmente, la modalidad se relaciona con el grado de fiabilidad de la imagen. Los objetos pueden ser representados como un diferente grado de realidad.

El significado composicional se relaciona con la función textual y depende de la organización de los elementos en la imagen. A su vez, dicha organización se basa en los conceptos de axialidad, encuadre y prominencia o destaque. A continuación, se expondrán estos conceptos.

La axialidad significa organización respecto a un eje. Dependiendo del tipo de eje, se obtiene una organización diferente, como se expondrá a continuación: Con respecto al eje horizontal, lo que aparece a la derecha es lo nuevo y discutible y lo que aparece a la izquierda es lo conocido o evidente. Con respecto al eje vertical, lo que aparece arriba se conceptualiza como ideal y con mayor carga ideológica, y lo que aparece abajo, se considera real, y es conceptualizado como núcleo. Para interpretar la relación entre texto e imagen es importante considerar que lo situado arriba guarda la posición principal y lo situado debajo guarda una posición subordinada. Finalmente, en la axialidad referida a las

posiciones centro-margen, lo situado en el centro se considera el núcleo de la información y los demás elementos se subordinan a él.

El siguiente elemento considerado es el encuadre. Los elementos de una composición se pueden encuadrar sin conexión, por ejemplo, mediante marcos, contornos, espacios vacíos y contrastes o con conexión, como, por ejemplo, mediante semejanzas, líneas visuales de relación, ausencia de contornos o espacios vacíos...

Finalmente, la prominencia o destaque se refiere a la priorización de ciertos elementos frente a otros. Esto se puede hacer, por ejemplo, mediante el tamaño, los contrastes, etc.

4.3. ANÁLISIS DE EJEMPLOS

A continuación, se realizarán dos ejemplos de análisis del paisaje lingüístico. No se llevarán a cabo análisis exhaustivos, sino de una selección de aspectos relevantes en sí mismos y relevantes también para valorar las técnicas de análisis expuestas.

En el Herbolario Navarro de la calle San Vicente de Valencia aparecen dos carteles en sendos escaparates. En el primero pone “Cuidem de la teua salut” (“Cuidamos de tu salud”) y en el segundo pone “Herbolario Navarro”. Los letreros son blancos, con excepción de las palabras *salut* y *Navarro*, que aparecen en verde.

Es interesante considerar en primer lugar, algunos aspectos no verbales, y, por tanto, de acceso más inconsciente. Me refiero al color y a la disposición de los elementos en el eje horizontal. Es relevante que las palabras *salut* y *Navarro* aparezcan en verde. El verde es un color más prominente que el blanco en el mundo físico, puesto que el blanco constituye la unión de todos los colores, y el verde es, por tanto, más marcado y llama más la atención. Sería, pues, figura perceptiva. Por ello, las palabras que aparecen en verde, quedan automáticamente conectadas. Estas palabras son *salut* y *Navarro*. Esta coincidencia producida por la similaridad cromática produce una asociación inconsciente y muy positiva entre el nombre del negocio y la salud, asociación que debería inducir a la compra, que es el propósito final del anuncio.

Por otro lado, el color verde es también el color de la Naturaleza, y de la hierba. Está, pues, en consonancia con el hecho de que el centro ante el cual está el cartel sea un herbolario. Este significado del verde despierta unas asociaciones entre la palabra *salud* y otras palabras como *hierba* o *Naturaleza*, y también entre la palabra *Navarro* y estos mismos términos. A esto se suma la aparición de la palabra *herbolario* en el cartel. Por tanto, se producen varias redes de asociaciones inconscientes que se suman a los mensajes verbales.

También cabe destacar la cercanía de los carteles y su orden en el eje axial horizontal. En primer lugar, aparece la frase “*Cuidem la teua salut*”, y eso significa que esta información se considera obvia. Lo que sería nuevo es que sea el Herbolario Navarro el responsable de tal tarea. Por tanto, lo que se aporta es que el Herbolario Navarro es la tienda de referencia del destinatario aludido mediante el posesivo *tu* en el primer cartel.

A continuación, se comentará otro ejemplo de paisaje lingüístico, el cual presenta bastante interés desde el punto de vista de la perspectiva de género. Este ejemplo se refiere a los letreros que aparecen en los servicios masculino y femenino en un conocido restaurante del centro de la ciudad de Rennes (Francia). En ese restaurante, la clientela que desea acceder al baño encuentra primero un servicio como el letrero *HOMMES*, en mayúscula. Si sigue andando, encuentra otro baño en el que pone *elles*, en minúscula.

El primer término está focalizado como más importante por las mayúsculas. Además, aparece primero ante la vista porque está más cerca de la puerta, por lo que el segundo término se valorará solamente por referencia al primero y solamente si se llega a él. La primera pregunta que surge es que si el primer término es el sustantivo *hommes*, por qué el segundo no es el sustantivo *femmes*, sino el pronombre *elles*, de tercera persona, que evoca la alteridad. Cabe recordar aquí a Benveniste, que se refería a la tercera persona, o no persona. En efecto, la tercera persona está ausente de la situación de enunciación. Pero es que, además, desde la perspectiva de la cognemática, algunos autores han relacionado la *l* con la alteridad. Y la oposición entre la mayúscula para el masculino y la minúscula para el femenino se suma a todo ello. Estaríamos ante un caso que ilustra cómo el significado de las palabras se suma a la

materialidad de sus significantes para producir un resultado significativo en que la mujer parece tener una situación desventajosa con respecto al hombre. Podría verse aquí una construcción icónico-gráfica que arroja la iconicidad de lo menor, lo secundario y lo posterior sobre la mujer con respecto al hombre.

5. DISCUSIÓN

5.1. NECESIDAD DE REALIZACIÓN DE UN ANÁLISIS MULTIMODAL EXTENSO, MULTIFACTORIAL E INTEGRADOR

Teniendo en cuenta todo lo expuesto y, de acuerdo con los estudios previos, estamos de acuerdo con la necesidad de explorar las características del paisaje lingüístico mediante una metodología de estudio multimodal. La primera razón es que en el paisaje lingüístico se emplean estímulos comunicativos, de todo tipo, no solo palabras. Incluso las palabras no necesariamente llegan por vía escrita. Pueden llegar auditivamente. Pero el paisaje lingüístico auditivo no se compone solo palabras. Existen multitud de sonidos, ruidos, música, etc. Pasando a otros sentidos, especial relevancia cobra el de la vista. Por esta vía tenemos acceso a multitud de estímulos no verbales centrados en imágenes, como pinturas callejeras, estatuas, edificios representativos, etc. El lenguaje no verbal incluye también estímulos olorosos, que aportan un significado añadido al paisaje lingüístico, e incluso estímulos de sabor. Por ejemplo, el olor delicioso que se puede aspirar delante de una pastelería parece realizar una función performativa de invitación a entrar. E incluso el gusto puede ser relevante, por ejemplo, si se ofrece una degustación de alimentos ante un restaurante.

Por todo ello, la técnica de análisis del paisaje lingüístico debe ser lo más amplia posible e incluir no solamente elementos visuales, sino auditivos, táctiles, gustativos, etc. Para ello, deben realizarse las adaptaciones y estudios que sean necesarios.

Por ejemplo, si se estudia el sonido, deben tenerse en cuenta sus rasgos, el tipo de sonido, etc. Por poner un caso, si en un paisaje lingüístico aparece la voz humana, puede ser relevante considerar sus

características, como timbre, resonancia, volumen, tono, campo entonativo, duración silábica, ritmo.

Si en el paisaje lingüístico intervienen movimientos, posiciones con valor comunicativo, etc., será necesario añadir una herramienta kinésica al estudio del paisaje lingüístico. Esta herramienta deberá ser todo lo sofisticada que el objeto de estudio necesite. Si, por ejemplo, se estudia una estatua son relevantes elementos como el movimiento, la postura, el gesto, etc. Si se está analizando a un mimo serán también relevantes movimientos, gestos, maneras y posturas, etc. La siguiente cita de Poyatos ilustra sobre la importancia del movimiento desde una perspectiva amplia.

La kinésica se refiere a los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes, de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, táctil o cinestésica que, aislados o combinados con las estructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas semánticos y objetuales, poseen un valor comunicativo, intencionado o no. (Poyatos, 1994)

Y si el objeto de estudio incluye estímulos gustativos, olfativos, táctiles, etc., la herramienta también debería poder abordarlos e integrarlos en el análisis multimodal. La palabra y toda la información que llega al receptor por cualquier vía son de la máxima relevancia. Por ejemplo, las fiestas de las Fallas de Valencia no se pueden entender sin referencia al olor de la pólvora o al ruido de los petardos y las *masclètàs*.

5.2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS TÉCNICAS CITADAS

La exposición de las técnicas multimodales vistas en el apartado 4 y el análisis de dos pequeños casos como ejemplo nos muestran que existen varias técnicas que podrían abordar el estudio del paisaje lingüístico, cada una con sus ventajas e inconvenientes. Las propuestas de autores como Kress y van Leeuwen se han empleado ya y presentan las ventajas de ofrecer una técnica que se ha aplicado a lo visual desde lo lingüístico, por lo que permite un análisis conjunto de ambos aspectos. Además, este enfoque nace ya con un planteamiento crítico muy interesante para el estudio del paisaje lingüístico. No es de extrañar, pues, que haya sido empleada en la investigación sobre paisaje lingüístico. También en

nuestros análisis se han empleado conceptos de este enfoque, como el de axialidad, entre otros.

El análisis perceptivo podría tener también interesantes aplicaciones, por ejemplo, por su relación con la psicología de la percepción, que podría emplearse con respecto al contenido como herramienta de análisis multidimensional. Las leyes perceptivas son pocas y simples, pero muy poderosas. En los ejemplos analizados se han empleado conceptos como figura y fondo, proximidad, semejanza, que son básicos en este enfoque.

En ese sentido, los conceptos cognitivos introducidos por Talmy podrían aplicarse también, pues presentan una gran potencia explicativa. Cabe preguntarse si el concepto cognitivo de esquema podría resultar rígido para estudiar las emergencias de significado que se producen en el paisaje lingüístico. Por ello, si se emplea este tipo de conceptos, podría hacerse como punto de partida del análisis, que debe poder fluir de acuerdo con la realidad del uso.

Lo mismo podría decirse de la aplicación de conceptos de *Frame Semantics*. Podría ser interesante para analizar, por ejemplo, rótulos con verbos inmersos en construcciones y dibujos relacionados con la escena evocada. Sin embargo, más importantes que la determinación de papeles podría ser su uso. Enfoques teóricos enactivos, con un planteamiento performativo, semiótico y dinámico podrían ser de interés en ese sentido.

5.3. NECESIDAD DE CONSIDERAR LA FINALIDAD DEL ESTUDIO EN LA SELECCIÓN DE LA TÉCNICA METODOLÓGICA

Por todo lo dicho anteriormente, se hace necesario establecer la finalidad de la investigación sobre el paisaje lingüístico, a fin de poder elegir la técnica más adecuada de acuerdo con el objetivo de análisis. La priorización de la selección que se ha hecho hasta el momento de la metodología del análisis crítico del discurso multimodal se relaciona con el propósito crítico de los estudios sobre el lenguaje que la emplean.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, y de acuerdo con lo visto hasta el momento, la técnica de análisis multimodal que se emplee para el estudio del paisaje lingüístico debería ser lo más amplia y abarcadora posible. La valoración de los modelos que se podrían aplicar depende del propósito de los estudios y se han señalado ventajas e inconvenientes de los modelos expuestos. Un enfoque performativo, semiótico y centrado en el cuerpo sería primordial. El tema es de la máxima importancia para la Lingüística actual y consideramos necesario que se continúe investigando en el mismo.

7. REFERENCIAS

- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. Siglo XXI
- Brown, G. & G, Yule (1993): *Discourse Analysis*. Cambridge
- Fillmore, Ch. J. (1982). Frame Semantics. The Linguistic Society of Korea (ed.) *Linguistics in the Morning Calm*, 111-137. Hanshin
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica, 1982
- Harrison, R. (1074). *Beyond Words*. Prentice Hall
- Katz, D. (1967). *Psicología de la forma*. Espasa-Calpe
- Kress, G. & T. van Leeuwen. (1996). *Reading Images, the Grammar of Visual Design*. Routledge
- López García, Á. (1989). *Fundamentos de Lingüística perceptiva*. Gredos
- López García, Á. (1994 a). *Gramática del español. La oración compuesta*. Arco
- López García, Á. (1994 b). *Gramática del español. La oración simple (II)* Arco
- López García, Á. (1998). *Gramática del español. Las partes de la oración (III)* Arco
- López García, Á. (2018). *El español en contraste con otras lenguas. Un método enactivo*. Iberoamericana
- López García, Á. y D. Jorques (2017). *Enacción y léxico*. Tirant
- O'Halloran, K. (2022). *Critical Discourse Analysis and Language Cognition*. Edinburgh University Press <https://doi.org/10.1515/9781474471411>
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*. Istmo
- Pruñonosa, M. (2019). *Paisaje lingüístico y enacción*. Tirant

- Pütz, M., & Mundt, N. F. (Eds.). (2018). Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781788922166>
- Sancho Cremades, P. (2005). *Lenguaje visual*. <http://www.liceus.com>
- Seargeant P, Giaxoglou K. (2020). Discourse and the Linguistic Landscape. In: A. De Fina A & A. Georgakopoulou (eds.) *The Cambridge Handbook of Discourse Studies*, 306-326. Cambridge University Press
<https://oro.open.ac.uk/61619/3/61619.pdf>
- Shohamy, E. (2015 a) LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 152-171
- Shohamy, E. (2015b). *Linguistic Landscape: Interpreting and expanding Language Diversities*. En De Fina, A. et ál. (ed.) *Diversity and Super-diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives*. Georgetown University Press
- Shohamy, E., & Gorter, D. (2009). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. Routledge
- Sohamy, E. (2015). Pütz, M., & Mundt, N. F. (Eds.). (2018). Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource. *Multilingual Matters*
- Talmy, L. (2000). *Towards a Cognitive Semantics*. MIT
- Van Dijk, T. V. (2006). *Discourse and Manipulation*
<https://doi.org/10.1177/0957926506060250>
- Van Dijk, T.A. (1991). Editorial: discourse analysis without a cause. *The Semiotic Review of Books*, 2 (1), 1-2
- Van Dijk, T.A. (1999). El análisis crítico del discurso, 186, 23-36. *Anthropos*
- Wertheimer, M. (1938). Gestalt theory. En W. D. Ellis (Ed.) *A source book of Gestalt psychology* (1–11). <https://doi.org/10.1037/11496-001>

PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA MIGRACIÓN HISPANOAMERICANA EN ROMA: SIGNOS Y PERCEPCIONES

ALESSANDRO ORICCHIO

Sapienza Università di Roma – Dipartimento di Scienze Politiche
Universidad Pablo de Olavide Sevilla – Facultad de Humanidades

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad fuertemente caracterizada por el aumento de la movilidad y las consiguientes transformaciones espaciales, sociales y culturales que de ello derivan, la observación de los espacios urbanos se ha convertido en una actividad imprescindible para comprender las nuevas sociedades definidas, hoy en día, multiétnicas, multiculturales y multilingües. La presencia conspicua y siempre mayor de migrantes extranjeros en los centros urbanos ha abierto un debate sobre estas nuevas sociedades que presentan una superdiversidad, es decir «a multiplication of significant variables that affect where, how and with whom people live. [...] These include: differential legal statuses and their concomitant conditions, divergent labour market experiences, discrete configurations of gender and age, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents. The dynamic interaction of these variables is what is meant by ‘super-diversity’» (Vertovec, 2007). Multiculturalidad y multilingüismo, por consiguiente, se configuran como atributos clave para interpretar las ciudades contemporáneas, que se presentan como áreas translingüísticas y transculturales en las que se activan, y se combinan, diferentes estilos de vida y concepciones que pertenecen tanto a la comunidad migrante como a la de acogida. En los últimos años este proceso ha ido acentuándose a medida que la población ha empezado a concentrarse predominantemente en los espacios urbanos a costa de las áreas periurbanas: el año 2008, de hecho, «marked a turning point, in which for the first time the world’s population became predominantly urban» (Lee, 2007: 6).

De ahí que las áreas urbanas se presentan como «places where different cultures, languages and identities interact; they are also places where this interaction can be observed» (Goffman, 1963; Lefebvre, 1991). Sin embargo, para que la observación sea eficaz, es necesario adoptar «a multi-level approach built on a theoretical and methodological basis, taking into account the linguistic and extra-linguistic variables that can influence linguistic uses» (Bagna, Barni: 2010).

El presente trabajo se propone analizar los signos comunicativos comerciales que aparecen en la ciudad de Roma y que pertenecen al «español migrante» (Mariottini, 2023), específicamente los que remiten a las estrategia de reterritorialización actuada por la comunidad migrante hispanoamericana residente en la capital de Italia (Mariottini, 2013; 2019a, 2019b, 2019c; Ariolfo, Mariottini 2021) con el objetivo de profundizar las estrategias comunicativas de los emisores comerciales del paisaje lingüístico hispanoamericano en Roma, sus percepciones y autoevaluaciones (Ariolfo 2012; Caravedo 2009a; 2009b; 2010; 2014; Moreno Fernández, 2009; 2012). La investigación se apoya tanto en datos estadísticos publicados por entes oficiales, como en signos comunicativos, recogidos por quien escribe, y asimismo en seis entrevistas semiestructuradas realizadas en los años 2019/2020 a dueños de comercios hispanoamericanos que operan en Roma.

1.1. PAISAJE LINGÜÍSTICO, MIGRACIÓN, ESPACIO Y PERCEPCIÓN

A partir de la definición del Paisaje Lingüístico (en adelante PL) proporcionada por Landry y Bourhis en 1997, «the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration. The linguistic landscape of a territory can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function», se desprende con claridad cómo la lengua puede ser considerada, además de un medio de comunicación, un instrumento a través del cual construir la identidad individual y grupal. Un proceso que se acentúa en las metrópolis, donde coexisten diferentes comunidades lingüísticas, entendidas como conjuntos de individuos que hablan una determinada lengua,

o variedad lingüística, compartiendo las normas de uso, que se convierten en protagonistas de prácticas sociales y discursivas que componen la vida cotidiana y contemporánea. De esta forma, los espacios urbanos se configuran como teatros de procesos socioculturales que se reflejan también en la dinámica comunicativa a través del uso de variedades inter y translingüísticas, con la consiguiente producción de distintos fenómenos como el *code switching* y el *translanguaging* (García, Wei: 2014). Y esto por que en dichos contextos resulta siempre más visible la formación de comunidades diaspóricas (Appadurai, 1996), que mantienen contactos transnacionales con el país de origen y, al mismo tiempo, se relacionan con las comunidades del país de acogida (Calvi, 2018): el análisis del PL, por lo tanto, permite evaluar los procesos de reterritorialización y negociación identitaria actuados por la comunidad migrante, para ofrecer datos que puedan revelar las actividades realizadas por la comunidad migrante, su consiguiente gestión del espacio público, lingüístico y su posición social.

En esta perspectiva, es necesario mencionar la distinción geográfica propuesta por Lefebvre (1974), y retomada por Soja (1989), primer promotor de lo *spatial turn*, que reconoce una profunda atención al espacio entendido como fenómeno social y, por lo tanto, a la interrelación mutua entre diferentes espacialidades y a la socialidad de las diferentes prácticas espaciales, entre espacio *vivido*, constituido por el entorno físico material; *percibido*, constituido por la forma en que el individuo elabora el entorno de sus acciones y se define como el espacio de las representaciones afectivas, y *concebido*, que se presenta como una integración personal de los dos primeros, es decir, un espacio reelaborado que cobra vida no solo en la imaginación, sino también en las prácticas de uso del espacio existente (Soja, 1996).

Y es en este marco donde tiene lugar el llamado *linguistic turn* – «occorre considerare l’alterazione del tessuto stesso dell’esperienza spaziale in conseguenza della trasformazione delle relazioni di prossimità e distanza secondo modelli che hanno poche analogie con le epoche passate» (Giddens, 1990); «lo spazio va inteso anche nella sua configurazione sociale e culturale, come prodotto storico e simbolico (spazio sociale) e nella sua dimensione soggettiva, come percezione ed

esperienza individuale (spazio vissuto)» (Krefeld, 2002) –, que propone un replanteamiento crítico de las diferentes concepciones del espacio, dejando de centrarse únicamente en las imágenes mentales que un individuo o un grupo de individuos asocian a un espacio determinado, para revalorizar también el componente afectivo ligado a las sensaciones y percepciones que acompañan la experiencia espacial. El espacio, desde esta perspectiva, ya no se considera desde un punto de vista neutro, sino como un espacio para alguien, es decir, desde el punto de vista de quién lo vive, lo percibe, lo transita, operando en él, y lo habla (Tani, 2018).

De este modo el punto de vista de los hablantes y su percepción del espacio lingüístico se ha convertido en objeto de investigación, en lo que se ha definido como *folk linguistic* (Preston, 1993), que se centra en la complejidad del espacio lingüístico a través de las prácticas y actitudes lingüísticas de los hablantes, que redibujan las fronteras sociales, políticas, geográficas y culturales mediante nuevas formas de contacto que socavan profundamente la representación más tradicional del espacio, las lenguas y las culturas como conjuntos homogéneos (D'Agostino, 2006). En la complejidad del espacio lingüístico, Berruto (2002) distingue diferentes entidades que entran en juego en la evaluación perceptiva de los fenómenos lingüísticos de los hablantes: la conciencia lingüística, relativa a las reflexiones de los hablantes sobre sus propios sentimientos lingüísticos, y los imaginarios lingüísticos, referidos a las representaciones que los hablantes se construyen de sus propias lenguas y de aquellas con las que entran en contacto. Esta mayor atención al espacio ha dado lugar a otro concepto, el de *atmósferas*, entendidas como «tonalità emotive dello spazio umano, qualità estetica diffusa, olisticamente percepita, che precede la percezione più analitica di singoli oggetti e segnali da cui dipende il sentirsi a proprio agio nello spazio» (Tani, 2018). Al ser espacios sentidos (Böhme, 2006), las atmósferas se sitúan entre el sujeto y el objeto, por lo que se refieren a la dimensión de la relación entre el individuo y el espacio.

Es necesario mencionar, en este punto, el rol de la percepción, entendida como «mecanismo cognoscitivo esencial que se pone en juego en el proceso de adquisición/aprendizaje lingüísticos, y que permite la

captación tanto sensorial como conceptual de una lengua» (Caravedo, 2009). Porque, pese a que la percepción como recurso cognoscitivo deja de ser funcional en el momento en que se completa el primer proceso adquisitivo de la lengua, hay circunstancias, como la situación migratoria, en que este proceso vuelve a activarse en el momento en que el migrante entra en contacto con la nueva sociedad y, por consiguiente, con una nueva comunidad de habla, con la diferencia de que, esta vez, el proceso ya no formará parte del sistema primario, sino que «tendrá que pasar por el tamiz del sistema previamente percibido y adquirido en el ambiente originario» (Caravedo, 2009). En situaciones de migración, por lo tanto, la percepción es «el elemento central que se pone en juego en el encuentro de exponentes de sociedades y culturas diversas, en la convivencia y en el contacto lingüístico social» (Caravedo, 2009) y, además, es el instrumento a través del cual «se responde a un proceso de categorización basado en un aprendizaje discriminatorio» (Moreno Fernández, 2012), que está estrictamente relacionado con la actitud lingüística del individuo, entendida como «manifestación social del individuo, centrada y referida específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad» (Moreno Fernández, 2012). De ahí que «la percepción de una variedad como central o periférica está relacionada con su prestigio cultural, político y económico y con su historia, lo que lleva a la existencia de variedades más prestigiosas y de variedades menos prestigiosas» (Moreno Fernández, 2012).

Tan importante como la percepción es la *autopercepción*, que se construye y desarrolla en el momento en que la percepción interna, todo lo aprendido en contextos familiares, no coincide con la percepción externa, que supone la captación de variedades ajenas: en contextos migratorios esto se manifiesta cuando la L1 no coincide con la lengua hablada en el país de acogida, y que lleva a «originar una evaluación positiva o negativa de la propia variedad» (Caravedo, 2010). Autopercepción que, sin embargo, se convierte en una reacción especular de la percepción de los otros, y que depende también del «grupo social a que pertenecen los interlocutores con los que es llamado a interactuar» (Caravedo, 2010). La percepción subjetiva en situaciones de contacto, por

lo tanto, es un mecanismo complejo que, antes de traducirse en el acto locutivo del migrante, tiene su origen en la actividad mental del individuo a partir de creencias, relaciones y percepciones producidas y heredadas sobre el mundo externo (Caravedo, 2014).

De este modo, el análisis del paisaje lingüístico se enriquece con un elemento importante: al referirse a la dimensión visual de los signos comunicativos en la representación de las lenguas en el espacio público, combina también los datos visuales con el componente sensorial y emocional de la percepción de los mismos por parte de los individuos.

«Il paesaggio linguistico ci viene incontro prima di qualsiasi lettura analitica, come una dimensione sensoriale in cui siamo immersi e che, però, ci annuncia la potenziale comprensibilità della città per noi. E tuttavia nei casi in cui la mancata conoscenza della lingua non consente una effettiva comprensione simbolica, il paesaggio linguistico resta una dimensione puramente sensoriale ed emozionale» (Tani, 2018).

2. METODOLOGÍA

El enfoque del estudio del PL ha ido cambiando con el tiempo, pasando de un tipo cuantitativo, basado esencialmente en datos estadísticos y en la recogida de pruebas objetivas, a un tipo cualitativo, capaz en cambio de integrar las variables lingüísticas y comunicativas de los ejemplos elegidos con el contexto espacial y social, es decir, con entrevistas a los actores del PL, con el objetivo de detectar las intenciones y motivaciones individuales que estructuran la estrategia comunicativa. Dentro del enfoque cualitativo, las entrevistas a los actores del PL tienen una importancia fundamental, ya que permiten profundizar en la percepción del contexto por parte del emisor y en los procesos de producción de los textos multimodales, poniendo así de relieve no solo el resultado del PL, sino también el papel activo y de creciente protagonismo del actor y del contexto.

El marco metodológico de la presente investigación, holístico e interrelacionado, se basa en el uso de la plataforma *Paesaggi e Lingua Roma* (Mariottini, Oricchio, 2019; 2021), una base de datos abierta a la comunidad académica creada por el autor gracias a la beca de investigación, otorgada por el Departamento de Ciencias Políticas Sapienza Universidad de Roma, «Il paesaggio linguistico della migrazione

latinoamericana a Roma. Prácticas lingüísticas en los signos comunicativos del espacio público urbano». Esta plataforma propone un enfoque híbrido cualitativo-cuantitativo y cumple cinco funciones básicas: archivar, etiquetar y geolocalizar los signos comunicativos en español; recuperar la información haciéndola consultable en la base de datos; organizar y administrar los signos comunicativos; realizar una investigación de manera transversal, cruzando los datos según los intereses seleccionados; y ofrecer la posibilidad de consultarlos gratuitamente.

3. OBJETIVOS

A través de la combinación de los datos recopilados en la plataforma con las seis entrevistas realizadas a dueños de comercios hispanoamericanos en activo en el territorio de Roma, según indican Ariolfo y Mariottini (2021), se intentará esbozar un análisis sobre la gestión y percepción del espacio público y de la(s) lengua(s) por parte de la comunidad migrante objeto de estudio.

4. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE ROMA: SIGNOS Y PERCEPCIONES

De acuerdo con los datos publicados por el Istat, los extranjeros residentes en Roma a 1 de enero 2023 son 511.332, de los cuales 36 152 procedentes de Hispanoamérica. La migración hispanoamericana, por lo tanto, representa el 8 % del total de la presencia extranjera en Roma. Cabe decir que los datos contemplan los extranjeros residentes en la capital italiana, pero siguen manteniendo su ciudadanía original: por consiguiente, no se consideran los migrantes por país de nacimiento, sino, como se ha dicho, por nacionalidad.

Como se puede apreciar en la tabla n.º 1, la comunidad más numerosa es la peruana, que cuenta con 13 765 personas; la segunda es la ecuatoriana, con 6538 presencias, y la tercera, la colombiana, con 3192 residentes.

La presencia de una comunidad tan numerosa –Roma es la segunda ciudad italiana después de Milán por número de hispanoamericanos

residentes (Istat)– corresponde a una considerable vitalidad y visibilidad en el PL de la ciudad objeto de estudio.

FIGURA 1. Hispanoamericanos residentes en Roma

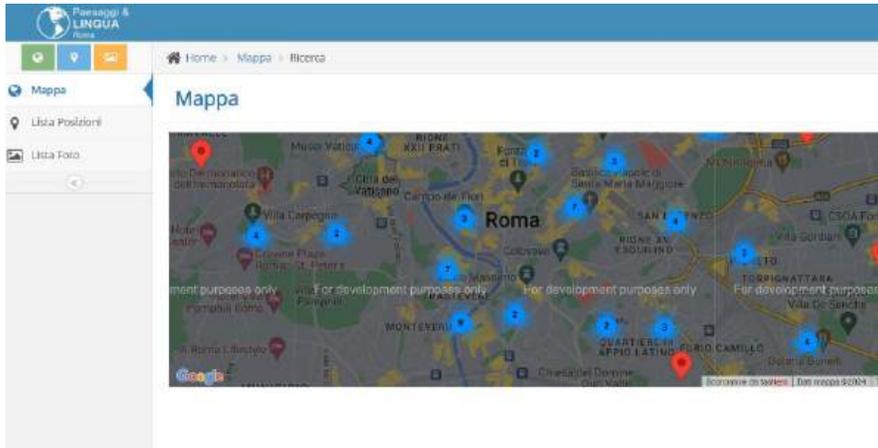
Dataset:Stranieri residenti al 1° gennaio - Cittadinanza			
Tipo di indicatore demografico	popolazione censita straniera al 1°		
Territorio	Roma		
Selezione periodo	2023		
Sesso	maschi	femmine	totale
Paese di cittadinanza			
Perù	5538	8227	13765
Ecuador	2748	3790	6538
Colombia	1426	1766	3192
Cuba	733	1629	2362
El Salvador	632	1005	1637
Dominicana, Repubblica	570	930	1500
Venezuela	564	806	1370
Messico	621	700	1321
Argentina	531	655	1186
Bolivia	370	571	941
Honduras	201	486	687
Cile	203	222	425
Paraguay	93	268	361
Guatemala	96	209	305
Nicaragua	111	192	303
Uruguay	59	63	122
Costa Rica	26	65	91
Panama	12	34	46
	14534	21618	36152

Dati estratti il 09 giu 2024 10:01 UTC (GMT) da I.Stat

Fuente: ISTAT

Según los datos recopilados por quien escribe en 2019, y disponibles en la plataforma *Paesaggi e Lingua Roma* (Mariottini, Oricchio, 2019; 2021), de 105 lugares donde se ha detectado la presencia de PL en lengua española, 64 se refieren a ejercicios comerciales, es decir, restaurantes, agencias de servicios, tiendas particulares de comida, agencias de viajes y otros. De los 64 lugares, 46 pertenecen a restaurantes étnicos hispanoamericanos, con marcada prevalencia de nacionalidad peruana (20). La segunda nacionalidad más representada es la mexicana (13).

FIGURA 2. Plataforma Paesaggi e Lingua Roma



Fuente: <https://roma.paesaggielingua.it/>

El marco recién presentado ofrece a los ojos del analista una ciudad alternativa, nueva desde una perspectiva visual y sociolingüística, que se refleja en un paisaje urbano que contribuye a delinear un nuevo *ethnoscape* (Appadurai, 2014): en contextos de migración la comida típica del propio país adquiere un significado que va más allá del simple producto necesario para la alimentación, porque

«il mangiare insieme, la ritualità e l'accezione collettiva del consumo del cibo, acquista un valore identitario nella misura in cui crea un legame spaziale: non ci si trova più in un altro Paese ma in una proiezione temporanea del proprio. In effetti, anche nelle interviste in profondità che ho condotto, ho rilevato che il cibo è una cornice narrativa che permette la rappresentazione del sentimento nostalgico, che difficilmente emerge in altre sequenze. Nel racconto del cibo, invece, si rievocano le riunioni settimanali con la famiglia, gli amici, la perdita degli affetti, delle relazioni e del luogo (casa)» (Mariottini, 2019c).

De esta forma cobra importancia la que se define comida diaspórica (Mariottini, 2019c), es decir, los productos consumidos por los migrantes como estrategia de mantenimiento de sus propias raíces territoriales, que se evidencia dentro del inevitable y necesario proceso de reconstrucción identitaria que se desarrolla en el país de acogida. Por lo tanto, las reuniones alrededor de mesas que ofrecen comida étnica y típica

sirven para reforzar la percepción de la propia identidad en tierra extranjera: en palabras de Mariottini (2019c), «la ritualità e l’accezione collettiva del consumo del cibo acquista valore identitario nella misura in cui crea un legame spaziale: non ci si trova più in un altro Paese ma in una proiezione temporanea del proprio».

Los restaurantes étnicos, por lo tanto, desarrollan una múltiple función: se proponen como ejercicios comerciales, pero a la vez funcionan como puntos de agregación y de encuentro de la comunidad hispanoamericana que se cita en estos restaurantes para reconstruir una parte de su propia identidad en días específicos (Mariottini, 2019c). De igual modo, estos lugares contribuyen a la promoción cultural del país que representan a través de la gastronomía, activando intercambios sociales, culturales y lingüístico entre la comunidad de acogida y la comunidad migrante. Por último, sirven para reconstruir a nivel identitario la personalidad del migrante, para que pueda tener la posibilidad de actuar dentro del territorio que habita mediante la creación de una memoria histórica y cultural relacionada con el espacio vivido.

5. ANÁLISIS ENTREVISTAS

Las entrevistas, realizadas por quien escribe, han sido dirigidas a comerciantes hispanoamericanos que han abierto sus empresas en Roma –restaurantes, agencia de servicios, etc.– con el objetivo de reconstruir la estrategia a través de la cual los autores del PL de Roma han elaborado su comunicación. Al mismo tiempo, a través de sus reconstrucciones, es posible analizar la percepción y la autopercepción en el uso de la(s) lengua(s) empleada(s), y la relación que tienen con ellos mismos, con su comunidad de pertenencia y con la de acogida. Las entrevistas proporcionadas han sido semidirigidas, es decir, con preguntas cerradas y otras abiertas.

Las entrevistas han sido proporcionadas a los dueños de las siguientes actividades:

- Restaurante comida rápida *El Maíz*, venezolano;
- Punto venta de hierba mate *La nueva tienda*, argentino;

- Agencia de servicios *El Mundo Latino Multiservice*, peruano/hispanoamericano;
- Agencia de servicios *Imperial service*, peruano;
- Restaurante *Asu Madre*, peruano;
- Restaurante *La cucaracha*, mexicano.

El primer elemento que destaca en las entrevistas es la necesidad de construir una conexión entre el país de origen y el de acogida: para lograr este objetivo los recursos empleados son predominantemente lingüísticos e icónicos (banderas, colores, etc.), a partir de la elección de los nombres de los ejercicios comerciales.

«Llamé esta tienda *El Maíz* porque nos representaría el, el tipo de pan que nosotros hacemos la harina como por ejemplo el italiano es el trigo. Para nosotros el maíz sería la representación del pan de nosotros que se llama arepa»;

«Decidí poner el restaurante anche il nombre porque proprio mi cultura, este es una expresión muy típica nuestra no, para, el nombre *Asu Madre* quiere decir una cosa, una cosa que es grandiosa, que te, que impacta a, a la, a prima vista, ¿no? Por eh, Asu Madre! Es como el italiano cuando dice *mamma mia!*»;

En el caso del primer segmento analizado resulta clara la referencia al origen del maíz y al empleo del producto con el cual se prepara el pan de la arepa, comida típica de Venezuela: es el mismo entrevistado el que distingue el pan preparado con harina de trigo y de maíz. Maíz que, por lo tanto, evoca una identidad, porque es el elemento a través del cual es posible recuperar una conexión con el país de origen, acto subrayado por el uso del deíctico nosotros con el cual el entrevistado se refiere a su grupo social de pertenencia, los venezolanos. De la misma manera ocurre con el nombre del restaurante propuesto en el segundo fragmento: la estrategia es la recuperación de una combinación polirretórica con el objetivo de construir un inmediato enlace con el Perú: la locución «¡asu madre!», de hecho, es una fórmula lingüística que tiene la función de presentar con claridad el origen del grupo social y, por consiguiente, de la oferta gastronómica del restaurante. Estrategia que encuentra su eficacia, porque la clientela que acude al restaurante tiene origen predominantemente hispanoamericano («normalmente tengo

peruanos aquí, están coetanos míos, ecuatorianos, bolivianos, argentinos y chilenos»).

«[...] te preguntará el nombre, por qué se llama *La cucaracha* si es un insecto y un insecto bastante sucio, como se dice en México, tanto porque cuando vino mi embajador a hacer la inauguración me preguntó, dice, “oye, ¿me explicas por qué le pusiste nombre tan feo?”. En México por ejemplo hay bares que se llaman la cucaracha, pero no hay restaurantes que se llaman *La cucaracha*. Lo que pasó fue que empezamos a preguntarle a la gente que conocíamos qué cosa les, le recordaba México, y todos decían “cielito lindo”, la canción, “margarita”, que era el cocktail, y “La cucaracha”, pero no era el animal, era la canción. Tanto es que *La cucaracha* nace como una canción, no como el animal, un insecto que nosotros que son credo le blatte qua, o una cosa así. Entonces este, y nace por eso, o sea porque todo el mundo conocía “La cucaracha”, y te la cantaban, o sea, “la cucaracha, la cucaracha”, y todos diciendo ok, se va a llamar *La cucaracha*. Fue algo, a mí me gustaba muchísimo, me, yo lo hubiera llamado *La casa de Frida*, pero en ese tiempo, hace dieciséis años (2003, ndr), Frida Khalo todavía no había expuesto aquí y no todo el mundo sabía quién era Frida Khalo. Después como de cuatro años hubo una muestra muy grande en un museo aquí en Roma, y le dieron un espacio muy bueno y Frida Khalo subió, pero bueno a mí necesitaba en ese caso y la casa de Frida no era conocida, o sea Frida Khalo no era conocida como pintora en Italia, ahora ya sí».

En el tercer fragmento se registra un cambio de estrategia en la selección del nombre, *La cucaracha*, y sobre todo del proceso a través del cual ha sido escogido: una encuesta por parte de la propietaria cuyos destinatarios fueron los italianos. Se modifica, de hecho, la finalidad del empleo del elemento lingüístico, que ya no sirve para reconstruir una identidad a partir de un acto locutivo relacionado al imaginario de la comunidad migrante, sino para construir un mensaje que pertenezca al grupo social de la comunidad de acogida. Es una estrategia cuya base reside en la voluntad de llamar la atención de un público autóctono, para que pueda elaborar de forma rápida una conexión entre el elemento lingüístico y la propuesta gastronómica del restaurante. Un acercamiento entre las dos comunidades que se desprende también analizando las palabras de la entrevistada, que en el diálogo utiliza el deíctico «nosotros» para referirse no al «nosotros los mexicanos», sino al «nosotros los italianos», que demuestra su percepción de pertenencia a la comunidad de acogida (*un insecto que nosotros que son credo le blatte qua*).

Identidad y comercialización es la tercera estrategia registrada en los dos casos cuyos nombres han sido escogidos para llamar la atención del público que pudiera tener interés en hacer uso de sus servicios: *Imperial Service* y *El Mundo Latino Multiservice*. En este último caso hay que mencionar la posición geográfica de la agencia, situada justo al lado de Piazza Mancini, uno de los lugares donde se reúne la comunidad 426rácticamente los jueves y los domingos (Mariottini, 2019b):

«Esto [*El Mundo Latino Multiservice*] comenzó como un 426rác center, antes cuando no existía tanto el cellulare, el internet, entonces eran cabinas telefónicas, que la gente llamaba a su país, entonces ya había abierto este negocio uno del Bangladesh a esos tiempos, y lo vendió, y la zona era prácticamente latina, no sudamericanos de todo, porque también Sri Lanka, todo, acá hay una plaza, Mancini, que es frecuentado por inmigrantes y de años, años, años es una de las primeras plazas. [...] yo pienso que el nombre fue porque nosotros somos latinoamericanos, ¿no? Más que todo y fue una cosa así, está dirigida a todos porque no solamente vienen sudamericanos, sino también vienen de otros países, de otros continentes, entonces más o menos para que se entienda hemos puesto así en los otros idiomas también, porque vienen también vienen italianos que son casadas con extranjeras, y vienen a hacer, cuando ya no tienen tiempo, vienen a depositar ellos, compran el biglietto ellos, y por eso».

La cercanía a uno de los principales lugares de agregación de la comunidad hispanoamericana de Roma ha contribuido de manera determinante en la elección de un nombre que pudiera representar la comunidad migrante más activa en la zona: las mismas palabras de la entrevistada confirman la inicial orientación de la empresa («yo pienso que el nombre fue porque nosotros somos latinoamericanos, ¿no?») y el reconocimiento del grupo social al que los servicios están dirigidos, atraído por un nombre que no deja lugar a dudas. *Imperial service*, en cambio, debe su nombre a una yuxtaposición de dos conceptos de imperio: el imperio romano y el imperio de los nativos americanos (inca, atteca, etc.). Por extensión, el imperio se ha convertido en un imperio de servicios.

«*Imperial Service* porque sería 426rácticamente como un imperio de servicios, ¿no? Damos todos los tipos de servicios, e nos apoyamos también en el Caf, porque hay una persona que viene, da consultas a los este extranjeros que están un poco perdidos en lo que es toda la parte de pagamentos, reddito, esas cosas».

Las necesidades primarias de los migrantes encuentran un lugar de acogida en estas agencias de servicios, que se ocupa de resolver cuestiones burocráticas con las cuales los recién llegados deben enfrentarse: la posibilidad de recibir atención en la lengua nativa, como veremos más adelante, se convierte en una ventaja fundamental, para la resolución de los trámites que, generalmente, se presentan como la primera barrera en el proceso de inclusión e integración en la nueva sociedad de acogida.

FIGURA 3. Restaurante peruano Asu Madre



«[...] muchas veces, por el nivel sobre todo inicio de la comunicación, entonces muchas veces no se saben expresar, ¿no? Con el italiano, porque hay muchas palabras, o sea prácticamente una palabra propio escogida en italiano es totalmente diferente en español, entonces nosotros prácticamente en este caso con el Caf, si un señor que trabaja en Caf que viene, que se apoya y que le explica bien en español, a los peruanos a los sudamericanos, e cómo sería los pagos [...]».

El PL, en específico, los signos que lo componen, ayuda a vehicular el mensaje de forma más incisiva, gracias al empleo de uno o más códigos lingüísticos, y tiene la función de reforzar la construcción de una (auto)narración que pueda contribuir a difundir la propia presencia en el territorio.

Para llamar la atención de hispanohablantes y lograr visibilidad dentro de la comunidad, una particular atención ha sido dedicada a la comunicación mediante los carteles colocados en los escaparates: «seguridad, rapidez, garantía» se lee en uno de los carteles expuestos, tres conceptos que pretenden comunicar al migrante una sensación de confianza.

FIGURA 4. *Restaurante peruano Asu Madre*



FIGURA 5. Restaurante peruano Asu Madre



FIGURA 6. Restaurante peruano Asu Madre



FIGURA 7. Restaurante peruano Asu Madre



FIGURA 8. Restaurante peruano *Asu Madre*



El restaurante peruano *Asu Madre* propone una comunicación en tres idiomas: predominante la lengua española, como se puede notar en las imágenes 3-8, con la bandera peruana que refuerza la comunicación a través de un elemento visivo icónico. La segunda lengua utilizada es el italiano, que no traduce, sino que sirve para especificar cuál es la oferta del restaurante («ristorante peruviano»), o para dar indicaciones sobre las coordenadas temporales del ejercicio comercial («orario continuato», «chiuso lunedì sera»). La lengua inglesa, en cambio, se encuentra en el menú, para explicar los platos típicos peruanos. El uso de las tres lenguas refleja el tipo de público que transita delante de este restaurante, como confirman las palabras del entrevistado («Mira te digo, siamo a Trastevere, tengo muchos turistas»).

FIGURA 9. La Nueva Tienda



FIGURA 10. La Nueva Tienda



FIGURA 11. La Nueva Tienda



FIGURA 12. La Nueva Tienda



La Nueva Tienda, que se ocupa de vender productos de Argentina, y de Hispanoamérica en general, presenta un escaparate bilingüe, con el español predominante y el italiano que tiene una función explicativa («prodotti alimentari del Sud America»; «nostri orari sono»). El bilingüismo presente en el pequeño escaparate del ejercicio comercial se debe a un masivo tránsito de italianos, que ha convencido al dueño para modificar la estrategia de comunicación:

«En realidad no fue muy, como muy pensado así como decir una estrategia vera e propria no? Digamos que fue un poco casual, como porque como la gente pasaba como este es un negocio que vende producto específicamente todos sudamericanos al inicio fue como que sin quererlo empezamos a escribir todo en español y mucha gente que entraba decía no entiendo, que cosa es esto, no? Y ahí es donde uno toma conciencia digamos que contextualmente por ahí la barrera de la lengua es importante. Y empezamos a escribir un poco digamos también la cosa en italiano para simplificar digamos la comunicación, y está así bueno, esto fue un poco el el bilingue digamos, ¿no?».

«La barrera de la lengua es importante», declara el dueño argentino del ejercicio comercial, obligado a modificar y adaptar la comunicación externa de la tienda a medida de que los autóctonos, italianos, comienzan a interactuar con él. Una negociación lingüística necesaria, que apunta a «simplificar la comunicación» acercando, por consiguiente, las dos

comunidades lingüísticas y que se desprende también de las palabras del entrevistado en que confirma la contraposición que inicialmente marcaba distancia entre los hispanohablantes («nosotros empezamos a escribir todo en español») y los de la comunidad de acogida («muchas gente que entraba decía no entiendo»).

FIGURA 13. *La Nueva Tienda*



FIGURA 14. *Restaurante La Cucaracha*



FIGURA 15. *Restaurante La Cucaracha*



FIGURA 16. *Restaurante La Cucaracha*



Más escaso es el PL del restaurante *La Cucaracha*, que apunta a una comunicación sencilla que conecta rápidamente con la idea de México: los colores del rótulo reflejan los de la bandera, y el texto recita «Ristorante La Cucaracha Mexicano», con la lengua italiana utilizada para informar sobre la tipología de ejercicio comercial. Como la cultura relacionada con la comida mexicana en Roma es bastante conocida, no ha sido necesario recorrer a otras especificaciones para transmitir el mensaje publicitario.

FIGURA 17. Restaurante El Maiz



FIGURA 18. Restaurante El Maíz



FIGURA 19. Restaurante El Maíz



Diferente es el caso de *El Maíz*, que en cambio recurre a la lengua española que se presenta predominante en todos los signos expuestos, y a la lengua italiana para explicitar la oferta del restaurante. Aparece también el inglés, como tercera lengua, pero solo para confirmar que se trata de un restaurante de «venezuelan food», mensaje reforzado también por las tres gotas que aparecen al lado del nombre y que reflejan los colores de la bandera venezolana. Aunque la mayoría de los clientes son de nacionalidad italiana:

«Aquí vienen muchísimos italianos, muchísimos. [...] también lo pusimos, como Roma es multi de todas partes del mundo, un poquito hasta hacía el ver el inglés, que sería una parte pequeña, para hacer también entender a los turistas».

FIGURA 20. Restaurante El Maiz

El Maiz

VENEZUELAN FOOD AREPERA ROMÉ

MENÙ

GLUTEN FREE

AREPAS



1. REINA PEPIADA € 6,00
Carne di Pollo, avocado, maionese.
2. CARNE MECHADA € 5,50
Carne di Manzo.
3. POLLO MECHADO € 5,50
Carne di Pollo.
4. DOMINÓ € 5,20
Fagioli neri, formaggio.
5. JAMÓN Y QUESO € 5,20
Prosciutto cotto, formaggio.
6. LA CATIRA € 5,50
Carne di Pollo, formaggio.
7. PELUA € 5,50
Carne di Manzo, formaggio.
8. PABELLÓN € 4,80
Carne di Manzo, platano fritto, fagioli neri, formaggio.
9. VEGETARIANA € 5,20
Pomodoro fresco, avocado, platano, formaggio.

EMPANADAS



10. CARNE MECHADA € 3,80
Carne di Manzo.
11. POLLO MECHADO € 3,80
Carne di Pollo.
12. JAMÓN Y QUESO € 3,50
Prosciutto cotto, formaggio.
13. DOMINÓ € 3,50
Fagioli neri, formaggio.

CACHAPAS



14. JAMÓN Y QUESO € 5,20
Prosciutto cotto, formaggio.
15. QUESO € 4,80
Formaggio.

PLÁTANO



16. TOSTONES € 4,20
4 pezzi di platano fritto con insalata di cavolo e carote.
17. PATACONES € 4,50
Platano fritto con carne di manzo, pomodoro fresco, avocado.
18. TAJADAS € 4,00
Platano maturo a fette fritto con formaggio.

SALSAS



19. SANCAMOLE € 1,00



20. PICCANTE € 0,60



21. MAIONESE € 0,60

PABELLÓN CRIOLLO



22. TRADICIONAL € 9,00
Riso bianco, carne di manzo sfilata, platano fritto, fagioli neri.

EXTRAS



23. QUESILLO € 3,50



24. PATATE FRITTE € 2,00



25. GIRPE DE TUNA € 4,00

 El Maiz - Roma

 El Maiz - Roma

 @elmaiz_roma

Diferentes son los casos de *Imperial Service* y de *El Mundo Latino Multiservice*, que adoptan dos estrategias distintas.

FIGURA 21. *El Mundo Latino Multiservice*



FIGURA 22. El Mundo Latino Multiservice



FIGURA 23. El Mundo Latino Multiservice



FIGURA 24. Imperial Service



FIGURA 25. Imperial Service



FIGURA 26. Imperial Service



En el caso de *El Mundo Latino Multiservice*, pese a que ya en el mismo nombre aparecen la lengua española e inglesa, la elección es el completo mimetismo, es decir, la totalidad de los carteles expuestos aparecen en lengua italiana, aunque los servicios estén dirigidos predominantemente a extranjeros y migrantes.

FIGURA 27. *Imperial Service*



En el caso de *Imperial Service*, en cambio, los servicios ofrecidos se presentan en doble idioma: español e italiano, mientras aparece el inglés en el nombre del ejercicio comercial. El público al que se dirige la empresa es la comunidad migrante hispanoamericana, pero también los italianos:

«Los clientes la mayoría son peruanos, después tenemos bastantes sudamericanos, que son, este, ecuatorianos, de Centroamérica, Honduras, Nicaragua, ¿no? Esos son nuestros clientes. Pero, claro, también tenemos el servicio de envío de documentos, ¿no? Que es a Italia y es al exterior, el correo veloz, que es el correo rápido y por eso también este lo hacemos en italiano y en español, porque también tenemos clientes italianos que hacen alguna expedición de documentos».

Agencias de servicios y al mismo tiempo punto de encuentro, de agregación: es lo que ocurre en el caso de *Imperial Service*, donde el servicio ofrecido en lengua española permite a los recién llegados de Hispanoamérica desenvolverse con más agilidad en las tareas burocráticas que hay que completar.

«Además de ser un negocio de servicios, es también un lugar que ayuda a los recién llegados a integrarse, porque nosotros somos peruanos y hablamos español. Hacemos sus consultas, las hacen acá con una cita que el señor viene los jueves y los martes, y logran su cita y les explica

no a los peruanos como a los extranjeros latinos como tienen que hacer sus pagos correspondientes». (*Imperial Service*)

Por último, volvemos a la importancia de la comida diaspórica en el proceso de reconstrucción identitaria en el país de acogida, porque es un elemento que destaca en las narraciones y en las autopercepciones de los componentes de la comunidad migrante: la función de productos típicos, comida y restaurantes étnicos va más allá del simple comercio, porque crean conexiones y facilitan el proceso de integración dentro de lugares que se proponen como transculturales. Y el proceso de construcción de este imaginario pasa a través de la lengua y del empleo de la(s) lengua(s) en los espacios destinados a la promoción.

«Desde que yo me vine de, de Venezuela, porque mi padre es italiano, tenía esa, esa inquietud de poner cocina, hacer conocer a los italianos la cocina venezolana, los productos y todo lo que nosotros utilizamos para, para hacer conocerla». (*El Maíz*)

«Esta zona primero principal porque era el primer barrio que yo conocí cuando, eh, llegué a Italia, lo conozco bastante bien, conozco mucha gente acá del barrio, y bueno mi socio vive acá, en Testaccio, así bueno digamos que llega un momento en que todo se va como armonizando, ¿no? Esta energía de poder encontrar a gente buena, gente que cree, que te apoya, que tiene muy buena intención de todo punto de vista, o sea encontramos este, este local y hicimos un buen trato con él, con el dueño y que nos encantó la persona porque es un tipo que labura de toda su vida así como nosotros que venimos laburando de toda una vida y bueno, decidimos quedarnos acá. [...] Hay muchos italianos que vienen a bucar la hierba mate, entonces acá vienen degustan y les enseño y les cuento, tienen mucha curiosidad, y muchos se, hay, hay un lugar acá cerca que hay que son muchos chicos que hacen un tipo de, de deporte un poco agonístico, digamos, ¿no? Y casi toda la palestra viene a buscar la hierba mate acá, la compra da mí, les cambió la vida, pero poder guiarlos digamos un poquito al uso de la hierba mate no es simple, porque tienes que saber más o meno la actitud del cotidiano de la persona, qué come, qué tipo de actividad hace, si se sent, o sea, no es tan fácil recibir a esta hierba, entonces trato un poco como de guiarlos un poquito a, a la degustación y todas esas cosas». (*La Nueva Tienda*)

«Mira, el principal objetivo mío es el de poder ofrecer a, al italiano, porque estamos siamo, nosotros ahora estamos en Roma, ofrecer un producto como se sirve en mi país, no, no, no, no, yo no quiero acoplarme a lo que por ejemplo muchos restaurantes por ejemplo te sirven lo que es gourmet, ¿no? No yo quiero que se sirva acá como se sirve en mi país, cosa que mis paisanos, o mis coetáneos, tienen la, la posibilidad de, de apreciar realmente lo que es nuestros platos, ¿no? [...] Ahora, el, el peruano es un, es un personaje que es muy arraigado a las, a su cultura, a sus costumbres, yo salí temprano de mi patria, pero te digo, o sea, yo a lo dieciocho años dejé mi país, pero estos dieciocho años mi han servido para amar y respetar lo que es mi cultura. Ahora, entonces este, para mí el hecho de, de, de poder mostrar, o sea, porque yo tengo esta profesión, ¿no? el hecho de poder mostrar lo que son mis orígenes y mi cultura me llena de orgullo, y ahora aprovechando que estoy en Italia lo puedo hacer». (*Asu Madre*).

Gestionar un restaurante y, al mismo tiempo, tener la percepción de desempeñar un papel de embajador social, cultural y lingüístico, a través de la oferta y difusión de platos pertenecientes a la comida típica del país de origen: a través de la comida diaspórica, por lo tanto, es posible mantener tradiciones, exhibir procedencias, lenguas y culturas de origen («Hay muchos italianos que vienen a bucar la hierba mate, entonces acá vienen degustan y les enseño y les cuento. Mira, el principal objetivo mío es el de poder ofrecer a, al italiano, porque estamos siamo, nosotros ahora estamos en Roma, ofrecer un producto como se sirve en mi país»). Productos transculturales que adquieren un significado que va más allá del simple valor gastronómico, porque su presencia y difusión ejercen una función que, para el migrante, resulta imprescindible en la gestión de la experiencia migratoria: si por un lado aseguran y permiten una reconstrucción del espacio y de la identidad a partir de elementos concretos que remiten a una idea de casa, por otro lado sirven como conectores con la comunidad de acogida, porque a través de estos productos se pueden contruir nuevas relaciones y conexiones, sobre las cuales es posible reelaborar el espacio vivido vivido y transformarlo en espacio concebido.

6. CONCLUSIONES

Como se desprende de esta investigación sobre el PL hispanoamericano de Roma, el enfoque cuali-cuantitativo, que considera al mismo tiempo

los signos comunicativos, los datos estadísticos y las entrevistas a los actores del PL, permite destacar algunas prácticas claves en el análisis de los procesos de construcción de los signos comunicativos, como la negociación lingüística, herramienta a través de la cual los migrantes reelaboran el espacio lingüístico a su alrededor en la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, permite señalar la percepción y auto percepción de la L1 y L2 que determina el proceso activado en la producción de signos comunicativos que, por consiguiente, se presentan como monolingüe, bilingüe y multilingüe, según finalidades, necesidades, contextos y tipología de interacciones. Un proceso que debe tener en cuenta las variedades de lenguas en contacto, el grupo social y el espacio físico a través del cual el migrante interactúa con los individuos que componen su cotidianidad y la forma en que estas variables se sintetizan en la producción de textos comunicativos que componen el PL de la migración.

7. REFERENCIAS

- Ambrosini, M. (2020). *Sociologia delle migrazioni*. Il Mulino, Roma.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Appadurai A., *ibid.* Gavinelli, D., Santini, A. (2014). *Immigrati e paesaggio: alcune considerazioni geografiche sulla città di Novara*, en M.V. Calvi, I. Bajini, M. Bonomi, (eds), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Milán, LEDEdizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, pp. 101-114.
- Barni M., Bagna C. (2010). *Linguistic landscape and language vitality. Linguistic landscape in the City of Elana Shohamy, Eliezer Ben-Rafael, Monica Barni*, p. 4.
- Berruto G. (2002). *Sul significato della dialettologia percettiva per la linguistica e la sociolinguistica*, in Cini M. e Regis R. (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia percettiva all'alba del nuovo millennio*, *Atti del Convegno Internazionale Bardonecchia 25, 26, 27 maggio 2000*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 341-360.
- Böhme, G. (2006). *Architektur und Atmosphäre*. Fink, München.
- Calvi, M.V., (2018). *Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán: ¿Traducción, mediación o translanguaging?*. *Lingue e Linguaggi* 25: 145-172.

- Caravedo, R. (2009a). La percepción selectiva en situación de migración desde un enfoque cognitivo, en *Lengua y Migración 1-2*, Universidad de Alcalá, pp. 21-38.
- Caravedo, R. (2009b). Percepción, espacios mentales y variedades en contacto, en *Variación Lingüística em Megalópolis Latino-Americanos*, C. López y U. Reich (eds.), *Neue Romania*, 39. 171-195. Munich: Lincom.
- Caravedo R. (2010). La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico, en *Lengua y Migración 2-2*, Universidad de Alcalá, pp. 9-25.
- Caravedo, R. (2014). Percepción y variación lingüística: enfoque sociolingüístico, *Iberoamericana/Verveurt*, Madrid/Frankfurt, pp. 343.
- D'Agostino, M. (2006). Fra ricerca empirica e storiografia. Modelli di spazio in linguistica. Krefeld T. (a cura di), *Modellando lo spazio in prospettiva linguistica*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 35-71.
- García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press, Palo Alto; trad. it. di Guani M. 1994, *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna.
- Goffmann, E. (1963). *Behavior in Public Spaces*. New York: Free Press;
Lefebvre, H. (1991) *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Krefeld, T. (2002). Per una linguistica dello spazio vissuto, in Krefeld T. (a cura di), *Spazio vissuto e dinamica linguistica. Varietà meridionali in Italia e in situazione di extraterritorialità*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 11-24.
- Landry, R., Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study. *Journal of language and social psychology* Vol. 16 n. 1 23-49
- Lee, K. (ed.). (2007). *An urbanizing world*. In *Worldwatch Institute 2007, State of the World. Our Urban Future* (pp. 3_25). Washington, DC: Worldwatch Institute.
- Lefebvre, H. (1974). *La produzione dello spazio*, Milano: Moiozzi.
- Mariottini, L, Orletti, F. (a cura di). (2013). *Lingua, interazione, mediazione. La migrazione latinoamericana in Italia. Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, anno XLII, volume 3.
- Mariottini, L., Oricchio, A. (2019). *Paesaggi e Lingua Roma*, Sapienza Università di Roma: Dipartimento di Scienze Politiche. urly.it/3afc_.
- Mariottini, L. (2019a). Paisaje lingüístico y migración latinoamericana en Roma. *Anuario Lingüístico*, Instituto de Literatura y Lingüística, La Habana, 46: 219-247.

- Mariottini, L. (2019b). Políticas lingüísticas y migración latinoamericana en Roma. Mono y plurilingüismo en los signos comunicativos del espacio público. *Lenguajes de la Política, Università degli studi di Napoli "L'Orientale"*, pp. 85-113.
- Mariottini, L. (2019c). Narrative urbane. Dai segni linguistici alle pratiche sociali di integrazione. L'accoglienza delle persone migranti – Modelli di incontro e di socializzazione, pp. 627-634.
- Mariottini, L., Ariolfo, R. (2021). Los hispanoamericanos en Italia, en F. San Vicente, G. Bazzocchi (eds.), *LETI Lengua española para traducir e interpretar*, Bologna: Clueb, pp. 31-48.
- Mariottini, L., Oricchio, A. (2021). Paesaggi e Lingua Roma. Desarrollo de una plataforma geolocalizada como herramienta para el estudio del paisaje lingüístico del español migrante en Roma. *Cuadernos Aispi*, pp. 257-280.
- Mariottini, L. (2023). Paisaje lingüístico y encuadres: el español en Roma. *Orillas Revista d'Ispanística*, 12: 703-725.
- Moreno Fernández, F. (2012). La percepción de las variedades lingüísticas, en *Sociolingüística cognitiva: Propositiones, escolios y debates*. Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, pp. 213-228.
- Preston, R. D. (1993). The uses of folk linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 3, n. 2, pp. 181-259.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies: The reassertion of Space in Critical Social Theory*, Verso.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace*. Malden (Mass.). Blackwel. Print. p. 57
- Tani, I. (2018). Paesaggio linguistico e atmosfere. Alcune riflessioni metodologiche. *Lingue e Linguaggi* (25), Università del Salento, pp. 107-123.
- Uberti-Bona, M. (2018). El estudio del paisaje lingüístico de la migración en Milán. *Perspectiva etnográfica y localización espacial. Lingue e Linguaggi* 25: 173-196.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024_1054.

PAISAJE Y CONTACTO LINGÜÍSTICO
EN LA FRONTERA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS:
EL ESPAÑOL DE TIJUANA FRENTE AL INGLÉS
Y OTRAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

ALFREDO ESCANDÓN

Universidad Autónoma de Baja California

ROSÍO MOLINA-LANDEROS

Universidad Autónoma de Baja California

JITKA CRHOVÁ

Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se basa en un estudio diacrónico del paisaje lingüístico (PL, en adelante) de Tijuana, realizado de 2014 a 2024 y que comprende un corpus de 3,500 imágenes digitales, cuyo objeto es investigar las prácticas lingüísticas desde un enfoque sociolingüístico en dicha comunidad, caracterizada por su diversidad tanto étnica como lingüística, así como por los flujos migratorios nacionales y trasfronterizos. Tijuana forma con San Diego (California) un área metropolitana transnacional con una población que supera los cinco millones. De los dos millones de personas que viven en Tijuana, la mitad proviene de otros lugares de México y un número significativo del extranjero. En consecuencia, además del español, en la ciudad se hablan lenguas que incluyen las sinotibetanas, amerindias, y germánicas como el inglés, entre otras; asimismo, existe un gran número de hablantes de otros dialectos del español. En el caso del inglés, notamos la influencia de este en el léxico tijuanaense que data del siglo XX como evidencian las prácticas translingües de los tijuanaenses, a su vez reflejadas en el PL; la primacía del inglés como lengua global es evidente principalmente en los ámbitos culinarios, comerciales, deportivos, del entretenimiento, de la moda y

turístico; además del predominio que tiene en ciencia y tecnología. Por otra parte, varios dialectos del español mexicano y del mundo hispánico alternan con el español local característico del noroeste de México. De esta manera, encontramos alternancia de palabras que designan al mismo objeto o lugar por citar un ejemplo de diglosia.

La frontera que comparten México y Estados Unidos es escenario de diferentes procesos de contacto lingüístico enmarcados en prácticas diversas, incluyendo las lingüísticas, que llevan a cabo los habitantes de la región. En dichos procesos, el inglés se ha convertido en la principal lengua lexificadora en su contacto con el español fronterizo; además de que este último también se encuentra en contacto con otros dialectos del español mexicano y de otras partes de Hispanoamérica. A su vez, el resultado de dichas prácticas se refleja en el PL lingüístico de Tijuana, una urbe fronteriza con una dinámica poblacional compleja.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación son identificar los tipos de prácticas lingüísticas que ocurren en situaciones fronterizas, analizar cómo los tijuanaenses realizan prácticas translingües y determinar las implicaciones que el contexto y las prácticas que realizan los residentes pueden tener en cómo se llevan a cabo las mismas entre los creadores y destinatarios del PL en el que interactúan diversos registros y recursos lingüísticos. Como ciudad fronteriza, Tijuana se caracteriza por la migración nacional y transnacional, además de intensos flujos comerciales.

Este estudio se sustenta en la base teórica encontrada en los trabajos de expertos en el estudio del PL (Backhaus, 2007; Cenoz & Gorter, 2008b; Gorter & Cenoz, 2015; Laitinen, 2014; Papien, 2012; Puzey, 2007; Shohamy & Gorter, 2009), y la sociolingüística de la globalización (Blommaert, 2010, 2013; Rampton, Blommaert, Arnaut & Spotti, 2015). La relevancia de este campo está determinada por la necesidad de la antropología urbana de semiotizar los espacios urbanos como un puente interpretativo entre el microsistema (el nivel individual) y el macrosistema (el nivel social), desde un signo único hasta un barrio y una ciudad. Más concretamente, esta obra investiga la presencia del

español, inglés, lenguas asiáticas y amerindias en la diversidad del área metropolitana de Tijuana.

3. METODOLOGÍA

La metodología para crear este corpus del PL tijuanaense se basa en los siguientes pasos: (1) la determinación de las áreas de estudio, principalmente en Tijuana, México, pero también a nivel binacional, ya que se tomó una muestra de San Diego, Otay Mesa y San Ysidro, California. incluidos, (2) la determinación de elementos contables, y (3) la distinción entre letreros monolingües y multilingües, considerando al mismo tiempo si estos reflejan prácticas lingüísticas locales o de tipo nacional o supranacional.

Para el análisis del PL se utilizó el modelo que propone Reh (2004) para describir y analizar textos escritos multilingües, así como la manera en que se organiza la información. Dicha tipología incluye cuatro posibles combinaciones de recursos lingüísticos como son la escritura multilingüe duplicada, la fragmentada, la que presenta traslape y la complementaria (Reh, 2004, pp. 12-14).

En palabras de Gorter y Cenoz, basarse en las prácticas translingües como aproximación a los paisajes lingüísticos enriquece el estudio del multilingüismo y lo impulsa haciéndolo más comprensible e identificando sus estructuras y modos de funcionamiento relevantes (Gorter & Cenoz, 2015, p. 71), al tiempo que nos ayuda a ir más allá de la descripción al colocar el lenguaje en un contexto que toma en cuenta repertorios y no solo las lenguas como sistemas lingüísticos separados; este enfoque también nos ayuda a identificar los elementos sociales, históricos, económicos y culturales en juego.

4. RESULTADOS

Este estudio se centró en los PL encontrados en la icónica Avenida Revolución y en las principales vías y barrios de Tijuana, una ciudad fronteriza al noroeste de México, informado por un corpus compuesto por más de 3,500 fotografías digitales tomadas entre 2014 y 2024 con el fin de

explorar las prácticas lingüísticas reflejadas por el PL de la ciudad. El propósito de elegir varios vecindarios para la recopilación de datos fue proporcionar una muestra más completa de la dinámica del contacto lingüístico y las prácticas lingüísticas que realizan los hablantes a través del PL.

Los resultados del estudio, todavía en curso, sugieren la existencia de un PL más diverso e híbrido que refleja las prácticas translingües de los residentes acordes a la realidad actual en la que ninguna comunidad de práctica lingüística se encuentra aislada más sí abierta a los cambios y usos reales que reflejan la inmediatez del contacto lingüístico y de los flujos migratorios que escapan a la normatividad de las academias de la lengua y del purismo lingüístico.

El PL de Tijuana es un escenario de dinámicas globales, nacionales, regionales, transnacionales y locales. En términos sincrónicos y diacrónicos, su PL nos habla de la evolución y transición de la ciudad de un pequeño pueblo fronterizo a una metrópoli, de la tradición a la modernidad, y también nos informa de los lugares donde tiene lugar el contacto lingüístico y este proceso se refleja en los lugareños. 'prácticas lingüísticas. Se ven discursos contrapuestos en toda la ciudad, cada uno de ellos representativo de los diversos grupos de residentes que comparten un idioma común pero cuyas prácticas lingüísticas difieren de las de otros de maneras específicas. Los tijuanenses nativos que descienden de tijuanenses cuyo origen se remonta a más de dos generaciones oriundas de ahí tienden a llevar a cabo prácticas translingües que reflejan usos locales o transfronterizos como saber qué es un *car wash*; en contraste, los recién llegados y aquellos que prefieren el estándar nacional, el español mexicano, se inclinan hacia el registro estándar. Los migrantes de otros países de habla hispana como El Salvador, Colombia y Venezuela ya han empezado a contribuir al PL local con términos como *pupusa*, *pupusería* y *arepa*. Los datos recopilados en este estudio muestran cambios léxicos y sintácticos, desplazamiento de algunas palabras españolas a favor de términos de nueva incorporación que son resultado del lenguaje. También muestra que algunos términos locales han resistido la prueba del tiempo, como “yonke”, que no ha sido desplazado por “deshuesadero” o cualquier otro término utilizado a nivel nacional, y “swap meet”, que también se mantiene fuerte y

alterna con “mercado” y con “sobrerruedas”. Otros usos locales se alternan con términos originarios de fuera del estado como “car wash” (con “autolavado” [ver Fig 17-18]), “lavamática” (con “lavandería” e incluso “lavadero”), “parking” (con “estacionamiento”) y “minimarket” (con “abarrotes”).

Las prácticas discursivas que observé sugieren que las empresas que buscan transmitir características tradicionales prefieren el uso del español, mientras que las empresas que atienden a gente más joven, o aquellas en la industria de servicios, prefieren nombres en inglés o que suenan extranjeros (*Le Container, Andy's*, etc.) incluso si el negocio parece estar dirigido a locales de habla hispana. Con respecto a los idiomas distintos del español y el inglés, los restaurantes chinos muestran caracteres tanto españoles como chinos y, en ocasiones, el inglés se incluye en sus nombres. De manera similar, las empresas japonesas y coreanas exhiben carteles en estos idiomas y también en inglés y español, presentando a menudo recursos lingüísticos de tres idiomas nombrados.

Algunos carteles muestran adaptaciones léxicas, morfológicas y sintácticas de palabras en inglés y el nivel fonológico refleja esos cambios, como *La Tattooajería Tattoo Shop*. Otros signos juegan con el lenguaje de maneras que sugieren significados que sólo los bilingües podrían captar, mientras que otros muestran palabras acuñadas de manera creativa y lúdica; De hecho, esto es un signo de metrolingüismo, de cómo se emplean los recursos lingüísticos en la ciudad y se los ve como una lengua que emerge del contexto de interacción, no como sistemas lingüísticos (Pennycook y Otsuji, 2015).

En cuanto a la señalización oficial, la mayor parte está únicamente en español. Esto está de acuerdo con el predominio del español como lengua de facto de México y con las ideologías lingüísticas existentes.

Las empresas que exhiben escritura multilingüe duplicada en carteles más pequeños parecen atender a una clientela mixta. Por el contrario, si el nombre está en inglés o en una mezcla pero ningún letrero menor presenta escritura multilingüe, supongo que la clientela comercial es mayoritariamente mexicana y que el letrero en inglés no indica una

comunidad de habla inglesa y en cambio tiene un uso simbólico (Scollon y Scollon, 2003).

Las pequeñas empresas locales de la industria automotriz (depósitos de chatarra, tiendas de repuestos para automóviles, talleres mecánicos, lavado de autos y talleres de detallado) exhiben carteles en los que se evidencian prácticas translingües, ya que recurren a recursos que originalmente podrían interpretarse como pertenecientes a dos lenguas separadas. Las prácticas lingüísticas de los hablantes funcionan en conjunto con otras prácticas que realizan y que los llevan a utilizar los términos mostrados por el PL local. La situación diglósica observada en Tijuana es diferente del español en Estados Unidos y del español en el resto de México, ya que estas prácticas pertenecen al repertorio de los hispanohablantes locales, no al de los bilingües, lo que, a su vez, no necesariamente significa que no sepan o utilicen los términos en cuestión.

5. DISCUSIÓN

En el PL de Tijuana ciertos pares léxicos diglósicos han existido durante décadas, entre los cuales podemos mencionar *garage/cochera* e incluso el grupo *pickup/camioneta/troca*; algunas palabras como *peluquería* y *tatuaje* parecen estar desapareciendo en favor de *barber shop* y *tattoos*. Palabras que parecían estar firmemente arraigadas en las prácticas lingüísticas locales, como *gimnasio*, están cayendo en desuso. El enfoque hacia estos pares se hace desde las prácticas translingües, y se los trata como sinónimos, pero como parte del enfoque principal se les considera como pertenecientes a registros diferentes, a saber, local y nacional, no como sinónimos en la orientación monolingüe porque entonces serían tratados como anglicismos, barbarismos o regionalismos, términos todos ellos que situarían las palabras de uso local por debajo de sinónimos propios de la norma culta española (Escandón, 2019, 2020).

En relación con lo anterior, Tijuana tuvo gimnasios hasta los años 80. La ciudad contaba con *Gimnasio Bosco*, *Gimnasio Luis*, *Gimnasio Atlas* y *Gimnasio Silvestre* entre otros. Desde entonces, el término “gimnasio” ha perdido vigencia, y las palabras *gym* y *fitness* (*centro fitness*) han tomado su lugar, por lo que de los únicos gimnasios que quedan de épocas pasadas, *Gimnasio Bosco* y *Gimnasio Atlas* cambiaron su nombre a *Bosco Gym* y *Atlas*, e incluso un cartel de *Bosco Power* se exhibe en las instalaciones del primero. La tendencia no es de

ninguna manera local, ya que tanto el *gym* como *fitness* se utilizan a nivel nacional e internacional en diferentes lenguas además de un conjunto de términos relacionados como *spinning*, *power*, *pilates*, *cardio*, etc. En Tijuana, de una lista de 47 gimnasios y/o centros de fitness, sólo un lugar lleva la palabra “gimnasio”, mientras que “gym” es el que más aparece, 32, seguido de “fitness” con 16, y “sport” y “spa”, con un lugar cada uno. Además, muchas de las palabras utilizadas en combinación con las palabras que designan cada negocio no parecen españolas: *Muay Thai*, *Balance*, *(Fitness) Room*, *Bodicode*, *Body*, *Coliseum*, *CrossFit*, *Family*, *LiftGym*, *Gladiator's*, *Evolution*, *Hardcore*, *Monster*, *Muscle & Curves*, *Strong.im*, *Symmetry*, *Total Sport*, *Ultra Gym & Fitness*, *Universal Gym*, *Xtreme*, *Working Body Fitness Center* y *World*. Adicionalmente, en algunos casos “fitness” y “gym” aparecen al mismo tiempo para designar el mismo lugar (ver Fig 8).

Además de los elementos léxicos mencionados, la sintaxis que se ve en los nombres corresponde a la del inglés ya que los adjetivos preceden al nombre o sustantivo; por ejemplo, en español encontraríamos *Gym Universal* no *Universal Gym*. Del mismo modo, destaca también la presencia del caso genitivo propio del inglés mediante el uso del apóstrofo y de la “s” como en los siguiente letreros: *Aldama's*, *Leo's*, *Natural's*, *Gladiator's*, *People's*, *Tamayo's*. A lo anterior, también podemos agregar el uso del signo comercial “&”, que tampoco se limita a las prácticas locales, ya que se usa internacionalmente e incluso en estilos de documentación. Algunos gimnasios también tienen elisión de vocales antes de consonantes como *D'Yolis* y *D'Luis*, un rasgo típico del italiano antes de vocales (no consonantes) pero no del español, aunque se ve ampliamente en todo México como para prestar el lugar que lleva el nombre. un aire más mundano y sofisticado.

De la lista proporcionada, sólo tres gimnasios utilizan la palabra gimnasio de alguna manera. *Xtreme Results Gimnasio* es uno de los pocos lugares que todavía usa la palabra en español en su nombre, pero su sintaxis corresponde al orden de las palabras en inglés, y las tres palabras parecen ser el resultado de prácticas translingües. La cadena local *Forxe Gym One* tiene dos sucursales, pero sólo una de ellas lleva el nombre de *Gimnasio Forxe Gym*, otra muestra de redundancia y

conciencia de la convivencia de ambas palabras en la zona donde se ubica. Otro gimnasio, *D'Luis Gym*, minimiza la palabra *gimnasio*, ya que se muestra dentro de sus instalaciones, pero no de manera prominente como un *gym* afuera. Algunos otros muestran palabras relacionadas con el entrenamiento y los deportes como *Total Sport* y permiten a los lectores inferir de qué se trata el lugar. *Gym Evolution*, por ejemplo, se diferencia de la mayoría porque sigue el orden sintáctico del español, lo opuesto a digamos, por ejemplo, *Físico Gym*, pero el que tiene sintaxis propia del español lleva una palabra en inglés, mientras que el que tiene sintaxis propia del inglés lleva un término en español.

El uso del inglés en anuncios en otros idiomas se ha atribuido a razones utilitarias, ya que las empresas occidentales promocionan sus marcas y logotipos en inglés, y a razones sociales (Ustinova, 2006, p. 276): se ha descrito como un “llamativo de atención” (Bhatia, 1987; Martin, 2002), o como evocador de una identidad moderna porque el inglés “representa la modernidad” (Baumgardner, 2008, p. 24) o un “signo de novedad, prestigio y productos de alta calidad” (Ustinova, 2006, p. 276). A su vez, Scollon y Scollon (2003, p. 118) afirman que el inglés se usa para simbolizar gustos y modales extranjeros, y que no indexa una comunidad de habla inglesa en países donde el inglés no es la lengua materna. Por ejemplo, la presencia del inglés en el PL de Israel, especialmente en los barrios de clase media, debe su importancia a las expectativas de beneficio de algunas zonas visitadas por turistas, al prestigio mismo de la lengua en una economía globalizada y a su papel como auténtico marcador de estatus (Ben-Rafael et al., 2006, p. 24); de manera similar, el uso del inglés por parte de algunas tiendas en Tokio parece elevar su estatus (MacGregor, 2003, pp. 20-21) pues piensan que al hacerlo parecen “modernas”; De manera similar, el uso del inglés por parte de los etíopes en Addis Abeba indexa sus aspiraciones hacia una identidad asociada al prestigio y la modernidad (Lanza & Waldermarian, 2014, p. 492). Es más, incluso se ha considerado que el inglés desempeña un papel fundamental en el proceso de modernización lingüística de las lenguas del sur de Asia (Bhatia, 1987, p. 47). En cuanto a las prácticas locales, los tijuaneños han estado hablando durante décadas sin tener en cuenta la separación artificial de idiomas, recurriendo

tanto al inglés como al español para crear nuevos significados; en las últimas décadas, el inglés ha contribuido con muchas más palabras no sólo en tecnología y ciencia sino en dominios que tienen que ver con entretenimiento, ciencia ficción, comida, moda y deportes, entre otros.

La influencia del inglés en las prácticas de literacidad observadas en la publicidad y los comerciales en México se ha atribuido en gran medida al área de contacto lingüístico formada por México y Estados Unidos (Martín-Butragueño, 2014, p. 1368), pero la influencia del inglés en otras lenguas parece ser una tendencia mundial (Baumgardner, 2008, p. 23) no sólo restringida a la publicidad sino que también ha impactado las prácticas lingüísticas de las personas (por ejemplo, el uso común de cool y top en Francia). El uso del inglés ha sido incluso visto como un “alarde” y una de las razones del uso generalizado de términos y expresiones en inglés en el español europeo (Smith, 1997, pp. 22-23).

Otro término que se ha vuelto más común en el PL tijuanaense, como se mencionó anteriormente, es "barber shop" (ver Fig. 1-4). Este término inglés ahora es parte de las prácticas lingüísticas locales y ha reemplazado a peluquería y barbería en muchos lugares de la ciudad y actualmente alterna con peluquería, estética y salón (de belleza) en ese giro comercial. El uso de “barber” o “Barber shop” demuestra una tendencia en las prácticas lingüísticas a tomar prestados términos ingleses como el uso de “fashion” para significar “de moda, en boga, con estilo”, como en la oración “te ves bien fashion”. Este negocio en particular, Barber Shop Border, en la Avenida Revolución, anuncia su negocio tanto en inglés como en español (Barbería y estilismo profesional). Luego, un cartel debajo dice “fashion salon”; esta barbería también tiene un letrero que dice “barber” en inglés junto con otros ocho idiomas, ninguno de los cuales es el habitual (por ejemplo, francés). De hecho, es uno de los pocos carteles multilingües que se encuentran en la ciudad (ver Fig 9) y es diferente a los que se encuentran en otras áreas de Tijuana, donde la base de clientes puede ser de habla hispana, pero el inglés se encuentra comúnmente junto con el español, y en algunos casos ha reemplazado al español como elemento de atención incluso en vecindarios de clase trabajadora donde los turistas no encuentran ningún lugar al que acudir. ser encontrado.

La naturaleza del negocio también influye en si el inglés está presente o no. Se espera, por ejemplo, que los salones de belleza y las tiendas de ropa muestren más inglés en sus carteles (ver Fig 11-12, 19-23). Estudios realizados en otros lugares demostraron una situación similar, por ejemplo, en Oaxaca, una ciudad colonial en el sur de México donde el inglés se considera moderno, moderno, avanzado y de moda (Sayer, 2010, p. 147) o en Tokio, donde los negocios con nombres exclusivamente en inglés eran de ropa femenina y salones de belleza, dos industrias en Japón que tienden a considerar superiores a sus contrapartes extranjeras en los países occidentales (Haarmann, 1984; MacGregor, 2003, p. 20); Del mismo modo, las empresas que se ocupan de la tecnología en Tijuana utilizan más inglés que, por ejemplo, las tortillerías (lugares donde se hacen y venden tortillas).

Algunas prácticas parecen en un principio calcos o traducción del inglés. Un letrero colgado afuera de una tienda Sears en Boulevard Agua caliente dice “estamos contratando”, obviamente inspirado en “(estamos) contratando ahora”, mientras que la estructura más utilizada en el español de Tijuana y en otros lugares es “solicitamos” en una colocación que incluye empleado(a), personal, o un nombre más específico (cocinero(a), vendedor(a) de mostrador, etc.). A primera vista, y con el español estándar como base, dicha frase parece incorrecta ya que en español se prefiere el tiempo presente simple a una frase verbal que funciona de manera similar al tiempo presente progresivo en inglés (forma to be+ing) (ver Fig. 15- 16). Podemos inferir que las personas que trabajan para Sears, una corporación internacional estadounidense, traen consigo sus propias prácticas lingüísticas, y lo que hacen es traducir el texto en inglés al español lo mejor que pueden, lo que nuevamente, con el español estándar como el idioma de destino, la traducción realizada no corresponde a las prácticas discursivas de la mayoría; pero Sears no es el único lugar donde encontramos un letrero de este tipo, una empresa local también muestra el mismo mensaje, lo que podría indicar que hay bilingüismo en juego, y que los hablantes usan sus recursos como mejor les parece. Actualmente, un enfoque como prácticas translingües nos ayuda a ir más allá de los límites de los signos y lenguas individuales (Gorter & Cenoz, 2015, p. 61) para que podamos

considerar las prácticas lingüísticas de los hablantes desde una nueva perspectiva que describa sus repertorios y valore su derecho a expresar. ellos mismos como mejor les parezca.

Existen diversas palabras y expresiones que caracterizan las prácticas lingüísticas locales. Entre estos se encuentran *lonche* (con variantes), *aseguranza*, *curada*, *chaca* (o *chaka*). Algunos otros son parte de una comunidad de práctica más amplia y posiblemente han existido durante décadas, como *buffet* y *boutique*, y al igual que otros términos son hoy en día parte del repertorio lingüístico de los hablantes independientemente de su origen etimológico. Por ejemplo, un letrero en la Avenida Revolución dirigido a residentes estadounidenses de habla hispana que buscan atención dental es un cartel en español que dice “Aceptamos aseguranzas”, que puede traducirse como “seguro (de EE. UU.) aceptado” (ver Fig 25). *Aseguranza* se ha convertido en un término muy extendido entre los hispanos en Estados Unidos mientras que, en Tijuana, el resto de México y otros países el término legal utilizado es “seguro”. Sin embargo, las palabras no se limitan en absoluto a fronteras geopolíticas, y *aseguranza* también se escucha en Tijuana. Otra palabra destacada en el panorama es la palabra *lunch*, que se encuentra como “lunch” o adaptada como “lonche” o “lonch” en carteles dirigidos a los consumidores mexicanos. Esta palabra se ve principalmente en los restaurantes chinos. Lo que hacen los residentes de origen chino es reflejar las prácticas lingüísticas de otros tijuaneños quienes comúnmente usan la palabra “lonche”.

Del mismo modo, la palabra *sushi* forma parte del léxico de muchas lenguas y ha dado origen a la *sushería* (siguiendo las reglas morfológicas del español). Una búsqueda rápida en Google arrojará resultados que nos informarán inequívocamente que la *sushería* se encuentra en otras latitudes como Taxco, México.

Hace un par de décadas, la Avenida Revolución, uno de los hitos de la ciudad, reflejaba la ubicación fronteriza de la ciudad mejor que cualquier otro lugar en el área metropolitana: el inglés no sólo se hablaba junto con el español, sino que también se mostraba de manera más prominente en el PL hasta el punto de ser dominante. Con el tiempo, esta vía ha pasado de atender principalmente a ciudadanos estadounidenses

a atender a un número cada vez mayor de ciudadanos mexicanos; también ha sufrido una gentrificación.

6. CONCLUSIONES

Las palabras y símbolos que se encuentran en el paisaje de Tijuana reflejan la glocalidad, la simultaneidad y la interpenetración de lo global y lo local, o lo universal y lo particular (Robertson, 1994, p. 38); como podemos observar en algunas de las imágenes adjuntas, los registros locales y regionales interactúan con el estándar nacional y dinámicas globales como el empuje de las corporaciones inglesas e internacionales; así, *auto partes* o *autopartes* (uso local) interactúa con “auto parts” (estándar estadounidense e inglés global) y con *refacciones* o *repuestos* (estándar nacional) que a su vez también son diferentes de *recambio* (como se usa en España); de manera similar, podemos establecer un paralelismo en el mismo orden de pequeñas empresas locales (familiares) vs. corporaciones regionales, nacionales o internacionales. El pequeño comercio local favorece nombres como *autopartes* o *auto partes*, mientras que la cadena regional o corporación internacional favorece *refacciones*. Al mismo tiempo, corporaciones globales como Carl's Jr. agregan publicaciones que muestran "charbroiled burger", por ejemplo, mientras que los restaurantes locales ofrecen "hamburguesa a la parrilla".

Y finalmente, el empuje del inglés global también ha provocado el desplazamiento de palabras españolas como “gimnasio”, que solía ser la palabra común, en favor de *gym* y *fitness* (*centro*). Aunque el uso de este tipo de elementos léxicos es común en Tijuana, de ninguna manera está restringido a la ciudad, ya que puede ser atestiguado en otras partes de México y el extranjero, y no sólo entre las comunidades de habla hispana sino también entre hablantes de otras lenguas. La palabra *peluquería* ahora se alterna con *barber shop*, una incorporación reciente al paisaje, aunque la primera se ha utilizado durante décadas en muchas partes de México, incluida Tijuana. “Tatuaje” ha sido reemplazado por *tattoo* en la mayoría de los lugares incluidos en la muestra. Este proceso de sustitución de palabras no significa en modo alguno que el español se esté empobreciendo y que por ello deba ser protegido como pretendía

la fallida Comisión Nacional para la Defensa del Idioma Español a principios de la década de 1980 porque la evolución de las lenguas es, de hecho, una constante, como puede atestiguar la historia de estas.

7. ANEXO DE FIGURAS

FIGURAS 1, 2: El intento de una barbería de ser inclusiva en el centro de Tijuana: se muestran “peluquería”, “barber shop” y “barbería”. El de la derecha, también en el centro de la ciudad, sólo muestra “barber shop”, término que ha desplazado a otros del español.



FIGURA 3, 4: En algunos casos todavía hay alternancia, como en el negocio de la imagen de la derecha. A partir de 2018, “barbería” y “peluquería” parecen estar desapareciendo gradualmente en favor de “Barber shop”.



FIGURAS 5, 6: Gyms en Mesa de Otoy, una de las principales delegaciones municipales.



FIGURAS 7 y 8: Fitness (center) es la segunda designación más común; a veces aparece en combinación con “gym” (a la derecha).



FIGURAS 9, 10: Letreros multilingües de la Barber Shop Border en la icónica Avenida Revolución



FIGURAS 11, 12: El léxico de origen extranjero forma parte de las prácticas lingüísticas observables en tiendas de ropa, accesorios y cosméticos



FIGURAS 13, 14: La norma culta nacional en letreros de contratación



FIGURAS 15, 16: Letreros de contratación de corporaciones internacionales



FIGURAS 17, 18: “Car wash” y “autolavado” alternan



FIGURAS 19, 20: Dos negocios de lavado de autos (car wash) en aparente convergencia al tener anuncios con el texto “autolavado” usado en el resto del país



FIGURAS 21, 22: My secret shoe place, una zapatería; a la derecha, dos tiendas en Avenida Tecnológico



FIGURA 23: Una tienda que vende ropa, cosméticos y accesorios en un barrio popular.



FIGURAS 24, 25: Usos de “lonche” que aparece como “lonch” y “lonches” en el mismo cartel, y “aseguranza” en el PL local



8. REFERENCIAS

- Backhaus, P. (2007). Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo. *Multilingual Matters*.
- Baumgardner, R. J. (2008). The use of English in advertising in Mexican print media. *Journal of Creative Communications*, 3 (1), pp. 23–48.
- Ben-Rafael, E.; Shohamy, E., Amara, M. H. & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel, *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), pp. 7-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710608668383>

- Bhatia, T. K. (1987). English in advertising: multiple mixing and media. *World Englishes*, 6 (1), pp. 33-48.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (Eds) (2008). *Multilingualism and minority languages*. *AILA Review*, 21 (1). John Benjamins Publishing Company.
- Escandón, A. (2019) *Linguistic practices and the linguistic landscape along the U.S-Mexico border: Translanguaging in Tijuana*. PhD thesis, University of Southampton.
- Escandón, A. (2020). Exploring multilingualism in urban border areas: The city of Tijuana. En C. Mar-Molinero (Ed.), *Researching language in superdiverse urban contexts: Exploring methodological and theoretical concepts* (pp. 183-211). *Multilingual Matters*.
- Gorter, D. & Cenoz, Jasone (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1 (1-2), pp. 54 –74.
- Haarmann, H. (1984). The role of ethnocultural stereotypes and foreign languages in Japanese commercials. *International Journal of Sociology of Language*, 50, pp. 101–121.
- Laitinen, M. (2014). 630 kilometres by bicycle: Observations of English in urban and rural Finland. *International Journal of the Sociology of Language*, 228, pp. 55–77. DOI: 10.1515/ijsl-2014-0005
- Lanza, E. & Woldemariam, Hirut (2009). Language ideology and linguistic landscape: Language policy and globalization in a regional capital of Ethiopia. En E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, pp. 189-205. Routledge.
- MacGregor, L. (2003). The language of shop signs in Tokyo. *English Today*, vol. null (1, pp. 18–23.
- Martin, E. (2002). Mixing English in French advertising. *World Englishes*, 21 (3), pp. 375–402.
- Martín-Butragueño, P. (2014). La división dialectal del español mexicano. En P. Martín-Butragueño & R. Barriga-Viallanueva (Eds), *Historia sociolingüística de México Volumen 3: Espacio, contacto, y discurso político* pp. 1355-1409. COLMEX,
- Papen, U. (2012). Commercial discourses, gentrification and citizens' protest: The linguistic landscape of Prenzlauer Berg, Berlin. *Journal of Sociolinguistics*, 16 (1), pp. 56–80.
- Pennycook, A. & Otsuji, Emi (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.

- Puzey, G. (2011). Landscapes reflect and influence the politics of language. En D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape*, pp. 128-147. Palgrave Macmillan.
- Rampton, B.; Blommaert, Jan; Arnaut, Karel & Spotti, Massimiliano (2015). Superdiversity and sociolinguistics. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. 152.
- Reh, M. (2004). Multilingual writing: A reader-oriented typology — with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language*, 170, pp. 1-41.
- Robertson, R. (1994). Globalisation or glocalisation? *Journal of International Communication*, 1 (1), pp. 33-52.
- Sayer, P. (2010) Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64 (2), pp.143-154.DOI:10.1093/elt/ccp051
- Smith, R. (1997). English in European Spanish. *English Today*, 13 (4), pp. 22–26. DOI: 10.1017/S0266078400009974
- Shohamy, E. & Gorter, Durk (Eds.) (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge.
- Ustinova, I. P. (2006). English and emerging advertising in Russia. *World Englishes*, 25 (2), pp. 267–277.

SENTIDO Y SUBJETIVIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA, ARGUMENTATIVA Y POLIFÓNICA DE LA TRADUCCIÓN: ACERCA DE LA TRADUCCIÓN DEL MASCULINO GENÉRICO EN TEXTOS ESPECIALIZADOS

GISELLE PERNUZZI

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

1. INTRODUCCIÓN

Como sostiene Vitiello (2023), “...comunicar de manera inclusiva significa considerar todas las formas de diversidad, tales como etnia, discapacidad, edad, creencia religiosa, situación económica, etc.” (p. 3) (La traducción es nuestra). Considerando lo anterior, este trabajo cualitativo se ocupa de la problemática relativa al género en el discurso especializado traducido por estudiantes. Específicamente, se centra en la caracterización semántico-discursiva de las traducciones que, ante un discurso que emplea el masculino genérico, recuperan o no ese uso. Si la traducción lo recupera, analizamos ese empleo en la traducción como la reproducción de alusiones a discursos de la norma. Si la traducción no lo recupera, siguiendo a García Negroni (2019, 2023) y García Negroni y Hall (2020, 2022), analizamos esa no recuperación como plasmación de un posicionamiento subjetivo con el que la enunciación en cada caso responde al marco de discurso (MD) que la causa. Además, analizamos las técnicas de traducción (Hurtado Albir, 2004; Castro Vásquez, 2007) que en el posicionamiento subjetivo se aplican y caracterizamos la configuración del *ethos* del traductor (Spoturno, 2017, 2023; Pernuzzi, 2023) en ambos tipos de traducciones.

A continuación, reseñamos algunos antecedentes sobre un uso más inclusivo del lenguaje y presentamos sucintamente las bases teóricas que sustentan esta investigación. En “Objetivo”, señalamos el propósito de

este trabajo y, en “Metodología”, el proceso de desarrollo del trabajo y el corpus que conformamos. En “Resultados”, presentamos el análisis de casos relativos a la traducción. En “Discusión”, resumimos e interpretamos los resultados y señalamos las posibles vías de investigación. En “Conclusiones”, introducimos algunas consideraciones finales.

1.1. ANTECEDENTES

Existen numerosos y recientes trabajos en ámbitos especializados que se interesan por la problemática del género en el discurso desde distintas perspectivas teórico-prácticas.

El uso del lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género es abordado en el ámbito político, en italiano y en español, por Francesconi (2012), en el discurso oral y escrito en español por Martínez Iglesias (2015), en el ámbito del ecoturismo por Rebolledo Dujisin Espinoza Jara (2022), en el ámbito de los museos por Luque Rodrigo (2021), entre otros. Específicamente, en lo que concierne a la problemática de género en la traducción y la interpretación, Pagán (2020) se focaliza en la ética de la traducción en relación a esta problemática y Toledano Buendía (2022) aborda el lenguaje inclusivo de género en la interpretación en el par de lenguas inglés y español.

Desde los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, Sciannamblo y Viteritti (2021) recuperan la idea de que los ámbitos científicos, con frecuencia, son considerados problemáticos respecto a la igualdad de género e incluso hostiles con las mujeres. Es más, observan que, en general, se considera que la ciencia y la tecnología son “ámbitos estáticos y con una articulación homogénea y dada por descontada” (p. 40).

Desde una perspectiva legal sobre estereotipos de género, Cook y Cusack (2010) definen la estereotipación de género como “la construcción o comprensión de los hombres y las mujeres, en razón de la diferencia entre sus funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales” (p. 22). Según afirman, la asignación de estereotipos, si bien afecta a ambos sexos, posee un efecto evidente sobre las mujeres. Y defienden la tesis de que esa estereotipación construye mujeres con roles serviles en la sociedad y con atributos y características devaluados.

Existen también numerosos trabajos que, desde un enfoque más bien práctico, brindan recomendaciones sobre el uso del lenguaje inclusivo y sobre cómo evitar el masculino genérico. Entre ellos, las recomendaciones de Sabattini (1993) y Vitiello (2023) para el italiano y de la Unesco (1999) y García Negroni (2019) para el español.

En la bibliografía especializada, hasta donde sabemos, no existen estudios que se interesen por los usos del masculino en el discurso especializado relativo a la técnica o tecnología ni que aborden su traducción realizada por estudiantes en el par de lenguas italiana y española.

1.2. MARCO TEÓRICO

1.2.1. Posicionamiento subjetivo y puntos de vista autonómicos

Según García Negroni (2023), el posicionamiento subjetivo es una noción que refiere a la construcción dialógica y argumentativa del locutor (L) en tanto ser de discurso presentado como el responsable del sentido responsivo de la enunciación. Es pues, tal como postula el enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía (EDAP) (Caldiz, 2023; Cazes, 2023; García Negroni, 2016, 2019, 2023; García Negroni y Hall, 2020, 2022; Hall, 2023; Libenson, 2023; Pernuzzi, 2023a, 2023b; Spoturno, 2023; Zucchi, 2023; entre otros), una noción que está estrechamente vinculada con la indicación de la causa de la enunciación. Específicamente, el posicionamiento de la subjetividad es explicado por un MD o encadenamiento argumentativo que da cuenta de la causa dialógica que motiva la aparición de la enunciación (García Negroni, 2019, 2023). La indicación de esa causa es vehiculada, en el enunciado, mediante ciertas formulaciones sintácticas que codifican contenidos semánticos o puntos de vista (PdV) (García Negroni, 2019, 2023), como los PdV autonómicos, entre otros.

García Negroni y Hall (2020, 2022) han postulado los PdV autonómicos al estudiar, en el ámbito del lenguaje inclusivo en español, las enunciaciones con *-e*. Las autoras afirman que las enunciaciones con el morfema *-e* son huellas de la heterogeneidad mostrada marcada o no marcada (Authier-Revuz, 1984). La heterogeneidad mostrada son formas en las cuales la unicidad que en apariencia posee el discurso queda

alterada al inscribirse en él al “otro” (p. 98). Específicamente, las formas de la heterogeneidad mostrada marcada (HMM) se caracterizan por ser aquellas en las que la presencia del otro queda localizada con una marca unívoca (por ejemplo, discurso directo, palabras entrecomilladas, etc.) y las formas de la heterogeneidad mostrada no marcada (HMNoM) se caracterizan por ser aquellas en las que la presencia del otro aparece sin marcas explícitas (por ejemplo, discurso indirecto libre, ironía, alusión, etc.).

Según García Negroni y Hall (2020, 2022), las enunciaciones con *-e*, como en (1) en *chique*, en tanto huellas de la HMM, vehiculan PdV autonímicos que materializan “un retorno reflexivo del decir sobre sí mismo” (2022, p. 6), en este caso, por la entonación con la que fue pronunciada por el entonces candidato a presidente de la Nación Argentina Alberto Fernández como por la glosa que le sigue:

(1) “Prometo trabajar cada día para que cada chico, para que cada chica, cada *chique* –que no lo aprendo todavía (aplausos y vivas)– tenga un lugar cada uno de ellos, tenga un lugar en la escuela pública para poder aprender, para poder construir su futuro.” (Ejemplo reproducido de García Negroni y Hall, 2022, p. 6)

En (1), la enunciación responde a un MD relativo a los modos de decir que reconocen esos usos inclusivos a pesar de que las normas académicas y sociales los pongan en discusión o no los acepten. Ese MD es el que explica y justifica el posicionamiento reflexivo y no conservador de una subjetividad que se homologa con los discursos no androcéntricos y no heteronormativos:

[Discursos de la norma (masculino SE genérico/ seres humanos PLT binarismo) SE reconocimiento (λ) del lenguaje inclusivo]⁶⁴

POR LO TANTO

⁶⁴ Los MD, como sostiene García Negroni (2019, 2023), pueden estar formados por encadenamientos argumentativos normativos o transgresivos (Carel y Ducrot, 2005; Ducrot, 2004). Los normativos articulan dos segmentos mediante conectores de la lengua de tipo conclusivo (*por lo tanto, porque*, etc.) que materializan un conector abstracto argumentativo *por lo tanto* (abreviado *PLT*). Los transgresivos articulan dos segmentos mediante conectores de tipo concesivo (*sin embargo, a pesar de que*, etc.) que materializan un conector abstracto argumentativo *sin embargo* (abreviado *SE*).

Enunciación suirreferencial de L que vuelve sobre sus modos de decir y adopta formas marcadas del discurso del no binarismo: la enunciación con el morfema -e plasma un posicionamiento discursivo no conservador respecto de las diversas identidades de género

En el esquema, se incluye, entre corchetes, el MD que está constituido por un primer segmento referido a un determinado discurso y un segundo segmento referido a una valoración atribuida a λ –“imagen discursiva del locutor que existe antes y después de la enunciación y que, por lo tanto, queda representado como exterior al discurso actual” (García Negroni, 2023, p. 11)– respecto de ese discurso. También, se incluye, en *itálicas*, el posicionamiento subjetivo plasmado en la enunciación y el conector normativo dialógico POR LO TANTO que pone de manifiesto la relación causal entre el MD y el posicionamiento responsivo de L en su enunciación.

1.2.2. *Ethos*

Sabemos, con Ducrot (1986) y Amossy (1999, 2009), que el *ethos* constituye la imagen discursiva asociada a la figura responsable de la enunciación. En particular, en el discurso de la traducción, a partir de esta noción de *ethos*, Spoturno (2017) elabora la categoría de *ethos del traductor* y la analiza en los niveles prediscursivo y discursivo, circunscripta al discurso narrativo traducido. En el nivel discursivo, también analiza el posicionamiento subjetivo manifestado en la enunciación traductora paratextual del que surge el *ethos* del traductor (Spoturno, 2023). En este mismo nivel, en Pernuzzi (2023b) se otorga especificidad al *ethos* del traductor que se configura a partir de los posicionamientos subjetivos de la figura traductora en el discurso instruccional traducido.

1.2.3. Técnicas de traducción

Como se sabe, en la traducción como producto pueden identificarse diversas técnicas de traducción aplicadas por quien traduce (Newmark, 1995; Hurtado Albir, 2004, entre muchos otros). Entre las técnicas de traducción que presenta Hurtado Albir (2004), se encuentran las siguientes: adaptación (reemplazar un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora), ampliación lingüística (añadir elementos lingüísticos), compresión lingüística (sintetizar elementos lingüísticos),

amplificación (introducir precisiones no formuladas en el texto original), elisión (no formular elementos de información del texto original), compensación (insertar en otro lugar del texto un elemento de información o un efecto estilístico que no puede introducirse en el mismo sitio en el que está ubicado en el texto original), generalización (utilizar expresiones más generales o neutras), particularización (utilizar expresiones más precisas o concretas), modulación (cambiar de punto de vista, de enfoque en relación con la formulación del texto original), transposición (cambiar la categoría gramatical). Por ejemplo, como veremos más adelante, la generalización puede identificarse cuando se traduce *installatore* como *instalación*, en vez de *instalador* y la modulación, cuando se cambia de un enfoque no inclusivo del lenguaje a uno más inclusivo.

Existe otra clasificación de las técnicas de traducción que apuntan a una traducción no sexista (Castro Vásquez, 2007). Entre las técnicas que se proponen, se hallan las siguientes: compensación por generalización o neutralización (compensar, por ejemplo, las posibles connotaciones de una expresión respecto de la representación cognitiva, eliminando las formas y marcas de cada género, principalmente, en contextos en los que no es necesario saber el sexo del/a referente, mediante un término general o abstracto interpretable como neutro), compensación por especificación o feminización (especificar ambos géneros lingüísticos al hablar de personas: femenino para mujer, masculino para hombre y ambos géneros lingüísticos para ambos sexos o si no se conoce el sexo de las/os referentes), corrección del texto (corregir el texto original cuando se considera que presenta un error). Por ejemplo, la compensación por generalización puede identificarse cuando se traduce *interfaccia uomo-macchina* por *interfaz persona-máquina* en vez de *interfaz hombre-máquina* y la corrección del texto, cuando se traduce *addetto alla produzione* por *personal de producción* o similar, en vez de *trabajador de producción* (IATE, 2023).

2. OBJETIVO

Nuestro objetivo es caracterizar semántica y discursivamente las traducciones que, ante un mismo discurso original que usa el masculino genérico, recuperan ese uso o no.

3. METODOLOGÍA

Para el estudio cualitativo-descriptivo, elaboramos un corpus de textos especializados, relativos al área de la técnica o tecnología, traducidos del italiano al español por catorce estudiantes de la materia Traducción Técnica del Traductorado Público Nacional de Italiano de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.⁶⁵ Los fragmentos de textos originales están redactados en italiano y se extrajeron de un manual de instrucciones de una automatización y una página sobre incontinencia durante el embarazo dentro del sitio web de una empresa fabricante de soluciones para personas con incontinencia. Los fragmentos traducidos se identifican con la letra T y a cada una de las catorce personas que realizaron la práctica de traducción se le ha asignado un orden que va del 1 al 14. Esta práctica de traducción fue la primera experiencia de traducción que el estudiantado tuvo en la materia durante el primer mes de clases y su plazo de entrega fue de una semana luego de recibido el encargo.⁶⁶ En los ejemplos, la itálica es nuestra y se emplea para resaltar la entidad lingüística que se analiza, en cambio, la negrita y la mayúscula sostenida son del original y la traducción. Con el fin de caracterizar los tipos de traducciones, dentro del proceso traductor, primero nos ubicamos en la fase de análisis del texto original para acceder al sentido de enunciados que usan el género masculino. Luego, pasamos a la fase de traducción para acceder al sentido de la traducción que recupera o no esos usos.

4. RESULTADOS

A partir del análisis cualitativo efectuado en el corpus, hemos detectado que, en el discurso técnico, ante una misma enunciación original con uso del masculino genérico, las traducciones pueden ser de dos tipos: traducciones que recuperan el uso del masculino genérico del original y traducciones que no recuperan el uso del masculino genérico, sino que presentan nuevas formas respecto del original.

⁶⁵ La autora de este trabajo se desempeña como docente de dicha materia.

⁶⁶ El encargo indicaba traducir los enunciados que se adjuntaban del italiano al español.

4.1. TRADUCCIONES QUE RECUPERAN EL USO DEL MASCULINO DEL ORIGINAL

Observemos primero el enunciado (2) que recurre al género masculino en *i pazienti* (esp.: los pacientes):

(2) “L’allenamento dei muscoli del pavimento pelvico rappresenta un trattamento efficace per donne con incontinenza urinaria da stress mista. Uno studio clinico ha riportato che il 56% dei *pazienti* affetti da incontinenza da stress sottoposti a trattamento sono riusciti a curare la loro condizione, rispetto ad un 6% non sottoposto ad alcun trattamento.” (O2, párr. 9)

(2.1) El entrenamiento de los músculos del piso pélvico representa un tratamiento eficaz para mujeres con incontinencia urinaria mixta. Un estudio clínico revela que el 56 % de *los pacientes* afectados por incontinencia de esfuerzo sometidos a un tratamiento han logrado curar su condición, en relación a un 6 % que no se ha sometido a ningún tratamiento. (T3)

En (2), el uso del género masculino es ambiguo. En efecto, ese uso puede entenderse como un pasaje de hablar de determinada persona a hablar de otra o como la alusión a discursos de la norma.

El uso del masculino puede leerse como el pasaje de hablar primero de las mujeres en el sustantivo femenino *donne* a hablar luego de hombre y mujeres en *i pazienti*. En otros términos, *femminile in t₋₁ TV⁶⁷ maschile in t₀* (esp.: femenino en t₋₁ SE masculino en t₀), donde t₋₁ representa un tiempo anterior a la enunciación de *i pazienti* y t₀ representa el tiempo de la enunciación de esta expresión.

El uso del masculino en el morfema plural -i en *i pazienti* (esp.: morfema plural -os en los pacientes) también puede leerse, según entendemos, como una alusión a los discursos de la norma académica que nos habitan y que nos dicen que el masculino universal se usa tradicionalmente para referir a personas sin distinción de sexo. Discursos que enuncian, por ejemplo, que “los términos masculinos (por ejemplo, políticos italianos [...]) se refieren tanto a hombres como a mujeres, incluyendo ambos sexos” (Balzanella, 2010, párr. 8) (La traducción es

⁶⁷ En italiano, TV (*tuttavia*) es el equivalente de SE (*sin embargo*) en español (Pernuzzi, 2023b).

nuestra)⁶⁸, es decir que los términos en masculino son genéricos a pesar de ser masculinos o *maschile TV generico* (esp.: masculino SE genérico). Discursos según los cuales el uso del masculino como genérico es la forma de uso natural para referir a esas personas.

Del total de las catorce traducciones de este ejemplo, trece de ellas presentan la opción de traducción con morfema plural *-os* en *los pacientes*.⁶⁹ Mediante la opción de traducción con este morfema, como en (2.1), las traducciones recuperan el uso del masculino y, por ende, su ambigüedad en este contexto discursivo. En la traducción, el lector podrá entender que el morfema plural con *-os* ya no habla de mujeres, sino de hombres y mujeres o bien que alude a discursos de la norma correspondientes a la lengua meta.

Consideremos ahora el enunciado (3), extraído de la portada de un manual de instrucciones, que también recurre al masculino en *l'installatore* (esp.: el instalador):

- (3) “automazioni per cancelli scorrevoli
istruzioni e avvertenze per *l'installatore*” (o1, pp. 1-2)
- (3.1) automatización para portones corredizos
instrucciones y advertencias para *el instalador* (t2)
- (3.2) automatización para portones corredizos
instrucciones y advertencias para *el técnico instalador* (t6)

En (3), el uso del masculino en el artículo *il* + morfema *-tore* (esp.: artículo *el* + morfema *-dor*) también puede entenderse como alusivo al interdiscurso⁷⁰ en el que circulan discursos del tipo *maschile TV generico*. A su vez, el uso del masculino en *l'installatore* alude a discursos sociales que también nos habitan. En efecto, este empleo nos lleva a las enunciaciones de discursos en los que un trabajo de tipo técnico se

68 “i termini maschili (ad es., politici italiani [...]) si riferiscono sia a uomini che a donne, includendo i due sessi” (Balzanella, 2010, párr. 8)

69 La única traducción que no presenta este morfema se analiza en § 4.2.

70 “Todo discurso está atravesado por la **interdiscursividad**, dado que su propiedad constitutiva es estar en relación multiforme con otros discursos, entrar en el **interdiscurso**.” (Charau-deau y Maingueneau, 2005, p. 334). (El resaltado es del original).

asocia únicamente a un trabajo masculino. En otros términos, *lavoro tecnico PT*⁷¹ *esclusivamente maschile* (esp.: trabajo técnico PLT exclusivamente masculino).

De las catorce traducciones de este ejemplo, once de ellas presentan la opción de traducción con artículo *el* + morfema *-dor*, entre ellas (3.1) y (3.2).⁷² Mediante esta opción de traducción, también se recupera la alusión a enunciaciones del discurso de la norma académica, esta vez, en la lengua meta y del discurso social sobre roles de género en la cultura meta.

En (2) y (3) y en sus traducciones que recuperan el uso del masculino, los empleos descriptos hacen ver el surgimiento de una subjetividad que se homologa con los discursos de la norma para los que instalar una automatización es exclusivamente cuestión de hombres. Así, en la enunciación, se construyen, respectivamente, una subjetividad autoral y una traductora que tienen presente un destinatario de las instrucciones y advertencias hombre. Además, la naturalidad con la que esos discursos resuenan alusivamente en el morfema masculino bajo análisis está ligada a la configuración de un *ethos* del autor y un *ethos* que denominamos *del traductor en formación* que se ubica en un único género. Es más, en (3) y en sus traducciones, mediante el uso que se hace del masculino, queda representado un ser conectado con los discursos paradigmáticos sobre roles de género masculino en las áreas de la tecnología, entre otras. Respecto a la configuración de la subjetividad traductora, si reflexionamos sobre su responsabilidad ética y social (Drugan, 2017), la traducción analizada se presenta como desinteresada por su impacto en la sociedad femenina o no binaria. En efecto, en este caso, ella solo contribuye a la concepción masculinizada del área especializada relativa a la tecnología.

⁷¹ En italiano, PT (*pertanto*) es el equivalente de PLT (*por lo tanto*) en español (Pernuzzi, 2023b).

⁷² Las traducciones que presentan otra opción de traducción se analizan en § 4.2.

4.2. TRADUCCIONES QUE NO RECUPERAN EL USO DEL MASCULINO DEL ORIGINAL

Veamos primero las dos traducciones que, en comparación con el original que usa el masculino (cf. *l'installatore*), presentan una marca de la HMM en la nominalización (cf. *la/su instalación*):

(4) “automazioni per cancelli scorrevoli istruzioni e avvertenze per *l'installatore*” (o1, pp. 1-2)

(4.1) automatizaciones para portones corredizos instrucciones y advertencias para *la instalación* (t3)

(4.2) automatización para portones automáticos instrucciones y advertencias para *su instalación*. (t5)

Los casos (4.1) y (4.2) constituyen un tipo de traducción que vehicula un PdV autonómico no presente en el texto original y relativo a modos de decir más inclusivos. En efecto, en vez de traducirse la alusión al interdiscurso centrado en lo masculino, se traduce un nuevo sentido X^0 en el que se atribuye a la nominalización un carácter genérico. Dicho en términos argumentativos, *nominalizzazione PT generico* (esp.: *nominalización PLT genérico*). Al mismo tiempo, en vez de reproducirse en lengua meta la argumentación que alude a enunciaciones sobre discursos acerca de los roles de géneros *lavoro tecnico PT esclusivamente maschile*, se presenta una opción de traducción más abierta que traduce la conversa de dicha argumentación –es decir, se cambia el conector *PLT* por *SE* seguido de la negación (Carel y Ducrot, 2005)– *trabajo técnico SE no esclusivamente masculino*.

Este tipo de traducción se muestra como sustentada por un empleo del masculino en el original valorado como un problema de traducción por λ^T –la subjetividad traductora previa a la enunciación actual (Pernuzzi, 2023b)–. Específicamente, que ese empleo alude a argumentaciones del interdiscurso enfocadas en lo masculino y en el hombre como el único que puede efectuar el trabajo de que se trata, y que esta perspectiva restringida puede recuperarse con cambios en el texto de la traducción (TT). Por todo ello, la traducción con PdV autonómico responde con un posicionamiento de L^T –locutor traductor en tanto tal (Pernuzzi, 2023b)– que desnaturaliza los usos del masculino de la figura autoral

(L^A) en el TT y que los hace ver como alusivos a discursos hegemónicos, generalizando y corrigiendo las argumentaciones a las cuales ese uso alude:

[Uso del masculino (L^A) X^O (maschile TV generico / lavoro tecnico PT esclusivamente maschile) SE no poder recuperar (λ^T) X^O tal cual en el TT por considerar (λ^T) que X^O solo apunta a la masculinidad para realizar un trabajo especializado]

POR LO TANTO

Enunciación de L^T que traduce X^O como X^O, (nominalizzazione PT generico / lavoro tecnico TV non esclusivamente maschile) mediante X^T (nominalización PLT genérico / trabajo técnico SE no exclusivamente masculino) con un posicionamiento subjetivo:

- que generaliza la argumentación aludida en X^O: maschile TV generico,
- que corrige por conversión la argumentación aludida en X^O: lavoro tecnico PT esclusivamente maschile,
- que desnaturaliza el uso del masculino,
- que hace ver ese uso en el original como alusivo a enunciaciones de discursos hegemónicos que nos habitan,
- por uso de la nominalización “instalación” en vez de “instalador” para traducir “installatore”.

Del posicionamiento subjetivo de L^T, surge una forma de presentación estratégica del *ethos* que se inclina para lo no binario. A su vez, este posicionamiento subjetivo colabora en la modelación de un *ethos* del traductor en formación que despliega los saberes traductores adquiridos relativos a las técnicas de traducción.

Según las técnicas de traducción no sexistas (Castro Vásquez, 2007), en este caso se trataría de la técnica de compensación por generalización o neutralización –se traduce *installatore* como *instalación*, en vez de *instalador*–. De acuerdo con las técnicas de traducción tradicionales (Hurtado Albir, 2004), ese uso que se hace de la nominalización en la traducción se podría caracterizar como la aplicación combinada de la generalización y la modulación.

Desde nuestra perspectiva dialógico-argumentativa de la traducción, el traducir la opción de redacción original en tanto alusión al interdiscurso hegemónico y estereotipador por una opción de traducción responsiva mediante nominalización que, sin cambiar el objeto del discurso que se traduce, generaliza el uso que se hace del masculino y, a su vez, corrige la representación de estereotipos masculinos, constituye, sin lugar a dudas, la aplicación de técnicas de traducción. Aplicación que queda evidenciada en el enunciado como solución al problema de traducción que motiva la aparición de esa instancia traductora. Dicho de otro modo, el traducir el uso del masculino genérico en el original mediante una nominalización constituye la aplicación de las técnicas de *generalización argumentativa y corrección por conversión argumentativa*. En efecto, según sostenemos, no se generaliza o se corrige una entidad lingüística (palabra, expresión, enunciado), sino la argumentación que ella evoca. Específicamente, al responder al MD que la causa, la traducción con nominalización generaliza la argumentación X^O que alude a los discursos sobre el masculino genérico en *l'installatore* (maschile TV generico) mediante la argumentación $X^{O'}$ que alude a los modos de decir sobre usos del lenguaje más inclusivos en *l'installazione* (nominalizzazione PT generico), expresada en lengua meta como X^T *la instalación* (nominalización PLT genérico). Al mismo tiempo, la traducción con nominalización corrige la argumentación X^O que alude a los discursos sobre roles de género masculino en *l'installatore* (lavoro tecnico PT esclusivamente maschile) mediante la argumentación conversa $X^{O'}$ que alude a los modos de decir que no imponen estereotipos de masculinidad en *l'installazione* (lavoro tecnico TV non esclusivamente maschile), expresada como X^T en *la instalación* (trabajo técnico SE no exclusivamente masculino).

Consideremos ahora la traducción que, ante un original que usa el masculino (cf. *i pazienti*), presenta una marca de la HMM en la *-a* que visibiliza la figura de la mujer (cf. *las pacientes*):

(5) “L’allenamento dei muscoli del pavimento pelvico rappresenta un trattamento efficace per donne con incontinenza urinaria da stress mista. Uno studio clinico ha riportato che il 56% dei *pazienti* affetti da incontinenza da stress sottoposti a trattamento sono riusciti a curare la

loro condizione, rispetto ad un 6% non sottoposto ad alcun trattamento.” (O2, párr. 9).

(5.1) El entrenamiento de los músculos del suelo pélvico representa un tratamiento eficaz para mujeres con incontinencia urinaria mixta provocada por estrés. Un estudio clínico ha revelado que el 56 % de *las pacientes* afectadas de incontinencia por estrés puestas bajo tratamiento, logran curar su condición; con respecto a un 6 % no puesto bajo ningún tratamiento. (TT6)

Como se advierte, la expresión *i pazienti* constituye un problema de traducción para el sujeto traductor previo a la enunciación. La opción de traducción *las pacientes* se halla marcada por la *-a* plural (también las expresiones que concuerdan con esta marca *afectadas y puestas*) y, claramente, representa una solución de traducción con la que se responde al problema de traducción que causa la enunciación. En la traducción, sin dejar de lado el objeto del discurso (el estudio clínico que indicó que el 56% de los pacientes afectados por incontinencia provocada por el estrés que fueron sometidos a un tratamiento se curaron respecto a un 6% que no fue sometido a tratamiento alguno), la intervención traductora materializa en el discurso un posicionamiento de no homologación respecto al uso del masculino con interpretación ambigua en su pasaje de hablar primero de mujeres a hablar luego de hombres y mujeres (femminile in t_1 TV maschile in t_0) o en su alusión a discursos enfocados en lo masculino (maschile TV generico) que aparece en el original. El posicionamiento de no homologación puede plasmarse así: femenino en t_1 PLT femenino en t_0 / masculino PLT no genérico.

Como se sabe, la incontinencia por estrés afecta tanto a mujeres como a hombres, si bien es más frecuente en mujeres (Bupa Global, 2020). En nuestro ejemplo, quien traduce no sabe cuál ha sido el universo de pacientes sometidos al estudio (solo hombres, solo mujeres, mixto, etc.). El original (que tal vez sí lo sabe) usa un masculino que puede referir solo a hombres o que puede incluir a hombres y mujeres. Sea como sea, la traducción con marca de género femenino, en tanto PdV autonómico en su comparación con el original, hace recuperar como su causa un MD relativo al uso del masculino según los discursos de la norma académica de hegemonía masculina a la que λ^T no se somete. Por la presencia del PdV autonómico que solo aparece en la traducción,

la enunciación traductora con *-a* manifiesta un posicionamiento reflexivo centrado en el empleo de modos de decir que recurren a los usos del masculino genérico y que invisibilizan la representación de la figura femenina en la enunciación:

[Uso del masculino (L^A) X^O (femminile in t-1 TV maschile in t0 / maschile TV generico) SE no poder recuperar (λ^T) X^O tal cual en el TT por considerar (λ^T) que X^O es lingüísticamente incorrecto y está sometido a los discursos normativos de hegemonía masculina a los que no someterse (λ^T)]

POR LO TANTO

Enunciación de L^T que traduce X^O como $X^{O'}$ (femminile in t-1 PT femminile in t0 / maschile PT non generico) mediante X^T (femenino en t-1 PLT femminile en t0 / masculino PLT no genérico), con un posicionamiento subjetivo del traductor:

- que modula la argumentación aludida en X^O que involucra lo dicho en un momento anterior a la enunciación actual: femminile in t-1 TV maschile in t0,
- que corrige por conversión la argumentación aludida en X^O : maschile TV generico,
- que desnaturaliza el uso del masculino,
- que hace ver ese uso en el original como alusivo a enunciaciones de discursos hegemónicos que nos habitan y que invisibilizan la imagen femenina que sufre incontinencia urinaria,
- por un uso feminista de la traducción en *-a*.

Del posicionamiento subjetivo en la traducción, surge una forma de presentación estratégica del *ethos* de la figura traductora en formación que, a pesar de que tal vez cambia el sentido del original, prefiere el género femenino. Así, se configura una imagen traductora que pareciera querer situarse en la traducción feminista.

En este caso también, ante un problema que se muestra como la causa la traducción, se responde con un posicionamiento marcado discursivamente (con la *-a*) como una corrección argumentativa y una modulación de la expresión problemática. En particular, la traducción con *-a* corrige la argumentación X^O que alude a los discursos centrados en el

masculino genérico en *i pazienti* (maschile TV generico) mediante la argumentación X^O que alude a los modos de decir sobre usos feministas del lenguaje (maschile PLT non generico), expresada en lengua meta como X^T *las pacientes* (masculino PLT no genérico). A su vez, modula la argumentación X^O sobre el pasaje de hablar de mujeres a hablar de hombres y mujeres (femminile in t_{-1} TV maschile in t_0) mediante la argumentación X^O sobre seguir hablando solo de mujeres (femminile in t_{-1} PT femminile in t_0), expresada como X^T en *las pacientes* (femenino en t_{-1} PLT femenino en t_0). Esta *modulación argumentativa* involucra lo dicho en un momento anterior a la enunciación actual; específicamente, en el enunciado original previo al enunciado con *i pazienti* que se está analizando.

Con respecto a los aspectos éticos y de impacto social de la traducción, en el caso de las traducciones con *la/su instalación* y *las pacientes*, la figura a cargo de ellas queda representada como atenta a su tarea y al efecto en la cultura meta que ella conlleva. La figura traductora se muestra en su esfuerzo traductor por crear la representación de un escenario enunciativo, siguiendo a Pagán (2020), más justo, con menos silencio y etiquetas. En estos casos, la traducción moviliza un gesto ético y social, en línea con lo que plantea Pagán, de liberación para que así pueda ser percibido por la sociedad de la cultura meta. Un gesto que, mediante la regulación del efecto de las alusiones a los discursos sobre los usos del masculino genérico en la traducción, supera los regímenes imperantes que etiquetan roles de género e invisibilizan la figura femenina o no binaria en los discursos especializados (traducidos o no) relacionados con la tecnología.

5. DISCUSIÓN

A la luz de los datos analizados, hemos clasificado las traducciones estudiantiles del corpus en dos tipos, según recuperan o no el uso del masculino genérico del original. Dicha clasificación y siguiendo los aportes de García Negroni (2019, 2023), García Negroni y Hall (2022), Sportuno (2017, 2023), Pernuzzi (2023b), Hurtado Albir (2004) y Castro

Vásquez (2007), nos permite afirmar que la traducción especializada inicial del estudiantado bajo examen puede caracterizarse como:

- Una traducción alusiva a discursos de la norma (académica y social) sobre los usos lingüísticos centrados en lo masculino que hace años existen. De este tipo de traducción, surge un ethos del traductor en formación que se ubica únicamente en el género masculino.
- Una traducción desnaturalizadora de usos lingüísticos enfocados en lo masculino, que deja huellas de una praxis de traducción que actualiza la propuesta, mediante una opción responsiva que generaliza, corrige o modula argumentativamente el problema de traducción (situado en el original y ligado a formas lingüísticas que aluden a lo masculino) que causa la traducción. De este tipo de traducción, surge un ethos del traductor en formación que parece preferir ubicarse en el género femenino o en el no binario.

Los datos analizados también revelan que, en etapas preliminares de práctica de traducción especializada estudiantil, en general, la traducción tiende a sostener un estilo traductor alusivo a discursos históricos retomados del original. Ello da cuenta de que, al menos en la fase inicial de acercamiento a la traducción especializada, este tipo de praxis no privilegia una traducción con perspectiva feminista o más inclusiva.

Consideramos que el presente estudio representa un aporte a los estudios descriptivos sobre la traducción en general y sobre la traducción especializada en la combinación lingüística italiano-español en particular en lo que respecta al discurso técnico traducido. Específicamente, acerca del uso del lenguaje con perspectiva de género y sin ella en dicho tipo de discursividad. Asimismo, consideramos que nuestro análisis contrastivo entre los originales en italiano con formas que aluden a discursos centrados en lo masculino y sus traducciones al español con perspectivas más inclusivas, contribuyen a la traductología feminista transnacional que proponen Castro y Spoturno (2020). En este sentido, los PdV autonómicos que hemos descripto permiten apreciar sistemas de invisibilización en las lenguas y culturas seleccionadas y que afectan

a las mujeres en distintos lugares del planeta. También, permiten reflexionar sobre los esfuerzos traductores por transformar en algún grado la praxis inicial que se está aprendiendo para aplicar a la traducción futura de textos en el campo de la tecnología.

Si bien hemos circunscripto el análisis a la traducción estudiantil, será de nuestro interés generar, en un futuro trabajo, herramientas teórico-prácticas para aplicar a la didáctica de la traducción. Además, como en este trabajo hemos iniciado el estudio de las técnicas argumentativas de traducción (generalización argumentativa, conversión argumentativa y modulación argumentativa) con las que L^T se posiciona subjetivamente, en próximos trabajos avanzaremos en esta línea traductológica.

6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo y en el marco del EDAP, hemos descrito el sentido y la subjetividad en la traducción en su innegable relación con el original respecto a los usos lingüísticos del género masculino en el discurso especializado.

En el original, hemos evidenciado que los usos del género masculino que allí se hacen pueden leerse como alusiones a discursos de la norma (académica o social) enfocadas en lo masculino.

En la traducción, hemos puesto en evidencia dos tipos de traducciones. Por una parte, aquella que recupera los usos lingüísticos del masculino con interpretación genérica, cuya reproducción también se podrá entender como alusiva a enunciaciones del discurso normativo (académico o social) de la lengua meta que nos atraviesan y que resuenan de modo natural en el enunciado. Por la otra, aquella que no recupera esos usos del original, sino que presenta otros más inclusivos. Estos nuevos usos, en tanto huellas de la HMM, vehiculan un PdV autonímico no presente en el original y se podrán entender como la plasmación de diferentes posicionamientos subjetivos del traductor, a saber:

- De generalización de una de las argumentaciones aludidas en el MD y de corrección de otra, y de desnaturalización del uso del masculino, que lo hace ver como alusivo a enunciaciones

hegemónicas, si el género masculino en el original es nominalizado por la traducción;

- de corrección de una de las argumentaciones aludidas en el MD y de modulación de otra, y de desnaturalización del uso del masculino, que lo hace ver como alusivo a enunciaciones hegemónicas que invisibilizan la imagen femenina, si el género masculino en el original es feminizado por la traducción.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco a la Dra. María Marta García Negroni y a mis colegas del EDAP por sus comentarios que han enriquecido este trabajo.

El presente artículo está realizado en el marco del proyecto de investigación y desarrollo dirigido por la Dra. María Laura Spoturno y titulado “Traducción, subjetividad y género. Responsabilidad ética y social en prácticas de traducción e interpretación”, Universidad Nacional de la Plata [H967 / 2022-2025], Argentina.

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 R. Amossy (dir.), *Images de soi dans le discours*. Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (2009). La double nature de l'image d'auteur [La doble naturaleza de la imagen del autor]. *Argumentation et Analyse du Discours*, 3,1-13. <https://bit.ly/434ZUvQ>
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s) [Heterogenidad(es) enunciativa(s)]. *Langages*, 19(73), 98-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1167>
- Bupa Global (2020). Incontinencia por estrés. [Sitio Web]. Recuperado el 10 de noviembre de 2023 de: <https://rb.gy/ezrast>
- Caldiz, A. (2023). ¡Ah, mirá! ¡Mirá vos qué bien!: a propósito de la prosodia del marcador de discurso mirá y sus instrucciones polifónico-argumentativas en clave dialógica. En María Marta García Negroni (Coord.), *Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso* (37-66). Prometeo Editorial.

- 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.
- Castro Vásquez, O. (2007). Traducción no sexista y/o en el cambio social: El género como problema de traducción”. En J. Bóerie, y C. Maier (eds.), Translation/Interpreting and Social Activism. ECOS, 296-310.
- Castro, O. y Spoturno, M. L. (2020). Feminismos y traducción: apuntes conceptuales y metodológicos para una traductología feminista transnacional. Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción 13(1), 11-44. <https://bit.ly/3ZJoWOO>
- Cazes, M. (2023). El dialogismo en el discurso polémico: la enunciación confrontativa y la construcción de la imagen del adversario en un caso paradigmático de rivalidad especular. En M. M. García Negroni (Coord.), Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso (67-91). Prometeo Editorial.
- Cook, R. y Cusack, S. (2009, [2010]). Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales. [A. Parra, traductora]. <https://rb.gy/gu6eqa>
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (Eds.) (2005, [2002]). Diccionario de análisis del discurso. Amorrortu.
- Dardano, M. y Trifone, P. (1995). La sintassi della frase complessa. Proposizioni soggettive. Grammatica Italiana con nozioni di linguistica [Sintaxis de la oración compuesta. Propositiones subjetivas. Gramática italiana con nociones de lingüística] (3a ed.) (pp. 451-452). Zanichelli.
- De Fina, D. y Díaz, C. ¿Las Ciencias y Tecnologías tienen género? Ampliando la mirada desde las teorías y perspectivas críticas de género. <https://rb.gy/tk3tma>
- Drugan, J. (2017). Ethics and social responsibility in practice: interpreters and translators engaging with and beyond the professions [Ética y responsabilidad social en la práctica: intérpretes y traductores comprometidos con sus profesiones y más allá de ellas]. The Translator. <https://doi.org/10.1080/13556509.2017.1281204>
- Ducrot, O. (1986). El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación. Paidós.
- Francesconi, A. (2012). El sexismo en el lenguaje político español e italiano. Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 34(2), 139-147. http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40736
- García Negroni, M. M. (2019). Acerca del lenguaje inclusivo [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3No8ldG>

- _____ (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* (279-302). Editorial Vervuert / Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783954878710-011>
- _____ (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), 521-549. Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/008.35.2.521-49>
- _____ (2023). Causas de la enunciación y posicionamientos subjetivos. Presupuestos teórico-metodológicos del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía. En M. M. García Negroni (Coord.), *Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso* (9-36). Prometeo Editorial.
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2020). Procesos de subjetivación y lenguaje inclusivo. *Literatura y Lingüística*, 42, 275-301. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2597>
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2022). Lenguaje inclusivo, usos del morfema –e y posicionamientos subjetivos. *Literatura y Lingüística*, 45, pp. 397-425. <https://bit.ly/3PWCuCM>
- Hall, B. (2023). Enunciados metafóricos y manuales universitarios. En M. M. García Negroni (Coord.), *Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso* (119-148). Prometeo Editorial.
- Hurtado Albir, A. (2004, [2001]). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. (2a.ed.). Cátedra.
- Libenson, M. (2023). ¿A qué responde la reproducción discursiva de voces generalizantes? Acerca de los posicionamientos reproductivos de la voz del SE y su relación con la representación de las causas de la enunciación. En M. M. García Negroni (Coord.), *Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso* (149-173). Prometeo Editorial.
- Luque Rodrigo, L. (2021). Lenguaje inclusivo y no sexista en el ámbito museístico de habla hispana. *Atenea (Concepción)*, 523, 305-329. <https://dx.doi.org/10.29393/atat523-423llli10423>
- Martínez Iglesias, O. (2015). Sexismo lingüístico y lenguaje político: análisis del lenguaje inclusivo en el discurso de Podemos [Trabajo final de grado]. Universidade de Vigo, Facultade de Filoloxia e Tradución. <https://bit.ly/3LD5jUC>
- Newmark, P. (1995). *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.

- Pagán, M. (2020). El lenguaje inclusivo, parte de la ética profesional de la traducción: el papel liberador de la lengua en la creación de un mundo más justo. *Estudios interdisciplinarios LGTBIQ*, 17. <https://bit.ly/40p9aJ1>
- Pernuzzi, G. (2023a). Posicionamiento subjetivo en la enunciación instruccional. Estudio dialógico, argumentativo y polifónico de la enunciación con marca de la prevención en el manual de instrucciones. En M. M. García Negroni (Coord.), *Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso (195-222)*. Prometeo Editorial.
- Pernuzzi, G. (2023b). Discurso instruccional, anticipación y ethos. El ethos técnico-pedagógico y las huellas del traductor en la construcción del sentido de prevención en el manual de instrucciones especializado. Estudio contrastivo italiano / traducción al español [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas].
- Rebolledo Dujisin, P. y Espinoza Jara, J. (2022). *Guía del lenguaje inclusivo de género para el ecoturismo*. RIL Editores.
- Sabatini, A. (1993) (a cura di). *Il sessismo nella lingua italiana [Sexismo en la lengua italiana]*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Istituto Poligrafico e Zecca. <https://bit.ly/2xU2WoU>
- Sciannamblo, M. y Viteritti, A. (2021). Pratiche di affermazione tra contesti e saperi tecnoscientifici [Prácticas de afirmación entre contextos y saberes tecnocientíficos]. En M. Sciannamblo y A. Viteritti *Fare la differenza. Stereotipi di genere e nuove pratiche di affermazione nei campi scientifici*, 37-51. Sapienza Università Editrice. <https://rb.gy/hnhssl>
- Spoturno, M. L. (2017). The Presence and Image of the Translator in Narrative Discourse: Towards a Definition of the Translator's Ethos [Presencia e imagen del Traductor en el discurso narrativo: hacia una definición del Ethos del Traductor]. *Moderna Sprak*, 111(1), 173-196. <https://bit.ly/3HWWFye>
- _____ (2023). Sentido, subjetividad y traducción: una aproximación a los paratextos de la traducción desde una perspectiva dialógica y argumentativa. En M. M. García Negroni (Coord.), *Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso (223-248)*. Prometeo Editorial.
- Toledano Buendía, C. (2022). Interpretación y lenguaje no sexista. Algunas consideraciones sobre el masculino genérico. *Linguistica*, 62(1-2), 239–250. <https://doi.org/10.4312/linguistica.62.1-2.239-250>
- Unesco (1999). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Servicio de Lenguas y Documentos (BPS/LD) UNESCO. <https://bit.ly/3FKxcWS>

Vitiello, R. (2023). Guida pratica al linguaggio inclusivo in italiano. Strategie e consigli per scrivere testi rispettosi delle differenze di genere. [Guía práctica para uso de lenguaje inclusivo en italiano. Estrategias y consejos para escribir textos respetuosos con las diferencias de género]. Recuperado el 8 de diciembre de 2023 de: <https://bit.ly/3JEZcMG>

Zucchi, M. (2023). Reconfiguración del discurso ajeno en el texto dramático. Operatividad de la noción de marco de discurso para el estudio de malentendidos en Esperando a Godot, de Beckett. En M. M. García Negróni (Coord.), Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso (275-298). Prometeo Editorial.

Entrada de diccionario

IATE, European Union Terminology (2023). Addetto alla produzione. Recuperado el 1 de diciembre de 2023 de: <https://rb.gy/m5b20w>

Corpus

O1: Roger Technology (2013). Automazioni per cancelli scorrevoli. Istruzioni e avvertenze per l'installatore [Automatizaciones para portones corredizos. Instrucciones y advertencias de instalación] (1-2 y 6-16). Recuperado el 23 de diciembre de 2022 de: <https://bit.ly/3BXbZae>

O2: Serenity S.p.A. (2023). Gravidanza e perdite di urina: 3 alternative non invasive per gestire l'incontinenza da stress in gravidanza [Embarazo y pérdidas de orina: 3 alternativas no invasivas para manejar la incontinenza por estrés durante el embarazo] [Sitio Web]. Recuperado el 1 de abril de 2023 de: <https://rb.gy/xl53nn>

DISCURSOS EVALUATIVOS EN EL DEBATE SOBRE LA FEMINIZACIÓN DE LOS NOMBRES DE PROFESIONES EN LA RED SOCIAL X

SARA RAFAEL DE LA CRUZ DEL VALLE
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las mujeres a áreas que eran hasta el momento exclusivas para los hombres ha traído consigo la necesidad de un cambio lingüístico que refleje esta realidad. Las reformas lingüísticas que se han propuesto desde los años 90 en España, pretenden evitar los usos sexistas del lenguaje que impidan la visibilidad de la mujer en el ámbito profesional. Estas reivindicaciones a favor del cambio lingüístico han recibido una fuerte oposición por parte de partidos políticos conservadores, la Real Academia Española (RAE) y un gran número de hablantes. Entre las recomendaciones propuestas, las estrategias de feminización tales como el uso de dobles, es decir, el uso del masculino y femenino para referirse a grupos mixtos, y la formación del femenino de profesiones que hasta ahora se expresaban en masculino, han causado un intenso debate académico, político y social.

1.2. LAS DOS PARTES DEL DEBATE

Por un lado, el conservadurismo normativo de la Real Academia Española permite la implementación de algunas recomendaciones mientras que rechaza otras, que a su entender o bien contravienen el principio fundamental de la economía del lenguaje, como en el caso de los dobles, o desafían las reglas prescriptivas de la formación de los términos femeninos. Como ha ocurrido en otros países (Pauwels, 2003; Burr, 2003), las instituciones que actúan como salvaguardas de las lenguas se mantienen firmes contra las reformas lingüísticas y las iniciativas no

sexistas (Bengoechea 2015). Como codificador del lenguaje, de forma regular la Academia expresa su posicionamiento mediante una serie de comunicados, entre los que destacan Bosque (2012) y Álvarez de Miranda (2018). En ambos se enfatiza la defensa del masculino genérico como la forma normativa y legítima de incluir ambos géneros, y se rechaza por tanto el uso de dobles, reivindicado por los colectivos feministas como más inclusivo y menos ambiguo, ya que lo consideran repeticiones innecesarias que dañan el lenguaje y lo vuelven difícil de hablar (Bosque, 2012; Álvarez de Miranda, 2018), prefiriendo y recomendando así el uso de nombres colectivos sobre los dobles.

Como apunta Pauwels (2003) la viabilidad de los cambios en español está unida a la normativa lingüística, por lo que, si las propuestas violan las normas fundamentales, podría dificultar la adopción y aceptación por parte de los usuarios. Este poder sobre el nombrado de las mujeres causa numerosas controversias y debates públicos, resaltando la conexión entre los posicionamientos ideológicos y los argumentos lingüísticos (Guerrero Salazar, 2019).

En el otro lado del debate, las reivindicaciones feministas parten del entendimiento del sexismo lingüístico como una distribución no equitativa de las prácticas lingüísticas basadas en la dominancia de un género gramatical sobre el otro, que se corresponde con una jerarquía patriarcal tradicional, que concede a los hombres mayor poder y un estatus social más alto que a las mujeres. Como expone Pauwels (2003) una de las principales motivaciones para la reforma del masculino genérico es el deseo de exponer la naturaleza sexista del sistema lingüístico, así como expresar la realidad desde la perspectiva de las mujeres, y de esta manera poder conseguir una representación igualitaria de las mujeres y los hombres. Esta reivindicación ya fue expresada por Alario et al. (1995:35) al afirmar que un lenguaje que representa tanto a hombres como a mujeres, que nombra sus experiencias, es un lenguaje que “no oculta, no subordina, no infravalora, no excluye, no quita la palabra a nadie”.

Numerosos estudios sobre el género gramatical han mostrado que tiene como resultado un lenguaje desigual, discriminatorio y perjudicial para las mujeres (Bengoechea 2008; Formato 2019). En el caso del español, estudios detallados sobre las reformas lingüísticas para un lenguaje no

sexista se han llevado a cabo en el diccionario (Lledó Cunil et al., 2004), periódicos y artículos de opinión (Llamas Saiz, 2015; Pano Alamán, 2022) o discurso político (Lagares Carretero, 2020). Esta investigación se engloba dentro de los estudios de las redes sociales y en particular se interesa en la manera en la que los diferentes individuos y colectivos son presentados y percibidos, particularmente en términos de su aceptación o rechazo de la feminización de sustantivos que denotan profesiones. De esta manera, se analizan los discursos evaluativos empleados para resistir las reivindicaciones feministas de lenguaje inclusivo en la interacción de los diferentes grupos involucrados, tanto mediante el uso de texto como del recurso semióticos visual del meme.

Las plataformas digitales han beneficiado la emergencia de nuevos espacios que son ahora la manera más común para los hablantes de comunicarse con las autoridades lingüísticas (Rizzo 2019). La academia comenzó su servicio lingüístico en Twitter en 2011, donde responde a las preguntas de los usuarios en lo concerniente al buen uso del lenguaje. Las redes sociales surgen como nuevos espacios democráticos que permiten a todos los usuarios expresar públicamente sus opiniones sobre temas previamente limitados a los medios de comunicación tradicionales, lo que ha llevado a la democratización del discurso (Bou-Franch, 2013) ya que cualquier persona puede contribuir a la transformación de los discursos asociados tradicionalmente con aquellos en posiciones de poder. X, nombre actual de Twitter, es usado tanto por las élites como por las personas anónimas para participar en el debate sociopolítico (Giaxoglou, 2017) y por figuras políticas e instituciones, para influir en la opinión pública (Breeze, 2020). Caracterizada por la simplicidad, impulsividad y descortesía (Ott, 2017), epitomiza el espacio ideal para la expresión de opiniones sociopolíticas encontradas, entre las que se encuentra el debate sobre mujeres, género y lenguaje.

2.1. LA FEMINIZACIÓN DE NOMBRES DE PROFESIONES

Esta defensa del genérico masculino se ha convertido en una doctrina (Burr, 2003) conscientemente elaborada y mantenida a través de los años. Las estrategias lingüísticas de feminización buscan hacer visibles a las mujeres en textos en los que previamente han sido escondidas por

el uso normativo del masculino, con el fin de reivindicar la representación de una realidad en la que participan ambos sexos (Abbou, 2011). Es por tanto un recurso necesario en la búsqueda de igualdad, que, en el caso del español, se encuentra con la reticencia de la Academia. Aunque algunos de los términos ocupacionales han sido favorable y gradualmente aceptados por los usuarios, parece haber un desequilibrio entre la norma y el uso que hacen los hablantes.

En consecuencia, cabría pensar que la resistencia a la feminización no es nunca estrictamente lingüística, y que al menos algunos de los obstáculos son ideológicos. La formación de ideología implica representaciones de uno mismo y de los otros, y juega a su vez un papel esencial en los conflictos sociales entre los grupos (van Dijk, 1995). Por ejemplo, esta ideología subyacente se puede inferir mediante el análisis de algunas declaraciones de la Academia, en las que la reforma se describe como *imposición* a los hablantes (Bosque, 2012), que resulta *inútil e inexperta* (Álvarez de Miranda, 2018), y que proviene de una élite exclusiva. Estos discursos contienen elementos que proveen juicios y evaluaciones de las propuestas y de sus proponentes, predominantemente individuos o colectivos feministas y partidos políticos progresistas.

Este estudio se alinea con aquellos a favor del cambio lingüístico, reconociendo que la reforma lingüística no es suficiente para el cambio social. Sin embargo, desafiar esos elementos que contribuyen a la discriminación y exclusión de mujeres es un paso necesario para desmantelar el sistema patriarcal que ha estructurado históricamente nuestra sociedad. Las propuestas no son resultado de la ignorancia de la norma, sino más bien un acto de desafío, de resistencia hacia las estructuras patriarcales que discriminan a las mujeres (Meneses, 2020; Bolívar, 2018).

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio son: (1) identificar las estrategias discursivas más frecuentes en el debate, (2) analizar las valoraciones hacia las personas, colectivos e instituciones que promueven, aceptan o rechazan los cambios y (3) examinar cómo son presentados o percibidos mediante el texto y/o imagen.

3. METODOLOGÍA

3.1. DATOS

Los datos para este estudio forman un corpus de tweets con un total de 320,000 palabras, recogidos manualmente y que contienen texto y/o recursos semióticos visuales como son los memes. Las estrategias de feminización estudiadas son la feminización de nombres de profesiones y el uso de los dobles. El corpus está dividido en tres grupos: (1) autoridades: la Academia, (2) figuras públicas: políticas y políticos de diferente tendencia política, periodistas y medios de comunicación, y (3) usuarios en su interacción con algunos de los otros dos grupos. Los tweets de autoridades y figuras públicas deben contener al menos una de las estrategias inclusivas de las que es objeto este estudio.

3.2. PROCEDIMIENTO

Este estudio toma la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) como marco teórico además de proponer un acercamiento híbrido, cuantitativo y cualitativo (Baker et al., 2008; Alcántara-Plá, 2020), que combina herramientas de lingüística de corpus y el análisis crítico del discurso con perspectiva feminista (Lazar, 2005) con el objetivo de identificar las estrategias evaluativas más frecuentes en dicho debate. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis cuantitativo, en el que el texto se analiza usando la herramienta de corpus Sketch Engine (Kilgarriff et al., 2004), para identificar y analizar el lenguaje evaluativo a través de la exploración de frecuencias, colocaciones para pasar después a un análisis cualitativo de las líneas de concordancia y de los memes encontrados en el corpus.

3.2.1. Análisis crítico del discurso con perspectiva feminista

El análisis crítico del discurso con perspectiva feminista (Lazar, 2005) tiene entre sus principales objetivos el estudio de la (re)producción, negociación y resistencia a ideologías de género y las dinámicas de poder y dominancia en las que se producen. En el presente estudio se utiliza como herramienta para estudiar la asimetría generada por el uso del masculino genérico en el discurso y para examinar los posibles motivos

por los que la feminización de algunos nombres de profesiones es comúnmente aceptada y en otros casos rechazada por los diversos grupos que forman el corpus.

3.2.2. Teoría de la valoración

Este estudio hace uso de la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) como marco teórico para mostrar discursos ideológicos y posicionamientos que participan en el debate de la feminización. Esta teoría estudia las opciones semánticas de los hablantes y autores de textos con el propósito de analizar cómo evalúan, adoptan posicionamientos y construyen identidades discursivas. El emisor establece alianzas con aquellos que comparten su punto de vista y se distancia de los que difieren de su postura. Se divide en tres subsistemas: actitud, compromiso y gradación. Este estudio se centra en el subsistema de la actitud, que se define como los valores que los hablantes comunican en sus juicios y las respuestas emocionales que asocian con los participantes y los procesos. A su vez se subdivide en tres regiones, cada una de ellas con polarización negativa o positiva:

- Afecto: caracterización de los fenómenos en relación con la emoción.

(1) Muchos estamos hartos [- Afecto] ya de esa estupidez [- Apreciación] de lenguaje inclusivo.

- Juicio: evaluación del comportamiento humano en relación con las normas sociales.

(2) El esperpento [- Apreciación] del lenguaje inclusivo destroza [- Juicio] el castellano.

- Apreciación: evaluación de objetos y productos en relación con principios estéticos y otros sistemas de valor social.

(3) Es que los desdoblamientos propios del lenguaje inclusivo, además de no aportar nada útil [- Juicio] a la causa feminista, son ridículos. [- Apreciación].

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIA

La herramienta de corpus *Sketch Engine* permite analizar el texto para encontrar las palabras más frecuentes en cada uno de los grupos que conforman el corpus: autoridades, figuras públicas y usuarios. De esta manera se genera a primera vista una serie de términos potencialmente relacionados con la valoración de las estrategias de feminización. Las palabras más frecuentes de cada uno de los subgrupos son:

- Autoridades. La Academia hace uso de un lenguaje normativo y descriptivo en el que las palabras más frecuentes son *género*, *masculino*, *gramatical*, *femenino* e *inclusivo*, como se aprecia en los ejemplos (4) y (5).

(4) @RAEinforma: #RAEconsultas Los desdoblamientos no son gramaticalmente incorrectos [+Juicio], pero son innecesarios [-Apreciación] (salvo que la doble mención sea informativamente relevante), pues el masculino gramatical, como término no marcado de la oposición de géneros, puede incluir en la referencia a ambos sexos.

(5) #RAEconsultas Lo que comúnmente se ha dado en llamar [-Juicio] «lenguaje inclusivo» es un conjunto de estrategias que tienen por objeto evitar el uso genérico del masculino gramatical, mecanismo firmemente asentado [+Juicio] en la lengua y que no supone discriminación sexista alguna [+Juicio].

- Figuras públicas. Hacen uso de calificativos vistos en el grupo anterior como *inclusivo* o *masculino*, y otros diferentes como *español*, *machista*, o *feminista*. Verbos como *ser*, *seguir*, *defender*, *usar* o *acabar*. En cuanto a los sustantivos es interesante la aparición del primer actor social, mediante los términos *Irene* y *Montero*, que hacen referencia a Irene Montero, política española perteneciente al grupo político Podemos, Ministra de Igualdad hasta 2023 y principal defensora de un lenguaje no sexista, mediante el uso de formas femeninas poco establecidas que suelen contravenir la norma, y dobles, cuestionando así las normas gramaticales de la Academia como se ve en el ejemplo siguiente:

(6) Hay que ver qué bien vive [-Juicio] la ministra Irene Montero, ¿viven así ellas, ellos, ellos..? Cuánta payasada [-Apreciación]

- Usuarios. En cuanto al grupo mayoritario de los usuarios, hacen uso de calificativos como *masculino*, *feminista* o *inclusivo*, ejemplo (8). Verbos como *ser*, *seguir*, *defender*, *usar*, *acabar* o *atentar*. Y sustantivos como *mujer*, *Montero*, *Irene* y *RAE* en el ejemplo (7). Apareciendo un segundo actor social, la *RAE*, indicativo de la aparición de posicionamientos opuestos en el debate, por una parte, la autoridad y aquellos que siguen la norma y por otra parte aquellas figuras de pensamiento feminista, que desafían las dinámicas de género basadas en el poder y dominancia masculina.

(7) La RAE rechaza [+Juicio] nuevamente el lenguaje inclusivo, no confundas la gramática con el machismo [-Juicio], pero tú a la tuya [-Juicio] bonita. Ridícula al máximo nivel [-Apreciación].

(8) El lenguaje inclusivo es un atentado [-Juicio] al idioma. Una de las normas del idioma español es la economía del lenguaje...Y, por cierto, los de ellos no emplean el lenguaje inclusivo en femenino cuando tiene connotaciones negativas [-Juicio]

4.2. ANÁLISIS DE COLOCACIONES

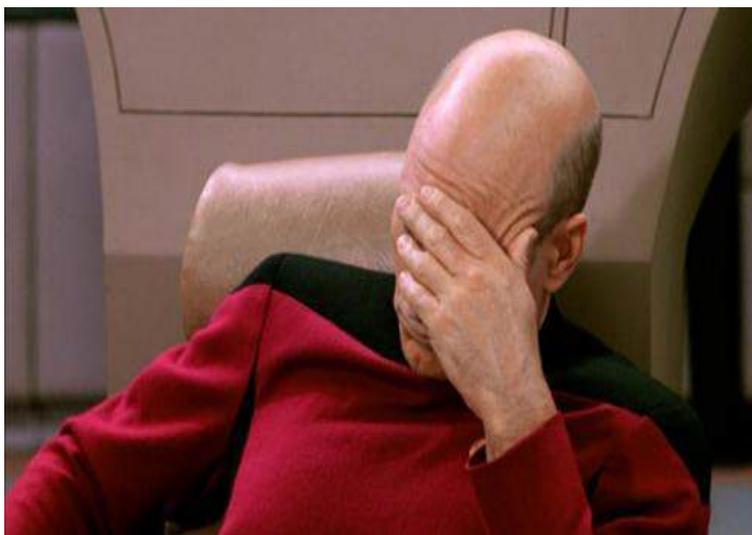
Al análisis de la frecuencia le sigue el análisis de las colocaciones más frecuentes de cada término, que son una serie de palabras que ocurren juntas en el texto. Actitudes e ideologías se pueden identificar a través de una serie de colocaciones constantes y de patrones léxicos repetidos. Así vemos que el sustantivo *lenguaje* se asocia con acciones tales como *cambiar* y *evolucionar*, en principio carentes de polarización negativa o positiva, y calificativos como *imposición*, *invento* o *ridículo*, que muestran una valoración negativa. El sustantivo *economía* se refiere al principio fundamental de la economía del lenguaje defendida por la Academia, por lo que los usuarios parecen alinearse con el razonamiento empleado por la autoridad lingüística. En el caso de los calificativos *masculino* y *femenino* por una parte aparecen al lado de sustantivos como *sexo*, *mención* o *neutro*, en principio exentos de carga valorativa. Sin embargo, aparecen también en asociación a verbos con carga valorativa negativa como *englobar* y *evitar*, que parecen apuntar al uso

innecesario de los dobles. A lo largo del corpus se encuentran numerosas imágenes que expresan emociones y valoraciones expandiendo o reforzando la evaluación expresada por el texto. Ejemplos (9) y (10).

IMAGEN (9).



IMAGEN (10).



En cuanto al análisis de los dos principales actores sociales, las colocaciones pertenecientes a la Academia muestran sustantivos como *diccionario* y *norma*, calificativos como *innecesario*, *aceptado* y *correcto* que denotan polaridad en cuanto a la aceptación o desviación de la norma. El análisis alrededor de *Irene* y *Montero* muestra una situación diferente, con el verbo *eres* indicativo de un tipo de lenguaje valorativo que se convierte en negativo al ir seguido de calificativos como *inútil*, *analfabeta*, *vergüenza* o *florero*. Ejemplos (11) y (12)

(11) Hay que ser muy ignorante [- Apresiasi3n] o tener un complejo de inferioridad enorme [- Apresiasi3n] (o ambas) para defender un lenguaje [-Juicio] que es ridículo, ridícula, ridícu1e [-Apresiasi3n]. La Neolengua. [-Apresiasi3n]

(12) Inepta [-Juicio], eso es lo que es usted y así pasará a la historia. Como la ministra más aberrante y misándrica de toda nuestra democracia [-Apresiasi3n]. Su falso feminismo [-Apresiasi3n] ha hecho que Podemos tenga que pasar a llamarse Pudimos... [-Juicio]

Así, el análisis de colocaciones parece mostrar una valoración negativa en términos de la reforma y de su principal proponente, junto con una valoración positiva de la autoridad, con las que se identifican la mayoría de los usuarios. La evaluación positiva del *in-group*, descrito en el ejemplo (13) como *gente normal* en oposici3n de las características negativas del *out-group*, *los tontos* y *los fanáticos*.

(13) Eso no es enriquecer [- Juicio] el vocabulario, son inventos [- Juicio] a sus intereses [- Juicio] que se lo tragan los tontos y fanáticos [-Apresiasi3n], eso más bien empobrece [- Juicio] el vocabulario que es hermoso y rico [+Apresiasi3n] y lo están ensuciando [- Juicio], la gente normal [+ Apresiasi3n] no lo usa [+ Juicio].

4.2. ANÁLISIS DE LÍNEAS DE CONCORDANCIA

La polaridad positiva o negativa que se aprecia proporciona una visi3n global de la actitud de los participantes y señala posibles discursos ideológicos entorno a las reformas lingüísticas. Sin embargo, un análisis cuantitativo puede pasar por alto ideologías implícitas y determinados patrones discursivos valorativos en el corpus (Baker 2008). Por lo tanto, un último paso del análisis consiste en examinar de manera cuantitativa las líneas de concordancia y así explorar cada término en su contexto

inmediato. Haciendo uso de la Teoría de la Valoración y del análisis crítico del discurso con perspectiva feminista, se analizaron manualmente las 100 primeras líneas de concordancia de cada una de las colocaciones, así como la aparición exclusiva de memes. Los recursos evaluativos se agruparon en cuatro tipos de discurso principales.

4.2.1. Discurso de autoridad

En el corpus objeto de estudio, las interacciones de los usuarios con la Academia se producen con el objetivo de resolver dudas lingüísticas, como puede verse en los ejemplos (14) y (15).

(14) @RAEinforma Tengo una #dudaRAE ¿Es incorrecto [- Juicio] especificar en una misma oración el término de femenino y masculino para referirse a un grupo?

(15) Buenos días @RAEinforma, Es correcto referirse como Cirujana Dentista a una mujer que ejerce esta profesión o también debe llamarse Cirujano Dentista? #DudaRAE

A su vez, la autoridad realiza una valoración positiva o negativa de las reformas lingüísticas propuestas mediante la recomendación y el consejo, donde se usan verbos como *poder* o a través de calificativos más enfáticos como *incorrecto*, como aparece en el ejemplo (16).

(16) #RAEconsultas No es necesario [- Juicio]; basta usar ahí el masculino gramatical, que es el término no marcado y en contextos genéricos o inespecíficos puede referirse a cualquier individuo [+ Juicio] de la clase designada, con independencia de su sexo/género.

En cuanto a la feminización de sustantivos que denotan profesiones, los resultados muestran que los usuarios frecuentemente preguntan por profesiones que siguen la formación normativa de los términos femeninos, es decir cuando la vocal *-o* es sustituida por la *-a*, con profesiones como *ingeniera*, *cirujana* o *médica*, visto en el ejemplo (17), Así como por la formación del femenino de profesiones de prestigio que parecen asentadas en su uso como es el caso de *presidenta* en el ejemplo (18). Las dudas presentadas a la Academia que presentan mayor incredulidad y menosprecio por parte de los usuarios son aquellas referentes a la profesión militar, entre las que se encuentran *almiranta* y *soldada*, y aquellas

profesiones relacionadas con el mundo deportivo hasta el momento mayoritariamente masculino, como *árbitra* y *pilota*. Ejemplo (19).

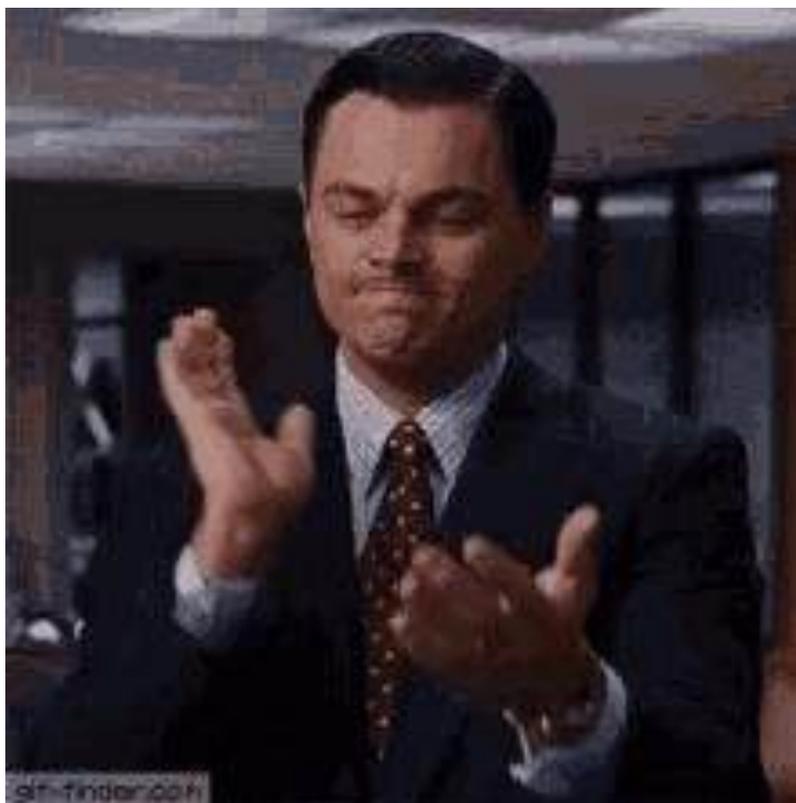
(17) Hola @RAEinforma ¿El término "Médica" es correcto? Gracias.
#dudaRAE

(18) @RAEinforma #dudaRAE ¿está bien llamar a una mujer con un cargo presidencial: Presidenta?

(19) Nadie dice ni soldada ni pilota. Al menos las personas normales
[+Apreciación]

Las respuestas dadas por la Academia tienden a ser prescriptivas y en su mayoría se reciben de manera positiva, expresadas mediante texto o imágenes que incluyen la acción de acuerdo, como se puede observar en el ejemplo siguiente:

IMAGEN (20)



4.2.2. Discurso de conflicto

El discurso más frecuente es el de conflicto. El rechazo a la reforma lingüística y la trasgresión a la norma de alguno de sus proponentes tiene como resultado una valoración negativa casi en su totalidad. Se relaciona con actos violentos hacia el lenguaje mediante verbos como *destruir, arruinar, distorsionar, ensuciar*. Sustantivos como *distorsión, destrucción, invento, imposición, ideología de género o propaganda feminista*. Y calificativos como *aberrante, demencial, innecesario* o absurdo. Esta valoración negativa atrae a aquellos que comparten el deber de defender el idioma, que mantiene el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo, posicionando como se ha visto en el análisis cuantitativo, a un grupo contra el otro. El análisis cualitativo refuerza la construcción positiva del *in-group* en oposición a las acciones negativas del *out-group*. Existen para los usuarios motivos ocultos para esta defensa del cambio, como puede ser encubrir la incompetencia del gobierno, ejemplo (21), hacer ruido mediático para que no se hable de otros problemas como la alta tasa de desempleo o la violencia contra las mujeres. Aparecen también expresiones con una alta carga emocional como como *qué pena, basta ya, cuánto daño* o *qué asco*. Ejemplos (22), (23) y (24).

Imagen (21).





(23) Es muy triste [- Afecto] contemplar como día a día se destruye [- Juicio] la lengua que es nuestro mayor patrimonio. [+ Apreciación] Es Vd. uno de los pocos [+ Juicio] que levantan la voz [+ Juicio] con estas atrocidades [- Apreciación]. Muchísimas gracias.

(24) El lenguaje inclusivo es una de tantas cortinas de humo [- Juicio] del SOCIALISMO [- Apreciación], ideología [- Apreciación] que sólo hace que arruinar [- Juicio] y enfrentar [- Juicio] a la humanidad.

4.2.3. Discurso de misoginia

El discurso más prevalente, particularmente en el corpus de usuarios es el de misoginia. Está dirigido a las feministas en general y a la figura de Irene Montero en particular, por su defensa pública del lenguaje no sexista. Se trata de un ataque a las mujeres con el objetivo de silenciarlas. Jane (2014) ha caracterizado los ataques online, abuso y mensajes de odio contra las mujeres como *'e-bile'*. Los ataques hacia Montero se manifiestan a través de mensajes abusivos dirigidos a silenciarla, así como a través de memes cómicos y comentarios irónicos que constituyen como indica Siapera (2019) una constante del día a día de la misoginia online. Estos ataques posicionan a las mujeres no solo como

extremistas, irracionales o analfabetas, sino que reproduce representaciones peyorativas, clasistas y sexualizadas de las mujeres en cuanto a su apariencia, inteligencia, edad, clase y vida personal. El elemento más significativo de las valoraciones negativas dirigidas a Montero se centra en la hostilidad dirigida personalmente a ella más que a una crítica de su trabajo. Así aparecen insultos como *paleta* o *caradura*, imágenes con intención de humillar, referencias clasistas a sus trabajos anteriores en *cajera* o a su vida personal como *florero* o *pareja de*. Ejemplos (25), (26) y (27).

IMAGEN (25)

¡La medicación, Irene Mentere, la medicación!

[Translate Tweet](#)



(26) Después de todo, la RAE no es dueña del idioma [- Juicio]

(27) Los de la RAE siguen en el siglo XV. [- Juicio]

5. CONCLUSIONES

El propósito de este estudio es explorar las estrategias discursivas y los discursos ideológicos a través de los que los participantes en la deliberación pública de la feminización de sustantivos que denotan profesiones en español se posicionan junto a determinadas ideologías de género. Los resultados revelan que este tipo de debate digital hace uso de un

lenguaje valorativo negativo que sirve para exponer las cualidades negativas del *out-group* y como resultado, la adhesión a las características positivas del *in-group*. Se trata de un posicionamiento ideológico no solo antes las estrategias lingüísticas propuestas sino también ante aquellas personas que promueven el cambio.

Destacan algunas ideas y comportamientos compartidos como es el uso de la descortesía y la participación de un discurso misógino dirigido a silenciar a las mujeres, dejando a un lado los debates de ideas o políticas detrás de los cambios propuestos. Este discurso misógino perpetúa los comportamientos androcéntricos de la sociedad, reproduce las relaciones de poder y sumisión y se expresa tanto a través de texto como de imágenes. La reacción de los usuarios a profesiones en femeninos referentes a posiciones de prestigio o hasta el momento casi exclusivamente masculinas, como el deporte o el ejército, denota que se perciben como intrusión en una estructura social dominada por el hombre. La mención específica del género femenino supone una herramienta política esencial en la participación de las mujeres en la esfera pública al que se opone una gran parte de los usuarios estudiados, negando por tanto a las mujeres su lugar legítimo no solo en el ámbito laboral sino también en la sociedad española.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abbou, J. (2011). Double gender marking in French: a linguistic practice of antisexism. *Current Issues in Language Planning* 12(1). 55-75.
- Alario, C., Bengoechea, M., Lledó E. & Vargas A. (1995). *Nombra en femenino y en masculino*. Instituto de la Mujer.
- Alcántara-Plá, M (2020). Metodología híbrida para el análisis del discurso digital. El ejemplo de 'democracia' en Twitter. *Cuadernos Aispi* 16 (2), 25-44,
- Álvarez de Miranda, P. (2018). *El género y la lengua*. Turner.
- Baker, P., Gabrielatos, C., KhosraviNik M., Krzyżanowski, M., McEnery, T., and Wodak, R. (2008). "A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press." *Discourse & Society* (19:3) pp. 273-306

- Bengochea, M. (2008). *Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. Estado de la cuestión. Lenguaje y Textos* 27. 37-68
- Bengochea, M. (2015). Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical. *Bulletin of Hispanic Studies* 92(1) 1-24. <https://doi.org/10.3828/bhs.2015.01>
- Bolívar, A. (2018). *Political discourse as dialogue: A Latin American perspective*. Routledge.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Boletín de información lingüística de la Real Academia Española.
- Bou-Franch, P. (2013). “Domestic Violence and Public Participation in the Media: The Case of Citizens Journalism.” *Gender and Language* (7:3), pp. 275-302
- Breeze, R. (2019). “Emotion in politics: Affective-discursive practices in UKIP and Labour”. *Discourse & Society* (30:1), pp. 24-43
- Burr, E. (2003). Gender and language politics in France. In Marlin Hellinger & Hadumod Bussmann (eds.). *Gender Across Languages III. The deconstruction of gender through language variation and change*. 119-139. Benjamins.
- Formato, F. (2019). *Gender, Discourse and Ideology in Italian*. Palgrave.
- Giaxoglou, K. (2017). #JesuisCharlie? Hashtags as narrative resources in contexts of ecstatic sharing? *Discourse, Context & Media* 22. 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.07.006>
- Guerrero Salazar, S. (2019). Acerca de “mujer y lenguaje” en las columnas sobre la lengua (CSL) de Ramón Carnicer. In Carmen Marimón Llorca & M Isabel Santamaría Pérez (eds.), *Ideologías sobre la lenguaje y medios de comunicación escritos. El caso del español*. 273-292. Peter Lang.
- Hardaker, C. & McGlashan M. (2016). Real men don't hate women: Twitter rape threats and group identity. *Journal of Pragmatics* 91. 80-93. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.005>
- Jane, Emma A. (2014). ‘You’re an Ugly, Whorish, Slut’: Understanding e-bile. *Feminist Media Studies* 14(4). 531-546. <https://doi.org/10.1080/14680777.2012.741073>
- Kilgarriff, A., Rychly P., Smrž P., & Tugwell D. (2004). The Sketch Engine. Proceedings of the 11th EURALEX International Congress. 105-116. <https://euralex.org/publications/the-sketch-engine/>
- Lagares Carretero, M. (2020). El lenguaje inclusivo en el discurso político español: un análisis del lenguaje de los políticos españoles antes y después de una campaña electoral. *Onomazéin* 49. 203-224. <https://doi.org/10.7764/onomazein.40.10>

- Lazar, M. (2005). *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Llamas Saíz, C. (2015). Academia y hablantes frente al sexismo lingüístico: ideologías lingüísticas en la prensa española. *Revue d'Idéologies linguistiques* 1. 196-215. <https://doi.org/10.17118/11143/7995>
- Lledó Cunill, E., Calero Fernández M. & Forgas Berdet E. (eds.) 2004. *De mujeres y diccionarios: evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE*. Instituto de la Mujer.
- Martin, J.R., & White, P. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Meneses, A. (2020). ¿Lenguaje para todes? In Academia Chilena de la Lengua (ed.). *Sexo, género y gramática. Ideas sobre el lenguaje inclusivo*. Editorial Catalonia
- Ott, B. (2017). “The Age of Twitter: Donald J. Trump and the Politics of Debasement” *Critical Studies in Media Communication* (34:1), pp. 59-68
- Pano Alamán, A. (2022). De locuciones cansinas a acciones propagandísticas: argumentos contra el lenguaje inclusivo en el columnismo lingüístico español (1980-2020). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 89. 29-42. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.79499>
- Pauwels, A. (2003). Linguistic sexism and feminist activism. In Janet Holmes & Miriam Meyerhoff (eds.) *The Handbook of Language and Gender*. 550-570. Blackwell.
- Rizzo, M. (2019). El Discurso Normativo de la RAE en Twitter. *Revista de Investigación Lingüística* 22. 425-450. <https://doi.org/10.6018/rii.386881>
- Siapera, E. (2019). Online Misogyny as Witch Hunt: Primitive Accumulation in the Age of Techno-Capitalism. In Debbie Ging & Eugenia Siapera (eds.), *Gender Hate Online: Understanding the New Anti-Feminism* 21-43. Palgrave Macmillan.
- van Dijk, T. (1995). Discourse Semantics and Ideology. *Discourse & Society* 6(2). 243-289. <https://doi.org/10.1177/0957926595006002006>

SECCIÓN V.

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA Y SUS TRASLACIONES

LA DOCUMENTACIÓN DEL *ARCHIVIO DI STATO DELL'AQUILA*: UN ACERCAMIENTO AL ESPAÑOL DEL SIGLO XVII DESDE ITALIA

MAGDALENA LEÓN GÓMEZ
Università degli Studi dell'Aquila

1. INTRODUCCIÓN

Gracias a la donación del barón De Nardis se conserva en el *Archivio di Stato dell'Aquila* (en adelante *ASA*) un conjunto de legajos que el patricio aquilano atesoró a lo largo de todo su vida en su afán de mantener viva la memoria de su ciudad natal⁷³ y que tienen en su ser los documentos objeto de este estudio. Se encuentran en el Fondo De Nardis, unidad de archivo que junto con el Fondo Dragonetti-Torres constituye un verdadero tesoro para la reconstrucción de los episodios de la historia común entre España y Italia que se escribieron en español. En concreto, en estas páginas hablaremos del epistolario escrito en español por Biaggio Dragonetti (Blas Dragonet, en adelante⁷⁴), patricio aquilano nacido en 1666 y muerto en Badajoz en octubre del 1729, después de haber desarrollado una exitosa vida en el ejército español, de la mano de Carlos II, primero, y de Felipe V, después. Este último monarca le otorgó, de hecho, el título de Marqués en 1704 en recompensa de su labor en el campo de batalla.

⁷³ Toraldo y Ranalli (2002, p. 88). En esta línea Navarro Bonilla (2004, p. 36): “rescatar de naufragios documentales fondos o partes de fondos que acabarían siendo destruidos o propiciar la recuperación de piezas aisladas sometidas a años de incuria o desconocimiento. Para el fondo Dragonetti de Torres, cfr. Collura, (1950) y para una panorámica de la documentación española en el ASA León Gómez 2022.

⁷⁴ Usamos el nombre en español para simplificar y por coherencia con la experiencia vital de nuestro informante.

Estas cartas parten de Badajoz y se dirigen a L'Aquila y a Roma. Sus destinatarios son dos: el hijo de Blas, Juan Felipe Dragonet (Gian Filippo Dragonetti en la documentación italiana) y don Eugenio Peñaranda, prelado de estrechos vínculos con la familia Dragonet. Nuestro informante elige el español, lo que ya nos da una idea de lo que pudo suponer esta lengua en su vida, seleccionándola incluso para escribir a su primogénito.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es doble. En primer lugar, presentar a la comunidad científica algunos momentos de una familia italo-española que se narraron en español (y en italiano), y que hoy se conservan en el *ASA*. La documentación comprende más de un siglo de textos (1701-1838) y permite trazar las relaciones entre Italia y España, cuando la primera era todavía la *Italia spagnola* y la segunda veía alistarse en los Tercios de su Majestad a militares de valía procedentes del país alpino. En esta ocasión trataremos solamente un puñado de textos que se enmarcan en un breve periodo de tiempo: desde el 1726 al 1727, los compases finales de vida de Blas.

En segundo lugar, el artículo pretende entrar en el detalle de la lengua española escrita que adquirió un italo-fono en contexto de lenguas afines.

La reflexión tiene como fulcro la adquisición de segundas lenguas a caballo entre el siglo XVII y el siglo XVIII. En última instancia, nos proponemos reforzar una perspectiva ya consolidada en los estudios de historia de la lengua, es decir, el uso de cartas privadas en estudios de lingüística diacrónica para completar la descripción de estadios de lengua pasados.

Las preguntas de la investigación podrían enunciarse en los siguientes términos: ¿a qué nivel de español llegó efectivamente nuestro informante a juzgar por el análisis de sus producciones escritas?, ¿podríamos paragonar sus soluciones lingüísticas a las de un español de su tiempo?, las oscilaciones y las vacilaciones de su scripta, ¿son fruto de errores de discente italo-fono, pueden ser reflejo de la variante local del español al que estuvo expuesto (extremeño, hablas meridionales en general) o,

por último, pueden ser una prueba más de la condición de variabilidad en la que se mueve el primer español moderno?

3. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

Desde los preceptos de la adquisición de segunda lengua en contexto de idiomas afines, profundizaremos sobre todo en el concepto de interferencia de la lengua materna, de la mano de los trabajos seminales de Weinreich (1968), en especial en el plano fonético-fonológico-grafemático.

Urge, con todo, actuar con cautela a la hora de leer y extraer conclusiones caracterizantes de los datos que nos arroja el corpus de estudio, dado el contexto de escritura en el que nos movemos. Estamos ante un informante anciano aquejado, seguramente, de cataratas, que escribe a su hijo. Ambas circunstancias pueden contribuir a explicar algunas de las oscilaciones o posibles errores de la scripta. Las soluciones aportadas por Blas no serían lingüísticamente significativas, pues nacerían de *lapsus calami* o de simples impedimentos debidos al precario ejercicio de escritura. Al mismo tiempo, el hecho de escribir a su hijo puede estar en la base del descuido con el cual afrontar la redacción de las cartas. Poco interesado por la ‘forma normativa y/o correcta’, está más preocupado por que su hijo comprenda el mensaje y perciba su preocupación. En última instancia, no estará de más recordar que buena parte de la crítica que se ha ocupado de describir y estudiar la lengua del primer español moderno considera que esta vive en un estadio de “variabilidad” y, por tanto, la oscilación lingüística es una característica de la lengua de este momento.

Así las cosas, estamos obligados a estudiar los fenómenos lingüísticos presentes en el corpus de Blas teniendo en cuentas estas tres premisas:

- Posibles errores materiales (debidos a los problemas físicos y a la edad);
- La ‘relajación’ respecto a forma correcta en cartas de un padre a un hijo;

- La variabilidad del primer español moderno que ve como conviven en un mismo hablante soluciones de escritura distintas: unas que están ya dando sus últimos coletazos lingüísticos, otras que apenas empiezan a florecer.

Con el fin de poder dar una lectura lo más completa posible de los ejemplos contenidos en el corpus, completamos el marco teórico con los trabajos que se han ocupado de definir los límites lingüísticos de la que la historiografía ha dado en llamar: *Italia spagnola*. Con T. Grüber conviene recordar que con esta etiqueta desde el punto de vista de la historiografía lingüística hacemos referencia “a un espacio comunicativo” que comprende “todos los territorios en los cuales hablantes de lengua vulgares italianas (el toscano, el napolitano, el siciliano, el romanesco, el sardo, etc.) estaban en contacto con el español (2013, p. 282). L’Aquila formaría parte plenamente de ese espacio comunicativo en el que se entendía el castellano, y en el que estaba incluso bien visto conocerlo y hablarlo, como nos recordaba (algunos años antes) Juan de Valdés en el *Diálogo de la lengua*: “ya en Italia assí entre damas como entre cavalleros se tiene por gentileza y galanía saber hablar castellano” (1995, p. 119).

El humanista conquense es el abanderado de esta moda del español en Italia, que seguía en auge en el momento que nos ocupa (Morgana 2012, pp. 63-64). Además de sus palabras, contamos con numerosas pruebas textuales que nos llevan a afirmar que existía efectivamente un contexto de intercomprensión. Podemos dar por cierta la posibilidad de que en la Italia española se viviera un ‘plurilinguismo ricettivo’ en el que el uso y el manejo de más de una lengua románica estaría a la orden del día. Y L’Aquila puede considerarse dentro de este paisaje lingüístico.

De sobra es conocido como los contactos entre L’Aquila, Reino de Nápoles, y España se remontan a la llegada de emisarios de Carlos V al Abruzzo (Mantini 2009 y Canosa 2019). La posición excepcional de la monarquía española en estas tierras decaerá solo con el cambio de aires: cuando Europa empezará a birar hacia posiciones filofrancesas. Sin embargo, incluso en el momento del cambio de estirpe, todo parece indicar que en el círculo de la nobleza ilustrada aquilana (a la que pertenece la

familia Dragonetti), subsiste una continuidad con la dinastía Asburgo, que evocara, acaso, el momento de gran Renacimiento cultural que había traído consigo Margarita de Austria, hijasta de Carlos V y Gobernadora del Abruzzo.

Así las cosas, no es descabellado pensar que en L'Aquila (aunque en menor medida que en Nápoles) el español fuera una lengua franca o, al menos de uso, que se comprendiera y que, por ello, el joven Blas pudo dar sus primeros pasos lingüísticos en español en su ciudad. Conocer la lengua del rey católico podía facilitar entrar en las gracias de los representantes de la monarquía en la urbe y, además de una posibilidad de mayor poder de la familia en ella, un camino despejado para todos aquellos que quisieran alistarse en las huestes reales e iniciar así una carrera sembrada de logros militares (Maffi 2020).

Convencidos, a su vez, de que el tipo de texto condiciona la lengua usada en el mismo, y en la línea de lo señalado por los señeros trabajos de (Koch y Oesterreicher 2007), Oesterreicher (2013), consideramos necesario enriquecer nuestro planteamiento teórico con los presupuestos que nos permiten considerar la lengua como un continuo entre la inmediatez comunicativa y la distancia comunicativa. En este sentido, la crítica ha hecho hincapié en la importancia del estudio del discurso epistolar, en su doble vertiente expresiva y convencional, (Tabernero, 2019, p. 391). Koch y Oesterreicher (2007:30) y Oesterreicher (2013:734) ahondan en un concepto clave para nuestro estudio: las cartas privadas como una forma escrita de impronta oral, o lo que es lo mismo, textos que combinan una “concepción hablada con el medio gráfico”. La naturaleza híbrida de este tipo de textos nos permitirá encontrar un tono más espontáneo o familiar mezclado con la formalidad típica de todo texto escrito sometido a los dictámenes de un género discursivo como el epistolar (Albitre Lamata, 2021, p. 42)⁷⁵.

Otra prueba de la validez como instrumento de investigación de este tipo de cartas radica en el hecho de que siendo textos que no están pensados para ser publicados, el escribiente se siente más autorizado a

⁷⁵ Para más detalles relacionados con estos aspectos de la cultura epistolar, cfr. Castillo Gómez 2005.

recurrir a las formas de la lengua hablada (Blas Arroyo et al., 2019, p. 32 y López López 2023).

En el caso que nos ocupa la espontaneidad y la naturalidad no solo contribuyen a caracterizar el registro lingüístico de los textos, sino que nos permiten medir el nivel de lengua al que llegó nuestro informante.

Pasaremos revista a una serie de fenómenos lingüísticos del plano fonético-fonológico-grafemático y del morfosintáctico, dejando de lado otros niveles de análisis y ofreciendo solo algunos de los ejemplos comprendidos en el corpus, tanto por motivos legados a la reducción del espacio consentido para esta publicación, como por el hecho de que quien escribe se está ocupando de la edición crítica y del estudio del epistolario, volumen en el entrará de mayor detalle.

Evaluaremos y comprobaremos si las soluciones lingüísticas de Blas responden a través del cotejo con cuanto recoge en la literatura crítica que se ocupa de describir y analizar el primer español moderno⁷⁶.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La primera carta del corpus⁷⁷ se escribe el 23 de agosto de 1726 y la última el 24 de octubre del 1727. Se trata de 16 cartas, una de ellas apenas unas líneas, 14 de las cuales dirigidas a su hijo, 2 a don Eugenio (c. 13 y c. 14), todas ellas manuscritas, 3 de ellas vergadas por una mano profesional a las que se unen unos renglones de nuestro informante (c. 8, c. 9, y c. 11).

El exordio de la primera misiva pone de manifiesto que la relación epistolar tiene episodios precedentes, de los que, desafortunadamente, no tenemos huellas documentales. Predominan los asuntos familiares que

⁷⁶ Cano Aguilar (1992); Carrasco Cantos (ed.) (2015); Company Company (dir.) (2006 / 2009); García Godoy (ed.) (2012); Girón Alconchel (2002, 2004, 2004a, 2008); Guzmán Rivérón-Sáez Rivera (eds.) (2016); Narbona (2000, 2004); Ramírez Luengo (2013); Sáez Rivera (2008); Sáez Rivera-Octavio de Toledo y Huerta (2016); Sáez Rivera-Octavio de Toledo y Huerta (eds.) (2020).

⁷⁷ Para citar los ejemplos sigo edición paleográfica, salvo por el caso de la resolución de la abreviatura que presentaré en forma extendida sin más, además de las mayúsculas en los nombres propios.

han llevado a Gian Filippo a abandonar Badajoz para ir a parar a L'Aquila y la preocupación de Blas de que todo le vaya bien y de que actúe conforme a su condición. Se entreveran noticias de las campañas militares, de las cuales Blas es protagonista directo, aunque ya no opere directamente en batalla. El militar da sin muchos ambages su punto de vista sobre las infaustas expediciones bélicas de su majestad Felipe V, y no ahorra opiniones sobre personajes políticos que pululan en la órbita del rey, como por ejemplo, Juan Guillermo Ripperdá, secretario personal del monarca, que en las cartas de Blas pasa a ser “el bueno de Riparda”, no sin carga irónica en este apelativo.

4.1. PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE NUESTRO INFORMANTE

Nacido en el seno de una noble familia de L'Aquila, deja con apenas 20 años su patria para alistarse en los Tercios imperiales del ejército español⁷⁸. Como decíamos anteriormente, L'Aquila se inserta en el paisaje de la *Italia spagnola*, enclave de posible plurilingüismo (Grüber 2013 y Schwägerl-Melchior 2013)⁷⁹. Aunque no tenemos prueba para demostrarlos, es probable que diera sus primeros pasos en español ya en esta ciudad. Entrar en el entorno del que salió Blas será imposible, pero podemos aportar algunos detalles pertinentes que sufragarían su contacto activo temprano con el español. En primer lugar, un hecho histórico. El *camerlengo* Pompeo Dragonetti, a la sazón padre de Blas, facilitó la entrada de los jesuitas en la ciudad aquilana (1594, Mantini, 2009, p. 265). En segundo lugar, una posible huella documental. La Biblioteca Tommasi de L'Aquila cuenta entre sus fondos dos ejemplares de la *Grammatica spagnuola* de Lorenzo Franciosini: uno del 1645

⁷⁸ El testamento oficial de Blas puede consultarse en ASA, Fondo de Nardis, carp. 20, fasc. 2 y reza como sigue: “Declaro soy natural de la ciudad del Aquila en la Provincia de Abruso en el Reyno de Napoles en la Italia. (...). Vecinos de dicha ciudad en la Parroquia de santta Justa y de las familias mas prinsipales y nobles de la dicha ciudad, de donde salí de hedad de veinte años poco mas o menos a servir a la Magestad del señor, rey catholico y sus subesores”.

⁷⁹ Para más detalles sobre este aspecto, cfr. Oesterreicher 2004, Grüber 2006 y Krefeld, Oesterreicher, Schwägerl-Melchior 2013 (coords.) dedican una entera sección a la situación de Nápoles (pp. 177-299)

(Venecia), otro del 1638 (Roma)⁸⁰. Se trata, es bien sabido, de uno de los textos de didáctica del español con mayor tirada en la Italia del momento. Ambos datos han de leerse en sintonía. La historiografía se ha encargado de poner de manifiesto el valor que otorgan los jesuitas a la instrucción, sobre todo de los jóvenes, intentando “togliere ‘dall’ozio in cui marciva una assai numerosa gioventù, abile a riuscire letterata” (Mantini, 2016, p.49). Para permitir que esto sucediera, era necesario la creación de Colegios y que estas instituciones contaran con los libros necesarios para el magisterio. Pues bien, uno de esos ejemplares de Franciosini reporta orgulloso el sello de la Biblioteca del Colegio de los jesuitas de L’Aquila⁸¹. Dado que la familia Dragonetti se ve desde el principio como una firme defensora de la entrada en la ciudad de la doctrina de la Compañía de Jesús, no es imposible pensar que el imberbe Blas pudiera ser uno de esos jóvenes que tomara asiento entre los bancos en los que se impartieran las bases lingüísticas ilustradas en la *Grammatica* de Franciosini.

Su actividad militar inicia en torno a 1679 y sabemos por distintas fuentes históricas que desempeñó un papel de relieve durante la Guerra de Sucesión española, en la que va de la mano del Felipe V, quien, en efecto, lo nombra "Marqués" en 1704⁸². Entre las muchas plazas que lo vieron protagonista, destaca, por la importancia que tuvo en su vida privada, y en la historia que hoy contamos, Extremadura⁸³, fue, en efecto, nombrado Gobernador de Badajoz en 1715. En esta ciudad pacense contrajo nupcias con la hija de Corregidor Juan Chapín, Isabel Chapín Grajera, en torno a 1707, matrimonio del que nacieron 9 hijos.

Muere con 63 años en Badajoz, donde actualmente reposan sus restos en compañía de los de uno de sus hijos, Miguel Dragonet y de esposa.

⁸⁰ A juzgar por el esquema de filiación editorial propuesto por Lombardini, San Vicente (2015:52) merecen confianza ya que dependen directamente del capostipite de Venezia 1624. En efecto, según estos investigadores, de este ejemplar veneciano procedería la impresión romana de 1638 y de esta, a su vez, la de Barezzi (Venecia) del 1645. Esta última es la que estuvo entre los bancos del Colegio de los jesuitas de L’Aquila.

⁸¹ Cf. Capezzali, 2000, p. 249.

⁸² Cfr. Irlles Vicente, Ma del C., 1997.

⁸³ Para más detalles, cfr. Silva Barreto y Almeida, 1945, pp 279, 351 y 357.

4.1. NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO-GRAFEMÁTICO

El siglo XVIII, y sobre todo su primera parte, dista de ser esa lengua homogénea que parece describir la primera Ortografía académica (García-Godoy 2012). Nuestro corpus permite ratificar esta circunstancia. En efecto, en nuestros textos existe una variación gráfica que, con todo, no puede considerarse caótica, pues se aprecia una coherencia interna, como también observaban en sus estudios, Arnal Purroy (2000), Carrasco Cantos (2016) y Ortiz Cruz (2018).

Sobre una base fonético-fonológica-grafemática que se ajusta a la que domina en el resto de la documentación del primer español moderno, destacamos algunos ejemplos que pueden explicarse a la luz de posibles interferencias del italiano:

a) *Presencia de un diptongo /uo/ en lugar de /ue/: puodo* (1 ocurrencia vs 2 *puedo*), *ruogo* (1 ocurrencia), *luogo* (1 ocurrencia), *cuosta* (1 ocurrencia vs le *costo* bastante trabajo), *buon* (6 ocurrencias: *buonos*, *buonas* vs 6 ocurrencias *bueno*, *buena*, *buenos*, *buenas*), *conzuolo* (2 ocurrencias), *respuosta* (2 ocurrencias vs 3 *respuesta*), *fuora* (2 ocurrencias vs 1 *fuera*), *acuorden* (1 ocurrencia vs 1 *acuerdo*).

b) Presencia de consonantes sordas donde en español habríamos esperado sonoras: *concluito*, *etad*, *atrasato*, *abian de encañar*

Pero también se aprecian sonoras en lugar de sordas: *logura* (que convive con 1 ocurrencia de *locura*), o bien, esten *estagadas*.

En general se aprecian casos de vacilación entre sordas y sonoras para sonidos velares en casos como: *gunto* que convive con *junto* o *juntamente*, un *digo* por *dijo* (Siento mucho que el pobre de don Eugenio este tan malo y que tu tío el Obispo no le haya dado la carta que me *digo* le daría para el Cardenal Origi) y un *ijo* por *igo* (y si comiste *yjos* en la feria).

c) *Grafía <c> y <ci> para el prepalatal africado sordo: estreces* por *estrechez*, *ciscos* por *chicos*, *salcicion*. Tras esta grafía se esconde, a nuestro parecer, el sonido español. En estos casos la coincidencia en la realización del sonido entre el español y el italiano refuerza esta hipótesis. Junto a estos encontramos casos en los que se ajusta a la grafía española con refuerzo de un sonido vocálico frecuente todavía en esa época: *marchiate*, *marchiaron*. Fruto de oscilación, la palabra *achaque*

que aparece con la grafía contemporánea, y con la -i- añadida: *achia-que*, junto a un *achiasces*.

d) *Grafía <ch>*, *sonido /k/*: *che*, en dos únicas ocasiones, lo que nos permite afirmar que se trata de un mero lapsus gráfico, sin mayor transcendencia.

Teniendo en cuenta el dominio del español que demuestra, podríamos estar ante casos de interferencias gráficas sin consecuencias en el plano fónico. Con todo, recordemos que la literatura crítica que se ocupa del estudio de la interlengua de itálofonos que aprenden español observa que la lengua materna del aprendiz persiste con fuerza en el plano fonético fonológico respecto a otros niveles lingüísticos (Bailin 2016: 68). Por su condición vacilante añadimos en último lugar la palabra *giubileo* que convive con *jubileo*, lo que, de nuevo, va en la línea de considerar este doble nivel en el que se mueve la escritura de Blas.

A mitad de camino entre el nivel fonético fonológico y el léxico, señalamos un par de ejemplo que podrían nacer del hibridismo que caracteriza la interlengua de un itálofono aprendiente de español (Bailin, 2016, p. 110): *veleno* por *veneno*; *enespuñabil* por *inexpunable*. Además de los italianismos *sarpar* por *zarpar* (en donde la “s” podría representar el “seseo” del extremeño o una reminiscencia del vocablo italiano *salpare* -ant. *sarpare*), o *monsiñor*, como epíteto para un prelado, también de origen italiano.

4.2. NIVEL MORFOSINTÁCTICO

4.2.1. Concordancias anómalas

En este apartado pasaremos revista, en primer lugar, a una serie de omisiones que pueden tener consecuencias en el plano morfosintáctico porque afectan a la concordancia sintagmática, y, en segundo lugar, presentamos algunos casos de vacilación en la concordancia entre el sujeto y el verbo de la oración.

Respecto al primer horizonte planteado, a lo largo del corpus registramos casos de omisión de -s y de -n implosiva, tanto en el interior de palabra como al final de la misma:

1.- omisión -s: no **deje** de abisarme los fondos de todos los bienes de raíces y demas (c. 2), lo que te pido para mi aliuiio no **falte** de escribirme

(c. 4) **tu** faltriqueras (c. 6), mis **achiaque** (c. 7), mis **carta** (c. 8) cuando **escriue** a don Eugenio le **dira** (c. 9), mis queridos **pariente** (c. 10), Al señor Adriano Alfieri **dara** mis memorias (c. 11) beo lo que me **dice** de la estreces de marauedis (c. 12)

2.- omisión -n: *los de acá à sido* (c. 3); *tabien* (que convive con *tambien*), *cosiste* (que convive con *consiste*) *lebatan* (por *lebantan*), *Ca-pana* (por *Campana*), *sarapion*, *copania* (que convive con *compañia*).

La no sistematicidad de la omisión de ambas grafías en el corpus, así como lo reducido del mismo invitan a leer los datos con cautela. Si en los casos contenidos en (2) podemos recurrir a un error material por falta del signo de abreviación de la nasal (signos en general que, por otra parte, son poco frecuentes en la escritura de Blas), los de (1) podrían achacarse al precario estado de la salud visual de nuestro escribiente. En efecto se encuentran en las cartas en las que escribe esos renglones ‘forzados’ que acampanan a las misivas de la mano profesional (c. 8, 9 y 11. Ahora bien, hemos de recordar, igualmente, que en la variante lingüística en la que nuestro informante está completamente inmerso se aprecia, en un primer momento, la aspiración de la /s/ implosiva y en un segundo momento su omisión (Álvarez Martínez, 2007, pp. 178-179 y Montero Curiel, 2006, p. 42). ¿Podríamos, entonces, hablar de un posible fenómeno de ‘nivelación dialectal’ como el que Ramírez Luengo en su estudio sobre las cartas de Manuel Martierena? (2013, p. 60). Habría que añadir a lo anteriormente expuesto el hecho de que nuestro escribiente se dirige a su hijo y que, por tanto, nada le impide escribir lo que diría en la oralidad, o lo que oía a su alrededor⁸⁴.

El segundo escenario propuesto nos lleva a analizar contextos como los siguientes:

(3) yo me allo con bastante confusion que ni tu, ni don Eugenio, ni el señor Obispo **reciuen** cartas mias (c.7), quiera Dios y su santissima madre que tu y tus parientes **se allen** como yo deseo (c. 10), en fin yo me alegro que ambos **se allen** fuora de enfermedad (c. 13).

(4) tu madre y ermano y ermanas y yo te **piden** (c. 7).

⁸⁴ Cf. Para la relación entre lo oral y lo escrito en cartas para estudiar otros momentos de la historia del español, véase Almeida Cabreja 2013 y 2016.

Los ejemplos ilustrados van en la línea de lo que señalaban Sáez Rivera y Octavio de Toledo y Huerta en un apartado de una comunicación inédita: “*Vosotros vs. ustedes, ¿vosotros = ustedes?*”⁸⁵. La literatura crítica ha puesto de manifiesto como en los albores del siglo XVIII nos encontramos ante un sistema que presenta vacilaciones entre *vosotros* y *ustedes* (Pérez Teijón 1985, Fernández Martín 2012, Fernández Martín 2012a, Sáez Rivera 2014, Octavio de Toledo 2016). En el corpus de estudio el lugar ocupado por vosotros ha pasado a la casilla lingüística de ustedes, así un sujeto en 2ª persona del plural concuerda con un verbo en 3ª persona del plural en los casos contenidos en (3). Mientras que en (4) la mixtura es mayor, pues el sujeto es un 1ª persona plural y el verbo se presente en 3ª persona plural.

Sin duda esta vacilación ha de verse para Blas como una huella del ‘excelente’ nivel lingüístico que adquirió, pues no solo escribe un español perfectamente paragonable al de que cualquier otro hispano del tiempo, sino que da prueba de haber adquirido incluso la variante local, al dejar de lado el pronombre ‘vosotros’ como sucede hoy en día en las hablas meridionales, sobre todo en el andaluz occidental, que sirve de norma para la conformación de muchos fenómenos presentes en el habla pacense.

4.2.1. Difusión del Complemento directo preposicional (cdp), duplicación del complemento indirecto (ci) y vacilación en la concordancia del átomo del dativo.

Al afrontar estos casos hemos de tener en cuenta, en primer lugar, que son fenómenos que son objeto de gramaticalización en los albores del siglo XVIII y que tal proceso de cambio lleva consigo la posibilidad de que en un mismo estadio de lengua, e, incluso, en un mismo hablante, puedan convivir más de una solución posible (Girón Alconchel 2002, Girón Alconchel 2005, Sáez Rivera 2007). Esto lleva consigo una necesaria cautela a la hora de interpretar los datos presentes en los textos y, más aún, en corpus como el nuestro en el que estamos ante cartas

⁸⁵ La cita procede de la comunicación presentada en el XII Congreso de Historia de la Lengua española, *Las formas de tratamiento en los albores del siglo XVIII*, que no ha sido publicado pero que gracias a la amabilidad de Daniel M. Sáez Rivera he tenido la oportunidad de consultar.

escritas por un italofoño con todas las consecuencias en el plano lingüístico que esto podría acarrear.

Así las cosas, ante ejemplos como los siguientes, citando solo algunos:

(5) ruogo Dios (c. 3)

(6) y estima tu esposa como Dios manda y tus padres (c. 11)

(7) aunque tu madre no se le dijo nada (c.11)

(8) tus últimas cartas *ha* consolado todos los d'esta tu casa (c.15)

con una lectura superficial podríamos achacarlos a la interferencia de la lengua materna en la que sabemos que no hay marcación preposicional del CD de persona. Sin embargo, respecto a (6) y (7) podríamos volver sobre la hipótesis del error material, para no recurrir al influjo de la LM, dado que ambas ‘omisiones’ se localizan en estos renglones escritos en el momento más álgido de su convalencia ocular. Por otro lado, nada impide pensar que la scripta de Blas refleja el sistema “convulso” en el que vivir el CDP en los primeros decenios del siglo XVIII (Sáez Rivera, 2008, p. 40, Girón Alcochel 2002, Octavio de la Huerta 2016. Para una visión de conjunto del fenómeno Laca 2006). Tal hipótesis se refuerza cuando leemos ejemplos como estos:

(9) y estimar al señor Obispo (c. 1)

(10) quedamos rogando a Dios (c. 4)

El caso (10), con todo, parece querer ponernos a la prueba, pues junto al *ruogo Dios* de (5) se nos presenta un *rogando a Dios*: nuestro informante influido por ese diptongo claramente italianizante sigue en esa línea y omite la ‘a’ del CD de persona, mientras que con la forma española *rogando* ve natural proseguir con la ‘a’ del acusativo de persona.

En la misma variabilidad se localiza la duplicación del CI de persona, así como en su vacilación en la concordancia con el átono. Veamos algunos ejemplos:

(11) porque *a ella le* ymporta como a ti (c. 1): duplicación y concordancia según la norma hodierna.

(12) *a todos los conosidos les* daras mis memorias (c. 2): duplicación y concordancia según la norma hodierna.

(13) es preciso caminar con cautela y darle *a esos señores y señoras* (c. 2): duplicación y concordancia vacilante.

(14) Al señor Obispo, señor Baron, Baronesa, tu señora tia y ermana, y a mi ija y esposa tuya, le daras duplicadas memorias (c. 5): duplicación y concordancia vacilante.

(15) *Al señor Obispo y señor Barón y Baronesa, señora doña Francesca y doña María, le daras mis cordiales memorias* (c. 12): duplicación y concordancia vacilante.

(16) Al señor Adriano Alfieri [*le*] dara mis memorias (c.11): topicalización del CI sin duplicación átona.

(17) aunque tu madre no se le dijo nada (c. 11)

Así, frente a los casos (11-12) que coinciden exactamente con lo que prescribe para la lengua de hoy la NGLE (2009, §35.4), para una visión de conjunto Company Company, 2006), recogemos desde ejemplos en los que se da la duplicación, pero hay una falta de concordancia en plural en la forma del pronombre átono (13-15),, hasta formas que contravienen el dictamen académico hodierno, dada la necesidad de la duplicación del átono ante la topicalización del CI (16) o, incluso, casos en los que se observa la topicalización con su correspondiente huella en la oración, pero falta, en cambio, la ‘a’ del complemento indirecto.

En resumidas cuentas, no es necesario recurrir a la influencia del italiano para explicar la ausencia de la ‘a’ en el CDP porque en este momento de la historia del español se aprecia variabilidad en este fenómeno que, seguramente, se ve reforzado por la tipología textual en la que nos encontramos, pues Blas escribiendo a su hijo no tiene muy en cuenta “la forma normativa” de la relación predicativa del español. También en este contexto, nos movemos en un espacio “muy activo de variación en que actúan tendencias diversas y, en ocasiones, contrapuestas” (Octavio de Toledo y Huerta, 2016, pp. 208-209).

Una parte de la crítica, en efecto, se ha encargado de poner en guardia a todo aquel que quiera considerar los ejemplos como 12-16 particularmente caracterizantes de un determinado momento de la historia de la morfosintaxis del español, pues el doblado del clítico del dativo es protagonista, como decimos, de otro de los muchos contextos de ‘variabilidad’ en los se mueve la lengua del primer español moderno (Girón

Alconchel, 2008, p.2247 y Octavio de Toledo y Huerta, 2016, pp. 208-209).

En nuestro informante, como en tantos otros que poblaron la documentación de la centuria ilustrada pueden convivir más de una solución lingüística. Este dato nos permite ver cómo juegan en el sistema las tendencias que quedarán en el olvido con las que están destinadas a triunfar y a conformar el panorama del español venidero.

4.2.2. Posición de pronombre átonos

Nuestro informante da muestra de estar anclado todavía en una lengua que en el primer tercio del siglo XVIII podía ser considerada ‘arcaica’ o ‘arcaizante’. Lo observamos en ejemplos como los siguientes:

(18) y si comiste ijos (por *igos*) en la feria, porque los de acá *ha* sido muy buenos y tu madre ha comido y *cómelos* bastantes, y albarillos (c. 3)

(19) Yjo querido: *allome* con tres cartas (c. 1) que convive con *yo me allo con bastante confusión* (c. 7)

Se pone de manifiesto como la forma del pronombre átono se adosa a una forma verbal finita, fenómeno ya “en retroceso desde al menos el siglo XV” (Octavio de Toledo y Huerta, 2016, p. 217), pero, como vemos en nuestro corpus, todavía en activo en el primer español moderno. Como se observa en (19), y hemos puesto de manifiesto en otros ejemplos, no es raro que en un mismo hablante convivan dos soluciones lingüísticas: la que está desapareciendo y la que se terminará imponiendo.

4.2.3. Pronombres relativos: quien y cuyo

Menéndez Pidal (1985, p. 263) observaba como Ambrosio de Salazar, gramático renacentista de Lengua española, tachaba de ‘inelegante’ el uso de pronombre relativo “quienes” en casos en los que la norma contemporánea los considera obligatorios. Del aviso de Salazar debía de ser nuestro informante y con él todos los escribientes enmarcados en lo que hoy conocemos como español clásico, pues en las tres ocasiones en las que recurre a este esquema de relativo encontramos “quien” en singular:

(20) juntamente con mi querida señora doña Luzía y del señor Obispo, Barón y señora Baronesa y tu señora tía a quien retornarás duplicadas memorias de mi parte (c. 3)

(21) ha sido de grandísimo conzuelo mío y de tu madre, ermanos y ermanas por saber de tu salud y *de todos esos señores y señoras* a *quien* darás duplicadas memorias (c. 16).

No nos resistimos a señalar ejemplos procedentes de la mano profesional que, a diferencia de la ‘homogeneidad’ del uso de Blas, vacila utilizando unas veces el singular otras el plural:

(22) *en compañía de mi hija y demas parientes*, estimando mucho asi yo como tu madre y hermanos sus memorias a *quien* se las daras de parte de todos (c. 9) de mi parte se las daras *a mis primos y sobrina*. Con muchos abraços a mi querida hija a *quien* no *les* escribo por no *cansarles* (c. 11); en compañía de mi querida hija y *demas parientes* a *quienes* daras de mi parte (c. 8).

Por lo que respecta al uso de ‘cuyo’ parece responder a un matiz que prescinde de su valor posesivo, usándolo como mero nexos:

(23) Aquí todos al presente gozamos salud, solo yo en medio de mis achiaque (*sic*) tengo mal a los ojos por *cuyo* motivo no soy largo (c. 7)

(24) Yo no sé en qué conziste. Yo me allo molestad de corrimiento de un ojo por cuya no escribo de mi puño (c. 8).

(25) Yo me allo con un corrimiento en los ojos que me mortific demaçiado por cuia razon no te escribo de mi mano (c. 8 mano profesional), dias ha estoy padeziendo vn corrimiento de ojos que me mortifica demaçiado por cuia raçon no me permite escribir de mi mano (c. 9 mano profesional), Tambien don Eugenio a pasado su (...) fuera de Roma por cuya raçon tampoco tenia carta suya (c. 11 mano profesional)

Como puede observarse tanto Blas como el escribiente profesional utilizan ‘cuyo’ de la misma forma. En 24 la falta de ‘razon’ es imputable a la precaria visión de nuestro informante. Con Elvira (2007), quien da cuenta de los usos de ‘cuyo’ que van desde el siglo XII hasta siglos inmediatamente posteriores a la Edad Media, podemos decir que la semántica relativa a la posesión entre poseedor humano y cosa poseída es un valor que falta en nuestros ejemplos. En este sentido, y siguiendo al mismo investigador, en nuestro corpus se aprecia la antesala de expresiones fijas como *por cuya razón*, *por cuyo motivo*, *a cuyo fin*, *a cuyo*

efecto, como restos de un estructura relativa de ‘cuyo’ con antecedente oracional (2007, pp. 373-374).

4.3. LA LENGUA HABLADA EN NUESTRO CORPUS

En el continuum de la lengua que presenta el estudio seminal de Oesterreicher, las cartas familiares se presentan como un género textual en el que está permitido la relajación lingüística típica de la inmediatez comunicativa, aun considerando la fijación que conlleva estar escribiendo un texto que sigue un disciplinar complejo que da la pauta lingüística de las misivas.

El nivel léxico-semántico es el que acepta con mayor facilidad la entrada de formas procedentes de lo coloquial, que pueden ser tanto el reflejo de la lengua hablada, como el recurso de nuestro informante a un léxico familiar, en muchos casos cargado de emotividad. En efecto, la lectura de sus cartas sorprende por la soltura y la riqueza de su caudal léxico. Cito algunas expresiones que a todas luces pueden incluirse en el registro coloquial: *como Dios manda* (c. 1 y c. 11); *Tu madre está muy desconsolada con lo que tú has escrito dando a entender que si acaso se casa la otra es **morirse deambre***. (c. 2); *Tu madre, buena y todos los demás, aunque **han estado bien apretados los ciscos*** (c. 3); *no me acordava de decirte sobre lo que me dices que tu faltiqueras **están como saguan*** (c. 6). Así como el uso de diminutivos para nombrar a sus hijos: *Miguelito, Juanito*, o la expresión: *algún socorillo*, así como la fórmula que da perfectamente la medida de la carta familiar: *todos los d’esta tu casa*, usada hasta en 6 ocasiones.

Un par de ejemplos de sintaxis “dislocada” pueden ser suficientes para demostrar como la redacción nace directamente del dictado interior de nuestro informante:

(26) la gazeta de octubre vino que esa ciudad quedava aruinada del terremoto; y al mismo tiempo me faltaron tus cartas. *Tu madre*, no quise que lo supiese (carta n. 12)

(27) en este coreo no recivo carta tuya, bien considero que por allarte fuora d’esa ciudad es la causa. (carta n. 4).

En 26 notamos como el dictado interior lleva a cambiar el orden sintáctico en aras de una mayor expresividad del mensaje. En la anteposición temática, según Cano Aguilar (1998, p. 236) "un elemento sintáctico se desgaja de la que sería su posición propia en su oración, y se lleva al inicio del periodo".

En otro orden de cosas, es apreciable la espontaneidad de su escritura si cojetamos la redacción de las cartas escritas por el escribiente profesional, al dictado de Blas o siguiendo sus indicaciones. En ellas leemos también breves notas que el militar añadía al final y encontramos semejanza en el contenido de lo que ha vergado inmeditamente antes esta 2ª mano, pero la redacción de nuestro informante se caracteriza, precisamente, por el cariz espontáneo y acaso de sintaxis no completamente trabada que nos lleva a la inmediatez comunicativa que caracteriza la carta familiar.

5. CONCLUSIÓN Y DESARROLLOS FUTUROS

Desde el punto de vista fonético fonológico, podemos concluir que nuestro informante, aun habiendo conseguido un óptimo nivel de español, todavía se deja enamorar por la fuerza del diptongo /uo/ que nos lleva a su Italia natal. Todo está en ver si esta representación gráfica correspondería a una verdadera producción. Bien en cierto que, considerando el número de casos, podemos concluir que tal diptongo se mantuvo en su idiolecto hasta el final de sus días.

En sentido opuesto, y dando prueba de su formidable inserción en el contexto sociolingüístico extremeño, podríamos pensar en que Blas se ajusta a la pérdida de sibilantes implosivas, quizá, y con más certeza a la ausencia del pronombre personal de 2ª persona, testimoniada por concordancia del sujeto en 2ª persona con el verbo en 3ª persona. Ambos fenómenos ilustran como nuestro informante adquirió no solo el español estándar de su época sino que también se dejó permear por las variantes locales meridionales.

Desde el punto de vista morfosintáctico, hemos podido comprobar como en nuestro corpus quedan huellas de formas que irán desapareciendo poco a poco a lo largo del siglo XVIII: *quien* por *quienes*, formas

verbales finitas con átonos enclíticos: *comelos*, *allome*. Además, Hemos observado como nuestro informante se coloca en la línea del primer español moderno tanto por lo que concierne la marcación del objeto directo de persona, como por lo relativo a la duplicación y concordancia del átono del objeto indirecto, que viven en la variabilidad de los fenómenos que están en pleno proceso de cambio lingüístico.

La 'modernidad' del nuevo español se abre camino en el ámbito léxico, pues leyendo las cartas de don Blas podemos escuchar modismos y giros que usamos en nuestro discurso cotidiano hodierno; formas como: *morirse de hambre*, *estar apretados*, *ser de buena casta*, *sentir en el alma* pueden ser algunos ejemplos. Estamos, por tanto, ante la lengua de un italofoño que llegó a un buen nivel de español y que refleja en toda su complejidad un estadio de cosas caracterizado por la variación y el cambio, en el que conviven formas de momentos anteriores de la sincronía con formas a todas luces ya contemporáneas.

8. REFERENCIAS

- Albitre Lamata, P. (2021). Pragmática histórica del español. Una primera aproximación al estudio de actos directivos en cartas privadas (S.XIX-X.XXI). En *Textos en proceso*, 7(1), 38-59.
<https://doi.org/10.17710/tep.2021.7.1.3albitre>
- Almeida Cabrejas, B. (2013). Escuchar los textos: el análisis de los textos en el estudio de la fonética y fonología de épocas pasadas. En *Linred: Lingüística en la Red* (11), 1-18. En línea:
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/23598>
- Almeida Cabrejas, B. (2016). Escribir lo dicho: reflejos de la lengua hablada y de los intercambios comunicativos en un corpus documental del siglo XIX. En *Boletín de Literatura Oral*, 6, 57-75. DOI:10.17561/blo.v6i0.2902.
- Álvarez Martínez, M^a Á. (1996). Extremeño. En M. Alvar López (ed.), *Manual de Dialectología hispánica* (El español de España), Ariel, 171-182.
- Arnal Purroy, M^a L. (2000). Cambios grafemáticos en textos notariales aragoneses del siglo XVIII, a la luz de las reformas ortográficas de la RAE. En *Archivo de filología aragonesa*, (56), 117-136.
- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines: el español de los italianos, el italiano de los españoles*, LED

- Blas Arroyo, J. L. (dir.), Porcar Miralles, M., Velando Casanova, M. y Vellón Lahoz, J. (2019). *Sociolingüística histórica del español. Tras las huellas de la variación y el cambio lingüístico a través de textos de inmediatez comunicativa*. Iberoamericana / Vervuert
- Cano Aguilar, R. (1992). *El español a través de los tiempos*. Arco/Libros
- Cano-Aguilar, R. (1998). Presencia de lo oral en lo escrito: la transcripción de las declaraciones en los documentos indianos del siglo XVI. En W. Oesterreicher, E. Stoll, A. Wesch (eds.). *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas : aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII: coloquio internacional, Friburgo en Brisgovia, 26 - 28 de Septiembre de 1996*, 219-242
- Canosa, R. (2019). *Storia dell'Abruzzo in età spagnola (1505-1707)*. Menabò
- Capezzali, W. (2000). La biblioteca dell'antico Collegio gesuitico e del Real Liceo dell'Aquila. En Iappelli, F. y Parente U. (a cura di), *Alle origini dell'Università dell'Aquila. Cultura, Università, Collegi gesuitici all'inizio dell'età moderna in Italia meridionale*. Institutum Historicum S.I., 427-456
- Castillo Gómez, A. (2005). "El mejor retrato de cada uno". La materialidad de la escritura epistolar en la sociedad hispana de los siglos XVI y XVII. En *Hispania*, 65(221), 847-875.
<https://doi.org/10.3989/hispania.2005.v65.i221.125>
- Collura, P. (1950). *L'archivio Dragonetti-de Torres in L'Aquila*. En *Notizie degli Archivi di Stato*, X (I-II), 135-142.
- Company Company, C. (2006). El objeto indirecto. En C. Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal, vol. I*, Fondo de Cultura Económica, pp. 479-572.
- Company Company, C. (2006/ 2009) (dir.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: la frase verbal*. 1. Fondo de Cultura Económica/UNAM
- Elvira, J. (2007). Observaciones sobre el uso y la diacronía de cuyo. En A. Puigvert Ocal e I. Delgado Cobos (coords.). *Ex admiratione et amicitia. Homenaje a Ramón Santiago*. Ediciones del orto, 365-376
- Fernández Martín, E. (2012) *La oposición vosotros/ustedes en la historia del español peninsular (1700-1931)*. Universidad de Granada [tesis de Doctorado]

- Fernández Martín, E. (2012a). Vosotros/ustedes. Estudios del tratamiento plural en el español dieciochesco. En M^a T. García Godoy (ed.). *El español del siglo XVIII: cambios diacrónicos en el primer español moderno*. Peter Lang, 153-194
- García-Godoy, M^a T. (2012) (ed.). *El español del siglo XVIII. Cambios diacrónicos en el primer español moderno*. Peter Lang
- Girón Alconchel, J. L. (2002). Procesos de gramaticalización del español clásico al moderno. En Echenique y Sánchez Méndez (eds.). *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, I, Madrid, 103- 121
- Girón Alconchel, J. L. (2004). *El hombre práctico* (1686) de Gutiérrez de los Ríos: el español de finales del XVII. En I. Lerner *et al.* (eds.). *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, I, Juan de la Cuesta, 251-264
- Girón Alconchel, J. L. (2004a). Cambios gramaticales en los Siglos de Oro. En R. Cano (coord.), *Historia de la lengua española*. Ariel, pp. 859-893
- Girón Alconchel, J. L. (2008) La lengua de un embajador y un marino del siglo XVIII: ¿español moderno ya, o todavía clásico? En Company y Moreno (eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Arco Libros, II, pp. 2243-2254
- Grüber, T. (2006). "El diálogo de la lengua" y la comunicación en el reino de Nápoles- En Fernández Alcaide, M. y López Serena, A. (eds.). *400 años de la lengua del Quijote*, Universidad de Sevilla, 279-289
- Grüber, T. (2013). 'Nuestra lengua Romance Castellana que ellos llaman española' – Valoraciones y estereotipos en la reflexión sobre el papel del español en el Reino de Nápoles. En T. Krefeld y W. Oesterreicher, V. Schwägerl-Melchior (eds). *Reperti di plurilinguismo nell'Italia spagnola (sec. XVI-XVII)*. De Gruyter, 281-299
- Guzmán Riverón, M. y Sáez Rivera, D.M. (eds.). *Márgenes y centros en el español del siglo XVIII*, Tirant Humanidades
- Irlés Vicente, M^a del C. (1997). Italianos en la administración territorial española del siglo XVIII. En *Revista de Historia Moderna. Anales de la universidad de Alicante*, 16, 157–176
- Koch, P. y Oesterreicher, W. (2007). *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano* (A. López Serena, Trad.). Gredos.

- Laca (2006). El objeto directo. La marcación preposicional. En C. Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal, I*, Fondo de Cultura Económica, 423-478
- León Gómez 2002. Los documentos en español del Archivio di Stato di L'Aquila (Italia): *Archivio Civico Aquilano* (ACA), Fondo Dragonetti de Torres y Fondo De Nardis. En Romera Manzanares, A. M^a, González Gómez, J. (coords.), *Edición de textos desde el documento al monumento: nuevos textos, nueva historia*. Universidad de Sevilla, 2022, 173-193
- López López, R. M^a (2023). Edición y estudio gráfico de cartas de mujeres de los siglos XVII y XVIII. Tesis doctoral dirigida por Pedro Sánchez-Prieto Borja (dir. tes.), Belén Almeida Cabrejas
- Maffi, D. (2020). *Los últimos tercios: el ejército de Carlos 2*. Desperta Ferro
- Mantini, S. (2009). *L'Aquila spagnola. Percorsi di identità, conflitti, convivenze (secc. XVI-XVII)*. Aracne
- Mantini, S. (2016). *Appartenenze storiche. Mutamenti e transizioni al confine del Regno di Napoli tra seicento e settecento*. Aracne
- Menéndez Pidal, R. (1985). *Manual de gramática histórica española*. Espasa-Calpe
- Montero Curiel, P. (2006). *El extremeño*. Arco Libros, S.L
- Morgana, S. (2012). *Breve storia della lingua italiana*. Carocci
- Narbona Jiménez, A. (2000). Sobre evolución sintáctica y escritura oralidad. En M^a T. Echenique Elizondo y J. P. Sánchez Méndez (coords.). *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Valencia 31 de enero - 4 de febrero 2000*, Madrid, 133-158
- Narbona Jiménez, A. (2004). Cambios y tendencias gramaticales en el español moderno. En R. Cano (coord.), *Historia de la lengua española*, Ariel, 1011-1035
- Navarro Bonilla, D. (2004). *Del corazón a la pluma. Archivos y papeles privados femeninos en la Edad Moderna*. Universidad de Salamanca.
- NGLE — Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa Calpe
- Octavio de Toledo y Huerta, A. (2016). Antonio Muñoz y la sintaxis de la lengua literaria durante el primer español moderno (ca. 1675-1825). En Guzmán Riverón y Sáez Rivera (eds.). *Márgenes y centros en el español del siglo XVIII*, Tirant Humanidades, 207-301

- Oesterreicher, W. (2004). Plurilingüismo en el Reino de Nápoles (siglos XVI y XVII). En *Lexis. Revista de lingüística y literatura*, (XXVI) 217-257
- Oesterreicher, W. (2013). Textos entre inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado escrito en el Siglo de Oro”. En R. Cano Aguilar (coord.) *Historia de la Lengua Española*, Ariel, 729–769
- Ortiz Cruz, D. (2018). Tendencias ortográficas en inventarios de bienes aragoneses del siglo XVIII. En *Archivo de filología aragonesa*, (74) 99-137
- Pérez Teijón, Josefina (1985). *Contribución al estudio lingüístico del siglo XVIII: los sainetes de Ignacio González del Castillo*, Universidad de Salamanca.
- Ramírez Luengo, J.L. (2013). *Una descripción del español de mediados del siglo XVIII*. Edición y estudio de las cartas de M. Martierena del Barranco (1757-63). Axac
- Ramírez Luengo, J.L. (2016). Documentación de archivo e historia de la lengua: una reflexión desde el caso colombiano. En *Lingüística y Literatura*, (60), 87–117
- Sáez Rivera y Octavio de Toledo y Huerta (eds.) (2020). *Textos españoles de la primera mitad del siglo XVIII para la historia gramatical y discursiva*. Síntesis
- Sáez Rivera, D. M. (2003). El doblado de clíticos en la obra de Francisco Sobrino. En *Res Diachronicae* (2) 327-337
- Sáez Rivera, D. M. (2008). *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. (Tesis de doctorado).
- Sáez Rivera, D. M. (2014). Procesos de lexicalización/gramaticalización en la historia de usía en español. En Girón J. L. y Sáez Rivera D. M. (eds.). *Procesos de gramaticalización en la historia del español*, Iberoamericana/Vervuert, 159-186.
- San Vicente y Lombardini (2015). *Gramáticas de español para itálofonos (siglos XVI-XVIII)*. *Catálogo crítico y estudio*, Nodus Publikationen
- Schwägerl-Melchior (2013). 'Plurilinguismo ricettivo'- una chiave di lettura per l'Italia spagnola? En T. Krefeld y W. Oesterreicher V. Schwägerl-Melchior (eds.). *Reperti di plurilinguismo nell'Italia spagnola (sec. XVI-XVII)*. De Gruyter, 261- 279

- Silva Barreto y Almeida, A. (1945). *Guerra de Extremadura y sitios de Badajoz. Lealtad, defensa de esta ciudad y su destrucción*. Tipografía viuda de Antonio Arqueros
- Taberero, C. (2019). Fórmulas de cortesía y mecanismos de atenuación en la retórica epistolar del siglo XIX. En Castillo Lluch, M. y Díez del Corral Areta, E. (eds.). *Reescribiendo la historia de la lengua a partir de la edición de documentos*. Peter Lang, 391-419
- Toraldo, F., Ranalli, M^a T. (2002). *Archivi privati in Abruzzo. Carte da scoprire*. Tinari, 80–91
- Valdés, Juan de ([1535] 1967). *Diálogo de la lengua*, ed. C. Barbolani. Cátedra
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: findings and problems*, The Hague

TRADUCCIÓN Y TRASLACIÓN
 COMO ACULTURACIÓN MÉDICA EN EL *CONSILIO*
CONTRO LA PESTILENZA DE MARSILIO FICINO

EDUARDO FERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN: LA RECEPCIÓN DEL ENSAYO
 MÉDICO-FILOSÓFICO RENACENTISTA ITALIANO Y SU
 TRADUCCIÓN

La diversidad de enfoques lingüísticos de un volumen como este permite la inclusión de un capítulo centrado en las limitaciones epistémicas y las implicaciones metodológicas que tiene la compleja dupla traducción-traslación a partir de un estudio de caso concreto, que es el de la versión en español de un tratado sanitario extraordinariamente difundido en el siglo XVI, como es el escrito por Marsilio Ficino para el tratamiento de las pandemias de peste. En consecuencia, este capítulo se inserta en la intersección entre la historia de la cultura y la lingüística aplicada, que supera el mero conjunto de normas prescriptivas de carácter filológico difundidas en cada momento cronológico cultural para la traducción de los géneros ensayísticos no ficcionales.

No se trata de que sea una mera anécdota la obra elegida, su contexto cultural renacentista, las coordenadas del humanismo filológico en el que se desarrolló el proceso de recepción en los reinos hispánicos, ni la tarea técnica de traducción para un tipo de público muy determinado. Todo ello tiene enorme trascendencia práctica y condiciona cuanto en este capítulo se va a exponer. Pero no es menos cierto que este es un ejemplo de las implicaciones y dificultades de la traducción y su mejor canalización a través del concepto de traslación. Particularmente por cuanto está parece más centrada en el cruce entre literatura ensayística y la lingüística, siempre más inaprensible que la crítica de traducción,

en cuanto que la primera interesa para la investigación en filología, lingüística, comunicación o historia de la literatura, pero también a historiadores de la medicina, de la educación, o, como este caso, de la cultura.

A veces la Historia de la Cultura fuerza un salto excesivamente artificioso entre el pensamiento y la práctica literaria como si todo fuese o bien idea o bien acción, sin enunciación intermedia de estrategias de adaptación de textos cuya literariedad se pone frecuentemente en entredicho, así que es de agradecer la posibilidad de reflexionar en este libro sobre el cierto camino particular que suponen los textos prosísticos no ficcionales de carácter ensayístico y contenido médico-filosófico, tantas veces preconstruidos a través de modelos literarios trasladados desde Italia en un proceso humanístico imitativo de la adaptación de los cánones poéticos (particularmente para Ficino ver Rodríguez González 2019, 427).

Frecuentemente la literatura de contenido teórico no ficcional encuentra complejo acomodo, más allá de su adscripción a ese género a veces difuso del ensayo. La que tiene contenido simultáneamente en médico y filosófico plantea aún más difíciles vínculos, y mayores resistencias para su identificación como género literario, si es que a estas alturas sigue siendo necesaria tal diferenciación en la teoría de los géneros, porque la noción de género a través de su aplicación práctica proyecte una mayor homogeneización de contenidos que suplen las dificultades de traducción.

El *Consilio contro la pestilenza* de Marsilio Ficino se convirtió en una fuente de autoridad médica para el tratamiento de las infecciones en el territorio hispánico, particularmente para el tratamiento de las enfermedades infecciosas y dentro de ellas señaladamente los recurrentes brotes de peste que asolaron a los reinos hispánicos. La fama de Ficino como filósofo y como médico consolidó un género mixto (Katinis 2007, 59) e hizo que la circulación de su tratado durante buena parte del siglo XVI se hiciera con reimpresiones italianas, pero pronto fue objeto de edición en español. Ésta fue inicialmente publicada en Zaragoza en 1564 por el impresor Pedro Bernuz, y posteriormente en Pamplona en 1598 por Matías Mares y en esta última edición se popularizó durante los siglos XVII y XVIII con el título *Libro compuesto por el famoso y singular filósofo y gran médico Marsilio Ficino Florentino en el cual se contienen grandes avisos y secretos maravillosos, así de Medicina como de*

cirugía, para curar y preservarse los hombres de pestilencia, con otros muchos tratados muy necesarios de diversos autores experimentados en esta enfermedad. Resulta una traducción peculiar, que incorporó neologismos e italianismos al léxico de la farmacopea en que se formó durante siglos a farmacéuticos y médicos.

2. OBJETIVOS: ADAPTACIÓN, TRADUCCIÓN, TRASLACIÓN Y CONTEXTO DE RECEPCIÓN NO FICCIONAL

Aclarar el objetivo de este capítulo requiere previamente enfrentarse a algunas consideraciones en torno al condicionamiento del léxico especializado en función del discurso, con el desarrollo particular que a este efecto tiene todo ensayo y también en relación con la incidencia de los valores literarios del texto condicionados por la selección léxica, que tantas veces ha abordado la crítica literaria a través del enfoque de las funciones y efectos de la literatura no ficcional. Sobre ello se proyecta la teoría de la traducción literaria (Lozano 1993, 210). No es de extrañar que semejante estructura compleja haya planteado interrogantes persistentes sobre la perduración de la teoría de la traducción (Cabrera 1999, 52). Cuestión esta que no ha venido precisamente a simplificarse en la comparación con otros conceptos similares (Campos y Alba 2003, 22).

Así pues, son dos los ejes de este capítulo: el primero, comprobar la utilidad de la traslación e intermediación cultural en el ensayo médico; el segundo, observar la natural transición desde la traducción hasta la mera adaptación léxica de los étimos en el caso del vocabulario especializado que contrasta con el léxico común de la farmacopea y la taxonomía de las plantas y minerales medicinales a partir de un ejemplo teñido de humanismo renacentista como es la traducción española para la primera edición zaragozana de 1564 del *Consilio contro la pestilenza* de Marsilio Ficino. En ambos casos se trata de posibilitar un acercamiento práctico desde la teoría (Sáenz 2006, 196)

Con todo, acercar las sutiles propuestas de Ficino a los lectores de los reinos hispánicos requeriría una delicadeza mucho mayor que la de una traducción puramente mecánica, en cuanto que debía percibirse como telón de fondo la pervivencia de los consejos que en el original toscano

relacionaban salud del cuerpo y salvación del alma (Palacín 2017, 188; Granada 1993, 42). Por tanto, no puede abordarse este objetivo sin tener presente la función última de los ensayos médico-filosóficos sobre las enfermedades contagiosas en el Renacimiento. Esta se centraba en la aculturación sanitaria de una población que sufre intensamente el empuje de la enfermedad y la muerte, pero que carece de mecanismos comprensivos sobre las vías de transmisión y los diagnósticos de curación, mucho más aún sobre los mecanismos de prevención.

El carácter dinámico y adaptativo de la traducción se observa cuando se establece una doble estructuración de los contenidos en español. De un lado, se deja reducida la adaptación al ámbito léxico, respetando los criterios sintácticos y semánticos incólumes a pesar de las transformaciones morfológicas (Barrutia 2022, 102). De otra parte, secundariamente también se aspiraba a proveer mecanismos para lidiar con las emociones en torno a la enfermedad contagiosa, particularmente las estrategias de asunción de los estragos de la peste y de resignación ante su impacto generalizado y catastrófico en un mundo sacralizado, que en el caso de Ficino respondía ortodoxamente a una visión providencialista de la salud y la enfermedad propia de un autor que era sacerdote (Sánchez Espillaque 2006, 320). Para esta finalidad servía la parte religiosa y filosófica de estos tratados, que no rehuía también la apoyatura mágica y astrológica tan propia de la época y que, sin embargo, encontraba fácil acomodo en la traducción en una tradición filosófica neoplatónica muy asentada en los ámbitos académicos y médicos españoles, por lo que no requería el mismo esfuerzo adaptativo e imaginativo que la traducción de los aspectos científicos del texto.

Esta no es una cuestión menor cuando se observa nuestro objeto de estudio, porque ha sido a lo largo de los siglos muy frecuente simplificar los términos médicos y farmacológicos en el lenguaje coloquial, particularmente huyendo de las taxonomías complejas de los medicamentos y sus componentes vegetales o minerales a través de la popularización de nombres comunes, especialmente de las plantas medicinales. Por ello el traductor de Ficino se enfrentó a la necesidad de comprender los términos coloquiales en la versión italiana antes de buscar su equivalente español, aspecto éste particularmente complejo y que explica que

en su conjunto se impuso a este respecto en puridad más una labor de traslación (Jäger 2013, 48) que de traducción.

Se pone de manifiesto una estrategia específica de adaptación a este fin de una parte del contenido del texto de Ficino, que por otro lado, se inscribe en una generalizada necesidad en la traducción de los textos médicos desde el italiano al español como ocurrió también con los de Tomasso del Garbo y Gentile da Foligno.

No es casual la aparición del propio término traducción en la misma época en la que se produce la recepción del texto ficiniano, pero naturalmente no es esta la cuestión fundamental, como tampoco lo es un mero debate semántico (Weber, Atayan y Barranco-Droege 2021, 768) entre la tradición terminológica romance del vocablo *traducción* frente a la tradición anglosajona de la *traslación*, cuestión esta que no se resuelve con un planteamiento de mera arqueología léxica en busca de la trazabilidad de los vocablos vertidos a la versión española, puesto que se aboga en este capítulo por una comprensión más global y contextual de la traslación, que no la inserte tanto en la historia de la literatura ensayística como en la historia de la cultura renacentista, y concretamente en el proceso de creación de autoridad científica (Berman 1988, 24).

Para ello no puede aceptarse simplemente que la traslación se reduzca a la trasposición sintáctica y semántica de modificación de categorías gramaticales para amplificar las funciones de las palabras que, siendo la operación mayoritariamente observada en la lingüística práctica, sin embargo, no agota los procesos de traslación. Concretamente en este caso es apreciable que ese proceso condiciona, pero no agota la interpretación del texto y supone abiertamente una comprensión compleja y adaptativa de las categorías funcionales (Val 1993, 362).

3. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR

Conviene dejar sentadas algunas acotaciones o precisiones epistémicas y metodológicas que condicionan esta investigación. La primera de ellas es que es imprescindible dejar hablar al texto traducido en su literalidad, que es enormemente fluctuante a lo largo de toda la obra. Atender a estas inconsistencias y variaciones permite evitar prejuicios Sobre

los procedimientos de incorporación léxica especializada de la farmacopea. Con todo, lo que se propone en este capítulo no es tanto desgarnar detalladamente cada uno de esos ejemplos posibles, sino el análisis de un procedimiento de intermediación cultural que se hace mediante adaptación, o en todo caso a través de una traslación semántica, más que a través de la mimesis de la traducción.

La mayoría de los de tratados de contenido médico españoles se movieron inconsistentemente en la Modernidad entre un idealismo acomodaticio extraído de los modelos italianos y en menor medida franceses, y un tibio empirismo para atender a las características específicas de la propagación de enfermedades infecciosas, particularmente la peste, en territorio peninsular.

El texto del que nos ocupamos es capital para entender ese proceso de aculturación médica, pero no es autosuficiente para lograrlo completamente. Es un ejemplo muy relevante de las traducciones que se hicieron de textos foráneos, pero no deja de ser uno entre muchos muy significativos y famosos a lo largo del siglo XVI, lo que exige comprobar en qué medida las dudas léxicas fueron resueltas por el traductor exclusivamente utilizando sus procedimientos adaptativos desde el original italiano, o por el contrario, hasta qué punto la traducción de otros textos fue una guía auxiliar.

Porque en la conjunción de un pensamiento médico sanitario español para las enfermedades infecciosas a través de textos muy codificados es apreciable una paulatina construcción conjunta que es necesario trasladar a este capítulo para comprender como estos procedimientos de traslación y adaptación léxica sirven para solucionar dificultades atemporales. Cuando consideramos la autoría de todos estos tratados indudablemente resalta como primera característica que su protagonismo es coral. Tanto que ocuparía la mayor parte del espacio disponible la mera mención de los procedimientos modalizados para la ampliación del vocabulario especializado en los tratados posibles para varias decenas de textos médico sanitarios editados en el siglo XVI y la primera mitad del siglo XVII que son propiamente ensayísticos y no historiográficos.

En ellos se plantean similares problemas de utilización del nuevo léxico especializado de la farmacopea de origen centroeuropeo, lo que no es un esfuerzo privativo del mundo sanitario, sino que ha sido en esta investigación necesario un análisis contrastivo para comparar la utilización de los vocablos específicos de los remedios farmacológicos con las voces recogidas por la lexicografía de contenido mercantil en diccionarios de términos de comercio coetáneos.

Respecto a este análisis comparativo y sin posibilidad de detenerse en una extensa digresión al respecto, hay que dejar constancia de que la popularización de estos términos en el vocabulario especializado de los comerciantes que se dedican a la importación, generalmente más de productos minerales y químicos que de plantas y compuestos vegetales, se produce con posterioridad a los tratados médicos. Esto es así incluso en las recopilaciones lexicográficas centradas en el análisis de la documentación mercantil de la Baja Edad Media, pues la extensísima tratadística italiana, francesa y alemana subsiguiente a la gran oleada de peste negra de 1347 obligó a una inmediata adaptación del léxico médico en castellano, y después a la utilización de términos para el intercambio de bienes y productos que diesen la seguridad en el empleo a médicos, cirujanos y barberos de que se trataba exactamente de los sugeridos en los tratados médicos.

Esta cuestión introduce ya una segunda orientación metodológica, referida a la creciente distinción académica entre traducción y traslación, postulando esta comunicación que en el caso concreto del *Consejo contra la pestilencia* de Ficino y de su inmensa influencia en el ensayo médico español de ambos siglos nos encontramos ante un claro caso de compleción de las dificultades de traducción mediante un ejercicio de traslación que en algunas ocasiones queda en un simple alarde de erudición y en otras, por el contrario, se acomoda a una adaptación directa del vocabulario del original toscano.

De ahí que, en tercer lugar, se proponga, con fundamento epistémico interdisciplinar, una metodología cualitativa mixta para esta investigación. Tal metodología aúna una primera exigencia metodológica, la identificación de contenidos lexicales objeto de adaptación y no de traducción. La segunda se refiere a la construcción del relato confrontado

entre salud/salvación y enfermedad/castigo que requirió el paso de lo filológico a lo lingüístico y de la traducción a la traslación a través de un ejercicio adaptativo que configuró una verdadera intermediación más cultural que solamente lingüística, al incorporar léxico sanitario y nombres coloquiales de las plantas medicinales.

4. RESULTADOS: RENDIMIENTO DE LA INNOVACIÓN LEXICAL

El análisis concreto de la adaptación sin traducción del vocabulario médico y de la farmacopea italiano y su posterior popularización por reiteración en la cita de autoridad que supuso el texto ficiniano en otros tratados hispánicos a lo largo de tres siglos permite comprender que ese proceso de traducción-traslación no resulta una reconstrucción presentista, sino que desvela una práctica metacomunicativa muy arraigada en la codificación de los neologismos especializados médicos, generalmente mediante sustantivación, lo que permite afirmar un auténtico proceso de traslación con cambio simultáneamente morfológico y semántico, sin afectar profundamente a la sintaxis.

Se prefiere como texto base para fijar los resultados de la investigación la edición pamplonesa de 1598, expurgada de las erratas de impresión que tenía la primera edición zaragozana de 1564, pero que no se basa en una nueva traducción, ni en la corrección de esta, que es una a lo largo de todas las sucesivas reimpressiones.

El detalle más importante es que se mantuvo y regularmente a lo largo de todo el texto traducido una notable vacilación léxica. Se aprecia en algunos aspectos más anecdóticos, de nula trascendencia semántica, como el que producen los grupos cultos consonánticos, y que tienen más que ver con la progresiva aceptación y asentamiento en el idioma castellano de expresiones tomadas en préstamo de otras lenguas en sus respectivos vocabularios especializados, como ocurre con el francés y el italiano, y su progresiva incorporación más como neologismos técnicos que como italianismos. Habitualmente se han tenido en cuenta estas variaciones que emplean formas simultáneas en la medida en que proporcionan información sobre la coexistencia de usos más cultos y más populares del

mismo étimo, pero aquí interesan más las formas de incorporación a los textos sanitarios españoles a través de traducciones directas.

Uno de los más repetidos se construyó por adaptación similar desde etimologías comprensibles del griego, como consecuencia de la difusión de los tratados hipocráticos. Pongamos por ejemplo la coexistencia en el texto de las formas *lectuario*, *letuario*, *electuario* para referirse a los medicamentos de ingesta oral y disolución lenta, que mantiene la variedad a pesar de que desde 1493 era constante en otros textos la forma *electuario* de directa importación italiana en el castellano y el inglés por aproximación a *ekleiktón* como fármaco que se chupa para referirse a los jarabes espesos que contienen polvos medicamentosos con un elemento aglutinante, que frecuentemente era la miel. Por tanto, se prefiere la incorporación del neologismo frente a la más antigua de origen árabe *jarabe*.

Para que pueda apreciarse la utilidad de ese procedimiento, es posible compararlo con adaptaciones mucho menos invasivas, como las muchas variantes de *triacia* y *atriaca*, que en esta obra se utiliza con un sentido diferente al originario incorporado desde mediados del siglo XIII en los textos médicos castellanos desde el étimo latino *teriacia* tomado a su vez del griego *theriaké*, y que en la baja Edad Media se había tomado como antídoto contra mordeduras de alimañas, pero que varía desde la *tiriaca* del original ficiniano para referirse a los preparados con varias decenas de ingredientes contra las enfermedades infecciosas.

Tampoco se trata de otro género de vacilaciones más frecuentes, que muestran un uso fluido, pero inseguro de la lengua vernácula médica cuando se separa del latín. No se trata de erratas, puesto que muchos otros tratados de la época atestiguan usos indistintos de cada forma léxica (*carbun clo* / *carbúnculo*; *rutorio* / *ruptorio*; *maturativo* / *madurativo*). Un caso significativo es *antraz* forma correcta que se repite en siete ocasiones, y *autraz*, forma incorrecta, que aparece en otras tres, y que parece responder únicamente a la repetición de la errata cometida en la edición italiana.

Este procedimiento de creación léxica debe ser analizado diacrónicamente también, para evitar las distorsiones generadas por las modificaciones en los nombres populares de los remedios médicos,

particularmente en el caso de palabras que en la actualidad se conozcan comúnmente por otra denominación como consecuencia del proceso científico de normalización léxica de la taxonomía botánica (*espodio*, *emblico*, *astirologia*, *ditamo*). Cuando había más de un nombre popularizado se emplearon los dos por decisión del traductor, aunque en la versión italiana se emplease un solo nombre (*branca ursina* / *blanca visina*), como prueba de este procedimiento de adaptación que trasciende la traducción cuando se conocen los equivalentes castellanos o de traslación cuando existen dudas al comparar el texto original italiano con la traducción francesa o con otros tratados coetáneos.

El principal problema que se plantea al traductor es cómo emplear el nombre común de las plantas y no su nombre científico, lo que lleva al empleo de las minúsculas iniciales para distinguir entre nombres comunes y científicos y especialmente a castellanizar el nombre popular italiano. Sirvan como ejemplo: *bolarmeno*, *mirabolano* y no *mirobálano*, *agarico*, *ligno aloe*, *mitridato*, *escabiosa*, *espodio* o *tormentilla*, entre varias más que pasaron directamente. En estas adaptaciones léxicas se percibe que el traductor muy probablemente no fuese un experto en plantas medicinales, es decir, que habría sido elegido por su pericia lingüística y no por su conocimiento médico. Por esta razón, ante las dudas persistentes que no son fácilmente contrastables con otros textos opta por el mantenimiento de los vocablos italianos. Generalmente se hace por simple adaptación a la fonética castellana, lo que puede requerir la inclusión de algún grafema, como en los casos de palabras que comienzan por *s* líquida en el italiano y se transcriben directamente comenzando por <es-> en castellano para reforzar /e/ al comienzo de palabra, como por ejemplo *spodio* o *scabbiosa*. O *mastec* y *doronico*, que no existen en castellano, para trasponer *mastice* y *dronico*.

En otras ocasiones se mantiene el sabor italianizante, incluso con los grupos consonánticos que podrían haber sido cambiados por grafías castellanas como en el caso de *ligno* por *leño*. O directamente se coloca la palabra italiana sin adaptación alguna por ignorancia del equivalente, generalmente un adjetivo sustantivado: ej. *diamarenato*, *diaborraginato*, *diabuglosato*, *dianenufarato*, *diacetofato*.

En general y en caso de duda, el traductor prefirió la transposición del sustantivo italiano común aun cuando existiera ya en la época un nombre popular o coloquial de las plantas médicas que podría haber sido utilizado de conocer el traductor a qué planta se refería el texto original en cada caso (tomemos los ejemplos de *ditamo* y no *gitam*, *berberi* y no *agracejo*, *canfora* mejor que *alcanfor*, yerba túnica *erba tunizi* en lugar de *estramonio*).

Respecto a la modernización de los términos botánicos o médicos que en el texto de 1564 muestran vacilación, no se avanzó ni en la edición de 1598 ni en sus posteriores reimpressiones o copias manuscritas, empleándose más de una variante léxica. El procedimiento de traducción parece haber sido la selección de la variante que se repetía en mayor número de ocasiones, que es sistemáticamente la más antigua, por lo que la regla general es el mantenimiento y no la modernización, para no alterar significativamente la comprensión del acervo terminológico especializado del libro, en conexión con iguales vocablos en otros tratados médicos de la época.

Únicamente se excepcionan los casos en que no solo existe vacilación dentro del texto de 1598, sino también divergencia respecto al texto base, lo que parece indicar más una duda del editor o del impresor que una decisión del traductor (*caliendre* y *caliandre* en el texto de 1598, *celiandre* en el texto de 1564, que es más cercano al uso mantenido desde la Edad Media hasta la actualidad), y que en realidad habría que excluir de estos problemas de traducción o traslación de los ejemplos anteriores.

5. DISCUSIÓN: TRASPASAR LOS LÍMITES DE LA TRADUCCIÓN

En el contexto general del discurso de la salud física y la salvación espiritual como marco global, una parte del léxico disponible se había contrastado a través de la cristianización de las fuentes clásicas, particularmente a través del neoplatonismo ficiniano, de manera que incluía con gran naturalidad vocablos de una gran carga religiosa o con connotaciones salvíficas, que habían de entenderse simultáneamente proyectadas sobre el cuerpo y sobre el alma. Pero, así como mientras sobre el alma la panacea estaba escondida en las recetas canónicas de la religión católica, la gravedad contrastada de las enfermedades contagiosas, en

particular los sucesivos y mortíferos brotes de peste, aconsejaban combinar una amplia panoplia de remedios. Para ello pronto se mostró insuficiente el acervo médico conseguido en los reinos hispánicos, por lo que se recurrió primero a la importación de textos sobre la peste en otras lenguas romances, posteriormente a su traducción en el caso de los más demandados y finalmente a escribir libros en la Península Ibérica con el modelo inicial de Arnau de Vilanova y de Jacme d'Agramont. Está acreditada la circulación de más de un centenar de obras francesas, una menor cantidad de obras italianas y una muestra representativa pero muy escasa de obras alemanas.

Mientras que la circulación de tratados médico-filosóficos en latín no ofrecía problema a un público especializado como los médicos y cirujanos, e incluso como los encargados de la administración que debían adoptar decisiones sobre las medidas preventivas a implementar en las ciudades costeras del litoral levantino más afectadas por la primera llegada del brote de peste, los textos en lengua romance fueron más complejos en su traducción. En el caso de los primeros el latín permitía una mayor familiaridad respecto a la denominación culta de plantas y minerales, como puede observarse en los casos de Francesco Casini (*Consilio*), Pietro da Tossignano (*Tractatus de peste*), Febus de Pergula (*Tractatus de pestilentia*), Albertino de Cremona (*De pestilentia*), Giovanni d'Arcole (*Expositio in primam fen. quarti Canonis Avicennae*), Antonio Cermisone (*Receptae contra pestilenza*), Giacomo d'Itri (*Tractatulus de peste*), Jacomo Soldi (*Opus insigne de peste*), Antonio Benivieni (*De peste*), Giovanni Calori (*De pestilentia*), Benedetto Riguardati (*Tractatus de preservacione a pestilencia*), Girolamo Manfredi (*Tractatus utilis valde de peste*), Benedictus Canuti (*Tractatus de regimie pestilentico*), Antonio Guaineri (*Practica et omnia opera: de peste*), Bernardino Tomitano (*Consiglio de l'eccell. M. Bernardino Tomitano sopra la peste di Vinetia l'anno MDLVI*) o Angelo Fortio (*Trattato de la peste*).

Sin embargo, respecto a los textos en italiano las estrategias de traslación aquí mencionadas para el tratado de Ficino se observaron igualmente en la circulación de resúmenes de las propuestas curativas de

Taddeo Alderotti, Tommaso del Garbo y su *Consiglio contro la pestilentia* o Gentile da Foligno y su *Consilium contra pestilentiam* -los dos traducidos al castellano a mediados del siglo XVI con similares soluciones transpositivas del vocabulario médico-, aunque también de Bonino Mombrizio y su *Testamento preservativo e curativo per defensione dell'umana generazione dal morbo pestilenziale*, o Baverio Bonetti y su *De regimento degno de la peste*.

Lo importante es ver que algunas de las innovaciones léxicas relativas a los remedios farmacológicos intentado como mixturas de plantas medicinales introducidas por vía de traslación se consolidaron, al menos parcialmente en las obras del Licenciado Fores *Tratado util e muy provechoso contra toda pestilencia e ayre corrupto*; Diego de Torres *Eclipse de sol 1495, 16 março: Medicinas contra la pestilencia*; Luis Alcañiz *Regiment preseruatiu e curatiu dela pestilencia*; el anónimo *Disertación sobre los medios de prevenir la peste*; Fernando Álvarez *Regimiento contra la peste*; Diego Álvarez Chanca *Tratado nuevo*; Alonso Espina *Tratado contra toda pestilencia*; Pedro Ciruelo *Hexameron theologal sobre el regimiento medicinal contra la pestilencia*; el anónimo *Remedios para la pestilencia: la manera de dar la salvia imperial a los que fueren heridos de pestilencia*; Lope de Saavedra *Regimiento preservativo en romance*; Enrique de Ribera *Tratado contra la pestilencia*; Alfonso de Zamora *Tratado muy necessario y prouechoso en el qual se contiene un regimiento breue para poder conseruar la salud en el tiempo de peste*; Luis Lobera de Ávila *Libro de pestilencia*; Agustín del Castillo *Medicina Espiritual preseruatiua, y curatiua para en todo tiempo: señaladamente en el de pestilencia*; y sobre todo, Andrés Laguna *Discurso breve sobre la cura y preservación de la pestilencia*.

Aunque algunos autores españoles también publicaron directamente en italiano como es el caso de Francisco de La Torre y su *Consiglio utile e modo da conservare e curare il morbo pestilentioso*, si bien más habitualmente en latín como Antonio de Cartagena y *Liber de peste* o Luis de Villarrubia y *Tractatus eximius quantitate parvus sed virtute magnus ac mirificus de preservatione et cura ab Epydimiali morbo*.

Todas las obras citadas, tanto las de origen italiano que llegaron a la península o circularon por los territorios hispánicos ligados a la corona de Aragón como las que circularon manuscritas o se imprimieron en los reinos hispánicos citadas en los párrafos anteriores se refieren exclusivamente a las conocidas antes de la traducción española del texto de Ficino, puesto que si hubiese que sumar aquellas que han recogido este texto como fuente de autoridad la lista se haría extensísima.

Un corpus tan ingente de obras pone de manifiesto claramente la necesidad desde el primer momento de creación del género ensayístico médico-filosófico sobre la peste de traducir un vocabulario similar para poder proponer remedios curativos con garantías a partir de la experiencia continental. Desde el comienzo del siglo XVI se comienza a hablar en el caso castellano de traducciones, mientras que en otros idiomas se mantiene el concepto de traslación o de poner en romance. Esta discusión no es baladí (Campos 2004, 492), sino que muestra claramente la voluntad de trascender el simple volcado mimético de términos para producir a través de los traductores y de sus consejeros médicos una verdadera ampliación de la cultura sanitaria especializada mediante una función de mediación cultural y académica que se apoyó fructíferamente tanto en las redes lingüísticas como en las redes de escritura e impresión.

Así pues, el debate se centra en entre el análisis a través de la adaptación del lenguaje florentino de la primera edición e italiano de las subsiguientes antes de su traducción que pueda ser percibido como una verdadera operación transformadora volitiva, y no como un simple escape fácil ante las dificultades de la traducción. Esa adaptación comprendió simultáneamente traducción, integración semántica y compleción pragmática para resultar útil en la dimensión social del texto traducido.

El traductor se convirtió en intérprete lingüístico y en mediador cultural para encajar los textos renacentistas no ficcionales mejor en la traslación, también para otros géneros ensayísticos y su vocabulario innovador, como sucedió con los políticos o los científicos. De ahí la conveniencia de incardinar todo el proceso más en el ámbito lingüístico que filológico, esto es más vinculado a los usos del lenguaje que a los campos y límites de cada lengua (Gómez Montoya 2010, 139).

6. CONCLUSIONES: TRANSFORMACIÓN DURADERA DEL LÉXICO DE LA FAMACOPEA

Se acredita la insuficiencia del concepto de traducción como equivalencia identitaria del contenido o paralelismo lingüístico que alcanza a diferentes formas de expresión del lenguaje especializado médico. En cambio, el concepto de traslación acoge más completamente los procesos de transmisión y recepción, esto es, una *traditio* lingüística que acogía transferencias metafóricas, desplazamientos léxicos especialmente de los sustantivos sometidos a recategorización o a una derivación afijal por su fijación a partir de los lexemas italianos. Pero en este sentido no puede aceptarse una aplicación de una noción restrictiva de traslación que implique únicamente cambio categorial de las palabras introducidas, sino que tenga en cuenta la funcionalidad del nuevo léxico. En consecuencia, se aboga por una inserción del proceso de traslación no solo en las puras coordenadas lingüísticas, sino en una visión más amplia de la teoría de la cultura que requiere una mediación para la amplificación de usos, más que de sentidos, para poder abarcar una modificación de los sustantivos que quedan como tales y no solo de la sustantivación de los adjetivos del original italiano, es decir, trascendiendo la transcategorización y el contagio categorial.

A fin de evitar las engorrosas implicaciones de la correlación entre categorías gramaticales y funciones sintácticas, el proceso seguido por el traductor de Ficino se encaja mejor en la transposición mediante sustitución léxica, en cuanto que esta no solo se constriñe al plano gramatical, sino que afecta también a la dimensión estilística, en la que se entiende mejor los préstamos del italiano a los efectos de las categorías de imaginación. A este efecto puede ser útil también la aplicación de la noción de transformación del léxico de base por transferencia léxica sin cambios categoriales.

Los textos prosísticos no ficcionales de contenido sanitario del comienzo de la Modernidad comenzaron recurriendo a los italianismos para convertirlos en cultismos especializados, que terminaron incluyéndose en repertorios lexicográficos tanto de contenido sanitario como comercial. Propiamente no se verificó una recategorización ni

metábasis, pero sí frecuentes transposiciones léxicas como los ejemplos que se proponen en apartados precedentes.

La finalidad principal era aumentar los campos semánticos que estaban limitados por el vocabulario especializado médico preexistente, lo que obliga en muchas ocasiones a considerar que, no ya la traducción como transporte al estilo renacentista de Leonardo Bruni, sino incluso la traslación no refleja fielmente lo que se convirtió en un verdadero movimiento de transferencia léxica.

En todo caso, conviene resaltar que la operación de traslación o de transferencia debe considerarse de forma sistémica o conjunta, tratando de crear ese corpus lexicográfico perdurable que sirvió hasta el final del siglo XVII eficazmente. Por tanto, es importante destacar que las operaciones singulares de copia, transferencia o traslación de cada uno de los vocablos antes mencionados alcanzan verdadero sentido en el conjunto resultante.

7. REFERENCIAS

- Barrutia Barreto, I; Carrillo Vásquez, E. Y Cáceres Barrutia, L. (2022). La traslación y sus criterios: morfológico, sintáctico y semántico para el análisis de la lengua española en el contexto hispanoparlante. En L. Mariottini y M. Palmerini (coord.) Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones (pp. 97-120). Dykinson.
- Berman, A. (1988). De la translation à la traduction. TTR: traduction, terminologie, rédaction 1 (1), 23 – 40.
- Cabrera, I. (1999). ¿En qué estamos en teoría de la traducción? En M.A.Vega Cernuda y R. Martín-Gaitero (coord.) Lengua y cultura: estudios en torno a la traducción (pp. 51-58). Universidad autónoma de Madrid.
- Campos Carrasco, N. (2004). Repercusiones del concepto de traslación dentro de la lingüística hispánica. En M. Villayandre Llamazares (coord.) Actas del V Congreso de Lingüística General 1, (pp. 491-500). Arco.
- Campos Carrasco, N. y Alba Reina, M.J. (2003). Traslación, transposición, transformación, metábasis, transferencia...¿diferentes términos para un mismo concepto? Pragmalingüística 10-11, 21-35. Universidad de Cádiz.
- Gómez Montoya, J.J. (2010). De la translación a la traducción. Mutatis Mutandis 3 (1), 125 – 151.

- Granada, M.A. (1993). Sobre algunos aspectos de la concordia entre “prisca theologia” y cristianismo en Marsilio Ficino, Giovanni Pico y León Hebreo. *Daimon: Revista internacional de filosofía* 6, 41-60. Universidad de Murcia.
- Jäger, G. (2013). Traslación y lingüística de la traslación. En G. Wotjak, C.Sinner, L. Jung y JJ. Batista Rodríguez (eds.) *La Escuela traductológica de Leipzig: sus inicios, su credo y su florecer (1965-1985)* (pp. 47-93). Peter Lang.
- Katinis, T. (2007). Medicina e filosofía in Marsilio Ficino. *Il Consilio contro la pestilentia*. Edizioni di Storia e Letteratura.
- Lozano González, W.C. (1993). Traducción literaria y teoría de la traducción. *Sendeban: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación* 4, 209-224.
- Palacín Mejías, M. (2017). L’ús de la prisca sapientia a favor i en contra del cristianisme en les propostes de Marsilio Ficino i Gemist Pletó. En J. Monserrat i Molas e I. Roviró i Alemany (coord.) *La tradició* (pp. 187-196). Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Filosofia
- Rodríguez González, M.T. (2019). Marsilio Ficino: entre filosofía y poesía. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin* 8 (11), 427-444. Universidad de Salamanca.
- Sáenz, M. (2006). Teoría y práctica de la teoría y práctica de la traducción. En R. C. Gonzalo García Y P. Hernández (dirs.) *Corcillvm: estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra* (pp. 195-202). Arco.
- Sánchez Espillaque, J. (2006). Una nota sobre Marsilio Ficino y la religiosidad renacentista. *Isidorianum* 15, (29), 319-330. Facultad de Teología San Isidoro de Sevilla.
- Val Álvaro, J.F. (1993). Categorías y funciones: fundamento y alcance de los conceptos de «transposición» y «traslación». En J.F. Corcuera Manso, J.M. Dijan y A. Gaspar galán (coord.) *La lingüística francesa, situación y perspectivas a finales del siglo XX* (pp. 361-368). Universidad de Zaragoza.
- Weber, A., Atayan, V. y Barranco-Droege, R. (2021). El hablar y su traslación: traducir, interpretar, editar y posteditar". En Ó. Loureda y A. Schrott (dirs.) *Manual de lingüística del hablar* (pp. 767-782). De Gruyter,

LA LITERATURA HISPANO MARROQUÍ COMO ELEMENTO INTERCULTURAL DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA: LOS ARABISMOS EN ESPAÑOL

ROCÍO ROJAS-MARCOS ALBERT
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La autora argentina Silvia Molloy escribe en su obra *Vivir entre leguas*: “Cunde el desconcierto: para estos hispanistas, tan atentos a nociones de pureza de lengua, es imposible aceptar lo obvio: que el campeón de la heterodoxia, fiel a sus ideas se atreve a mezclar” (2016, p. 22), y a partir de esta premisa es como pretendemos, desde estos párrafos, explicar la importancia de los arabismos en la lengua española. Cómo las palabras que se convirtieron de un día para otros en la heterodoxia de una lengua que se desconocía a sí misma despojada de ellas, pues son esenciales para comprender los hablantes que hoy somos, son parte integrante fundamental de la misma, además de vincularnos con nuestro pasado. Por tanto, su uso y conservación viene a hablar de todo ese componente identitario propio que tanto enriquece nuestra realidad.

Los arabismos son aquellas palabras de origen árabe que utilizamos en el español. Palabras que forman parte del ADN de la lengua, pues se mantuvieron en uso tras el final del periodo andalusí. La Real Academia de la lengua española suma 4000 de estos términos en el diccionario. Algunos de ellas son ya arcaísmos en desuso que han sido sustituidos por sinónimos de origen latino, griego o incluso neologismos prestados del inglés, pero más allá de las manoseadas arroz, almohada o alcorque, estas palabras son un porcentaje importante de nuestro vocabulario cotidiano.

Su valor en la lengua española puede deducirse si se atiende a los campos semánticos en los que más presencia de ellas encontramos.

En ese caso observamos que se trata de ámbitos directamente referidos a asuntos cotidianos y vinculados con la vida diaria de los hablantes, en ningún caso palabra cultas o de uso restringido a unas élites. Se refieren a oficios (albañil, alcalde), a la gastronomía (alboronía), la agricultura (berenjena, alcachofa, limón, aceite, acelga), numerosas herramientas de trabajo (alcayata, alquitrán, jofaina, alicates) o el manejo y conservación del agua, elemento básico para la organización y supervivencia de las comunidades (alberca, acequia, noria, azud), entre tantos ejemplos que podríamos seleccionar. Pero además no podemos olvidar la infinidad de topónimos que vertebran el espacio peninsular y nombran cientos de ciudades, pueblos, valles o ríos. La geografía española habría que reinventarla si borrásemos todos esos arabismos que nombra lugares como: Alcalá, Benidorm, Guadalquivir, Almería, Alhama, Guadiana o Madrid.

A pesar de esta evidencia, hubo momentos de la historia en que se intentaron eliminar. Cambiar su uso por palabras de origen latino, pero la costumbre tuvo más fuerza y cambiar el habla cotidiana de las personas es tarea ardua por más que se intente desde las instituciones. Para analizar y comprender este fenómeno debemos recurrir, entre otros, a los trabajos realizados por el arabista, miembro de la Real Academia de la Lengua española, Federico Corriente quien dedicó parte de su labor investigadora al estudio y defensa de los arabismos del español. Así, su *Diccionario de arabismos y voces afines en Ibero-romance* (1994) junto a los numerosos artículos y capítulos de libro dedicados a este tema son un corpus fundamental para comprender la importancia de esta característica propia del español respecto a otras lenguas romance. Una riqueza que viene a explicar la idiosincrasia de este espacio geográfico en el que vivimos a partir no solo de los restos arquitectónicos sino del estudio de arqueología lingüística que supone acercarse a estas palabras que llamamos arabismos.

2. LA CONSERVACIÓN DE ARABISMOS: OBJETIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

El planteamiento de estos párrafos es un acercamiento a la importancia de la conservación de este amplio campo de vocabulario del español,

así como su valor en tanto que herramienta de enseñanza de la lengua, pues el manejo de arabismos puede ser un modo evidente y confirmado de control de la lengua. Muchos de ellos, como apuntábamos, están en desuso o casi desaparecidos, lo que implica que al conocerlos se tiene un conocimiento profundo de la lengua. Pero además hace que la persona que está estudiando español comprenda la dimensión histórica de muchas palabras de uso cotidiano, como las que apuntábamos anteriormente, habituales en la lengua. Lengua e historia van de la mano en este camino de aprendizaje, una explica a la otra.

3. METODOLOGÍA

Como metodología se propone abordar el acercamiento a este corpus léxico a través del análisis del discurso y las reflexiones realizadas por la traductora Malika Embarek López. Premio Nacional de Traducción en 2017, experta en autores magrebíes francófonos, quien a la hora de abordar estas cuestiones las plantea como una labor arqueológica de salvar algunas de estas palabras en desuso actualmente. Embarek explica que, al emplear arabismos en sus textos traducidos al español desde el francés, esos textos se acercan a la lengua materna de los autores magrebíes, pues ellos al escribir en francés no encuentran las palabras para nombre determinadas cosas, por tanto, deben recurrir a perífrasis, o circunloquios para expresarse. Ahora bien, ella gracias a los arabismos del español sí puede encontrar la palabra más cercana para nombrar aquello mencionado por el autor magrebí. Por tanto, la labor que realiza de traducción del francés al español, en realidad lo que logra es acercar los textos a la lengua materna de esos escritores magrebíes que optaron por el francés como lengua de expresión literaria, pero que al hacerlo alejan sus escritos del espacio lingüístico y cultural del que habían surgido (2018, p. 68-70).

A partir de fragmentos seleccionados llevaremos a cabo un acercamiento a ese grupo léxico que explica la realidad del español que hablamos a ambos lados del Estrecho de Gibraltar y en América Latina. Junto a esto es destacable la influencia que en la conservación de parte de este vocabulario han tenido las comunidades sefardíes de hablantes de Haquitía en Marruecos. De ahí la importancia que debemos darle a esta comunidad como conservadora de esos arabismos que nos interesan.

4. LOS ARABISMOS. CLASIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Como apuntábamos, el arabista, miembro de la Real Academia de la Lengua española, Federico Corriente dedicó parte de su labor investigadora al estudio de los arabismos del español. Atendiendo a sus estudios los arabismos se clasifican en cuatro tipos: dos directos, que serían aquellos préstamos debidos a la emigración de los mozárabes a los territorios cristianos del norte; préstamos que se convierten en vocabulario cotidiano como consecuencia del contacto entre población local y mudéjares, junto a los aportados por los moriscos a partir de la caída del Reino de Granada. Y dos indirectos, que serían, por un lado, aquellos transmitidos por esas personas que se movían entre Europa y las tierras árabes por razones comerciales, guerras, viajes o peregrinaciones y que adoptaban determinadas palabras necesarias para su objetivo. De ese modo quedaban incluían en su lengua materna y en los dialectos peninsulares términos procedentes del árabe relacionados con tecnicismos de sus experiencias y oficios. Por último, la cuarta categoría estaría formada por los arabismos indirectos que surgieron por las traducciones del árabe, puesto que algunas veces era imposible encontrar una palabra que tuviera su equivalente en latín o romance (Corriente, 2004, p. 185-206).

Entonces, a partir de estos mimbres es como vamos a plantear la importancia de la conservación de estas palabras. Los arabismos son una riqueza del español que debemos luchar por conservar y para ello la labor que realiza por la traductora Malika Embarek López es fundamental. En su artículo titulado “Por una traducción mudéjar en el siglo XXI” Embarek López plantea sus premisas a la hora de abordar dicha tarea. Su planteamiento es que al hacerlo como “traductora biológicamente mestiza (de padre marroquí musulmán y madre española cristiana)” (2018, 68) apuesta por un acercamiento y una conservación de todo ese acervo cultural histórico compartido. Así explica que:

El novelista magrebí francófono, en las escenas que implican una mayor relación con su identidad árabe e islámica (vestimenta, costumbres, lugares, oficios, etc.) no encuentra las palabras francesas para expresarla, y se ve obligado a utilizar nuestros recursos como traductores (calcos, préstamos, transcripciones...). A los traductores al español nos basta con activar esas palabras, esos arcaísmos, a los que les podemos dar un uso muy particular, pues no se trata ni de extranjerización ni de domesticación dos de los habituales acercamientos al texto original (...) sino de su legitimación, pues son palabras de su patrimonio lingüístico (Embarek, 2018, 69).

Entonces, esas palabras, muchas de ellas arcaísmos del español, son palabras durmientes de nuestro vocabulario que pueden activarse, pueden reincorporarse al uso cotidiano para, de esa manera, realizar el extraordinario ejercicio de acercamiento entre pasado y presente de nuestra historia a la vez que entre ambas orillas del Estrecho de Gibraltar. Como si de un espejo se tratase, la traductora se mira en las páginas del diccionario para hallar esas palabras que logran trabar una unión indisoluble.

4.1. LECTURAS SELECCIONADAS

A la hora de rastrear estas palabras en primer lugar debemos seleccionar los textos que va a componer nuestro campo de estudio para extraer algunos ejemplos de su lectura. El número de obras es numeroso, pero hemos optado por dos obras entre las que dista un periodo de Marruecos importante para comprender la evolución del país. Dos autores diferentes tanto por su origen familiar, como personal, de formación, así como a la hora de escoger su lengua de expresión literaria. Por un lado, Mohamed Chukri, escritor analfabeto hasta los veinte años, con una historia vital devastadora que escribió en árabe toda su obra. Y por otro, Leila Slimani, actualmente una de las escritoras marroquíes de expresión francesa con mayor proyección internacional. Una mujer culta y con una formación intelectual muy cuidada.

La primera obra seleccionada es *Tiempo de errores*, del escritor Marroquí Mohamed Chukri (1935-2003). Esta novela se considera el segundo volumen de su trilogía autobiográfica que junto a *El pan a secas* (2012) y *Rostros, amores, maldiciones* (2014), componen todo el mundo vital y literario propio del autor. Este escritor a partir de esta segunda novela escribiría toda su obra en árabe. Para realizar este análisis hemos optado por la última traducción realizada por Malika Embarek junto a Karima Hajjaj para la editorial Cabaret Voltaire.

La otra obra seleccionada es *El País de los otros* (2021) de Leila Slimani, el primer volumen de la trilogía sobre la historia de su familia en paralelo a la de su Marruecos natal. También publicada en español por la editorial Cabaret Voltaire y traducida por Malika Embarek, es un ejemplo extraordinario de esa diferencia que deben establecer los autores marroquíes al optar por el francés como lengua de expresión literaria.

4.1.1. Tiempo de errores

Esta novela autobiográfica narra la época de la vida de Mohamed Chukri desde su llegada a Larache con veinte años para entrar en la escuela primaria al-Mutamid donde aprendería a leer y escribir, hasta años después cuando ya es un escritor que empieza su andadura. En esta obra podemos encontrar numerosos ejemplos, pero vamos a utilizar dos de ellos para ilustrar la intención de estos párrafos.

En primer lugar, destaca la utilización del término “Albórbola” para referirse a las voces de mujeres que se elevan para demostrar felicidad y que, existiendo este término específico en español, hace que opciones como griterío o bulla pierdan profundidad significativa. Así, encontramos un ejemplo de utilización de este arabismo en la traducción: “Lo arrastran hasta mitad de la calle. Las mujeres lanzan gritos de júbilo, albórbolas. Los niños chillan, exaltados” (2013, 38). Este ejemplo nos sirve, además, para entender el recurso de la traductora, pues ante el deseo de incluir el arabismo albórbola, pero sin querer que el texto pueda ser incomprensible por lectores que desconozcan esta palabra, opta por apuntar delante lo que significa para que al encontrar la palabra se sepa lo que significa: “lanzan gritos de júbilo, albórbolas”, cuando en el texto original en árabe esta duplicación no existe, pues en árabe simplemente dice: النساء يزغردن, algo así como “las mujeres alborbolean”, si inventamos el verbo (Chukri, 2020, 14).

Más adelante encontramos la palabra “Alberca”, en el siguiente fragmento: “La alberca se grabó en mi memoria de niño como algo hermoso y debo recuperarlo con esa misma impresión, aunque esté llena de agua turbia” (Chukri, 2013, 132). En esta ocasión de nuevo la traductora recurre a un arabismo para acercar el recuerdo de la infancia del adulto Chukri. En el texto original en árabe encontramos la palabra بركة, leído “barka”, de la cual al añadirle el determinante demostrativo al- obtenemos el arabismo “alberca”. En esta ocasión la traductora podía haber optado por estanque, pileta o cualquier sinónimo, pero elegir alberca supone hacer ese esfuerzo de utilización de un arabismo que acerca la traducción al texto original, como comprobamos al acudir al texto en árabe (Chukri, 2020, 85).

4.1.2. El país de los otros

Esta novela narra la historia de Marruecos en los años anteriores y posteriores a la independencia del país en paralelo con la historia de la familia de la autora. La llegada de Mathilde, la abuela francesa, a Meknes será el punto de partida de esta trilogía de la que hasta ahora está publicados dos volúmenes, el segundo de ellos con el título *Miradnos bailar* apareció en español en 2023. Debemos destacar que en esta obra es la propia Slimani la que se enfrenta a la necesidad de emplear un recurso que le permita el acercamiento del mundo marroquí que su abuela va a conocer al casarse y mudarse a vivir al país magrebí. Tiene que encontrar las palabras para conceptos u objetos propios marroquíes para los que no encuentra términos específicos en francés, por lo que opta por ponerlas en cursiva trascritos lo más cercanas fonéticamente a su pronunciación en árabe. Así son mantenidas en la traducción, donde los encontramos en cursiva: *sebsi* (p. 30), *yinn* (p. 122), o *felah* (p. 35) serían algunas de ellas. Junto a estas podemos rastrear también esos arabismos que Embarek elige utilizar, pues en español sí contamos con una palabra propia que permite utilizar el término específico y evitar transcribirla como préstamo.

Así, por ejemplo, leemos “Luego, cuando sonaba la llamada a la oración del atardecer, las mujeres disponían sobre el ataifor jarras de leche, huevos duros, tazones de sopa humeante...” (2021, 40). En este caso la palabra “ataifor” es un arabismo utilizado con la intención de recuperar esta palabra casi en desuso y que de otra manera habría que sustituir por mesita, o pequeña mesa redonda, lo que supondrían, en cualquier caso, soluciones simplificadoras que hacer que se pierda riqueza de vocabulario español, pues contando con la palabra ataifor porqué habría que dejarla en desuso.

De igual manera serviría de ejemplo la palabra “azotea”, Este espacio, además tiene unas implicaciones sociales interesantes, pues es un lugar de las casas reservado habitualmente para las mujeres, donde al caer la tarde se reúnen para conversar, pasar el rato y, mientras continúan con sus tareas, estar en compañía. Slimani, refleja esta costumbre marroquí en su novela: “En las azoteas, dominio de las mujeres, reinaba una gran

agitación” (2021, 41) y de nuevo encontramos el uso de un arabismo, que, si bien es corriente en el español, ha sido elegido frente a algún sinónimo como podría ser terraza, lo que alejaría la historia de su contexto, pues al elegir azotea se acerca al mundo marroquí que la autora está describiendo.

5. EN TORNO A LA CUESTIÓN: GOYTISOLO Y DELICADO

Embarek en varios artículos y tras la concesión del Premio Nacional a la obra de traductor explica que defender el uso de arabismos fue una decisión que tomó a partir de la lectura de la novela *Reivindicación del conde don Julián* (1970 1ª ed.) de Juan Goytisolo, quien desde los primeros párrafos abandera esa batalla contra el olvido voluntario de una España –“Madrasta inmunda” (1985, 88)- a la que desea traicionar con la literatura como herramienta. La labor entonces es un recorrido inverso al hecho por la historia nacional, pues con este empeño Goytisolo continuado por Malika Embarek están devolviendo al español todas esas palabras olvidadas o transformadas en heterodoxas, en términos de Sylva Molloy, por el paso del tiempo y las ideologías rampantes. Así podemos leerlo en párrafos como el siguiente de *Reivindicación del Conde don Julian*, en el que Goytisolo apunta qué nos ocurrirá si eliminamos estas palabras de uso cotidiano:

Y galopando con ellos en desenfrenada razzia saquearás los campos de algodón, algarrobo, alfalfa, vaciarás aljibes y albercas, demolerás almacenes y dársenas, arruinarás alquerías y fondas, pillarás alcobas, alacenas, zaguanes, cargarás con sofás, alfombras, jarros, almohadas, devastarás las aldeas y sacrificarás los rebaños, despojarás a la ilusionada novia de su ajuar, a la dama aristócrata de sus alhajas, al rico estraperlista de su fulana, al hidalgo proveccto de su alcurnia, retirarás el juez de los casinos, el alquitrán de las carreteras, prohibirás alborozos y juergas, zalemas y albricias (...) (Goytisolo, 1985, 197).

Pero esta novela no es la única en la que encontramos esa defensa de los arabismos a ultranza, pues numerosas son las obras de la literatura clásica española en la que los arabismos, más allá de los habituales y de uso común, están presentes, por tanto, el abandono y la caída de desuso de otros tantos de ellos, puede ser subsanado. Ejemplo emblemático sería, aparte de *Don Julián*, a la que nos hemos referido, *La Lozana*

andaluza. Esta obra de Francisco Delicado, publicada en Venecia en 1528 es un tesoro de arqueología lingüística como bien explica Federico Corriente en su trabajo (2010, 51-72), “los arabismos contenidos en esta obra, algunos incluso inéditos y todos, en conjunto, son dignos de ser tenidos en cuenta a la hora de establecer dicha procedencia y dichos matices” (2010, 51). Defiende Corriente que el olvido de esos arabismos y por extensión la consideración de la propia obra, que durante tiempo se minusvaloró, nacen del desprecio de todo aquello que suponga el reconocimiento del aporte semíticos al acervo cultural español “bien sea porque los estudios de cultura arábigo-islámica y judaística y sus interferencias con la nuestra no constituyen asignatura obligada de esos estudios, o porque aún colea una inveterada antipatía hacia nuestros invasores y/o inmigrados, y luego víctimas, que muchos negarán” (Corriente, 2010, 51). En definitiva, volvemos a recuperar esa idea de heterodoxia de la que hablaba Molloy para enmarcar lo que también Corriente apuntala con estas palabras.

4.2. LA HAQUITÍA TAMBIÉN COMO CONSERVADORA DE ARABISMOS

Al hilo de la última cita leía de Federico Corriente no podemos pasar por alto que hace referencia a la importancia del elemento judío en esta ecuación. Estos serían un grupo de población andalusí importante que a partir de las expulsiones se llevarán consigo a todo lo ancho y largo del Mediterráneo también esa lengua propia que evolucionará en contacto con las lenguas de los lugares de acogida y asentamiento y dará como resultado nuevas lenguas como el Ladino, en los territorios del Imperio Otomano y la Haquitía en Marruecos.

Esta Haquitía, es hoy en día una lengua en extinción. No queda ya nadie cuya lengua materna sea la Haquitía, ese castellano antiguo que se escuchaba en el norte de Marruecos y que es pieza indispensable de la cultura sefardí en este país por la imbricación que se establece entre esta lengua y los rasgos culturales que caracterizan a la comunidad de hablantes que la han empleado a lo largo de los siglos. Pero, siguiendo con el planteamiento de conservación y recuperación de vocabulario que venimos planteando, la Haquetía es otra fuente de la hora de rastrear y adoptar aquellas palabras que con el tiempo se han relegado en

su uso. Algunos de ellos también arabismos, otras palabras relacionadas directamente con asuntos religiosos y gastronómicos, que se han conservado en la tradición judía marroquí y que encontramos recogidos en obras como *La vida perra de Juanita Narboni* (1977 1ª ed), del escritor Ángel Vázquez, *Los muertos de Roni* (2004) de Leo Aflalo, o *El Mazal de los pobres* (2017) de Elie Benchetrit, entre otras. Estos tres autores tangerinos recuperan el uso de la haquitía para identificar determinados personajes, o en el caso de Benchetrit para componer la obra completa en la tarea de conservación de esta lengua en peligro de extinción. Estas obras han sido definidas por Francisco Moscoso como “tesoros literarios” (2020, 37) y a la luz de esta propuesta de análisis son fundamentales. Estudia Moscoso en su trabajo “El español, patrimonio de Tánger. Su presencia en el árabe de Tánger y en la haquitía tangerina” esta presencia de vocabulario que en un viaje de ida y vuelta ha ido permeando las lenguas en contacto en el Estrecho de Gibraltar hasta ser una fuente de riqueza insalvable.

Leemos por ejemplo en *Los muertos de Roni*:

¿Todavía estamos a tiempo de evitar la boda fuera de casa? ¿Y a exhibición de elegancia por los callejones de la judería? No, parece que eso ya no tiene vuelta atrás, pero aún les puedo pedir que no hagan adafina entre semana. Que es importante, que no tenemos costumbre. Pero seguro que se ríen de mi (2004, 57)

En este fragmento encontramos la palabra “adafina”, nombre la comida típica de los judíos marroquíes para el Sabbath. Guiso de tradición andalusí, esta comida aún se puede comer los sábados en las familias sefardíes que mantienen la tradición y, por supuesto el nombre. Un arabismo, tal como nos dice el diccionario etimológico de la RAE. Una palabra que procede del término semítico *dafīnah* que significa enterrada, pues literalmente adafina es la olla que preparan el anochecer del viernes, cubriéndola con rescoldo y brasas, para comerla el sábado. Así, este ejemplo nos sirve para sustentar la idea motor de estos párrafos, la conservación de los arabismos y su aprendizaje a la hora de estudiar español son una riqueza extraordinaria para engrandecer ese aprendizaje, pero, además, para comprender la historia en toda su dimensión.

5. CONCLUSIONES

Concluimos entonces que, como bien propone Malika Embarek a través de su trabajo de traducción, la conservación y reactivación de arabismos que están cayendo en desuso es una tarea fundamental que nos permite visitar nuestro pasado lingüístico y aprender a reconocer aquello que somos en todas sus dimensiones, pues supone un enriquecimiento cultural sin matices: “devolver esas palabras expulsadas para revitalizarlas en la traducción; reintroducir, en un contexto enraizado con la cultura árabe contemporánea, los arabismos caídos en desuso en la lengua española, pero que en el Magreb siguen presentes” (Embarek, 2018, 69), sería algo así como los cantes de ida y vuelta en el flamenco. Una labor de retroalimentación constante en la que debemos implicarnos y apostar por su importancia, pues supone la conservación de un patrimonio lingüístico propio del español que agranda los márgenes culturales e históricos en los que nos movemos. Entonces, renunciar a su utilización es eliminar voluntariamente de nuestro pasado esos siglos andalusíes sin los que no podemos entender la España que vivimos, más que en los empeños que desde la ortodoxia se vienen promoviendo desde hace ya siglos. De ahí que resulte tan interesante la reflexión con las que habíamos empezado estas páginas acerca de la heterodoxia entendida por la escritora argentina Sylvia Molloy.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aflalo, L. (2004). Los muertos de Roni. Hebraica Ediciones.
- Benchetrit, E. (2017). El mazal de los pobres. Hebraicas ediciones.
- Bendahan Cohen, E. (2006). Déjalo, ya volveremos. Seix Barral.
- Bendahan Cohen, E. (2020). Si te olvidara, Sefarad. La huerta grande Editorial.
- Chukri, M. (2012). El pan a secas. Cabaret Voltaire.
- Chukri, M. (2013). Tiempo de errores. Cabaret Voltaire.
- Chukri, M. (2014). Rostros, amores, maldiciones. Cabaret Voltaire.
- Corriente, F. (1994). Diccionario de Arabismos y voces afines en iberorromance. Gredos.

- Corriente, F. (2004). “El elemento árabe en la historia lingüística peninsular: actuación directa o indirecta. Los arabismos en los romances peninsulares”. Cano, R. (coord.) Historia de la lengua española. Ariel, pp. 185-206.
- Corriente, F. (2010). Los arabismos de La lozana andaluza. *Estudis Romànics*, nº 32, p. 51-72.
- Embarek López, M. (2018). Por una traducción mudéjar en el siglo XXI. *Vasos Comunicantes* nº 48-49, pp. 67-71.
- Goytisolo, J. (1970, 1ª ed. 1985). Reivindicación del conde don Julián. Cátedra.
- Molloy, S. (2016). *Vivir entre lenguas*. Eterna Cadencia.
- Slimani, L. (2021). *El país de los otros*. Cabaret Voltaire
- Slimani, L. (2023). *Miradnos bailar*. Cabaret Voltaire
- Vázquez, A. (2000). *La vida perra de Juanita Narboni*. Cátedra.

ELABORACIÓN DE UN REPERTORIO DE REALIDADES CULTURALES A PARTIR DE GUÍAS DE VIAJE

VANESA ÁLVAREZ TORRES

*Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada
Universidad de Cádiz*

1. INTRODUCCIÓN

La presente contribución constituye un trabajo interdisciplinar que pretende demostrar las repercusiones que tiene la cultura en el proceso de trasladar de una lengua a otra aquellas realidades propias de la misma y las no correspondencias conceptuales con sus problemas inherentes que dificultan la traducción. Realizamos una revisión de las unidades léxicas recogidas en una serie de guías de viaje, pues como en este tipo de obras se recoge gran cantidad de contenido cultural, nos ha parecido interesante realizar una revisión de las unidades léxicas extraídas de diferentes guías de viaje de Sevilla, escritas en diferentes lenguas (inglés, francés, italiano y alemán), que se han mantenido la forma en español –no se han traducido a las lenguas en cuestión de cada una de las guías de viaje revisadas– y hacen referencia a realidades culturales propias o específicas. Por tanto, nuestro punto de partida es la realidad, concretamente, aquellos objetos o hechos propios de una cultura que dificultan la traducción, las realidades culturales, ya que no existe en la cultura meta la realidad de la cultura origen y, por tanto, tampoco existe un correlato en la lengua meta para nombrar la realidad en cuestión.

En esta publicación pretendemos presentar el proceso de extracción y clasificación de esas realidades, tanto temáticamente como por focos culturales. Para este estudio en concreto, y teniendo en cuenta las palabras recopiladas, hemos establecido la siguiente clasificación temática: folclore, gastronomía, alimentos y bebidas, ropa y complementos, arquitectura y alojamiento. En lo que respecta a los focos culturales,

hemos establecido cuatro categorías culturales que caracterizan el folclore de la capital hispalense: *semana santa*, *feria de abril*, *tauromaquia* y *flamenco*.

Como hemos tratado en recientes trabajos (cf. Álvarez Torres, 2021 y 2024), partimos de la tipología de la variación de Casas Gómez (cf. 2002, pp. 105-120, 2003, pp. 561-566 y 2006, pp. 289-198) a la hora de clasificar este tipo de realidades que están conectadas a la cultura de una comunidad. La clasificación tipológica de este autor incluye, además de la tradicional *variación lingüística*, la *variación extralingüística* o *real*, motivada por diferencias en la realidad que repercuten en el plano lingüístico. Así pues, para este autor la variación extralingüística o real comprende el estudio de las “modalidades distintas de la realidad” (*variantes reales*), los “espacios o casillas vacías existentes en la realidad” (*lagunas reales*) y las “*diferencias reales* entre dos culturas diferentes” (op. cit., 2006, pp. 294). Además, hacemos una distinción en las variantes reales, lagunas reales y diferencias reales basándonos en la dicotomía *cultural/naturaleza* (cf. Álvarez Torres, 2021, pp. 221-222). De este modo, dividimos las realidades implicadas en generar este tipo de variación extralingüística tanto en naturales como en culturales, las primeras conciernen a seres vivos, como son los animales y las plantas (*realidades naturales*), mientras que las segundas a realidades elaboradas por el ser humano (*realidades culturales*). Estas diferencias, que se pueden presentar en mayor o menor grado, pueden manifestarse tanto desde una perspectiva interlingüística como intralingüística. De ahí el ejemplo que añadimos sobre la realidad *patio*, que puede haber una diferencia en la realidad, en este caso cultural, tanto entre lenguas como dentro de una misma lengua. Como bien sabemos aquellas personas que residimos en Andalucía, existen diferencias entre el patio cordobés y el patio sevillano (op. cit., pp. 222), dando lugar a la existencia de variantes reales.

- Además, puede ser que en algunas comunidades no exista la realidad *patio* y, en este caso, estaríamos ante una laguna real. Por tanto, la distinción entre variante real y laguna real es gradual.

A partir de este tipo de variación, relacionada con la cultura de la comunidad en la que se inserta la lengua en cuestión, hemos explorado guías de viaje de Sevilla en diferentes idiomas con el fin de extraer las unidades léxicas que no han sido traducidas a las respectivas lenguas, sino que se han mantenido en español, pues hacen referencia a realidades propias de la cultura español o de Sevilla. Además, hemos registrado la información contextual que acompaña a estas unidades léxicas. De este modo, hemos podido observar cómo se trata de explicar o parafrasear las palabras en cuestión para poder ser entendidas por los usuarios nativos de las lenguas de estas guías de viaje.

2. METODOLOGÍA

En este apartado desarrollamos los aspectos metodológicos que hemos llevado a cabo en la recopilación y clasificación del léxico referente a realidades culturales. Estas son las diferentes etapas de este proceso:



Fuente: elaboración propia

Nuestro estudio se centra en la recopilación de realidades culturales que mantienen la forma de la lengua de origen⁸⁶, en este caso que nos ocupa es el español, de 8 guías de viaje de Sevilla en distintas lenguas (inglés, francés, italiano y alemán). Hemos registrado los datos recopilados de estas guías asignando un código a cada una de ellas:

- Inglés 1: Seville. Thomas Cook pocket guides
- Inglés 2: Footprint Focus Seville
- Inglés 3: Frommer's Seville, Granada and the Best of Andalusia
- Francés 1: Lonely Planet: Séville en quelques jours
 - Francés 2: Le Routard: Séville

⁸⁶ Exceptuando los antropónimos y los topónimos.

Una vez que hemos revisado las 8 guías de manera tradicional y hemos anotado las unidades léxicas de interés para el repertorio léxico, hemos revisado y extraído las unidades léxicas de manera tradicional, así como también los contextos de aparición. Añadimos a continuación una muestra de parte del registro de unidades léxicas (no editadas) de una de las guías de viaje revisadas (“Inglés 1”):

La siguiente tabla recoge una muestra del registro de unidades léxicas (no editadas) de las 8 guías de viaje:

Inglés 1	Inglés 2	Inglés 3	Francés 1	Francés 2	Italiano 1	Italiano 2	Alemán 1
alcazar	alcázar	alcázar	Alcázar	alborón	alcázar	alcázar	empanado
cañita	cañales, cañales	cañales	cañales	cañales	cañales	banderillos	empanada
pharis	bolsona	bolsona	Ajo Blanco	bolson	banderillas	café cortado	fino
duende	bolaga	café cantantes	churros	alcaceria	alcázar	barrio	Flamenco, Flamenco, Flamenco
farolillo	botellín	chorizo	empanadas	Alcazaba	bocadillo	duende	flor
fino	cañimocha	churros	empanaditas	Alcazar, Alcazar, Alcazar, Alcazar	buñuelos de bacalao	café	gaspacho, gazpacho
FLAMENCO, Flamenco, Flamenco	caña	empanadas	empanadilla	alcázar	barraza	cañita	hermandades
hermandad	carajillo	feria	flamenco	almohades	bolaga	chacina	jamón de bellota

Fuente: elaboración propia

El siguiente paso ha consistido en la edición de las unidades léxicas recopiladas, para ello, hemos aplicado los siguientes criterios:

- Reducción de las formas en los sustantivos y los adjetivos al masculino singular y en los verbos al infinitivo.
- Corrección ortográfica y normalización.
- Aceptación de palabras que no aparecen recogidas en los diccionarios, puesto que tenemos prueba de su existencia y su uso.

En esta tabla, que se trata de una muestra del registro, ya aparecen las unidades léxicas editadas clasificadas por guías de viaje:

Inglés 1	Inglés 2	Inglés 3	Francés 1	Francés 2	Italiano 1	Italiano 2	Alemán 1
alcazar	alcázar	alcázar	alcázar	alborón	alcázar	alcázar	empanado
cañita	cañales	cañales	cañales	cañales	cañales	banderillos	empanada
churro	bolson	bolaga	Ajo Blanco	bolson	banderilla	café cortado	fino
duende	bolaga	café cantante	churro	alcaceria	alcázar	barrio	Flamenco
farolillo	botellín	chorizo	empanada	Alcazaba	bocadillo	duende	flor
fino	cañimocha	churro	empanadilla	alcázar	buñuelos de bacalao	café	gaspacho
Flamenco	caña	empanada	empanadilla	alegría	barraza	cañita	hermandad
hermandad	carajillo	feria	flamenco	almohades	bolaga	chacina	jamón de bellota

Fuente: elaboración propia

Este repertorio léxico, editado y clasificado temáticamente será de gran utilidad para futuros estudios, de ahí nuestro interés en realizar una primera clasificación con todo el léxico extraído.

Tras revisar, extraer, recopilar y editar las unidades léxicas, hemos realizado una clasificación temática compuesta por 5 categorías:

1. folclore (flamenco, sevillana, mantón, traje de luces, cofradía, nazareno, etc.),
2. arquitectura (alcázar, alcazaba, azulejo, mudéjar, etc.),
3. historia (generalísimo, mudéjar, etc.),
4. gastronomía y bebidas (tapeo, ración, montadito, churro, pestiño, fino, manzanilla, etc.) y
5. alojamiento (pensión, hostel, etc).

A partir de esta clasificación, hemos organizado el repertorio léxico como aparece recogido en la siguiente muestra:

Folclore	Arquitectura	Historia	Gastronomía y bebidas	Alojamientos y establecimientos
alegría	alcazaba	alcaicería	ajo blanco	abacería
baillao	alcázar	alcazaba	albóndiga	bar de tapas
bulería	azulejo	alcázar	alboronía	bodega
café cantante	mudéjar	almohade	café americano	casa de huéspedes

Fuente: elaboración propia

También podemos concretar más estos temas en subtemas, como puede ser el caso de folclore, que podemos subdividirlo en música, vestimenta, fiestas y espectáculos, entre otros.

Además de la clasificación temática, hemos agrupado las unidades léxicas en focos culturales relacionados con la cultura hispalense:

1. semana santa (*cofradía, paso, penitente, torrija*, etc.),
2. feria de abril (*caseta, farolillo, sevillana*, etc.),
3. tauromaquia (*corrida, traje de luces, sol, sombra*, etc.) y
4. flamenco (*tablaó, duende, café cantante, peña*, etc.).

Recogemos a continuación una muestra del registro del léxico agrupado en focos culturales:

Dentro de cada foco cultural también podemos hacer una clasificación temática, de este modo, en el foco cultural “feria de abril”, por ejemplo, podemos establecer estas categorías: gastronomía, alimentos y bebidas, ropa y complementos, folclore, etc. Si bien la existencia de focos culturales refleja una riqueza cultural, dificultan la traducción, pues, como

añade Newmark (2003: 93), “frequently where there is cultural focus, there is a translation problema due to the cultural 'gap' or 'distance' between the source and target languages”.

Semana Santa	Feria de abril	Tauromaquia	Flamenco
capataz	fino	arrastre	caña
carrera oficial	sevillana	banderilla	alegría
hermandad	caseta	banderillero	bailaor
cofradía	farolillo	barrera	bulería
mantilla	feria	aficionado	café cantante
nazareno	traje de flamenca	volapié	cartagenera
penitente	señorito	capa	cantiña
paso	manzanilla	capea	cante flamenco
costalero	flamenco	barrera	cante jondo
saeta	rebujito	cogida	alboreada
torrija	paseo de caballos	corrida	alegría
pestiño		derechazo	colombiana
		descabello	duende
		faena	fandango
		monosabio	flamenco
		novillo	zapateo
		novillada	malagueña
		novillero	mantón
		picador	palo
		plaza de toros	peña flamenca
		suerte de banderillas	rondeña
		suerte de varas	rumba
		suerte de capas	seguriya/siguriya
		torero	soleá
		toro	tablao
		traje de luces	tango

Fuente: elaboración propia

El último paso será, dependiendo de lo que queramos estudiar, la selección de unidades léxicas. En este trabajo nos hemos centrado en el proceso de extracción, edición y clasificación de las unidades léxicas, pero en próximos estudios indagaremos en toda la información contextual extraída, ya que resulta especialmente interesante las definiciones y los posibles correlatos en la lengua meta. Por ejemplo, uno de esos casos es “montaditos (toasted sandwiches)”, nos preguntamos si realmente la realidad *montadito* corresponde a “toasted sandwich”, sobre

todo para un hablante español, solemos asociar “sándwich” al pan de molde, como define el diccionario académico: “emparedado hecho con dos rebanadas de pan de molde entre las que se coloca jamón, queso, embutido, vegetales u otros alimentos” (Real Academia Española, en línea). Asimismo, pretendemos realizar una revisión lexicográfica de determinadas unidades léxicas para revisar tanto si aparece designado como la definición recogida. Por ejemplo, una de esos vocablos podría ser *gazpacho*, si lo buscamos en el *Cambridge Dictionary* (2024, en línea) aparece registrado y, además de contar la definición “a soup made from tomatoes and uncooked vegetables, and eaten cold” (Cambridge University Press, 2024: en línea), incluye una imagen de gazpacho. Esto nos puede llevar a un análisis contrastivos de las definiciones de este tipo de realidades en diccionarios de las diferentes lenguas de las guías de viaje revisadas.

3. UNIDADES LÉXICAS RECOPIADAS

El número total de palabras recopiladas es 471, repartidas en las 8 guías de la siguiente manera por orden de mayor a menor porcentaje (aparecen con el código que les asignamos en el registro):

1. Francés 2: 37,79%
2. Inglés 2: 16,77%
3. Italiano 1: 9,98%
4. Italiano 2: 9,13%
5. Alemán 1: 9,16%
6. Inglés 3: 7,64%
7. Inglés 1: 5,52%
8. Francés 1: 4,03%

Concretamente, las unidades léxicas extraídas en cada una de las guías de viaje son las que recogemos a continuación:

1. Francés 2: alguacil, azulejo, tortilla, a la media vuelta, a toro corrido, a un tiempo, afarolados, aficionado, ajo blanco, al cuarteo, al relance, al siesgo, albóndiga, alboreá, alcaicería, alcazaba, alcázar, alegrías, almohades, almorávide, alto,

amontillado, arrastre, bamba de nata, bar de tapas, barrera, bellota, bodega, bovis, bronca, bulería, buñuelo, cachuca, café helado, café largo, café sólo, cante flamenco, cante jondo, cantina, caña, capa, capataz, capea, cartagenera, caseta, cebo, cebo de campo, cervecería, chorizo, churro, cocido, cofradía, cogida, colombiana, corrida, cortado, cream, cuadrilla, de frente, derechazo, descabello, divisa, duende, ebo industrial, espada, estocada, faena, fandango, feria, fino, flamenca, flamenco, ganadería, gazpacho, gorrilla, grada, granaína, guajira, hermandad, Jabugo, jamón, jamón ibérico, jamón serrano, jota, larga, leche frita, lomo, malagueña, manzanilla, matador, mesón, milonga, molinete, monosabio, montadito, montadito, montadito de pringá, montera, morcilla, morrillo, moscatel, mozarabe, múdejar, muleta, nazareno, novillada, novillero, novillo, oloroso, paella, palco, paleta, palo, pase, pase de muerte, paseo, pata negra, patio, Payoyo, peña flamenca, peón, picador, plaza de toros, por la espalda, porra, quinto, rondeña, rumba, salmorejo, serrano, sevillana, siesta, siguiiriya, sol, solear, solera, sombra, suerte de banderilla, suerte de vara, taberna, tablao, tango, tapa, tapeo, tasca, temple, tercio, tercio de vara, tiento, tocino de cielo, torero, toro, torrija, tortilla de bacalao, turrón, volapié, yema sevillana, zambra, zapateo

2. Inglés 2: alcázar, aliño, americano, azulejo, bailaor, bodega, bottellín, calimocho, callo, caña, carajillo, carrera oficial, casa rural, caseta, churros, cofradía, con leche, cortado, costalero, crianza, cubata, ensaladilla, estanco, feria, flamenca, gazpacho, gran reserva, hostel huevo a la flamenca, ibérico, infanta, jamón, jamón serrano, lenguas de almendra, manchego, manzanilla, menudo, montadito, morcilla, moriscos, mosto, mozárabe, mudéjar, nazareno, paella, parador, paso, penitente, pensión, pescaito frito, pestiño, pringá, ración, rebujito, reserva, saeta, salmorejo, sangría, semana santa, sevillana, solera, solo, tablao, taifa, tapa, tinto de verano, torero, torrija, tostada, tubo, tuna, venta, yema

3. Italiano 1: abacería, alboronía, alcazaba, alcázar, aliño, azulejo, bailaor, bailaor flamenco, bodega, borrachuelo, buñuelo, caña, casa de vecinos, chacina, corralas, cuchareo, empanadilla, escabeche, feria, flamenco, gazpacho, jamón de Jabugo, jamón ibérico, jamón ibérico, judería, menudo, mojama, montadito, montaito de pringá, morcilla, múdejar, nazareno, penitente, pestiño, presa ibérica, ración, salmorejo, semana santa, sevillana, taberna, taifa, tapa, tasca, tortilla de papatas, yema de San Leandro
4. Italiano 2: alcázar, azulejo, barrio, bocadillo, buñuelo de bacalao, cabrales, caña, caseta, chacina, churro, corrida, duende, faena, fino, flamenco, guiso, hostel, imagen, jamón ibérico, judería, lomo, mantón, media ración, montadito, morcilla, muleta, nazareno, neomudéjar, novillada, paella, patio, peña, polvorón, ración, salmorejo, sevillana, tablao, tapa, tapeo, tinto de verano, yema
5. Alemán 1: tapa, amontillado, azulejo, banderilla, banderillero, bocadillo, café cortado, café sólo, cream, cuba libre, cubata, duende, empanada, feria, fino, flamenco, flor, gazpacho, hermandad, jamón de bellota, jerez, judería, manzanilla, montadito de pringá, mudéjar, oloroso, paella, pasodoble, pasos, picador, pincho de tortilla, ración, salmorejo, semana santa, sevillana, siesta, solera, suerte de capa, suerte de vara, tercio de banderillas, tercio de la muerte, tortilla, tubo
6. Inglés 3: alcazaba, alcázar, azulejo, bodega, café cantante, casa huéspedes, chorizo, churro, empanada, feria, flamenco, fonda, gazpacho, hostel, juerga, montadito, moriscos, mudéjar, novillada, parador, patata brava, ración, salmorejo, semana santa, serranito de pollo, tapa, tapeo, tortillita de camarones, zarzuela
7. Inglés 1: azulejo, bodega o bodeguita, caseta, churro, corrida, duende, farolillo, feria, fino, flamenco, hermandad, hostel, jamón ibérico, mantilla, mantón, montadito, paseo de caballos, pensión, semana santa, señorito, sevillana, torero, tortilla de patata, traje de luces

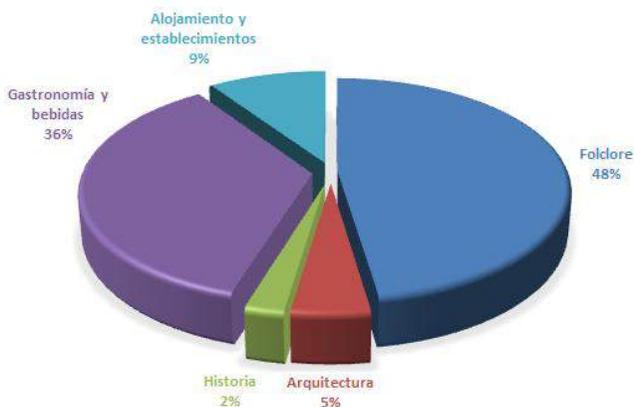
8. Francés 1: alcázar, aliño, aliño de alcachofas, churro, empanada, empanadilla, ensaladilla, escalivada, feria, flamenco, gazpachuelo malagueño, menudo, montadito, montadito de pringá, mudéjar, salmorejo, taberna, tapa, yema de San Leandro

También hemos registrados los contextos de las unidades léxicas que aparecen definidas o traducidas a la lengua meta, para no excedernos en la extensión, añadimos una muestra de uno los registro de una de las guías de viaje (“Inglés 1”):

Lonely Planet Pocket: Siviglia					
Item original	Páginas	Nº apariciones	Contextos	Notas	Observaciones
abaccheria	58		abaccheria (negozio di alimentari)		
alboronia	110		alboronia (stufato di melanzane, pomodori, zucchini e peperoni)		
alcazaraba	28		alcazaraba (ciudadella fortificata)		
alcázar	28				
aliño	73, 115, 115		aliño de alcachofa (carricchi con pomodoro, tonno e olio d'oliva, in stagione), aliños (condimenti)		
azulejos	25, 31, 71, 73, 77, 94				

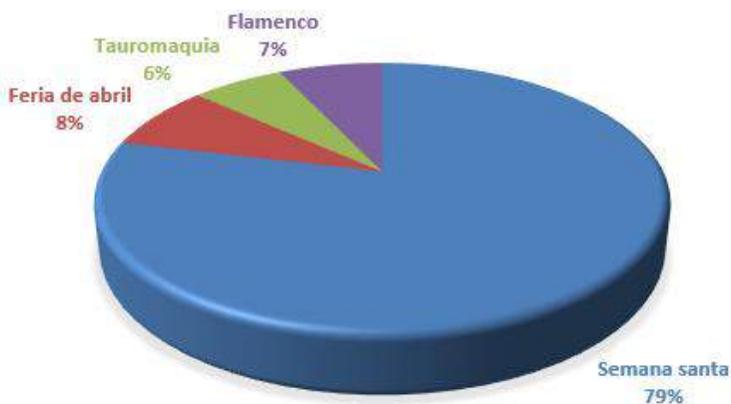
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la distribución cuantitativa de las unidades léxicas en la clasificación temática realizada, quedaría de la siguiente manera:



Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a los focos culturales, el resultado sería el siguiente:



Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Con este trabajo nos hemos planteado, en primer lugar, extraer las unidades léxicas no traducidas a la lengua meta, así como también la información contextual. En segundo lugar, realizar una clasificación y un análisis cuantitativo del léxico recopilado. En futuros estudios pretendemos analizar de manera cualitativa este repertorio léxico, tanto las unidades léxicas como los contextos. También nos servirá para otros trabajos, como, por ejemplo, la revisión de la consignación de estas unidades léxicas en los diccionarios de las distintas lenguas de las guías de viaje.

Para terminar, resaltamos el valor de las guías de viaje como fuente de información para elaborar corpus lingüísticos, especialmente si queremos estudiar el reflejo de los aspectos culturales en el plano lingüístico. Tras la realización de este trabajo, podemos afirmar que la cultura queda reflejada en el léxico recogido en las guías de viaje, de ahí nuestro interés en indagar en la esencia y lo característico de un lugar a través del estudio del lenguaje.

5. REFERENCIAS

- Álvarez Torres, V. (2021): *Léxico y cultura: la variación real en el lenguaje*, Cádiz: Universidad de Cádiz. Tesis doctoral inedita.
- Álvarez Torres, V. (2024): “Implicaciones lingüísticas de las asimetrías entre lengua/s y realidad/es”, *Pragmalingüística*, 34, en prensa.
- Casas Gómez, M. (2006): “Realidad, cultura y variación: las variantes reales”, en R. González Ruiz, M. Casado Velarde and V. Romero Gualda (coords.), *Análisis del discurso: Actas del I Congreso Internacional*, Vol. I, Madrid: Arco/Libros, pp. 289-298.
- Cambridge University Press (2024): *Cambridge Dictionary*, recurso en línea: <https://dictionary.cambridge.org/> [Fecha de consulta: 22/06/2024]
- Real Academia Española (2014, 23ª ed.). *Diccionario de la lengua española* [en línea], Madrid: Espasa. Disponible en: <https://dle.rae.es> [Fecha de consulta: 22/06/2024].

LA VARIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA
EN UN CORPUS DE TEXTOS PEDAGÓGICOS
METALINGÜÍSTICOS PUBLICADOS EN ARGENTINA
EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX⁸⁷

ANNA POLO

Università degli Studi di Padova

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la reconstrucción y la sistematización de la evolución de las gramáticas y de los manuales de italiano como lengua extranjera dedicados expresamente a hispanófonos, este estudio pretende aportar datos sobre el recurso a las descripciones interlingüísticas rastreables en un micro-corpus de textos metalingüísticos pedagógicos, publicados en Argentina en la primera mitad del siglo XX. A partir de la consideración según la cual (i) los textos metalingüísticos objeto de estudio son herramientas tanto teóricas como pedagógicas que permiten conectar culturas y (ii) que la variación interlingüística desempeña un papel de gran envergadura a la hora de desarrollar una conciencia metalingüística en el alumno, se intenta objetivar los discursos y las explicaciones de los autores acerca del funcionamiento de la lengua a través de la identificación de tendencias generales en la variación interlingüística en los textos.

⁸⁷ El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación LITIAS (<https://www.litias.it/wp/>), que ha obtenido una financiación PRIN 2017 (Proyectos de Investigación de Interés Nacional) del Ministerio de la Universidad italiano cuyo coordinador es el profesor Félix San Vicente (Universidad de Bolonia), al que agradezco por su apoyo en el desarrollo de esta línea de investigación. Entre los objetivos del proyecto destaca el análisis, desde el punto de vista historiográfico, de la recepción y del influjo de la lengua italiana en territorios hispanófonos a través de la búsqueda y catalogación de textos metalingüísticos dedicados al aprendizaje del italiano, como manuales, métodos, diálogos, gramáticas, etc.

Siguiendo la propuesta teórica de Zamorano Aguilar (2010) este estudio se propone abarcar las siguientes cuestiones:

- En lo que atañe al objeto de estudio primario, relacionado con la evolución del pensamiento lingüístico, se propone el análisis de algunos de los elementos que más claramente manifiestan la presencia de la variación interlingüística en el discurso pedagógico; a este propósito, a partir los análisis de Bruley, Fouillet, Stratilaki, Weber, (2015), y Beacco, Kalmbach, Suso López, (2014), se menciona, por un lado, (i) el uso de la lengua de los aprendices a través de la traducción y de la búsqueda de la equivalencia y, por el otro, (ii) la comparación entre los sistemas lingüísticos del italiano y del español mediante la comparación positiva y negativa, la descripción inversa y la convergencia/divergencia (cfr. Bruley, Fouillet, Stratilaki, Weber, 2015).
- En lo que se refiere al objeto de estudio secundario, que se relaciona con la labor de interpretación de los datos, se pretende proporcionar una reflexión sobre las estrategias rastreadas en relación tanto con los géneros textuales de las obras de estudio (manuales o gramáticas), como de los objetivos explicitados por los autores en los paratextos. Para ello se estudia en particular: (i) las referencias explícitas a la lengua nativa de los estudiantes, es decir, el español, (ii) la presencia de explicaciones sobre elementos gramaticales de esta lengua, (iii) la ejemplificación que advierte sobre diferencias de uso, (iv) la elaboración de listas y glosarios bilingües, (v) ejercicios de traducción, etc. A este propósito se analizará no solo la frecuencia y distribución de dichos recursos en diferentes tipos de textos (manuales y gramáticas) y en distintas secciones, sino también cómo estas estrategias se relacionan con los objetivos pedagógicos declarados en los paratextos de las obras.

Desde el punto de vista epistemológico, se asume, como Zamorano Aguilar (2018, 2012, 2010,) que para una apropiada interpretación de los hechos historiográficos es necesario tener presentes “al menos, seis ejes de datos y estudio, que se corresponderían con los elementos de la

comunicación según la teoría de R. Jakobson: emisor, receptor, mensaje, código, canal y contexto” (Zamorano Aguilar, 2018, p. 411). Las relaciones que se establecen entre estas variables resultan esenciales para una descripción de los hechos que tenga en cuenta las especificidades de las obras de estudio, ya que la interconexión de estos elementos proporciona una información más relevante que la que ofrece cada unidad por separado.

En consecuencia, se ha adoptado un modelo interpretativo que permita tener en cuenta la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso objeto de estudio.

TABLA 1. *El modelo de análisis a partir de la teoría comunicativa de Jakobson*

CONTEXTO	Sistema educativo argentino (1909-1949)
EMISORES	Ardit, L., Troisi, E. Tarana Terzi, I. Pasini, N. Gordini Tommasi, E. Giroi, P.
RECEPTORES	Alumnos y profesores de la educación secundaria
CANAL	Herramientas pedagógicas para la enseñanza del italiano a aprendices hispanófonos
MENSAJE	Discurso gramatical en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras
CÓDIGO	Italiano y español

2. LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO EN ARGENTINA: UN ESBOZO

En lo que se refiere al contexto histórico-político en el que se publican los textos, la abundancia de los estudios dedicados a las políticas nacionales relacionadas con la inclusión de las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino supera nuestra posibilidad de síntesis; en este contexto nos limitaremos a mencionar algunos de los más recientes, como Giménez (2020, 2021), Di Tullio (2003), Bein (2002, 2010), mientras que, en cuanto a la enseñanza del italiano en las escuelas nacionales, para el periodo de estudio, son imprescindibles los trabajos de

Giménez (2020, 2021, 2023) a los que se remite para un análisis más detallado. La bibliografía de referencia coincide en considerar la inclusión de lenguas extranjeras en el sistema educativo como un hecho político (Arnoux y Bien, 2015), de ahí que las decisiones sobre qué idiomas se enseñan, y en qué momento, y la disponibilidad de materiales didácticos reflejen no solo las necesidades educativas, sino también intereses políticos y culturales. Por ejemplo, la incorporación del italiano como lengua obligatoria en la educación secundaria a principios del siglo XX y sus posteriores cambios de estatus (optativa en 1914, obligatoria de nuevo en 1917, y otra vez optativa en 1941) no fueron meros ajustes educativos. Como asume Giménez (2021), estos cambios muestran fluctuaciones en las relaciones políticas y culturales entre los países involucrados y la orientación política del gobierno del momento:

El italiano se incluyó como tercera lengua en los colegios nacionales, primero como cátedras nocturnas, para instalarse definitivamente en el sistema a partir de 1941. Las argumentaciones para la incorporación de la lengua italiana eran las mismas que las de las otras lenguas extranjeras y no están asociadas a la gran presencia de italianos en estas tierras. Da muestra de ello los programas para la enseñanza del italiano en el plan Garro de 1912: los contenidos y los textos que se incluían presentan a la lengua en su variedad escrita y de prestigio. (Giménez, 2021, p. 108)

Del mismo modo, el incremento de la presencia del inglés en el sistema educativo (Giménez, 2021), también responde a una estrategia política que reconoce la creciente influencia global de los países angloparlantes.

La disponibilidad de manuales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera también es crucial, dado que su presencia puede ser interpretada como una medida del compromiso del sistema educativo en relación con la difusión de esa lengua.

Ahora bien, la relación que se establece entre la lengua objeto de aprendizaje y la lengua de los aprendices en los manuales y gramáticas de enseñanza de lenguas extranjeras ofrece pistas importantes sobre el contacto entre dichos idiomas y las influencias culturales y lingüísticas que se entablan entre las comunidades. Todo ello queda reflejado también en los prólogos de las obras (cfr. 2.1.) que no solo orientan al lector sobre el contenido lingüístico, sino que contextualizan también la enseñanza de idiomas dentro de un marco más amplio de políticas

educativas y culturales, destacando la importancia de las decisiones lingüísticas para el éxito del aprendizaje.

3. EL CORPUS DE ESTUDIO

Durante la primera mitad del siglo XX se publicaron en Argentina, y especialmente en Buenos Aires, 16 entre gramáticas y manuales de italiano para hispanófonos (cfr. Nalesso, 2021).

Como se puede observar en la Tabla 1, el corpus de trabajo se compone, en concreto, de siete textos publicados en Buenos Aires, entre 1909 y 1959 cuando la cultura italiana era considerada, para las clases más altas de la sociedad argentina, “heredera de la tradición clásica y portadora de una literatura considerada patrimonio universal” (Bein 2012, p. 89).

TABLA 2. *El corpus de estudio*

AUTOR	TEXTO
Ardit, L., Troisi, E.	Curso de italiano, (Libro 1 y libro 2) Buenos Aires: García Santos, 1909.
Tarana Terzi, I.	Grammatica italiana compilata ad uso delle scuole superiori. Buenos Aires: Imprenta López, 1934.
Pasini, N.	Corso di lingua italiana (Libro I) Buenos Aires, A. Estrada, 1937.
Gordini, E.	El idioma de Dante. Novísima gramática elemental para aprender práctica y rápidamente la lengua italiana. Buenos Aires: Centro del Libro Italiano, 1949.
Girosi, P.	"L'armoniosa lingua" Moderna gramática italiana. Buenos Aires: Asociación Dante Alighieri, 1959.

El primer elemento objeto de nuestro estudio es el metalenguaje, instrumento de análisis fundamenta en ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. A este propósito, destacan tres soluciones distintas: por un lado, en la *Grammatica* de Tarana Terzi y el *Corso* de Pasini el italiano es la única lengua utilizada para la descripción gramatical; por el otro, el texto de Gordini, *El idioma de Dante*, presenta la reflexión metalingüística exclusivamente en español. Finalmente, resulta interesante destacar que tanto la obra de Ardit como la de Girosi emplean ambos

idiomas para describir los fenómenos gramaticales, como se puede apreciar de los siguientes fragmentos:

1. Ed ora vediamo il presente dell'Indicativo del verbo lodare (*alabar*), separando le desinenze o flessioni della radice, perché le stesse desinenze si aggiungono a qualunque radice di verbo di prima coniugazione regolare e si ottiene sempre lo stesso tempo dello stesso modo [...] (Girosi, p. 25)
2. En italiano todas las palabras terminan con vocal, con excepción de algunos monosílabos (per, non, il, al, dal, del, nel, sul) y de algunas voces de origen no latino (bazar, alcohol, gas, sport, tram) o de formación latina (autobús, ómnibus, memorándum, ultimatum, etc.) (Girosi, p. 45)

3.1. LOS PARATEXTOS

El estudio de los paratextos, forma parte de lo que Swiggers (2004: 116) llama epihistoriografía, “un área de la historiografía global que subsume aspectos que dan apoyo a la actividad descriptiva historiográfica, como, por ejemplo, perfiles biobibliográficos, descripción de las ediciones de las obras, etc.” (Gómez Asencio, Montoro del Arco y Swiggers 2014, p. 274). En el ámbito de la historiografía lingüística, se ha destacado en distintas ocasiones la relevancia de los paratextos de las obras metalingüísticas (Lope Blanch, 1996-97; Gómez Asencio, 2000; García Folgado, 2001; Zamorano, 20009, 2004, 2001; Vila Rubio, 2021); ya Malkiel y Langdon (1969, p. 541), a su vez, consideraron este material como “primario”, en el sentido de *primordial*, para el historiador de la lingüística. Además, Vila Rubio, (2021, p. 51) insiste en la centralidad de los prefacios de ediciones revisadas de una misma obra ya que pueden ofrecer información acerca de cambios en el clima intelectual circundante. En efecto, a pesar de que se clasifiquen generalmente como fuentes menores o marginales, los paratextos “aportan luz sobre la ideología institucional y el contexto personal de las perspectivas lingüísticas y las teorías” (Swiggers, 1990, p. 28). Dichas fuentes, presentan una serie de variables y constantes que ofrecen información apreciable sobre los autores, los receptores y el contexto en el que se producen las obras. Dichas variables representan una clave de lectura fundamental para poder interpretar correctamente el quehacer lingüístico de los autores del corpus.

3.1.1. Títulos de las obras y autores

Ahora bien, un primer acercamiento al análisis de la variación interlingüística y del contacto entre español e italiano es posible a partir de las portadas y de los títulos de las obras. Se observa que tres de las cinco portadas contienen el término *gramática/grammatica* que se acompaña de adjetivos como: *elemental, novísima, italiana, moderna*, lo cual pone de relieve la reflexión explícita acerca de la situación lingüística, cultural y social en la que las obras se encuentran inmersas. En dos casos se habla de *curso/corso*, sin embargo, como se mostrará en los apartados siguientes, la terminología empleada para definir las obras no se corresponde plenamente con el método empleado en la praxis didáctica reconocible en los textos.

Las portadillas y los prólogos representan una “puerta de entrada a los asuntos que se abordarán en el tratado metalingüístico” (Cancino Cabello, 2017, p. 426), ya que, como considera Esparza Torres (2017, p. 137) “son, ciertamente, los prólogos de las obras lingüísticas, textos en los que las ideas y las intenciones de los lingüistas se manifiestan de una manera muy especial”. Específicamente, los prólogos proporcionan tanto una idea general sobre aspectos relacionados con la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como el proyecto lingüístico que caracteriza las obras. En palabras de Zamorano, el prólogo representa un nexo entre el contexto histórico-cultural y el texto metalingüístico caracterizándose por una

Proyección gnoseológica de carácter bidireccional que se aprecia en este tipo de textos, ya que mantienen una íntima relación tanto con el texto mismo (tipo de obra, objetivos, autor, etc.) en el que se inserta, como con el receptor y las circunstancias culturales, políticas, económicas, etc. en las que dicho tipo de textos se ha producido (Zamorano, 2004, p. 252).

En el corpus que hemos analizado, los prólogos presentan una estructura formal muy similar en la que se puede reconocer una serie de elementos tópicos que caracterizan también la tradición gramaticográfica del español para italianos (cfr. Lombardini y San Vicente, 2016). Dichos paratextos no separan la materia prologal, pues se presentan de manera compacta como “prefacio”, “presentazione” o “introducción”,

sin que a una distinta denominación correspondan también contenidos divergentes. En el corpus se ha podido observar que, en la casi totalidad de los casos, es el autor del texto quien prologa su obra, solo en un caso el prologuista es externo⁸⁸.

De los autores del corpus tenemos noticias escasas. Luis Ardit y Eugenio Troisi, Gordini, y Pasini se dan a conocer a través de la portada de sus obras, donde se presentan como profesores de lenguas, también Girosi es presentado como profesor de lengua, sin embargo de Tarana no tenemos informaciones. Como destaca la bibliografía, se trata, en general, del intento de justificar el valor del trabajo, elaborado por una autoridad en la materia (cfr. Vila Rubio, 2021, p. 72).

3.1.2. Argumentos formales y conceptuales

Siguiendo el modelo descriptivo propuesto en Zamorano (2004) se propone un análisis de los argumentos conceptuales y formales rastreables en los prólogos, según puedan considerarse constantes o variables (p.257). Entre los argumentos conceptuales constantes más distintivos se reconocen aspectos relacionados con la didáctica de las lenguas extranjeras, como referencias escuetas a la metodología de trabajo y a los contenidos. A este propósito, en los paratextos prevalecen las ideas de la claridad, sencillez y utilidad, como se puede apreciar a continuación:

1. Hemos unido nuestros esfuerzos para obtener un texto claro, sencillo y útil” (Ardit, p. VII)
2. Nuestra gramática elemental tiene el fin de presentar las reglas fundamentales del idioma italiano, en la forma más simple y clara para que sirven de base a un estudio más profundo y completo (Gordini, p. 5)
3. [...] tornar fácil y placentera la parte teórica. Referencias a pláticas amenas, conversación, práctica constante del idioma hablado adquiriendo al mismo tiempo los conocimientos básico de su estructuración gramatical” (Girosi, p. 7).

⁸⁸ Se trata del texto de Girosi (1959) que presenta un prólogo editorial escrito por Dioniso Petrella, director de la colección “Italia contemporanea”, publicada por la Asociación Dante Alighieri.

A estas reflexiones se añaden, en primer lugar, observaciones metodológicas que atañen explícitamente a la contrastividad. Sin embargo, la referencia al español y su contraste con el italiano no se documenta de manera homogénea en los autores. Tarana menciona a Dante y Cervantes como autoridades literarias de las dos lenguas y avisa de que “I punti di contatto che la lingua dell’Alighieri ha con quella del Cervantes, sono stati contemplati” (Tarana, p. 7), mientras que Gordini insiste sobre las dificultades conllevadas por la afinidad entre castellano e italiano, individuando en los falsos amigos y la acentuación las principales dificultades en el proceso de aprendizaje:

El italiano es muy parecido al castellano, siendo lenguas verdaderamente hermanas, pero este mismo parecido presenta varias dificultades, particularmente por la igualdad de tantas palabras que, sin embargo, tienen significados completamente distintos, por la diferencia de pronunciación, y, particularmente de acentuación. (Gordini, p. 5)

Finalmente, Girosi, más explícito, no solo afirma poner “en especial evidencias las analogías y las diferencias existentes” entre las dos lenguas, sino también, anunciando que su texto ha sido realizado para “estudiosos de habla hispana”, identifica de forma clara al receptor de la obra. De hecho, la alusión al receptor es un argumento conceptual constante en los prólogos (Zamorano 2004, p. 258); a este propósito, la totalidad de las obras estudiadas está concebida expresamente para la enseñanza secundaria superior, de ahí que los referentes sean tanto alumnos de habla hispana, como profesores y maestros a los que, generalmente, se ofrece la obra para críticas o comentarios (cfr. Zamorano, 2004, p. 258), como se puede apreciar de las citas siguientes:

[...] los señores profesores cuyo fallo esperamos con confianza dirán si hemos conseguido nuestro propósito. (Ardit, p.VII)

Ho creduto così di compiere un dovere fraterno, nella speranza che questo libro, scritto con tanto amore da colei che del magistero fece un apostolato, continui a essere utile alle scuole secondarie della repubblica. Sarò lieta, pertanto, se otterrò il consenso de’ miei colleghi, gl’insegnanti d’italiano” (Pasini, p. XVI).

Entre los temas que aparecen con mayor variabilidad en los textos del corpus se menciona (i) la adecuación de las propuestas lingüísticas a los programas de italiano para los Colegios Nacionales y los Licei (9),

(ii) consideraciones generales en torno a la gramática y a su centralidad en el proceso de aprendizaje de una lengua (10), y (iii) la apología de la lengua italiana mediante comentarios de tipo impresionista sobre la lengua y la cultura italianas (11) y (12):

La sollecita premura della Casa Editrice mi ha deciso a modificare questo libro secondo l'esigenza dei nuovi programmi. [...] Ho creduto così di compiere un dovere fraterno, nella speranza che questo libro, scritto da colei che del Magistero fece un apostolayo, continui a essere utile alle Scuole Secondarie della Repubblica. (Pasini, s.p.)

[...] e se la grammatica a detta degli antichi che la sapevano lunga è il fondamento delle scienze e la prima delle arti liberali, datele il posto che le corrisponde, vale a dire il *primo*, senza curarvi dell'orecchiante che la vorrebbe soppressa perché secondo lui, Omero avrebbe scritto i suoi poemi senza conoscerla; fingendo dimenticare, però che Dante l'aveva studiata con molta diligenza; che il primo maestro del Petrarca fu il grammatico Convenevole da Prato [...] (Tarana, p. 8)

El italiano es, todavía, una lengua poco conocida y apreciada, sin embargo, es uno de los idiomas más hermosos, no solo por la riqueza de su vocabulario, sino por la sencillez pura y espléndida de su manera de expresarse, la flexibilidad de sus palabras que lo hacen: “el idioma de la música y de la poesía” (Gordini, p. 5)

Al Exmo. Señor Presidente de la Nación Argentina Doctor Hipólito Irigoyen que, en homenaje a la genial cultura latina, restableció en los Colegios nacionales y Escuelas Secundarias con el gesto caballeresco de la raza la enseñanza del dulce y hermoso idioma de Dante y Petrarca, pagando así un gentil y noble tributo de admiración y cariño a Italia inmortal, cuna del Arte y madre del Derecho, cual testimonio de sentido de reconocimiento y alta estimación, respetuosamente dedican los autores. (Ardit, p. V)

Finalmente, solo tres autores abordan el tema de la presencia/ausencia de ejercicios, lecturas y otras estrategias pedagógicas encaminadas a ofrecer un acceso más fácil y rápido a la lengua. Destaca la postura de Tarana, quien defiende la ausencia de estos tipos de recursos en su gramática, pues son la praxis didáctica y el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza, los elementos que determinan la naturaleza de dichos materiales:

4. LA EXPRESIÓN DE LA VARIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Para el estudio de la manifestación de la variación interlingüística, se parte de la idea según la cual el discurso gramatical, tal y como se

presenta en las obras dedicadas a la enseñanza/aprendizaje lingüístico para no nativos, experimenta necesariamente unos procesos de contextualización, entendida como “modificación de la descripción de la lengua objeto con reorganizaciones no meramente terminológicas, sino estructurales o sistemáticas imputables a las condiciones del contexto geográfico o lingüístico de los aprendices” (Castillo, 2016). A este propósito, Bruley, Fouillet, Stratilaki y Weber (2015) y Beacco, Kalmbach y Suso López, J. (2014) emplean el término contextualización para indicar aquellas descripciones gramaticales que no se documentan en las gramáticas para nativos debido a las especificidades que caracterizan la enseñanza a aprendices extranjeros.

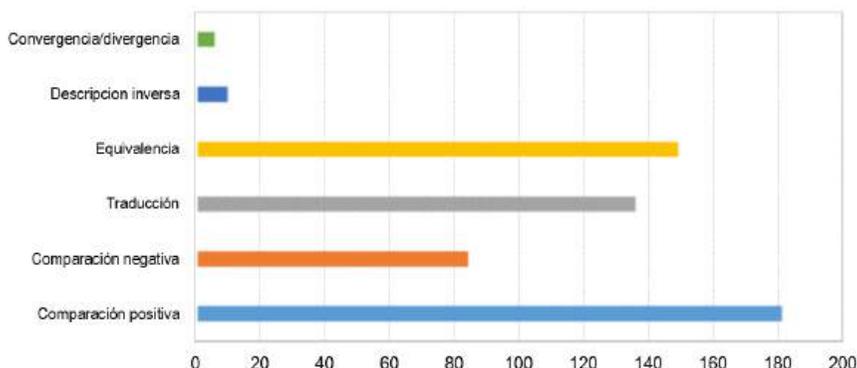
En este sentido, se ha decidido estudiar la variación interlingüística a partir de fenómenos lingüísticos y textuales que remiten a la manera como los autores introducen la lengua de los aprendices en las descripciones gramaticales. Asumimos con Beacco, Kalmbach y Suso López, (2014) que el discurso de las gramáticas tiende a responder a un principio de adaptación al lector/usuario, que se entiende caso como reformulación o modificación de las descripciones para nativos. De hecho, existen ciertas formas de adaptación específicas, que no se reducen a las características genéricas de la transposición didáctica del conocimiento gramatical para nativos, realizadas por autores que, generalmente, comparten la lengua materna de los usuarios/aprendices. Los autores de gramáticas para el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo especialmente conscientes de las dificultades del aprendizaje, buscan hacer el discurso gramatical más legible y operativo al modificar la descripción tradicional tal como se propone en las gramáticas para nativos.

Insistimos en que dichas *adaptaciones*, *alteraciones* o *contextualizaciones* tienen la función esencial de adaptar las descripciones ordinarias al contexto educativo de los usuarios/aprendices en cuestión, es decir, a su cultura metalingüística y gramatical, así como ha sido construida por su gramaticalización en su "lengua materna" o lengua principal de escolarización (cfr. Beacco, Kalmbach, Suso López, 2014).

Un primer análisis de las estrategias de variación presentes en los manuales, permite observar que aquellas relacionadas con el uso de la lengua de los aprendices (traducción y equivalencia) presentan un

porcentaje idéntico al de las estrategias de comparación de los sistemas (comparación positiva, comparación negativa, convergencia/divergencia y descripción inversa).

GRÁFICO 1. *La manifestación de la variación interlingüística en el corpus de estudio.*



4.1. EL USO DE LA LENGUA DE LOS APRENDICES

El uso del español se reivindica claramente a partir de los prólogos y se considera un elemento valioso para el proceso de aprendizaje del italiano cuyo objetivo es, probablemente, el de evitar posibles errores.

El uso de la lengua de los aprendices se documenta especialmente en las traducciones y equivalencias. La traducción representa el 24% del total las manifestaciones interlingüísticas rastreadas en el corpus. Desde el punto de vista tipográfico en el texto traducido, no se señala de manera uniforme, ya que se puede presentar tanto en cursiva, como en redonda. Como se puede observar de los fragmentos, los ejemplos traducidos, en algunas ocasiones adquieren especial relevancia y aparecen en redonda y negritas en el interior del texto (14), en doble columna en cursivas (15) o en negrita (16):

Le particelle pronominali: **mi, ti, si**, sono sempre la traduzione delle spagnuole: **me, te, se**. Le particelle **me, te, se**, italiane, sono sempre la traduzione delle spagnuole: **mi, ti, si**. **¿Me** hablaste?, **mi** parlasti? **Te** digo la pura verdad. **Ti** dico la pura verità. **Se** dice..., **si** dice...dámelo a **mí**. Dallo a **me**. A **ti** no conviene. A **te** non conviene. **Si** hablas...**se** parli. (Tarana, p. 86)

Como se ve en los ejemplos precedentes, cuando en castellano se usan **mi, ti**, en italiano se emplea al contrario **me, te** y viceversa.

Suo padre MI parlò di ME e di TE	Su padre ME parlò de MI y de TI
Io TI dico ciò che disse a ME	Yo TE digo lo que dijo a MÍ

(Gordini, p. 46)

L'articolo singolare *il – lo – la* con le preposizioni *di-a -da- in- con – su + il*.

La pagina del libro	La página del libro
L'amore al libro	el amor al libro
Esempio tolto dal libro	ejemplo sacado del libro
Un errore nel libro	un error en el libro
Discutere sul libro	discutir sobre el libro
Divertirsi col libro	divertirse con el libro

(Pasini, p.18)

La equivalencia, que representa el 26% del total de los fenómenos de variación se manifiesta generalmente mediante el empleo de los paradigmas, esquemas, tablas, dobles columnas que incluyen las formas gramaticales del italiano con las correspondientes españolas (17) y dejan al lector deducir la relación entre los hechos lingüísticos tratados. En algunas ocasiones, la forma gramatical española se halla entre paréntesis, como en (18):

Como **Condurre** se conjugan los verbos siguientes:

addurre - aducir	produrre- producir
dedurre - deducir	ridurre- reducir
indurre - inducir	sedurre- seducir
introdurre - introducir	tradurre – traducir. etc.

(Gordini, p. 78)

PRESENTE DEL MODO INDICATIVO

io ho (he; tengo)	noi abbiamo (hemos; tenemos)
tu hai (has; tienes)	voi avete (habéis; tenéis)
egli ha (ha; tiene) ella	essi hanno (han; tienen) esse

(Pasini, p. 19)

4.2. LA COMPARACIÓN DE LOS DOS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS

La comparación explícita y sistemática de las dos lenguas es, sin embargo, la forma de contextualización más frecuente. La comparación positiva, es decir, la identificación de analogías entre italiano y español representa el 32% del total de las ocurrencias. Está introducida por fórmulas como: “como en español”, “que corresponde al español” “también en español”, etc., que invita al aprendiz a transferir algunos conocimientos de su lengua materna a la lengua de estudio. Sin embargo, las maneras como los autores subrayan las semejanzas entre los dos sistemas son muy variadas, como se puede ver de los ejemplos:

NOTA: Qui e lì, a volte, come gli spagnuoli aquí, allí, sógliono éssere impiegati invece di qua en là (acá, allá). Qui e lì (aquí, allí) si riferiscono a un luogo molto più circoscritto di qua e là (acá, allá) il cui significato è molto più vago. (Tarana, 135)

I sostantivi maschili in -ca sono gli stessi in entrambe le lingue, per cui anche in italiano si dice **patriarca, duca, eresiarca**, ecc. (Giroso, p. 39)

Con la comparación negativa, menos frecuente que la positiva, el autor pone de relieve diferencias entre los dos sistemas lingüísticos. Las fórmulas introductorias que hemos podido documentar son: “a diferencia del castellano”, “no es como en castellano”, “jamás se usa en castellano”, “mentre in ispagnuolo”, “c’è una grande differenza”, etc. Puede ser explícita (21) o implícita (22):

El **LO** italiano nunca se corresponde al **LO** castellano que se traduce con **CIÒ, LA COSA CHE**, etc. Ej.:

Lo mercedo, ciò, la cosa che è meritata; lo bello – ciò che è bello.

Los indeterminados plurales **UNOS** y **UNAS** no existen en italiano y, como en francés, se traducen con los partitivos **DEI, DEGLI, DELLE**. (Gordini, p. 16)

anche nelle comparazioni bisogna usare **me** e **te** e *mai yo* e *tú* come in ispagnuolo. (Giroso, p. 136)

La descripción inversa y la estrategia de la convergencia/divergencia constituyen un porcentaje muy bajo de ocurrencias representando respectivamente el 2 y el 1% del total. En el primer caso, se trata de

presentar la oposición entre las dos lenguas empezando con la descripción de un hecho en español y pasando sucesivamente al italiano:

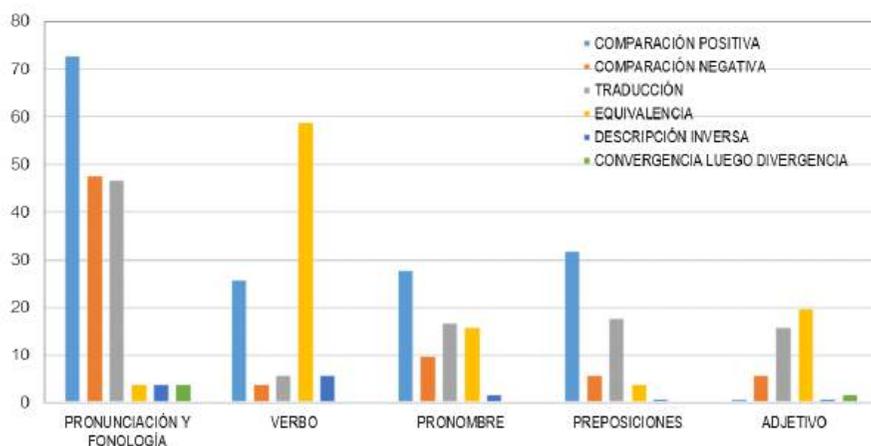
Quando la particella pronominale **se** castigliana, usata impersonalmente è accompagnata da altre particelle pronominale, quella, le precede sempre. **Se** le clavó una espina en un dedo. In italiano invece quando la particella **si** usata impersonalmente, è accompagnata da altre particelle pronominali, le segue sempre. Gli **si** è detto, o le **si** è detto mille volte. (Tarana, p. 87)

El fenómeno de la convergencia y divergencia consiste en proponer una descripción de un hecho de la lengua de estudio a través de una comparación positiva antes de introducir una divergencia entre los dos idiomas, como se puede observar en (24) y (25).

L'accademia spagnuola non distingue questo tempo in primo e in secondo, ma unisce le tre differenti forme che ha in un tempo solo. Di queste tre forme quella terminante in **se** (cantase) è quella che corrisponde al vero imperfetto italiano: (cantassi); la forma in **ría** (cantaría) corrisponde al condizionale italiano (canterei) e, quella in **ra** (cantára) corrisponde ad ambidue questi tempi. (Tarana, p. 113)

Estos adjetivos se usan como sus correspondientes castellanos, pero “codesto” italiano se usa exclusivamente para indicar lo que está cerca de la persona que escucha, mientras el castellano usa a menudo “ese” por “aquel”. (Gordini, p. 36)

GRÁFICO 2. La variación interlingüística en los capítulos de las obras



Desde un punto de vista cuantitativo, es interesante destacar en qué circunstancias se inscribe la variación interlingüística en los textos, pues los capítulos dedicados a la fonología y pronunciación y al verbo son secciones privilegiadas que presentan un uso significativo de fenómenos con el 26 y el 18% respectivamente sobre el total de los casos, debido a la centralidad de estos temas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

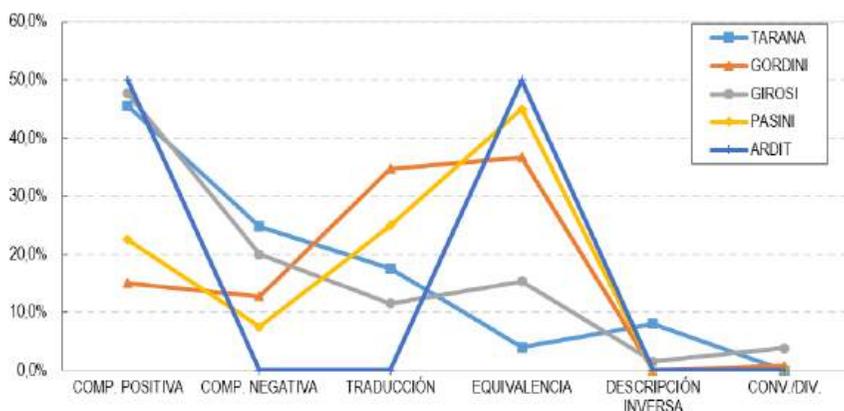
Una mirada más atenta revela que existen sensibles diferencias en lo que se refiere a la distribución de cada una de las estrategias. Merece la pena señalar que:

- la comparación positiva se revela la herramienta más frecuente en las secciones dedicadas a la fonología y pronunciación (40,5%), los pronombres (38,3%) y las preposiciones (52,4%), mientras que, en lo que se refiere al verbo y al adjetivo, prevalece la equivalencia con, respectivamente, el 58,1% y el 43,4%, probablemente, por la abundante presencia de paradigmas, listas y tablas.
- La comparación negativa explícita se documenta de manera significativa solo en los capítulos dedicados a la fonología (26,6%) y al pronombre (13,7%), mientras que presenta porcentajes estadísticamente poco apreciables en las demás clases de palabras.
- Destacamos además que la traducción se registra con frecuencia en las secciones dedicadas a los adjetivos (34%) y a las preposiciones (29,5%), mientras que en el verbo, donde predomina la equivalencia, llega apenas al 5,9%.
- La convergencia/divergencia y la descripción inversa aparecen más frecuentemente en la parte dedicada a la pronunciación y fonología y al verbo.

El Gráfico 3 muestra la incidencia relativa de cada una de las estrategias estudiadas en relación con el total de las manifestaciones de la variación interlingüística en las obras. Ahora bien, es posible reconocer claramente dos tendencias principales. Se excluye a Ardit porque el número de las ocurrencias detectadas es extremadamente bajo y atañe solo a dos

estrategias, por lo tanto, no resulta significativo para los objetivos de nuestro análisis.

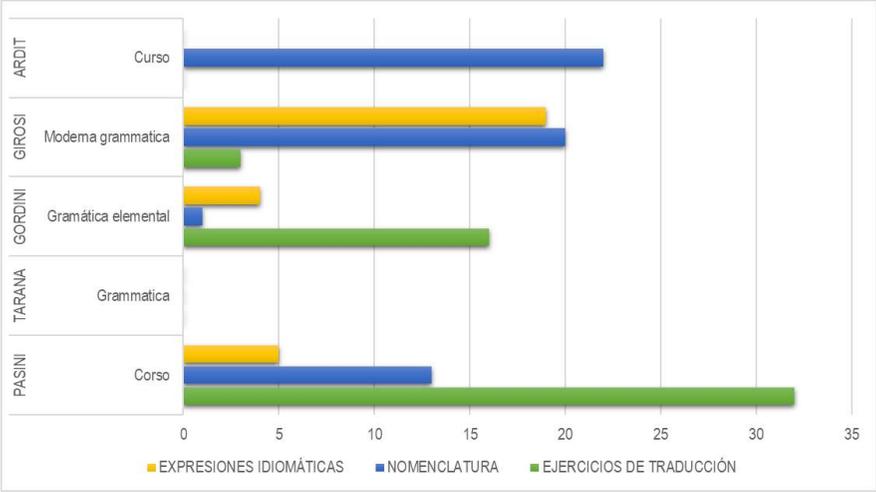
GRÁFICO 3. Las estrategias de variación interlingüística en las obras del corpus



Lo que sí merece la pena poner de relieve es que existe una correlación evidente entre las gramáticas de Tarana y Girosi (azul y gris) por un lado, y los manuales de Gordini y Pasini (naranja y amarillo), por el otro. El primer grupo manifiesta una preponderancia muy marcada para los mecanismos de variación que suponen una comparación entre los dos sistemas lingüísticos, mientras que el segundo grupo con proporciones muy similares registra una clara preferencia para las descripciones a partir de la lengua nativa de los aprendices.

Sin embargo, las tendencias detectadas no implican una coincidencia entre las estructuras y las posturas metodológicas reconocibles. Por ejemplo, como se puede observar en el Gráfico 4, en los textos de Gordini y Girosi, así como en los dos cursos de italiano (Ardit y Pasini), se ha podido documentar una abundante presencia de ejercicios de traducción, nomenclaturas y apartados dedicados a las expresiones idiomáticas italianas con sus equivalentes españoles, que se acompañan de la descripción gramatical; en cambio la gramática de Tarana no incluye dichos recursos y se estructura únicamente en torno a la descripción lingüística.

GRÁFICO 4. El uso de la lengua de los aprendices. Algunos recursos.

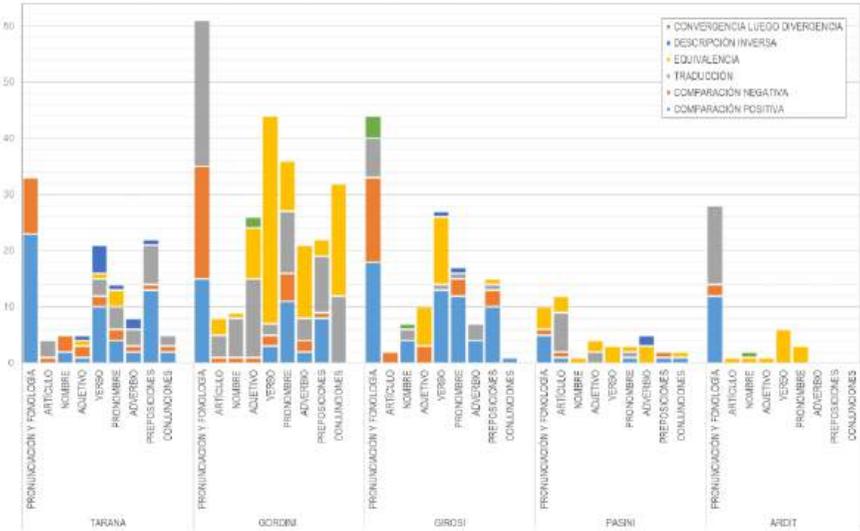


Se reconocen, por tanto, dos posturas pedagógicas: por una parte, se hallan aquellas herramientas educativas que se estructuran en lecciones o unidades temáticas y que abarcan diferentes aspectos del lenguaje, como el vocabulario, la gramática, la lectura, la expresión oral y escrita, mientras que, por otra, se trata de un texto enfocado exclusivamente en el estudio y la descripción de las reglas y estructuras gramaticales del idioma extranjero que, como había puesto de relieve la autora en el prólogo, no propone ejercicios u otras actividades.

Un desglose más fino de los datos obtenidos permite proponer algunas reflexiones sobre la relación entre las distintas manifestaciones de la variación interlingüística y el enfoque, la estructura y los contenidos de las obras del corpus:

Tanto en las obras de Tarana, Girosi y Gordini, como en los manuales de Pasini y Ardit, la comparación positiva se revela la estrategia más frecuente, sobre todo en los capítulos dedicados a fonología y pronunciación, mientras que la comparación negativa presenta resultados apreciables solo en los textos de Tarana, Girosi y Gordini.

GRÁFICO 5. La variación interlingüística en las distintas secciones de los textos



En el uso de la traducción y la equivalencia se destacan algunas divergencias interesantes. En primer lugar, traducción y equivalencia son soluciones frecuentes, pero no sistemáticas, en las gramáticas de Tarana y Giosi. En Gordini, Pasini y Ardit se observa una mayor presencia de estas estrategias a pesar de que se registran discrepancias en lo que atañe a las clases de palabras implicadas. Sin embargo, se puede afirmar que es la clase del verbo la que muestra el mayor número de equivalencias.

Finalmente, el porcentaje estadísticamente inapreciable de la descripción inversa y de la convergencia/luego divergencia no nos permiten plantear generalizaciones, sin embargo, se sugiere que se manifiestan de manera más sistemática en los textos que se definen como “gramáticas” y en menor medida en los manuales de lengua (cursos).

5. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados expuestos se pueden interpretar, en primer lugar, poniendo en relación las manifestaciones de la variación interlingüística con las distintas tipologías de textos. Los manuales, a partir de

un objetivo eminentemente práctico y de su enfoque comunicativo, seleccionan de manera más sistemática equivalencias y traducciones entre los dos idiomas, mientras que las comparaciones explícitas de los dos sistemas lingüísticos presentan una frecuencia poco relevante.

En efecto, si el objetivo de los manuales es proporcionar al alumno herramientas para poder comprender y utilizar eficazmente los hechos lingüísticos y gramaticales en contextos comunicativos reales, equivalencia y traducción facilitan la rápida asociación entre estructuras de la lengua nativa y de la extranjera, así como su aplicación práctica.

En cambio, las gramáticas para el aprendizaje de una lengua extranjera tienen un enfoque descriptivo y analítico y se atienen a unas pautas metodológicas más tradicionales, pues están diseñadas para proporcionar un estudio detallado de las estructuras y normas gramaticales de la lengua extranjera, centrándose en las diferencias y en las similitudes con la lengua nativa del estudiante. Las comparaciones, que representan las estrategias más empleadas, permiten a los estudiantes comprender y reflexionar sobre las particularidades gramaticales de la lengua objeto de aprendizaje en relación con su propio idioma y facilitan la comprensión de las reglas gramaticales y las normas lingüísticas específicas. Se ha podido observar, además, que la variación interlingüística se concentra en áreas consideradas más problemáticas para los aprendices hispanohablantes (como fonología y verbos).

Por lo tanto, si la variación interlingüística es un fenómeno frecuente en los materiales dedicados a la enseñanza de una L2, ya que recurrir a la lengua nativa del aprendiz resulta una herramienta eficaz para desarrollar su reflexión metalingüística, sin embargo, se ha visto que la presencia de una u otra manifestación de la variación se relaciona en cierta medida con las características y los objetivos didácticos del discurso de la enseñanza.

6. REFERENCIAS

6.2. FUENTES PRIMARIAS

Ardit, L., Troisi, E. (1909). Curso de italiano, (Libro 1 y libro 2) Buenos Aires: García Santos.

- Gordini Tommasi, E. (1949). *El idioma de Dante. Novísima gramática elemental para aprender práctica y rápidamente la lengua italiana*. Buenos Aires: Centro del Libro Italiano.
- Girosi, P. (1959). "L'armoniosa lingua" *Moderna gramática italiana*. Buenos Aires: Asociación Dante Alighieri.
- Pasini, N. (1937). *Corso di lingua italiana (Libro I)*. Buenos Aires: A. Estrada.
- Tarana Terzi, I. (1934). *Grammatica italiana compilata ad uso delle scuole superiori*. Buenos Aires: Imprenta López. (I ed.)

6.3. BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA

- Arnoux, E., Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Biblos.
- Beacco, J. C., Kalmbach, J. M., Suso López, J. (2014). *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères: présentation*. *Langue française*, 181(1), 3-17.
- Bein, R. (2010). *Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación*. En E. Arnoux y R. Bein (Eds.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 307-328). EUDEBA.
- Bein, R. (2002). *Política y legislación lingüísticas*. *Signos universitarios virtual*, II(3).
- Bruley, C., Fouillet, R., Stratilaki, S., Weber, C. (2015). *Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés*. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.
- Cancino Cabello, N. (2017). *Los paratextos de artes y gramáticas misioneras americanas*. *Nueva revista de filología hispánica*, 65(2), 407-440.
- Castillo Peña, C. (2016). *Reflexiones sobre La terminología gramatical del español y del francés*. *Orillas. Rivista d'ispanistica*, 5, 1-8.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. EUDEBA.
- Esparza Torres, M. Á. (2017). *Las ideas lingüísticas en los orígenes de la lingüística misionera en Mesoamérica: enunciados, argumentos, imágenes y ejemplos*. *RILCE*, 33(1), 135-164.
- Giménez, P. (2020). *Políticas lingüísticas y políticas educativas: el derrotero de las lenguas extranjeras en las iniciativas de reforma entre 1904-1941*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]
- Giménez, P. (2021). *Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904-1941)*. *Revista argentina de historiografía lingüística*, XIII(1), 1-23.

- Giménez, P. (2023). La lengua italiana en el sistema educativo argentino (1863-1941). *Signo y Seña*, 43, 2023, 88-111.
- Gómez Asencio, J. J. (2000). El prólogo como programa. A propósito de la GRAE de 1771. *Boletín de la Real Academia Española*. 80, 27-46.
- Gómez Asencio, J. J., Montoro del Arco, E., Swiggers, P. (2014). Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística. En M. L. Calero Vaquera et al. (Eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística* (pp.267-301). Nodus Publikationen.
- Lope Blanch, J. M. (1996/97). Justificaciones y pretextos en los prólogos de los gramáticos renacentistas. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 12, 101-111.
- Malkiel, Y., Langdon, M. (1969). History and Histories of Linguistics. *Romance Philology*, 22, 530-574.
- Nalesso, G. (2021). Sobre las gramáticas del italiano en Hispanoamérica. *Orillas. Rivista d'ispanistica*, 10, 395-411.
- San Vicente, F., Lombardini, H. (2015). Gramática de español para italofonos (siglos XVI–XVIII). Nodus Publikationen.
- Swiggers, P. (1990). Reflections on (Models for) Linguistic Historiography. En W. Hüllen (Ed.), *Understanding the Historiography of Linguistics. Problems and projects* (pp. 21-33). Nodus Publikationen.
- Swiggers, P. (2004). Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. En C. Corrales Zumbado, J. Dorta et al. (Eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL, La Laguna (Tenerife)*, 22 al 25 de octubre de 2005 (113-146). Arco Libros.
- Vila Rubio, N. (2021). Forma y función de los prólogos en gramáticas hispanoamericanas del siglo XIX. *Boletín de Filología*, LVI(2), 49-103.
- Zamorano Aguilar, A. (2004). El prólogo en la historia de la gramática española de la segunda mitad del siglo XIX. En G. Hassler (Ed.), *History of Linguistics in Texts and Concepts* (pp. 251-266). Nodus Publikationen.
- Zamorano Aguilar, A. (2008). En torno a la historia y la historiografía de la lingüística. Algunos aspectos teóricos y metateóricos. En F. Carriscondo Esquivel, C. Sinner (Eds.), *Lingüística española contemporánea. Enfoque y soluciones* (pp. 244-277). Peniope.
- Zamorano Aguilar, A. (2009). Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon. En M. Veyrat Rigat, E. Serra Alegre (Coords.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (pp. 209-220). Arco/Libros.

- Zamorano Aguilar, A. (2010). Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850. En V. Gaviño Rodríguez, F. Durán López, (Coords.), Gramática, canon e historia literaria: estudios de Filología española entre 1750 y 1850 (pp. 421-466). Visor.
- Zamorano Aguilar, A. (2012). Teorías del caos y lingüística: aproximación caológica a la comunicación verbal humana. *Signa*, 21, 679-705.
- Zamorano Aguilar, A. (2013). La investigación con series textuales en historiografía de la lingüística. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 21(1), 173-192.
- Zamorano Aguilar, A. (2018). Series textuales y gramatización de categorías morfológicas en la España del primer tercio del siglo XX. A propósito del Tratado elemental de la lengua castellana de Rufino Blanco Sánchez (1868-1936). *Pragmalingüística*, 26, 407-441.

FORTALECIMIENTO Y DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN GRADO DÉCIMO MEDIADA POR LA PLATAFORMA EDUCATIVA MOODLE EN COLOMBIA

CLAUDIA DAHIANA PATIÑO RODRIGUEZ
Universidad de Nariño

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia el panorama de la comprensión lectora en los estudiantes no es alentador, ya que, lastimosamente existe la falta de motivación y poco entendimiento a la hora de evaluar la comprensión lectora, viéndose reflejado en los resultados de las diferentes pruebas a nivel nacional e internacional, donde se encuentra por debajo de los límites de suficiencia en este campo del saber. Según el informe; Colombia y el mundo: Bajos resultados en las Pruebas PISA 2022 de la Pontificia Universidad Javeriana (2023), en Colombia, el 45,29% de los estudiantes de 15 años que participaron en la prueba PISA 2022 tiene un nivel bajo en la comprensión lectora, logrando únicamente identificar el significado literal de oraciones o frases cortas, o incluso únicamente palabras individuales y solo el 10% de los estudiantes colombianos logró mostrar habilidades complejas lectoras, comparado con un 36,76% de los países de la OCDE.

El Informe mencionado anteriormente de la Pontificia Universidad Javeriana (2023) revela que Colombia se ubica en el tercio inferior del ranking de las Pruebas PISA (2022), no logrando superar las expectativas mínimas. Los datos indican que, tanto en Colombia como en otros países de la región, la proporción de estudiantes que alcanzan los niveles de desempeño más altos disminuye a medida que aumenta la complejidad de la comprensión lectora. En Colombia, solo el 8,57% de los

estudiantes logra ubicarse en estos niveles. Esto evidencia que muy pocos estudiantes son capaces de realizar tareas complejas de comprensión lectora, como localizar y organizar varias piezas de información explícita en el texto, o realizar análisis reflexivos o evaluaciones críticas. Por lo cual, subraya la necesidad urgente de implementar estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora entre los estudiantes en Colombia, con el objetivo de equiparlos con las habilidades necesarias para mejorar su desempeño, motivo por el cual se desarrolla la presente investigación, ya que, busca responder a esta problemática a través de los siguientes capítulos:

1.1. CAPÍTULOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al referirse al caso particular de la Institución Educativa Rosaflorida del municipio de Arboleda Berruecos, ubicada al norte del Departamento de Nariño, la cual se orienta por su Proyecto Educativo para dar cumplimiento a los establecido en la normatividad de la Ley General de Educación del país (Ley 115, 1994), ofrece los niveles de educación preescolar, primaria y media técnica modalidad agropecuaria, mediante once centros educativos asociados situados en el sector oriente del municipio, el panorama de los estudiantes de grado décimo no dista de las argumentaciones descritas anteriormente, obteniendo resultados muy bajos en las diferentes pruebas que desarrollan la comprensión lectora. Es por esta razón, que se decidió trabajar esta temática, ya que, es una situación que requiere de pronta intervención y que se formula bajo la siguiente pregunta; ¿Cuál es la efectividad de la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” mediada por Moodle para el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida?

Posteriormente se diseñó una serie de objetivos con miras a dar solución a esta problemática, donde se establece como objetivo general el evaluar la efectividad de la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” a través del entorno virtual de aprendizaje Moodle para el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida del municipio de Arboleda Berruecos – Nariño durante el año lectivo 2023.

y como objetivos específicos el caracterizar el contexto sociocultural de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida, identificar sus fortalezas y debilidades de los niveles de comprensión lectora para posteriormente diseñar y aplicar la estrategia didáctica a través de la plataforma Moodle para el desarrollo de la competencia lectora.

Se realizaron diversas indagaciones que permitieron elaborar una documentación estructurada y organizada. Esta documentación se basa en teorías que respaldan el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) en los procesos pedagógicos, con un enfoque particular en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Así mismo, se presenta el capítulo de las bases teóricas, que tiene como objetivo proporcionar un respaldo teórico a la investigación, a través de diversas teorías, conceptos y autores relevantes para el tema en cuestión, destacando la importancia del contexto y la base conceptual para identificar y definir las variables clave, establecer las relaciones entre ellas y garantizar que la presente investigación sea relevante, esté bien fundamentada y sea capaz de contribuir de manera significativa a su campo de estudio.

Con relación a la metodología, se utiliza un enfoque cualitativo, ya que, permite explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de los estudiantes en la aplicación de la estrategia didáctica para entender cómo y porque puede mejorar la comprensión lectora, además, facilita la interpretación de la realidad actual y las necesidades de los estudiantes en la Institución Educativa Rosaflorida, a través de la prueba diagnóstica, Pre test, realizada a los estudiantes para formalizar la transformación de la realidad educativa en el aula de clase. Como parte de esta propuesta, los estudiantes desarrollarán una serie de actividades a través de la plataforma Moodle, con el uso de diferentes herramientas digitales para abordar los puntos correspondientes.

Seguidamente se continúa con la presentación de las fases a desarrollar en la presente investigación, donde se evidencia el diseño, la construcción, el desarrollo y la implementación de la estrategia didáctica que intervendrá en la problemática para posteriormente llevar un análisis de los resultados una vez implementada a estrategia didáctica y dar respuesta a la problemática planteada inicialmente, dando a conocer

conclusiones, limitaciones, recomendaciones y proyecciones que tuvo el desarrollo de la investigación.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Evaluar la efectividad de la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” a través del entorno virtual de aprendizaje Moodle para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida del municipio de Arboleda Berruecos – Nariño durante el año lectivo 2023.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las debilidades y fortalezas de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida del municipio de Arboleda Berruecos, mediante la aplicación de un Pre-Test diagnóstico.
- Diseñar la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” a través de la plataforma Moodle para el fortalecimiento y desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo.
- Analizar las actitudes y la evolución de los estudiantes tras la aplicación de la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida del municipio de Arboleda Berruecos – Nariño.
- Evaluar los resultados de la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” mediante la aplicación de una Prueba Post Test.

3. METODOLOGÍA

Para la presente investigación, se establece el paradigma cualitativo, puesto que, proporciona una metodología de investigación que permite comprender la realidad a través de la experiencia vivida y la descripción de los hechos evidenciados con la observación. Taylor y Bogdán, (1984) afirman que las características básicas de los estudios cualitativos son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan la perspectiva del fenómeno a estudiar de manera integral completa, es decir, que el investigador interactúa con los participantes y con los datos, buscando respuestas a preguntas que se centran en la experiencia de cómo se crea y como se da significado a la situación.

En este sentido, para Pérez (2000) este enfoque cualitativo busca comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en que actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión. Es así, como para esta investigación se busca comprender como los estudiantes desarrollan el proceso lector y la manera en que actúan a través de la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” bajo la plataforma Moodle, para poder responder a la pregunta de investigación ; ¿Cuál es la efectividad de la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” mediada por Moodle para el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida?

El enfoque de la presente investigación es de carácter interpretativo, ya que, estudia la conducta humana, entendiendo y comprendiendo la realidad sin buscar generalizaciones científicas ni aumentar conocimiento teórico, sino que pretende descubrir y descifrar los fenómenos que suceden en circunstancias naturales y reales (Hernández et al., 2010).

En este sentido, el enfoque interpretativo emerge como una alternativa donde su objetivo es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes frente a la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora, teniendo una interrelación entre investigador y participante, puesto que no importa tanto la

generalización y medición de sus conclusiones en el análisis de la estrategia, sino la peculiaridad del fenómeno estudiado, de tal modo que se dan, entre los elementos constituyentes, relaciones dependientes, dialógicas y participativas, donde el investigador se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla.

Finalmente, este enfoque tiene en cuenta todos o la mayoría de los elementos que componen la realidad, para así poder explicarla basándose en datos reales y hacer un análisis descriptivo de la intervención.

En atención al objetivo general que orienta el presente estudio, el diseño del procedimiento metodológico se basa bajo el modelo instruccional ADDIE, donde según Ocampo y Castillo (2016) el modelo ADDIE es un proceso de diseño instruccional interactivo que contiene cinco fases básicas, que son; analizar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar, tal y como se muestra a continuación:

3.1 FASE DE ANÁLISIS

Esta fase de la investigación, pretende conocer e identificar a través de la aplicación de la prueba diagnóstica Pre-Test las debilidades y fortalezas de la comprensión lectora de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida, donde se busca por medio de un cuestionario de 12 preguntas analizar las debilidades y fortalezas de la comprensión lectora en sus tres niveles, para posteriormente poder diseñar e implementar la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” mediada por la plataforma virtual Moodle.

En este orden de ideas, el instrumento en mención hace referencia a una evaluación del potencial de aprendizaje, en la que se administra una prueba para conocer el nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes antes de la intervención. Según lo plantean Robles y Calero (2008). La prueba Pre test será una evaluación diagnóstica individual que permite establecer el nivel de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes en los niveles de comprensión lectora e identificar las falencias presentes en su proceso de aprendizaje y así mismo identificar las fortalezas para el diseño de la estrategia didáctica. La información obtenida constituye el constructo teórico y crítico, que parte de la

realidad de aula, soportada en los aportes científicos de las corrientes pedagógicas y las ciencias del lenguaje basados en los estándares de competencia establecidos por el MEN (2010) y que permiten identificar los niveles de desempeño en la comprensión lectora.

3.2. Fase de diseño

Una vez analizados los resultados de la prueba Pre test, se prosigue a diseñar la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” mediada por la plataforma Moodle. En esta fase, se realiza el diseño y la elaboración de actividades en función de la teoría de la comprensión lectora y la integración de recursos tecnológicos a usar que sean acordes a la edad y habilidades de los estudiantes.

3.3. FASE DE DESARROLLO

En esta fase, se busca incorporar la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” en la plataforma Moodle, con el propósito de hacer un alistamiento de todos los recursos y enlaces digitales que integran la estrategia y la intervención de los estudiantes para dar paso a la implementación.

3.4. FASE DE IMPLEMENTACIÓN

En este momento de la investigación, se llevará a cabo la aplicación de la estrategia didáctica por Moodle, a partir de 4 sesiones de trabajo con los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida. Esta fase parte desde la teoría y la explicación de los niveles de lectura y culmina con el desarrollo de las actividades pertinentes por cada nivel de comprensión lectora, como son; el literal, inferencial y crítico, donde cada nivel tendrá su sesión correspondiente de trabajo y un recurso digital diferente a utilizar.

Así mismo, se pretende por medio de la observación del participante, identificar las actitudes y las acciones que tienen los niños a la hora de desarrollar las actividades de la estrategia didáctica. Pues para Taylor y Bodgan (1984) la observación participante involucra la interacción social entre el investigador y los estudiantes, donde se recogen datos de modo sistemático a través de diarios de campo, siendo este, un

instrumento de registro de información, con el fin de profundizar nuevos hechos y situaciones que se presenten en el transcurso de la intervención, permitiendo evaluar la evolución y desarrollo de situaciones individuales, grupales e institucionales.

3.4 FASE DE EVALUACIÓN

Esta fase, corresponde a la última del estudio investigativo, donde se pretende analizar los resultados obtenidos por los estudiantes con la aplicación de la estrategia didáctica, a través de una prueba Pos Test con las mismas características de la Prueba diagnóstica, con el fin de analizar y comparar los resultados antes y después de la intervención, observando las actitudes y la evolución de los estudiantes frente a la estrategia didáctica trabajada anteriormente.

En esta fase se utilizará los diarios de campo desarrollados en la aplicación de las actividades, para definir conclusiones e identificar en qué medida los estudiantes están de acuerdo o en desacuerdo con las actividades desarrolladas. Esto, con el fin, de responder la pregunta de investigación, donde se busca fortalecer la comprensión lectora. Además de obtener motivación e interés por parte de los estudiantes en el proceso lector.

4. RESULTADOS

Para el análisis de resultados de la Estrategia Didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” a través de la plataforma Moodle, se realizó tanto el diseño de la plataforma como la carga de materiales y talleres, con el fin de poder hacer su implementación y análisis de resultados correspondientes a las actividades elaboradas por los estudiantes en base a los tres niveles de comprensión lectora, que son; literal, inferencial y crítico, recolectando la información y la observación del participante a través del instrumento diario de campo.

En este sentido, y dando paso al análisis de resultados frente al segundo objetivo específico, y teniendo en cuenta la participación de los estudiantes en la evidencia de actividades, se resalta que antes de la elaboración de los talleres, se hizo la aplicación de la teoría de cada nivel de lectura tanto en el aula de clases como a través de videos explicativos

que fueron cargados a la plataforma Moodle, previamente al desarrollo de las actividades.

4.1 ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL NIVEL LITERAL

GRÁFICO 1 Estrategia didáctica -Nivel Literal



Fuente: elaboración propia

En la primera sesión correspondiente al nivel literal y en base al instrumento Diario de Campo (Apéndice B), se hizo una observación detallada del comportamiento de cada uno de los estudiantes a la hora de escuchar la clase y desarrollar los ejercicios seleccionados. Aquí se pudo observar una buena actitud y motivación para participar, donde hicieron preguntas, aportes y comentarios relacionados con el nivel literal de lectura y la recuperación de la información que esta explícitamente expuesta en el texto.

Haciendo un análisis general del comportamiento de los estudiantes, se pudo percibir que comprendieron con facilidad el nivel literal, entendiendo el propósito de los ejercicios prácticos, preguntando muy asertivamente a las dudas que tenían frente a la interpretación del texto y a los puntos del taller que debían desarrollar. Aquí se percibió el entusiasmo, dedicación y atención que ponían tanto a la explicación teórica como a la practica en la plataforma Moodle, lo cual se pudo ver reflejado en el resultado del desempeño de la actividad.

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen.

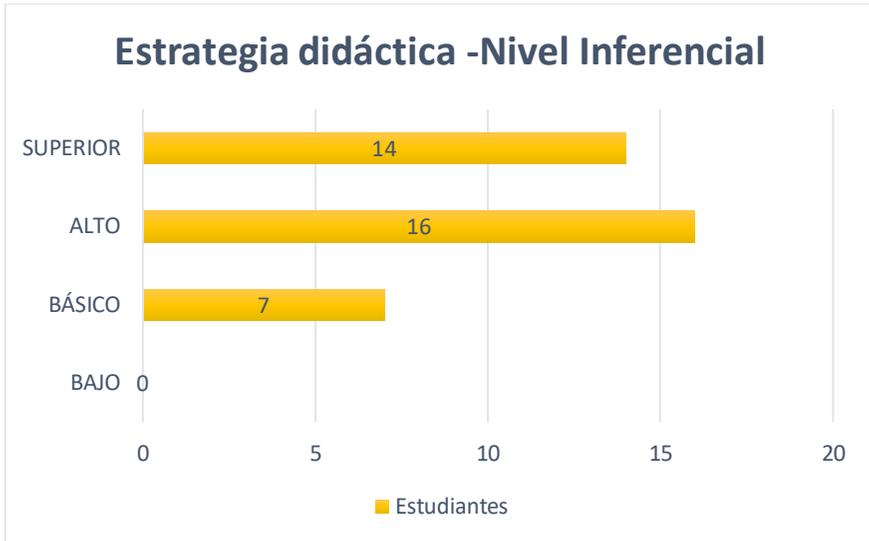
En esta sesión, los estudiantes, tuvieron la oportunidad de interactuar entre sí durante la explicación de la temática, teniendo la oportunidad de aprender las perspectivas de los demás, resolviendo dudas y preguntas conjuntamente, lo cual, responde a la subcategoría de interacción de la presente investigación, donde se busca la comunicación y el intercambio de ideas que se produce entre los estudiantes y el docente en el proceso de aprendizaje. Según Vygotsky (1978), la interacción social juega un papel fundamental en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. A través de la interacción con los demás, los estudiantes pueden construir significados y comprender conceptos que de otra manera serían difíciles de entender.

Así mismo, dentro de la categoría de la Estrategia Didáctica, también se evidencia la respuesta clara a la subcategoría de innovación, ya que, Los ejercicios prácticos con “Caperucita Roja” y “El gato negro” requerían que los estudiantes aplicaran lo que habían aprendido de una manera nueva. Esto implicaba un cierto grado de innovación, ya que los estudiantes tenían que pensar de manera creativa para responder a las preguntas, así como también, con el uso de la plataforma Moodle para la actividad 1, ya que, implica una interacción con la tecnología, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de aprender nuevas habilidades tecnológicas y de aplicar lo que habían aprendido en un entorno digital. Johnson (2008) define la innovación como la introducción de tecnologías y enfoques que transforman la enseñanza tradicional en formas que mejoran el aprendizaje y el acceso a la educación.

En general, los comportamientos y actitudes de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosafiorida, son indicativos de un enfoque activo y comprometido con el aprendizaje, lo cual es un factor bastante positivo. Cabe resaltar, que aún existen algunos estudiantes que presentaron dificultades con el ejercicio más desafiante, lo cual, sugiere más espacio y atención para el apoyo y complementación en el nivel literal de comprensión de lectura.

4.2 ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL NIVEL INFERENCIAL

GRÁFICO 2. Nivel Inferencial



Fuente: elaboración propia

En esta sesión del nivel inferencial de lectura, se realizó la observación detallada del comportamiento de los estudiantes en el desarrollo de esta sesión y los ejercicios correspondientes al nivel de lectura. Se evidenció una buena actitud, ya que, los estudiantes se involucraron activamente, demostrando un alto nivel de participación y colaboración, aunque algunos estudiantes tuvieron dificultades con la comprensión del texto y la identificación de hechos explícitos, muchos demostraron habilidades inferenciales fuertes y pudieron hacer inferencias precisas y bien fundamentadas.

La importancia del nivel inferencial de lectura es indiscutible, según Hernández (2002) la lectura inferencial es crucial para el desarrollo de nuevos conocimientos. Permite a los lectores ir más allá de la información explícita y captar el significado implícito de un texto. Pues el fortalecimiento del nivel inferencial de lectura es esencial para desarrollar lectores.

Así mismo, haciendo un análisis general del comportamiento de los estudiantes, se pudo percibir que los estudiantes comprendieron el nivel inferencial, entendiendo el propósito de los ejercicios prácticos,

preguntando muy asertivamente a las dudas que tenían frente a la interpretación del texto y a los puntos del taller que debían desarrollar. Se percibió un buen desempeño y dedicación, lo cual se vio reflejado en el resultado del desempeño de la actividad, donde la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel de desempeño alto y superior y solo 4 de 37 estudiantes obtuvieron un nivel de desempeño básico.

En esta segunda sesión, los estudiantes, tuvieron la oportunidad de interactuar con el conocimiento y el contenido del nivel inferencial, construyendo a partir de la discusión e intercambio de saberes con sus otros compañeros, significados y conceptos que de otra manera serían difíciles de entender. Lo que responde a que la interacción social es clave para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Según Bandura (1979) el aprendizaje comprende una mezcla de factores conductuales y cognitivos, y la interacción social juega un papel crucial en este proceso.

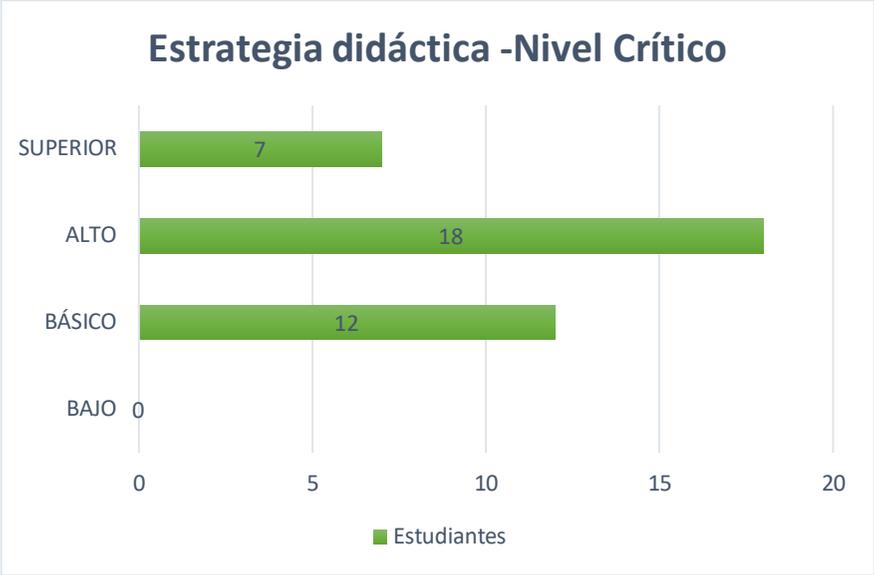
Lo anterior, responde a la subcategoría de interacción, ya que, en las sesiones propuestas por la estrategia didáctica, se tuvo en cuenta la importancia de la interacción con sus compañeros del aula y los docentes, ya que, la comunicación y el intercambio de ideas que se produce entre los estudiantes, permite construir conocimientos y mejorar el aprendizaje y el fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de la discusión y socialización con el entorno.

4.3. ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL NIVEL CRÍTICO

En esta última sesión del nivel de lectura crítica, los estudiantes de grado décimo mostraron un comportamiento proactivo y comprometido con el proceso lector y con la implementación de la estrategia didáctica, ya que, participaron activamente en las discusiones propuestas en el aula de clases y demostraron un alto nivel de interés y compromiso con el desarrollo de la actividad, evidenciando un entusiasmo al explorar el texto y realizar un análisis crítico del mismo. La mayoría de los estudiantes obtuvieron una buena comprensión del texto y fueron capaces de identificar los temas y las técnicas literarias utilizadas en “El Cataclismo de Damocles” para que sean plasmadas en el muro de pensamientos con sus juicios de valor, ubicándose la mayoría en el nivel alto,

lo que evidencia una gran mejoría del desempeño académico en el proceso lector.

GRÁFICO 3. Nivel Crítico



Fuente: elaboración propia

Al considerarse este nivel de lectura con más complejidad, algunos estudiantes tuvieron dificultades para realizar un análisis crítico, llegando a conclusiones que no estaban respaldadas por el texto y muchos lucharon para expresar sus ideas de manera clara y convincente. Durante la discusión en clase, algunos estudiantes demostraron habilidades de pensamiento crítico al defender su análisis cuando fueron desafiados por otros estudiantes.

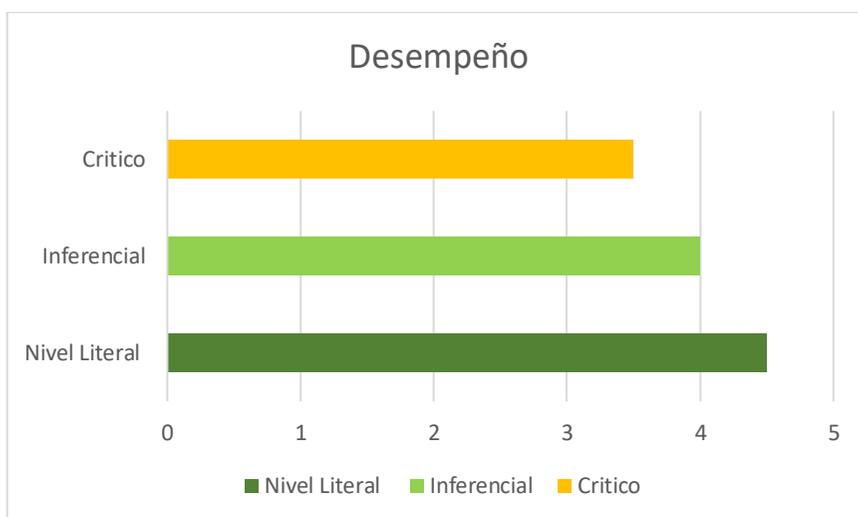
5. DISCUSIÓN

Existe una mejoría significativa en cuanto al desempeño de los tres niveles de comprensión lectora, donde el nivel literal alcanza un nivel de satisfacción alto, el nivel inferencial medio con tendencia a alto y en el nivel crítico, si bien no logra un nivel alto de comprensión, se evidencia

una mejoría en cuanto a los juicios de valor y argumentos propuestos por los estudiantes.

En este orden de ideas con la aplicación de la estrategia didáctica bajo la plataforma Moodle, se puede deducir que hubo una notoria mejora frente a los resultados de la prueba Pre Test, ya que, los resultados superaron de manera positiva, teniendo en cuenta además del desempeño de los estudiantes, su motivación e interés dando a entender, que la estrategia fue factible y de mucha utilidad para fortalecer la comprensión lectora en los tres niveles, literal, inferencial y crítico de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosafloresta.

GRÁFICO 4. Evaluación de desempeño de la Estrategia Didáctica



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta el resultado de los tres niveles a fortalecer en esta investigación, se puede decir que existe una variación importante entre ellos, ya que los tres niveles superan la valoración mínima de aprobación, donde el nivel literal alcanza un nivel de satisfacción superior, el nivel inferencial medio con tendencia a alto y en el nivel crítico, si bien no logra un nivel alto de comprensión, se evidencia una mejoría en cuanto a los juicios de valor y argumentos propuestos por los estudiantes, lo cual, nos quiere decir, que a pesar de que hayan subido las

calificaciones y exista una notoria mejoría en su rendimiento académico, también se necesita de trabajo y dedicación a través de este tipo de estrategias didácticas para continuar con la motivación de los estudiantes en el proceso lector y así llegar a un nivel alto y superior.

Los resultados en la prueba Post Test permitieron establecer que existe un fortalecimiento significativo en cuanto al desempeño y motivación sobre la comprensión lectora en sus tres niveles, evidenciando que la estrategia didáctica a través de la plataforma Moodle, fue factible y de mucha utilidad, puesto que los estudiantes entienden y recuperan con más facilidad la información explícita, inferencial y crítica en los textos, mostrando una mejora en sus notas, en su actitud y su comportamiento a la hora de interactuar con los diferentes textos que son acordes a su edad y grado académico.

Así mismo, se puede decir que el nivel de satisfacción de los estudiantes es alto, teniendo en cuenta, que la mayoría de ellos se encuentran totalmente satisfechos con la ejecución de la estrategia didáctica a través de la plataforma Moodle, demostrándolo tanto en su motivación como en el desempeño de las actividades y la prueba Post Test. Muchos de ellos, manifestaron la importancia de realizar y vincular este tipo de estrategias no solo en el área de lengua castellana sino en las diferentes áreas del conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Como principal conclusión, se tiene que la aplicación de la estrategia didáctica permitió observar un mejoramiento bastante significativo en el desarrollo del proceso lector, evidenciado por medio del contraste de las pruebas Pre Test y Post Test, realizadas antes y después de la intervención, obteniendo como resultado, la efectividad de la estrategia didáctica, con una notable mejoría y motivación por la lectura y la comprensión de textos, dando respuesta positiva a la pregunta de investigación que es; ¿Cuál es la efectividad de la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” mediada por Moodle para el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rosaflorida?

Mediante la implementación de las actividades por la plataforma de aprendizaje Moodle, se buscó fortalecer la comprensión lectora, a través del diseño metodológico en cuatro fases respectivas que estaban orientadas a responder los objetivos específicos. En este sentido y dando respuesta al primer objetivo, se tiene como conclusión que los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba diagnóstica Pre Test, fueron insuficientes, debido a que los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo de desempeño, existiendo una notable confusión a la hora de interpretar textos en sus tres niveles de comprensión, lo cual, llevó a implementar una estrategia didáctica para fortalecer la situación actual de la Institución Educativa.

Así mismo, una vez estuvo diseñada la estrategia, los estudiantes participaron muy amenos con las actividades planteadas, demostrando interés en adelantar y complementar las temáticas y las guías de trabajo en la plataforma Moodle. Esto se corroboró con los entregables de cada uno de los estudiantes, ya que cumplieron con las respectivas rubricas de evaluación, para lo cual, se concluye que la estrategia didáctica “No dejes para mañana lo que puedes leer hoy” si cumplió con los objetivos que persigue el acto educativo, puesto que, comprobó la adecuación de las temáticas abordadas teniendo en cuenta la población a la cual estaba dirigida.

En respuesta al tercer objetivo específico, se puede concluir que las actitudes y la evolución de los estudiantes tras la aplicación de la estrategia, fueron bastante positivas, ya que por medio de la observación directa y por la opinión de los estudiantes, se percibió un entusiasmo y motivación al desarrollar las actividades y las sesiones relacionadas con los tres niveles de comprensión lectora.

Finalmente, con la aplicación de la prueba Post Test, se pudo constatar que el rendimiento de los estudiantes aumento, puesto que se mejoraron los resultados obtenidos inicialmente. Así mismo, también se pudo percibir que existen falencias en muy pocos estudiantes, siendo este un punto importante para seguir trabajando y aplicando talleres para que la mejoría sea homogenizada. Todo esto, nos lleva a concluir, que la ejecución de la propuesta didáctica, mejora el rendimiento en los estudiantes y genera un interés por aprender.

8. REFERENCIAS

- Aktouf, O. (2000). *La metodología de las ciencias sociales y el enfoque cualitativo en las organizaciones: una introducción al procedimiento clásico y una crítica*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Álvarez de Zayas, C. (2007). *Validación del diseño de la estrategia didáctica por criterio de expertos*. <https://bit.ly/4eIFUKY>
- Arce Pradenas, L. A. (2015). *Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje*. [Tesis de posgrados, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional de la Universidad de Chile. <https://bit.ly/3XmgWVV>
- Arnález Muga, P. (2009). *La lectura y la escritura en educación básica*. *Educere*, 13(45), 289-298.
- Ausubel, D. P. (1968). *Facilitar el aprendizaje verbal significativo en el aula*. *El profesor de aritmética*, 15 (2), 126-132.
- Avendaño Villa, I. y Martínez, D. (2013). *Competencia Lectora y el Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*. *Escenarios*, 11(1), 7-22.
- Baeza, R. (2012). *Escribir y leer desde un enfoque constructivista*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental UVaDO. <https://bit.ly/3RqAhS6>
- Barret, T. (1968). *Teaching reading in the elementary school*. Boston: Allyn an Bacon.
- Beltran, J. y Bueno, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona. Editorial Bixareu Universitaria
- Bernal, R. (2015). *Herramientas Telemáticas para la Comunicación Educativa: Catalogación, Análisis y Posibilidades de Uso de los Blogs*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3XmCzVX>
- Buelvas Cogollo, L. A., Zabala Calonge, C., Aguilar Tirado, H. y Roys Romero, N. (2017). *Las TIC: estrategia para el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual*. *Encuentros*, 15(2), 175-188.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cárdenas Rodríguez, R. y Santrich Sánchez, E. (2015). *Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la IED "Jesús Maestro Fe y Alegría" de Barranquilla*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa CUC]. Repositorio CUC. <http://hdl.handle.net/11323/430>
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://bit.ly/3XkrZic>
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2010). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw Hill Professional.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Constitución Política de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia <https://bit.ly/3XmXPuF>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2003). Documento Conpes (3222). Lineamiento del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3222.pdf>
- Ojeda, C. (2001). Francisco Varela y las ciencias cognitivas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 39(4), 286-295. <https://bit.ly/3XmLE3q>
- Olivart, J. M. (2005). *El poder de la memoria*. Barcelona, El Aleph.
- Ospina Correa, E., y Martínez Farfán, I. C. (2018). Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Horizontes pedagógicos*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.20105>
- Pearson, P. D. y Gallagher, M. C. (1983). La instrucción de la comprensión lectora. *Psicología educativa contemporánea*, 8 (3), 317-344.
- Peña, J., Serrano, S. y Aguirre, R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 13(46), 741-750. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218019.pdf>
- Pereira, V. W. y Rodrigues Saraiva, J. (2014). Trabajo con fábulas en ambiente virtual en la escuela: comprensión lectora y aprendizaje de conocimientos lingüísticos. *Forma y Función*, 27(2), 135-156. <https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47669>
- Pérez, G. (2000). Presupuestos metodológicos perspectiva crítico-reflexiva. En Pérez, G. *Modelos de Investigación Cualitativa en educación social y animación sociocultural, aplicaciones prácticas*. (pp. 21-56). España: Narcea S.A. ediciones.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Informe 84: Colombia y el mundo: bajos resultados en las Pruebas PISA 2022. Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Ramírez León, Y. V. (2016). Adaptación del diseño de unidades didácticas a estilos de aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].: Repositorio DIGIBUG. <http://hdl.handle.net/10481/40735>

ANÁLISIS METODOLÓGICO DEL MANUAL DE REFERENCIA DE ELE EN CHINA: *ESPAÑOL MODERNO*

M^a TERESA MIRAMÓN ESCRIBANO
Universidad de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

Si el aprendizaje de una lengua extranjera en inmersión lingüística es un reto para la mayoría de aprendices, en el caso de los estudiantes sinohablantes este efecto se intensifica, entre otras cosas, debido a que provienen de un sistema de aprendizaje confuciano basado en reglas de memorización y repetición. En el caso de la enseñanza de lenguas, normalmente enfocado a la gramática y la traducción. Así pues, no es de extrañar que algunos estudiantes sinohablantes puedan sufrir el denominado *choque cultural* cuando se encuentran en el aula en inmersión lingüística, aprendiendo español como lengua extranjera (ELE) siguiendo un enfoque comunicativo.

Español Moderno (EM)⁸⁹ es el manual de referencia para el aprendizaje del español que se utiliza en la mayoría de las universidades estatales chinas que incluyen la carrera de Filología Hispánica en su oferta educativa. Son cuatro volúmenes que se utilizan en los cuatro años académicos que dura la licenciatura, uno por curso. Los exámenes nacionales también utilizan como referencia los contenidos de EM, por tanto, es difícil encontrar alguna universidad en el país que no lo incluya en su currículum educativo.

⁸⁹ Español Moderno 1 (2014), Español Moderno 2 (2014), Español Moderno 3 (2015) y Español Moderno 4 (2018) son la versión actualizada de los manuales con el mismo nombre que se utilizaron en las universidades chinas desde el año 2000 hasta el 2014, cuando se comenzó a publicar la nueva versión. Cada tomo equivaldría más o menos a un nivel del MCER (A1, A2, B1 y B2), aunque no se puede establecer similitudes exactas, puesto que China no se rige por los criterios europeos.

2. OBJETIVOS

- Analizar el método *Español Moderno 1 a Español Moderno 4* para observar el currículo establecido, los criterios seguidos respecto a su metodología, tipología de tareas y recursos expuestos.
- Examinar los aspectos relativos al ámbito de la comunicación en los manuales, es decir, el contenido de los textos y actividades, la interacción y la gestión.
- Observar cuestiones relacionadas con el tratamiento de la cultura, la interculturalidad y la interacción con nativos en los manuales.
- Establecer conclusiones sobre el funcionamiento de los cuatro volúmenes de EM, atendiendo especialmente a lo relacionado con la enseñanza comunicativa.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar los objetivos expuestos, vamos a combinar y adaptar varias propuestas de autores que proporcionan plantillas para el análisis de manuales de lengua extranjera.

En primer lugar, la de Sally Hood Cisar (2000), traducida y adaptada por M^a Ángeles Calero para la asignatura “Enseñanza del componente cultural. Mediación e interculturalidad” del máster de ELE de la Universidad de Lleida. También vamos a tener en cuenta la plantilla propuesta por Mercedes del Pozo (2018)⁹⁰, que se centra en el tratamiento de los textos, –especialmente los literarios–, en los manuales. Además, señala algunos parámetros concretos que se deben tener en cuenta al analizar manuales, con los que coincidimos completamente:

Criterios como adaptabilidad, estructura de la unidad, el componente léxico, la expresión oral y escrita, la comprensión lectora y oral, los

⁹⁰ Del Pozo Díez (2018) repasa los estudios sobre análisis de materiales de ELE existentes hasta el año 2016. Consúltese el exhaustivo artículo “Propuesta de plantilla de análisis de materiales de ELE españoles desde 1986-2016” de Baralo (2010) para más información sobre la literatura existente acerca del análisis de materiales de ELE.

aspectos socioculturales, pragmáticos y gráficos; el diseño de estrategias pedagógicas y su multifuncionalidad en los TL⁹¹; los tipos de textos y géneros; la extracción del input. Sobre el tratamiento de TL escogimos la integración de la tipología de actividades y tareas, el soporte material (gráfico y textual), la forma de presentación, la evaluación, la distribución de contenidos o los materiales extra como el libro del profesor y el cuaderno de ejercicios (Del Pozo Díez, 2018: 107).

Siguiendo estos parámetros, nos vamos a ocupar de los siguientes temas de observación: a) aspectos curriculares y metodológicos, b) comunicación, y c) cultura y pragmática.

4. RESULTADOS

Cabe puntualizar que estos manuales no se han elaborado siguiendo las guías del MCER, cuyas directrices se dirigen al ámbito europeo, ni del PCIC, indicado a su vez para el ámbito español, puesto que es un método elaborado en China por hispanistas chinos y para estudiantes chinos⁹². Al ser una nueva edición revisada y modernizada, los autores explican en el prólogo del nivel 1 y 2, escrito en chino, que estos manuales van a seguir el método comunicativo, contextualizando el vocabulario en usos reales, frente a la versión anterior, que ofrecía frases ilustrativas poco utilizadas en situaciones reales. Por otro lado, y como guía para los docentes, explican que los estudiantes deberían preparar la clase previamente, memorizando y comprendiendo los textos, lo cual discrepa completamente con la filosofía didáctica del método comunicativo, y que va en consonancia con los métodos estructuralistas aplicados en el anterior manual, y que se utilizan con frecuencia en la enseñanza china. En el prólogo de EM3 vuelven a hacer hincapié en la importancia del aprendizaje de la lengua real, y señalan que este volumen se centra en la gramática, el léxico y la enseñanza de una correcta pronunciación. El objetivo del manual, según los autores, es que, a través del conocimiento

⁹¹ Textos literarios.

⁹² Con la excepción de la participación de Juan Benedicto Morillo, encargado de la corrección del contenido de los manuales.

lingüístico, los estudiantes aumenten su capacidad comunicativa, lo que entra en conflicto con las bases del método comunicativo⁹³.

No obstante, también marcan objetivos de índole comunicativa, como, por ejemplo, hacer protagonista al estudiante tanto dentro como fuera del aula, o el uso del español en clase, por parte de los profesores, pero recomiendan que la forma de hacer esto sea a través de actividades que exploten la destreza lectora, como, por ejemplo, a través de ejercicios de tipo “pregunta y respuesta”, dictados o exposiciones orales de cuentos para el uso de la lengua meta en el aula.

Así pues, una de las conclusiones a las que llegamos después de analizar el contenido de los prólogos de los manuales de EM es que, a pesar de que se marcan objetivos de índole comunicativa, y que se ha fortalecido notablemente la competencia comunicativa respecto a su edición anterior (Lin, 2022), sus recomendaciones para la explotación de contenidos no se corresponden con el método comunicativo, sino que se basan en métodos de corte estructuralista, audio-lingual o el tradicional, de traducción.

En otro orden de cosas, los cuatro volúmenes son homogéneos en lo que respecta a la presentación de los contenidos. Cada manual está compuesto por 16 unidades, una para cada semana. Así mismo, cada unidad se ha diseñado siguiendo una misma estructura que se divide en cinco partes, con los siguientes títulos: 1) textos y vocabulario, 2) ejemplos con algunos vocablos usuales, 3) gramática, 4) conocimiento sociocultural y 5) ejercicios.

La primera parte incluye un “audiotexto”, es decir, un texto escrito -el género discursivo varía según el nivel- que al mismo tiempo debe ser escuchado por los estudiantes. Después de esta pieza, se muestra un listado de vocabulario, extraído del texto, y que se considera importante.

La segunda parte consiste en la enseñanza del uso de vocabulario habitual. Este no siempre está relacionado con el “audiotexto”. Se recogen varios vocablos en cada unidad, presentando, por tipología, ejemplos

⁹³ El método comunicativo señala que los conocimientos lingüísticos deberían adquirirse a través de la destreza de la comprensión, y, por tanto, no pone el foco en la gramática y el vocabulario para el aprendizaje de la lengua.

de oraciones en las que aparecen las variadas acepciones del vocablo. Por ejemplo, en la Unidad 12 de EM2, se enseñan cuatro tipos de usos vinculados al verbo *cuidar*: 1) *cuidar* + complemento directo, 2) *cuidar de* + complemento, 3) *cuidarse* como verbo pronominal y 4) *cuidado* —sustantivo de uso frecuente del propio verbo—. Cada uso muestra unos cuatro ejemplos del vocablo utilizado en una frase. Como se puede observar, la presentación del vocabulario se enfoca desde un punto de vista gramatical.

El tercer apartado, sobre gramática, está pensado para favorecer una adquisición nivelada, desde lo más básico a lo más complejo, a lo largo de las unidades. Los contenidos gramaticales están relacionados con los temas de los textos de la misma unidad, de modo que en los textos se pone en práctica la teoría gramatical y en la gramática se exponen los fenómenos morfológicos o sintácticos propios de los textos.

El conocimiento sociocultural es el cuarto apartado, y constituye la parte expositiva que introduce a los estudiantes la sociedad y cultura del mundo hispánico. Se basa en la idea de que la lengua no se debe estudiar independiente de su cultura. Así pues, los estudiantes conocen mejor el entorno en que se usa el idioma y comprenden mejor, por consiguiente, la lengua.

Por último, los ejercicios suponen la parte más extensa de cada unidad, dejando ver la importancia que los autores dan a este apartado. Se puede observar que consideran que los ejercicios constituyen, por un lado, un apoyo didáctico para enseñar ítems léxicos, fraseológicos y gramaticales y, por otro, una herramienta para ampliar el tema y los contenidos de los textos adquiridos anteriormente (Dong, 2009).

A continuación, vamos a proceder a realizar un análisis exhaustivo de los cuatro manuales, examinando con mayor detalle los apartados que acabamos de enumerar. Para ello vamos a repasar los aspectos curriculares y metodológicos, el tratamiento de la comunicación, y de la cultura y la pragmática de EM.

4.1. EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS

Para ofrecer al lector una síntesis de los contenidos que se van a tratar en esta fase de análisis, hemos creado dos tablas que sintetizan la información y que pueden ayudar a una lectura comprensiva. Por un lado, se analizan las cuestiones relacionadas con los aspectos curriculares, en la Tabla 1.1 y, por otro lado, se observa el enfoque metodológico, las tareas y los recursos que ofrecen los cuatro volúmenes de EM.

TABLA 1.1. Cuestiones curriculares

Ámbitos	Cuestiones que valorar	EM-1		EM-2		EM-3		EM-4	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Currículo	Desarrolla los objetivos de la programación	x		x		x		x	
	La programación tiene en cuenta... funciones comunicativas	x		x		x			x
	funciones gramaticales	x		x		x		x	
	funciones léxicas	x		x		x		x	
	funciones pragmáticas		x		x		x		x
	funciones de fonética y ortografía	x			x		x		x
	funciones culturales	x		x		x		x	
	Mantiene equilibrio de las 4 destrezas: oral, auditiva, escrita y lectora.		x		x		x		x
	Abundan las destrezas orales	x		x			x		x
	Abundan las destrezas auditivas		x		x		x		x
	Abundan las destrezas escritas		x		x		x		x
	Abundan las destrezas lectoras		x		x	x		x	

Como podemos observar, los cuatro manuales muestran una estructura homogénea respecto a los aspectos curriculares y metodológicos, excepto en los contenidos de la programación. Ninguno de ellos tiene en cuenta funciones pragmáticas, pero EM1 presenta recursos comunicativos, gramaticales, léxicos, fonético-ortográficos y culturales, mientras que EM2 retira las funciones fonéticas de la programación, tal vez porque han tratado todos los contenidos que querían en el primer volumen, o quizás porque no les parece pertinente tratar cuestiones fonéticas después del nivel A1. No aparece el motivo en la explicación del manual.

EM3 sigue la misma línea que el manual anterior, y, por último, EM4 retira las funciones comunicativas de su programación.

Ahora bien, ¿qué consideran EM1, EM2 y EM3 como funciones comunicativas? Son los textos y el vocabulario que se muestran al principio de cada unidad didáctica, puesto que cada unidad didáctica de los manuales contiene pequeños títulos que divide estructuralmente de manera precisa cada apartado, y, cuando acaban los textos y el vocabulario, comienza el apartado de fonética. Así pues, los textos y vocabulario son los recursos mediante los cuales los estudiantes perciben las funciones comunicativas de cada unidad, ya que las actividades de *output*, sobre las que volveremos más adelante, no son comunicativas. En algunos textos dialogados queda claro el tratamiento comunicativo de las funciones, tales como “pedir información”, “comprar algo en una tienda” o “pedir disculpas”, entre otras, pero en otros no se percibe de manera clara. Sin duda, en las listas de vocabulario tampoco se pueden reflejar las funciones comunicativas, así que la conclusión que se extrae es que no hay un tratamiento directo de las funciones comunicativas, sino que sólo se reflejan a través de algunos textos, y no sabemos qué criterio se ha seguido para elegir qué funciones se trabajan. Por tanto, todo parece indicar que en los manuales de EM las funciones comunicativas se basan en contextualizar el vocabulario con usos reales, tal y como indican sus autores en el prólogo.

Por otro lado, como se percibe en la Tabla 1.1, las destrezas predominantes van cambiando a medida que el nivel va ascendiendo, en EM1 y EM2 se tienen más en cuenta las destrezas orales, pero a partir de EM3 las destrezas orales apenas se tienen en cuenta, y la destreza lectora es la predominante. Además, los diálogos son menos recurrentes, y, por tanto, hay menor posibilidad de que aparezcan funciones comunicativas integradas en el vocabulario de los diálogos.

Aparte de las cuestiones curriculares mencionadas, los cuatro volúmenes de EM también siguen una línea coherente estable respecto a su enfoque metodológico, como se puede observar en la Tabla 1.2.

TABLA 1.2. Enfoque metodológico, tareas y recursos

Ámbitos	Cuestiones que valorar	EM-1		EM-2		EM-3		EM-4	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Enfoque metodológico	El enfoque es estructural	x		x		x		x	
	El enfoque es audio-lingual	x		x		x		x	
	El enfoque es comunicativo		x		x		x		x
	El enfoque es por tareas		x		x		x		x
Tareas	Objetivos de la tarea con lenguaje adaptado al nivel		x		x		x		x
	Objetivos de las tareas bien establecidos	x		x		x		x	
	Instrucciones en la lengua materna de los estudiantes	x		x		x			x
	Tipos de tareas estructurales: tipo drill, ejercicios de transformación, dictados...	x		x		x		x	
	Tipos de tareas interactivas: simulaciones, juegos de rol, interacción en el aula	x			x		x		x
	Planificación y control del propio proceso de aprendizaje		x		x		x		x
	Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación de los contenidos	x		x		x		x	
	Aplicación de procedimientos de corrección de los contenidos		x		x		x		x
Recursos	Fragmentos de textos adaptados de fuentes reales		x		x		x	x	
	Poemas							x	
	Canciones		x		x		x		x
	Películas		x		x		x		x
	Audiciones	x		x		x		x	
	Vídeos		x		x		x		x
	Recursos en red		x		x		x		x

Todos los manuales siguen el mismo enfoque metodológico –estructural y audio-lingual–, y desarrollan los objetivos marcados de una manera similar, presentando el mismo tipo de tareas, –tipo *drill*, ejercicios de transformación, etc.–, y también utilizan el mismo tipo de recursos.

Si nos fijamos en la Tabla 2.2, veremos que EM4 es el más diferente: no traduce las instrucciones de las tareas al chino, adapta textos de fuentes reales, y utiliza textos literarios como poemas o fragmentos de novelas. Ninguno de los cuatro manuales utiliza otro tipo de recursos

como, por ejemplo, canciones, películas, vídeos o recursos en red. Sí que utilizan, por otra parte, audiciones, es decir, ejercicios en los que se escuchan distintos tipos de audios, como las “audiolecturas” que se encuentran al principio de cada unidad didáctica, o las frases que se muestran en los ejercicios de “fonética y pronunciación” en todas las unidades, entre otros.

Además, los cuatro manuales aplican el mismo tipo de procedimientos de aprendizaje, no hay una planificación y control del propio proceso de aprendizaje de los estudiantes, ni se aplican procedimientos de auto-corrección de los contenidos para promover el autoaprendizaje o la autonomía del aprendiz. Por otra parte, todos ellos aplican los mismos procedimientos de procesamiento y asimilación de los contenidos, que se encuentran siempre en la última página de cada unidad bajo el título “trabajos de casa”, y que coinciden con un punto de vista tradicional de la enseñanza. Normalmente, las instrucciones para estos trabajos son siempre las mismas, y consisten en que el estudiante lea de nuevo, con fluidez, el texto de la unidad, y cree diálogos sobre los temas del texto (aunque, extrañamente, no indica que lo haga junto a otro estudiante), y que traduzca algunas frases (del chino al español o al revés).

4.2. EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

Como ya se ha mencionado, esta nueva edición de EM pretende acercarse al método comunicativo, pero, a pesar de ello, la gramática sigue ocupando la mayor parte de la atención. En la Tabla 2.1 se pueden observar las cuestiones relacionadas con el contenido de las unidades didácticas.

La disposición de las unidades didácticas de los manuales y los componentes que las forman siguen un mismo patrón, siguiendo un enfoque audio-lingual de corte estructuralista, y con algunos toques comunicativos. Cada libro se compone de 16 unidades didácticas, que deben ser impartidas en una semana lectiva cada una. Además, todas las unidades son homogéneas, y siguen siempre una misma estructura, dividiéndose

en cinco partes: 1) Texto, 2) Ejemplos con algunos vocablos usuales, 3) Gramática⁹⁴, 4) Conocimiento sociocultural y 5) Ejercicios.

TABLA 2.1. *Contenido: textos y actividades*

Ámbitos	Cuestiones que valorar	EM1	EM2	EM3	EM4
Contenido Textos y actividades	¿Están las tareas suficientemente asociadas a lo que se pretende enseñar?	4	3	3	3
	¿El vocabulario asociado a los textos es funcional y está contextualizado?	3	3	2	2
	¿Y en las actividades?	2	2	2	2
	¿Los textos se presentan en contextos reales o representan situaciones del mundo real?	3	3	2	4
	¿Las actividades incluyen tareas auténticas, adecuadas y cuyo contenido puede ser de uso cotidiano?	1	1	1	1
	¿Las actividades contienen guías o pistas para facilitar la comprensión?	2	2	2	0
	¿Las actividades permiten a los estudiantes personalizar sus respuestas?	0	0	0	0
	¿Están presentes las destrezas adecuadas para cada tipo de tarea?	2	1	1	1
	¿Se integran las destrezas de un modo natural?	1	1	1	1
	¿Presenta el código lingüístico como un instrumento?	0	0	0	0
	¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función?	0	0	0	0
	¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?	1	1	1	1
	¿Proporciona volumen y calidad de práctica suficientes?	2	2	2	2
Se incluyen los siguientes géneros discursivos: diálogo (DI), descripción (D), narración (N), exposición (E) y argumentación (A)	DI D E	DI D N - E	DI D A N E	N E	

Respecto a la primera parte, al principio de cada unidad se presenta uno o dos textos en formato de audiolectura, así, los estudiantes pueden escuchar el texto a la vez que lo leen. Los textos de EM1 y EM2 presentan una gran cantidad de diálogos, mezclados con otros textos más breves de carácter descriptivo, narrativo, expositivo e incluso argumentativo, mientras que EM3 cambia las tornas, y pasa a ofrecer una menor

⁹⁴ En EM4 el apartado “gramática” pasa a llamarse “respecto al lenguaje”.

cantidad de textos dialogados, mezclándolos con otros, más largos, de carácter expositivo, descriptivo y narrativo. Por su parte, en EM4 no aparecen diálogos, y sí lo hacen textos largos, de dos o tres páginas, de carácter narrativo y expositivo, fundamentalmente. En el caso de los dos primeros manuales los textos imitan situaciones reales o representaciones del mundo real, pero no están adaptados de materiales reales. Sin embargo, en EM4, muchos de los textos son extraídos y adaptados de fuentes reales, tales como diarios, revistas, o libros. En todos los casos, a continuación del texto, se encuentra una tabla con el léxico citado, en la que se especifica la categoría gramatical del vocablo y una traducción al chino.

La segunda parte, compuesta de ejemplos con algunos términos usuales, ofrece al estudiante más *input* sobre el vocabulario del texto, y ofrece cuatro o cinco ejemplos de uso con frases que utilizan la palabra en cuestión, ya sea un verbo, un sustantivo, un adverbio, o una locución. Así pues, sí que se ofrece vocabulario contextualizado en cada unidad a los estudiantes, pero los criterios de selección no se basan en funciones comunicativas, sino en las necesidades gramaticales o léxicas de la unidad didáctica que corresponde. La tercera parte, relacionada con la gramática, es un apartado que se ocupa de explicar, en chino, cuestiones de diversa índole lingüística, tales como el uso de los tiempos o modos verbales, de preposiciones, adverbios, significado de verbos, etc. Cada fenómeno lingüístico consta de una explicación en chino y de varios ejemplos en español. Algo parecido ocurre con los conocimientos culturales que ofrece cada unidad didáctica, explicados en chino y con ejemplos en español.

Por último, los ejercicios suponen la parte más extensa de cada unidad, lo que muestra la importancia que los autores dan a este apartado. Las actividades constituyen, por un lado, un apoyo didáctico para enseñar ítems léxicos, fraseológicos y gramaticales y, por otro, una herramienta para ampliar el tema y los contenidos de los textos expuestos anteriormente (Dong, 2009). Fundamentalmente, las tareas están enfocadas a consolidar conocimientos lingüísticos, y, en ese sentido, cumplen su función. Siguiendo el modelo audio-lingual, todas las unidades didácticas de los cuatro volúmenes de *Español moderno* mantienen, más o

menos, la misma dinámica de corte estructuralista, con pequeñas variaciones. Estas son algunas de las tareas más comunes:

- Ejercicios de sustitución, en los que se seleccionan estructuras gramaticales y se repiten, como, por ejemplo, en tablas de sustitución de formas verbales que los estudiantes tienen que conjugar verbos.
- Ejercicios de transformación, en los que el estudiante debe sustituir el modo o el tiempo verbal, el estilo de las oraciones, etc.
- Ejercicios de repetición oral, en los que, por ejemplo, escuchan una frase y tienen que repetirla concentrándose en los sonidos.
- Ejercicios de huecos de respuesta cerrada, con los que se trabajan, esencialmente, aspectos gramaticales y léxicos. Hay una tipología variada de ejercicios de huecos. En ocasiones tienen que conjugar verbos que aparecen entre paréntesis en el texto, y otras veces deben elegir el elemento gramatical correcto o una palabra concreta entre varias opciones, o colocar la preposición, artículo o conjunción que el contexto exija.
- Reformular oraciones, normalmente con objetivos gramaticales, bien con estructuras lingüísticas concretas que aparecen en el enunciado, bien para mejorar el estilo añadiendo o eliminando componentes del texto.
- Ejercicios de traducción, del chino al español, del español al chino, y del inglés al español.
- Reordenar diálogos, especialmente en EM1.
- Buscar sinónimos, normalmente con objetivos léxicos.
- Explicar a qué se refieren los vocablos seleccionados.

Cabe señalar que hay algunas excepciones a estas actividades de corte estructuralista que destacan por su enfoque comunicativo, como, por ejemplo, escuchar unos diálogos y crear algo similar, con un compañero o con el profesor, u otras cuyas respuestas pueden ser de carácter más libre, y que deben contestar oralmente, pero son tareas que no se

encuentran en todas las unidades didácticas, y sólo están en EM1. Este tipo de tareas interactivas son muy escasas.

Por lo general, al seguir los libros un enfoque audio-lingual que no se centra en trabajar con funciones comunicativas, los contenidos sólo son parcialmente funcionales, y no están completamente contextualizados. Además, el contenido de gran parte de las actividades –la mitad, más o menos–, es igual que el de los textos ofrecidos en las primeras páginas de la unidad, sólo que presentado de manera fragmentada y con huecos que persiguen diferentes objetivos lingüísticos, así pues, no hay posibilidad de que personalicen las respuestas, ni tampoco se relacionan los exponentes lingüísticos con otros que comparten la misma función comunicativa, por tanto, no se facilita la tarea de reutilizar el contenido en otros contextos. Por otra parte, aunque están presentes las cuatro destrezas (oral, lectora, escrita y auditiva) en todas las unidades didácticas, no se integran de manera natural, puesto que lo que se persigue es la adquisición lingüística, y no el uso del código lingüístico como un instrumento para la comunicación.

Este tipo de ejercicios deja poco espacio a la interacción, ni permite al docente gestionar el aula poniendo el foco en el autoaprendizaje, puesto que, como hemos señalado, hay muy pocas actividades lúdicas que inviten a interactuar con otros alumnos o con el profesor, y, cuando las hay, sólo se encuentran en EM1 o EM2, como se puede observar en la Tabla 2.1.

Tampoco se encuentran actividades con vacíos de información en las que el ‘estudiante A’ tiene información que el ‘estudiante B’ no tiene, y deban comunicarse para obtenerla. Tampoco hay muchas ocasiones en las que los estudiantes puedan ser creativos, excepto en los ejercicios que deben completar en casa, en los que siempre se les pide que creen diálogos relacionados con el tema del texto de la unidad.

Además, el profesor tiene poco margen de maniobra para adoptar un papel “facilitador” en el aula y poner el foco en los estudiantes, ya que los ejercicios demandan un nivel lingüístico totalmente homogéneo por parte de los estudiantes, y, por tanto, el profesor desarrolla un rol central para explicar los componentes lingüísticos necesarios, sin dejar espacio al autoaprendizaje y la propia reflexión sobre la lengua y la comunicación.

TABLA 2.1. *Interacción y gestión*

Ámbitos	Cuestiones que valorar	EM-1	EM-2	EM-3	EM-4
Interacción	El alumnado interactúa entre sí, con una persona nativa o con el profesor o profesora de forma significativa	1	1	0	0
	¿Establece vacíos de información?	0	0	0	0
	¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?	0	0	0	0
	¿Pide al alumno contribuciones personales, atrayendo su interés?	0	0	0	0
	¿Ofrece actividades lúdicas o posibilidades de ser creativo?	1	1	1	1
	¿Permite al estudiante elegir qué hacer, cómo hacerlo y con qué instrumentos?	1	1	1	1
	¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?	0	0	0	0
Gestión	¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?	0	0	0	0
	¿Puede la tarea ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua?	0	0	0	0
	¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase?	0	0	0	0
	¿Estimula un papel “facilitador” del profesor?	0	0	0	0
	¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?	0	0	0	0
	¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación?	0	0	0	0

4.3. EVALUACIÓN DE LA CULTURA Y LA PRAGMÁTICA

Como ya se ha señalado, la cultura goza de un apartado propio en cada unidad didáctica de los cuatro tomos de EM. Sin embargo, es difícil analizar su contenido para una persona que no tiene un dominio avanzado del chino mandarín, puesto que, en los cuatro volúmenes, el contenido aparece única y exclusivamente en ese idioma, con la excepción de los ejemplos y los contenidos a pie de imagen. Por otra parte, como

se puede observar en la Tabla 3.1, EM apenas tiene en cuenta cuestiones sobre interculturalidad y la interacción con nativos.

TABLA 3.1. *Cultura, interculturalidad e interacción con nativos*

Ámbitos	Cuestiones que valorar	EM-1		EM-2		EM-3		EM-4		
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Cultura	¿Se incluyen referencias a la cultura de origen del alumno para contrastarlas con la cultura meta?	x		x			x		x	
	¿Se centra en un único país como representante de la cultura en los que se habla la lengua meta?		x	x		x		x		
	¿Se invita a los estudiantes a profundizar en la cultura meta mediante ejercicios incluidos en el libro o se integra la información cultural en las actividades?		x	x		x		x		
	¿Se incluyen documentos auténticos que representen el fenómeno cultural que se explica?		x	x		x		x		
	¿Contiene el libro suficientes imágenes representativas del fenómeno cultural?	x		x		x		x		
	¿Predominan las imágenes reales que remiten a personas, lugares o contextos de la cultura meta?	x		x		x		x		
	¿Se desprende de las imágenes una intención explícita de ofrecer una representación del universo sociocultural global de la lengua meta?	x		x		x		x		
	¿Se incluyen elementos representantes de la Cultura con "C" mayúscula?	x		x		x		x		
	¿Se incluyen elementos representantes de la cultura con "c" minúscula?	x		x		x			x	
	¿Se trata la comunicación no verbal: los gestos?		x	x		x		x		x
	¿Se tratan los estereotipos y se intenta verificarlos?		x	x		x		x		x
	¿Tienen la oportunidad de participar en juegos, canciones, celebraciones, etc. representativos de la comunidad hablante de la lengua meta?		X x	x		x		x		x
¿Se le pide al alumnado que identifique, experimente, analice o discuta perspectivas o comportamientos de la cultura extranjera?		x		x		x		x		

Interculturalidad	Además de dar información sobre aspectos culturales, ¿se pretende que el alumno reflexione sobre la interculturalidad?	x	x	x	x
	¿Los ejercicios ayudan a ser abierto de mente?	x	x	x	x
	¿Se promueve la actitud de no juzgar?	x	x	x	x
	¿Se pretende desarrollar la actitud de empatía que ayuda a ser flexibles ante las diferencias con las cuales se encuentra el alumno en el manual?	x	x	x	x
	¿Ofrece el libro oportunidades para que los estudiantes demuestren que han percibido y comprendido las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la cultura meta?	x	x	x	x
Interacción con nativos	¿Se le pide al alumnado que se comunique con hablantes nativos fuera del aula?	x	x	x	x
	¿Aparecen en el libro profesiones, carreras o situaciones que requieran una especial competencia en la lengua meta (español fines específicos)?	x	x	x	x
	¿Se estimula al alumnado o se le dan oportunidades para utilizar la lengua meta en actividades de tiempo libre (prensa, radio, televisión, cine, deportes, etc.) actuales?	x	x	x	x

Todos los libros de EM recogen una gran variedad de temas culturales a lo largo de los cuatro volúmenes, y toman como referencia, para ello, a países hispanoamericanos y a España. Es decir, no se centran en un único país como representante de los fenómenos socioculturales que se explican, sino que hay una muestra de la diversidad cultural de los diferentes países hispanohablantes. No obstante, las explicaciones carecen de posteriores ejercicios que permitan al estudiante profundizar en la cultura meta, y tampoco se integran los contenidos en los ejercicios que siguen al apartado “Conocimientos socioculturales”. Tampoco van acompañadas, las explicaciones, de documentos auténticos que representen el fenómeno cultural en cuestión, a excepción de las imágenes, como vamos a explicar a continuación.

El volumen de EM1 contiene suficientes imágenes representativas de los fenómenos culturales que se explican en el apartado “Conocimientos socioculturales” de cada unidad didáctica, especialmente en lo que

se refiere a elementos como mapas, comida o fiestas típicas de países hispanohablantes. Sin embargo, en lo que respecta al resto de apartados, no se encuentran apenas fotografías reales que representen fenómenos culturales, lugares o contextos de la cultura meta, sino más bien dibujos de personas de carácter decorativo u otro tipo de imágenes que no tienen que ver con este tipo de fenómenos, y que no aportan ninguna función a la explicación. Por su parte, EM2 sigue el mismo tono que el anterior, refiriéndose especialmente a personas relacionadas con la cultura de los países hispanohablantes. Los siguientes dos volúmenes, sin embargo, se alejan de la línea anterior. EM3 ofrece varias imágenes en algunos de los apartados sobre conocimientos culturales, pero no lo hace en todas las unidades didácticas, sólo en las que se habla de comida o lugares emblemáticos, al igual que EM4, que, a pesar de que muestra imágenes en la mayoría de unidades didácticas, éstas no son representativas de fenómenos culturales, ni hay en ellas intencionalidad explícita de ofrecer una representación del universo sociocultural global de la lengua meta.

Por último, como podemos observar en la tabla, la interacción con nativos que se promueve en los manuales es prácticamente inexistente. Puesto que los contenidos del manual están pensados para ser impartidos en una situación de no inmersión lingüística, no tiene mucho sentido que se les pida a los estudiantes que se comuniquen con nativos fuera del aula, pero sí se podrían alentar actividades de ocio relacionadas con la lengua y la cultura meta en el tiempo libre, tales como el visionado de películas y posteriores debates, la escucha de canciones actuales, o la participación en actividades creativas relacionadas con las costumbres de los hispanohablantes, pero no se hace.

5. DISCUSIÓN

Como hemos señalado al comienzo de este estudio, la metodología china proviene de una larga tradición de pensamiento confuciano, la cual, además de apreciar la memorización y la gramática, valora la idea del estudiante que piensa frente al estudiante que habla (Segura, 2018). Este razonamiento colisiona con el método comunicativo y es el motivo por el

que, aunque la intención de los autores de EM sea poner el foco de la enseñanza de ELE en la comunicación, no se consiga de forma completa.

Por tanto, cuando los estudiantes sinohablantes se encuentran en otros contextos de enseñanza de ELE a los que no están acostumbrados, pueden encontrar desafíos para integrarse en las clases que siguen métodos comunicativos, y mostrar algunos problemas de adaptación, como, por ejemplo:

1. Silencio o respuestas cortas y poco desarrolladas al ser preguntado directamente por el docente o al trabajar con compañeros en grupo.
2. Errores en la formulación oral de frases debido a una discrepancia entre la teoría gramatical y lingüística que han estudiado y su capacidad de llevarla a la práctica (González, 2015).
3. Cuestionamiento y rechazo al método comunicativo debido a la falta de explicaciones gramaticales directas (Lin, 2022).

Así pues, los profesores de ELE fuera de China, especialmente en contextos de inmersión lingüística, deberían ser conscientes de los retos a los que se exponen este tipo de aprendices, y considerar una programación que los tenga en cuenta, facilitando una transición conciliadora que no provoque en ellos frustración o choque cultural⁹⁵.

6. CONCLUSIONES

Tras examinar exhaustivamente los cuatro manuales de *Español moderno*, hemos extraído valiosa información sobre la enseñanza de ELE en China, y hemos identificado algunos de sus puntos débiles y fuertes en la metodología, planteamiento de las tareas, y el enfoque cultural e intercultural, entre otras cosas.

Por un lado, observamos que hay, especialmente en los dos primeros volúmenes (A1-A2), un acercamiento al método comunicativo puesto

⁹⁵ Para más información sobre tipos de tareas que pueden facilitar esta transición a métodos comunicativos se pueden consultar los ejercicios que propone Segura Zariquiegui (2018), en el artículo La enseñanza del español en China.

que hay más ejercicios dirigidos a la práctica de conversaciones en contextos reales que en las ediciones anteriores del manual (Lin, 2022). Por otro lado, también advertimos que sigue predominando un fuerte apego por la gramática y los métodos estructuralistas y de corte audio-lingual.

7. REFERENCIAS

- Baralo, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco-Libros
- Bega González, M.R. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein: Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, 32(2), 227-238.
- Del Pozo, M. (2018). Propuesta de plantilla de análisis de manuales ELE españoles desde 1986-2016. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27, 99-114
- Dong, Y. (2009). Elaboración de materiales didácticos en China. El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Manila. Instituto Cervantes de Manila, Embajada de España en Filipinas, 59-73
- Dong, Y. y Jian L. (2014-2019). *Español Moderno*. Vol. 1-4, Beijing. Foreign Language Teaching and Research Press
- Hood Cisar, S. (2000). *Standards-based textbook evaluation guide. A guide for implementing Indiana Academic Standards*, 164-170. Department of Education, Indianapolis, IN: I-DOE Publications
- Lin, J. (2022). Enseñanza de la lengua española en China: un análisis contrastivo de los manuales didácticos. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Num. 35
- Segura Zariquiegui, A. (1018). La enseñanza de ELE en China. *El español por el mundo*. Núm. 1. Asociación Europea de Profesores de Español, 317-325.

REFEXIONES SOBRE LAS SUBORDINADAS SUSTANTIVAS EN LOS MANUALES DE BACHILLERATO EN UN CONTEXTO LOMLOE

ESTHER GONZÁLEZ LAVÍN
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La rápida transformación tecnológica ha generado una marcada disparidad con las generaciones anteriores. En materia educativa, Carrión (2022) destaca la necesidad imperiosa de redefinir el paradigma educativo para adaptarse a la percepción actual de que lo que antes se consideraba válido de por vida hoy se observa como obsoleto.

En esta línea, Caballero (2020) considera que, en este proceso educativo, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) se propone revocar la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y restablecer los principios de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). Dicha ley busca cambiar el enfoque educativo hacia un modelo más participativo, donde intervienen múltiples agentes de la sociedad. Se enfoca en modernizar dicho sistema educativo, recuperar la equidad y la capacidad inclusiva, personalizar el tratamiento educativo y mejorar los resultados del sistema. Además, se centra en reducir el abandono y el fracaso escolar, crear una escuela equitativa, estabilizar el sistema educativo y posicionarlo como un pilar básico de las políticas de conocimiento. En este sentido, Marope (2017) aboga por una transformación del currículo que refleje las expectativas colectivas sobre la finalidad, calidad y relevancia de la educación, buscando un desarrollo holístico, inclusivo, justo, pacífico y sostenible.

1.1. ELEMENTOS CURRICULARES DE LA LOMLOE

El Real Decreto 243/2022 de la LOMLOE, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, emerge como herramienta fundamental para comprender los currículos en las Comunidades Autónomas. En este contexto, Calleja Bachiller (2022) enfatiza la importancia del perfil de salida ya que es hacia donde convergen las distintas etapas y modalidades del sistema educativo, considerándolo crucial para lograr los objetivos didácticos en un entorno en constante y dinamismo.

Para lograr estos fines delineados en el perfil de salida, Ferrer García (2022) considera que es imperativo adquirir una serie de competencias clave, recomendadas por el Consejo de la Unión Europea en 2018 y alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, que son incorporadas en la ley como uno de los ejes curriculares. La definición establecida por el Real Decreto 217/2022 precisa que las competencias clave se configuran como desempeños esenciales para el progreso exitoso de los alumnos en su itinerario formativo, enfrentando desafíos globales y locales. Fernández March (2011) sostiene la importancia de éstas tanto en el ámbito educativo como profesional dado que no solo abarcan conocimientos, sino también habilidades y actitudes para abordar problemas de manera autónoma. La LOMLOE introduce una ampliación de siete a ocho competencias clave en su modelo educativo, estableciendo así: Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Plurilingüe (CP), Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), y Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC). Éstas se concretan en unos descriptores, que precisan el progreso esperado en la adquisición de cada competencia. Además de las competencias clave, la LOMLOE (2020) introduce las competencias específicas propias de cada materia, que son definidas como desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Éstas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación. En este contexto, la

importancia de dichas competencias específicas radica en que los estudiantes no deben limitarse a memorizar hechos o datos, sino que también deben ser capaces de utilizar esa información de manera efectiva. Al aprender y relacionar contenidos, los estudiantes adquieren habilidades prácticas y competencias útiles en diversas situaciones. Este enfoque competencial, según Moreno Olivos (2018), implica una evaluación del desarrollo de capacidades específicas y adopta un enfoque formativo, proporcionando retroalimentación continua sobre el progreso del aprendizaje.

En este contexto, los criterios de evaluación, considerados referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en situaciones o actividades relacionadas con las competencias específicas, y los saberes básicos, que abarcan conocimientos, destrezas y actitudes inherentes a un área o ámbito y son esenciales para la adquisición de competencias específicas, desempeñan un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. LA SINTAXIS EN EL CURRÍCULO DE LA LOMLOE

En relación con la sintaxis, la competencia específica 9 se centra en la enseñanza de la gramática. Sin embargo, su énfasis no recae exclusivamente en la adquisición de los contenidos gramaticales en sí, sino más bien en el desarrollo de una competencia metalingüística. Por ello, la sintaxis cobra sentido al fomentar la reflexión, las funciones de las oraciones y su relación con el significado. En esta línea, Gallego (2017) aboga por la necesidad de un respaldo teórico para mejorar la comprensión y expresión escrita, argumentando que la sintaxis proporciona un pensamiento estructurado para lograr una reflexión que conduzca a una Competencia Comunicativa. Según este autor, esta disciplina no solo ayuda a organizar y construir sistemas y patrones del lenguaje, sino que también permite a los docentes corregir errores comunes, como la falta de concordancia, el uso incorrecto de preposiciones y conjunciones, las diferencias estructurales entre la lengua materna y una segunda lengua, así como la identificación de información engañosa y bulos en el entorno digital.

2. OBJETIVOS

La promulgación de la nueva Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) ha generado la creación de manuales educativos que se deben ajustar a los preceptos establecidos de esta legislación. En este contexto, el presente trabajo se enfoca en:

- Determinar si la enseñanza de las estructuras gramaticales de las oraciones sustantivas fomenta la reflexión lingüística en el proceso de aprendizaje, en línea con los preceptos de la LOMLOE.
- Identificar si los manuales abordan el desarrollo de las destrezas y las competencias clave definidas en el proceso educativo.
- Evaluar su coherencia con los principios de la LOMLOE.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se sustenta en un enfoque exploratorio y cuantitativo, el cual se enfoca en una muestra específica compuesta por cuatro libros de Lengua Castellana y Literatura de 2º de Bachillerato de las editoriales Anaya, Casals, McGraw Hill y Oxford Education. Estos materiales serán sometidos a un análisis exhaustivo en relación con la forma en que abordan los contenidos y actividades asociadas con las subordinadas sustantivas con el fin de evaluar la coherencia de las estrategias de enseñanza con las disposiciones legales vigentes en el ámbito educativo.

Durante la elaboración de la tabla de análisis, se han tenido en cuenta diversos *ítems* con el propósito de asegurar una evaluación rigurosa de los aspectos relacionados con las subordinadas sustantivas presentes en los manuales seleccionados. Estos *ítems* abarcan el tratamiento gramatical de las subordinadas, los componentes funcionales que las caracterizan, la textualidad empleada en su presentación, así como las destrezas lingüísticas utilizadas para su comprensión y producción. Además, se ha realizado un análisis detallado de las competencias que se promueven a través de la enseñanza de las subordinadas sustantivas, así

como la inclusión de actividades y situaciones de aprendizaje que favorezcan su comprensión y aplicación por parte de los estudiantes.

4. RESULTADOS

Después del análisis efectuado, los resultados fueron los siguientes:

Manuales de análisis	
ANAYA	
1.Tratamiento gramatical	Gramática explícita
2.Componentes funcionales	No existentes
3.Textualidad y destrezas	Uso de textos y actividades: Destrezas de comprensión y expresión escritas. Expresión oral.
4.Competencias clave	(CL), (CPAA), (CD)
5. Actividades y situaciones de aprendizaje	Actividades tradicionales descontextualizadas. Análisis contextualizados en textos. No hay situación de aprendizaje en la unidad de las subordinadas.
CASALS	
1.Tratamiento gramatical	Gramática explícita
2.Componentes funcionales	Se identifica el tipo de verbo principal de las subordinadas sustantivas de complemento directo.
3.Textualidad y destrezas	Uso de textos y actividades: Destrezas de comprensión y expresión escritas. Expresión oral
4.Competencias clave	(CL), (CPAA), (CD)
5. Actividades y situaciones de aprendizaje	Actividades tradicionales, análisis contextualizados en textos, ejercicios similares a los Exámenes de Acceso a la Universidad, pares mínimos, actividades de ambigüedad, ejercicios de creación y situación de aprendizaje (análisis lingüístico de los errores en los medios de comunicación).

MC GRAW HILL	
1.Tratamiento gramatical	Gramática explícita. Principios de la RAE
2.Componentes funcionales	No existentes
3.Textualidad y destrezas	Uso de textos y actividades para trabajar las 4 destrezas.
4.Competencias clave	(CL), (CPAA), (CD), (CCEC).
5.Actividades y situaciones de aprendizaje	Actividades tradicionales, análisis contextualizados en textos, ejercicios de creación. No hay situación de aprendizaje en la unidad.

OXFORD EDUCATION	
1.Tratamiento gramatical.	Gramática explícita. Principios de la RAE
2.Componentes funcionales	No existentes
3. Textualidad y destrezas	Uso de textos y actividades: Destrezas de comprensión y expresión escritas. Destrezas de comprensión y expresión oral
4.Competencias clave	(CL), (CPAA), (CD), (CCEC).
5.Actividades y situaciones de aprendizaje	Actividades tradicionales, análisis contextualizados en textos, ejercicios de creación y situación de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

5.1. TRATAMIENTO GRAMATICAL

La cohesión de las subordinadas sustantivas está arraigada en el ámbito de reflexión del lenguaje, adoptando un enfoque deductivo y explícito que comienza con la exposición de la regla gramatical como punto de partida para la reflexión lingüística. El análisis revela una clara preferencia por el enfoque gramatical, el cual se distingue por su exploración de los conceptos gramaticales y lingüísticos relevantes. Aunque estas explicaciones son beneficiosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, podrían resultar demasiado complejas para estudiantes cuyo nivel cognitivo aún no ha alcanzado la madurez suficiente.

Dentro de las explicaciones gramaticales, se destaca el uso de un vocabulario específico y elevado que podría plantear desafíos para estudiantes con un nivel de comprensión más bajo. Por ejemplo, *existen dos grandes grupos de subordinadas: las integradas, que realizan una función dentro de la oración principal, y las no integradas, que modifican globalmente la oración principal* (Anaya).

En el ámbito de los contenidos educativos, es importante señalar la discrepancia evidente entre los distintos manuales. Esta divergencia se manifiesta claramente en la extensión a la hora de abordar el estudio de estas subordinadas, tal como se observa en Casals, Anaya y McGraw Hill, en contraposición a los proporcionados por Oxford Education, que presenta explicaciones mucho más concisas en una cara de hoja.

En cuanto a la terminología, si bien todos siguen los preceptos de la Real Academia Española (RAE), se percibe una falta de homogeneidad que podría obstaculizar la preparación para exámenes estandarizados, como el de Acceso a la Universidad.

En cuanto a la clasificación de subordinadas, se evidencia también una falta de concordancia entre los diferentes manuales analizados. Todos presentan diferentes divisiones de las subordinadas, lo que resalta la necesidad de una mayor uniformidad tanto en la terminología como en la categorización en el ámbito educativo. Por ejemplo, *sustantivas declarativas* en Anaya o *sustantivas encabezadas con “que”* en Oxford Education.

En lo referente a las funciones de las subordinadas sustantivas, se percibe, de nuevo, una variabilidad en las diferentes editoriales. Anaya las organiza y categoriza en sujeto, complemento directo y complemento de término de la preposición, mientras que Casals ofrece una clasificación más detallada, agrupándolas en sujeto, complemento directo, atributo, sustantivas de término, de régimen, del nombre, del adjetivo, del adverbio y circunstancial. Por su lado, la editorial McGraw Hill resalta las funciones como sujeto, complemento directo, atributo, aposición, término de un complemento del nombre, del adjetivo, complemento de adverbio y régimen. Asimismo, Oxford Education solo las divide en sujeto, complemento directo, término de un grupo preposicional o atributo. Por consiguiente, en el ámbito educativo, surge la necesidad de una mayor uniformidad en la terminología y en la categorización para facilitar la comprensión y el estudio del aspecto gramatical.

5.2. COMPONENTES FUNCIONALES

El estudio de los componentes funcionales del lenguaje es fundamental para comprender la complejidad de la comunicación humana. Según Matte Bon (1992), estos componentes se refieren a los diferentes actos sociales que lleva a cabo el emisor, como pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, entre otros. A pesar de que estos aspectos no son abordados de manera explícita, es notable que los autores comienzan a explorar estos elementos pragmáticos con el objetivo de que los estudiantes

puedan adquirir una comprensión más profunda del uso del lenguaje en contextos reales.

En el manual de Anaya, se plantea que los alumnos reflexionen sobre las implicaturas y actos de habla a partir de una oración como *quiere ser diplomático, pero no habla inglés*. A través de este ejercicio, se pretende que los estudiantes identifiquen las implicaturas y el mensaje implícito de la oración, lo que les permitirá comprender cómo se desarrolla la comunicación en situaciones cotidianas.

Por otro lado, en el caso de Casals, se evidencia cómo las subordinadas sustantivas de complemento directo están regidas por verbos de lengua, pensamiento, mandato y sentimiento. Aunque no se establece una relación directa entre los verbos y el uso del lenguaje, los alumnos pueden intuir la conexión entre la gramática y la expresión de ideas y emociones a través del lenguaje.

5.3. TEXTUALIDAD Y DESTREZAS

En el contexto de la globalización, las comunicaciones desempeñan un rol fundamental en la evolución de las sociedades contemporáneas. Los idiomas juegan un papel crucial en los canales de intercambio de información y comunicación (Garro, 2019). En este entorno globalizado, el desarrollo de habilidades lingüísticas se vuelve imperativo debido a la diversidad de formas de comunicación presentes. Según Stern (1983), estas habilidades se clasifican en expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Aunque se hace hincapié en la reflexión del lenguaje para fortalecer las habilidades de comprensión y expresión escrita, se reconoce la importancia de las otras dos habilidades en el proceso comunicativo.

En cada unidad de los manuales de estudio, se presenta un texto inicial, ya sea escrito u oral, que anticipa los temas a tratar y va acompañado de preguntas diseñadas para estimular la reflexión. En la mayoría de los casos, estas preguntas fomentan la expresión oral a través de las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, en Anaya se incluye *Juego de palabras* de Lewis Carroll, mientras que en Casals se trabaja con *Estar de acuerdo en, con algo o sobre algo* de Fundeu, Rae, a través de una audición. En

Oxford Education se incorpora *Las palabras* de El País de Vincent en formatos oral y escrito, y en McGraw Hill se aborda *La oración subordinada sustantiva* de José M. Bustos Gisbert, un texto filológico con funciones metalingüísticas. Además, en la sección de actividades, se presentan otros textos con preguntas enfocadas en fomentar la comprensión lectora y permitir a los estudiantes trabajar la sintaxis, incluyendo obras de Baroja, Dolores Redondo, Jesús Carrasco (Anaya), Carmen Martín Gaité, André Comte-Sponville, Joan-Carles Melich (Oxford Education) y de Julio Verne (McGraw Hill), dirigidos al análisis sintáctico, el estudio de habilidades, competencias y el análisis textual.

El desarrollo de la comprensión auditiva en los manuales es un aspecto destacable. Por ejemplo, Oxford Education acompaña todos los textos escritos con archivos de audio. De manera similar, McGraw Hill proporciona acceso auditivo a través de material auditivo en toda la lección, lo que representa un avance significativo en la inclusión, permitiendo a los estudiantes con discapacidad visual acceder a los contenidos de manera equitativa. Aunque los manuales enfatizan en menor medida esta destreza, es importante reconocer que la práctica de la oralidad puede realizarse en clase sin depender exclusivamente del material impreso, como señala Domínguez (2006), ya que la comprensión auditiva está estrechamente ligada a la expresión oral.

También, se destaca la ampliación de ejercicios de expresión oral. Asimismo, se destaca en Oxford Education el apartado sobre los requisitos necesarios para llevar a cabo una buena presentación oral y la propuesta de numerosas propuestas de actividades orales en Anaya.

En cuanto a la expresión escrita, según Domínguez (2008), esta ha sido tradicionalmente más valorada que la expresión oral, a pesar de no siempre recibir una atención equitativa. En las primeras actividades de los manuales, se espera que los estudiantes realicen tareas como identificar funciones gramaticales, analizar sintácticamente y seleccionar la oración adecuada, entre otras. Se destaca que, en la sección de análisis inverso de los manuales, los estudiantes deben construir oraciones que incorporen un tipo específico de subordinada o una función gramatical específica. Se observan ejercicios agramaticales y de ambigüedad, que son actividades donde se deben identificar y corregir errores gramaticales o

interpretar el sentido de una oración. Estas actividades son muy útiles no solo para comprender la gramática en cualquier idioma, sino también para elaborar resúmenes, dado que los estudiantes deben expresar en 40 palabras la explicación de esos errores lingüísticos.

5.4. COMPETENCIAS CLAVE

Según la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018), se consideran competencias clave como las habilidades esenciales indispensables para el desarrollo personal, la mejora de la empleabilidad, la inclusión social y la prosperidad en sociedades pacíficas y saludables a lo largo del ciclo vital. La LOMLOE (2020) destaca que el dominio de cada competencia clave no se logra de forma aislada, sino que contribuye al fortalecimiento y enriquecimiento mutuo de las demás, sin una jerarquía preestablecida entre ellas. El objetivo es preparar a los alumnos para enfrentar desafíos reales y resolver problemas de manera efectiva, garantizando que la educación sea relevante y útil para la vida diaria y futura.

Dentro del contexto de las competencias clave, la competencia lingüística ocupa un lugar destacado en cualquier manual de LCL. Sin embargo, es fundamental concebir la educación como un proceso multidisciplinario, lo que implica que la materia de Lengua y Cultura Lingüística (LCL) incluye competencias adicionales, ya que la educación integral de los estudiantes requiere la promoción de habilidades diversas, como el análisis, la resolución de problemas, la expresión oral y escrita, y la comprensión crítica de la información. Por lo tanto, es relevante reconocer y valorar el papel de otras competencias que se desarrollan a través de la asignatura de LCL.

En general, las actividades presentes en los manuales analizados están diseñadas para promover la Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender (CPAA), a través de ejercicios que implican la reflexión sobre el lenguaje. Por ejemplo, en Anaya se incluyen actividades como el análisis de funciones, la confirmación de marcadores del discurso, la identificación de oraciones sustantivas, la creación de subordinadas sustantivas y ejercicios de completar información. En Casals, se destacan actividades como la verificación de secuencias, la identificación de funciones sintácticas, el análisis inverso, la detección de secuencias agramaticales y la

interpretación de secuencias ambiguas. En McGraw Hill, se enfatiza la elaboración de un cuadro sobre subordinadas y la búsqueda de oraciones para fortalecer las competencias lingüísticas y la competencia personal de aprender a aprender (CPAA). Además, se observa la presencia de la Competencia Digital (CD) en todos los manuales, a través de actividades como la búsqueda de información sobre estructuras sintácticas en la prensa escrita, el análisis de errores morfosintácticos en los medios de comunicación y el acceso a páginas web, así como la investigación y el acceso a resúmenes en los recursos proporcionados.

Asimismo, a través de los diferentes textos, se ponen de manifiesto otras competencias clave. Por ejemplo, en *En el cuarto de atrás* de Martín Gaité de Oxford Education, se refuerzan las competencias mencionadas previamente y se fomenta la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC). De manera similar, en *Sartre: el hermoso orgullo de ser libre* de José Luis Rodríguez Rodríguez García, además de fortalecer la CCEC, se aborda la igualdad de género, uno de los objetivos de la Agenda 2030, mediante la mención de Simone de Beauvoir. Por tanto, estos textos no solo promueven el desarrollo lingüístico y cultural de los estudiantes, sino que también los sensibilizan sobre temas contemporáneos relevantes.

5.5. ACTIVIDADES Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Dentro del marco de las actividades de inicio, se destacan diversas tareas que conforman una primera fase, tales como la identificación de oraciones, la marcación de funciones sintácticas y la clasificación de tipos de oraciones, entre otras, según lo señalado por Anaya, Casals y McGraw Hill. Este conjunto de ejercicios sugiere una continuidad en la práctica pedagógica que guarda similitudes con enfoques gramaticales previamente utilizados. En este contexto, se observa que las oraciones presentadas están descontextualizadas, limitándose, como ya se ha mencionado, a la identificación de funciones y a ejercicios de subrayado y análisis sintáctico, tal como se evidencia en los cuatro manuales mencionados.

Sin embargo, en una segunda fase, se hace más evidente el componente reflexivo cuando las oraciones son contextualizadas, lo cual facilita la

identificación y análisis de estructuras sustantivas en los textos empleados. Por ejemplo, en Anaya, a través de un poema de José Hierro, *Cuaderno de Nueva York*, se requiere que el alumnado identifique los casos de estilo directo e indirecto. Asimismo, se buscan oraciones que se correspondan con ciertas estructuras sintácticas en un texto de Verne (McGraw Hill) y se realiza el análisis de las oraciones subrayadas en los textos (Oxford). En este sentido, el uso de un contexto específico otorga coherencia y relevancia a las tareas propuestas, permitiendo una comprensión más profunda de la estructura del lenguaje.

A un nivel más avanzado, se proponen secuencias agramaticales que desafían al estudiante a reflexionar sobre las razones de la agramaticidad, como por ejemplo "**Ana no sabe cuanto me debe / * María dijo, que vendría Ana* (Casals). En este caso, se pide al estudiante que escriba una versión gramatical y que razone la respuesta. Asimismo, se incluyen secuencias ambiguas que admiten dos interpretaciones distintas, como en la frase *he visto al profesor sentado en un banco* (Casals), lo cual proporciona otra oportunidad para la reflexión lingüística.

Además, se destaca la importancia de integrar la sintaxis y la semántica en los ejercicios, ya que esto contribuye significativamente al fortalecimiento del entendimiento y la aplicación de conceptos lingüísticos, en línea con los principios de la LOMLOE. Por ello, es fundamental que los estudiantes no solo memoricen conceptos, sino que los adquieran y sean capaces de aplicarlos en diferentes contextos.

En cuanto a las situaciones de aprendizaje, según el Real Decreto de enseñanzas mínimas en el artículo 2, estas se definen como las situaciones y actividades que se desarrollan en un contexto real o simulado para que el alumnado pueda desarrollar las competencias necesarias y potenciar sus habilidades y conocimientos específicos. En los manuales analizados, se observa que se presentan en relación con el estudio de las subordinadas sustantivas, tanto en los materiales de Casals como en los de Oxford. Por ejemplo, en el manual de Oxford se plantea una situación de aprendizaje centrada en la elaboración de un informe acerca del papel de la mujer durante las décadas de los años 50 y 60, lo cual aborda un tema relevante para la promoción de la igualdad de género, en consonancia con la LOMLOE. Por otro lado, en Casals, la situación

de aprendizaje está relacionada con el tema sintáctico, ya que se requiere que el alumnado analice ciertos medios de comunicación y detecte los errores cometidos.

6. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis, se obtienen las siguientes conclusiones:

6.1. TRATAMIENTO GRAMATICAL

Los manuales hacen uso de un enfoque deductivo en el que se presentan las reglas gramaticales seguidas de ejemplos y un análisis detallado. A pesar de que en los enfoques comunicativos tiende hacia orientaciones inductivas, la búsqueda de la reflexión conduce a la elección de la deducción.

La discrepancia en la clasificación de las subordinadas sustantivas observada en manuales parece resaltar la necesidad de establecer una terminología y una categorización más homogéneas con el propósito de facilitar la comprensión y el estudio de estos conceptos. Por ello, resultaría imperativo que las editoriales alcanzaran un consenso en relación con estos aspectos, especialmente teniendo en cuenta que los estudiantes serán evaluados en pruebas externas a su institución educativa. La adopción de una mayor coherencia y uniformidad en la presentación y explicación de los contenidos redundaría de manera significativa en beneficio de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y preparación académica.

6.2. COMPONENTES FUNCIONALES

Tras el análisis de los datos recopilados, se puede concluir que los componentes funcionales de los actos de habla no reciben la atención explícita necesaria en la mayoría de los casos, con la excepción positiva de la editorial Anaya, que ha comenzado a abordarlos. Esta tendencia emergente sugiere un avance hacia una enseñanza del lenguaje más integral y contextualizada, lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir una comprensión más profunda de cómo el lenguaje opera en situaciones reales y cotidianas.

Al considerar estos aspectos pragmáticos, se vislumbra la posibilidad de que los estudiantes desarrollen habilidades para interpretar y emplear diferentes formas de cortesía, identificar implicaturas y gestionar conversaciones de manera efectiva según el contexto y la relación entre los interlocutores.

En consecuencia, al no ser abordados en los restantes manuales, se sugiere encarecidamente que los manuales académicos consideren la inclusión y el tratamiento más detallado de los componentes pragmáticos. Esta integración no solo enriquecerá la comprensión lingüística de los estudiantes, sino que también los preparará de forma más efectiva para comunicarse de manera adecuada en una variedad de situaciones comunicativas en la vida real.

6.3. TEXTUALIDAD Y DESTREZAS

La inclusión de una amplia variedad de textos en los manuales, que abarcan desde textos periodísticos hasta literarios, surge como un elemento fundamental en el proceso de enriquecimiento de la comprensión auditiva y lectora de los estudiantes, al tiempo que fomenta el desarrollo de su capacidad crítica. Esta diversidad textual parece proporcionar a los alumnos la oportunidad de familiarizarse con diferentes estilos y géneros discursivos, ampliando así su horizonte cognitivo y promoviendo una comprensión más profunda y matizada del mundo que les rodea.

Además, al analizar la naturaleza de los textos incluidos en los manuales, parece evidenciarse un enfoque integral que abarca las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Si bien la comprensión auditiva ha sido tradicionalmente menospreciada en comparación con otras habilidades, resulta alentador constatar que, en los cuatro manuales, incorporan actividades auditivas que permiten a los alumnos desarrollar su capacidad de comprensión oral de manera efectiva. Este enfoque que tiende a ser más equilibrado contribuye a fortalecer la competencia comunicativa integral de los estudiantes, preparándolos para interactuar de manera efectiva en diversos contextos comunicativos.

Asimismo, se destacaría la importancia del enfoque en la expresión escrita a través de ejercicios de síntesis de cuarenta palabras (Casals) en lugar de textos extensos. Esta estrategia pedagógica no solo puede estimular la habilidad de los alumnos para organizar y estructurar sus ideas de manera concisa y precisa, sino que también puede promover la reflexión crítica y la capacidad de transmitir información de forma clara y coherente. Así, el desarrollo de estas capacidades sintéticas será de gran utilidad en su desarrollo académico y profesional, capacitándolos para comunicarse de manera efectiva en diferentes ámbitos y contextos.

6.4. COMPETENCIAS CLAVE

Los manuales no solo se enfocan en el desarrollo de la Competencia Lingüística (CL), sino que también abarcan otras habilidades complementarias igualmente relevantes para la educación integral de los estudiantes. Se destaca que los manuales analizados fomentan la Competencia Personal, Social y el Aprendizaje a lo largo de la Vida (CPAA) a través de actividades como el análisis de funciones, la capacidad para enfrentar situaciones complejas, la identificación de oraciones sustantivas y la interpretación de secuencias ambiguas. Estas competencias adicionales a la (CL) parecen ser esenciales para el crecimiento completo de los estudiantes, ya que les permitirán no solo adquirir conocimientos, sino también aplicarlos de manera efectiva en diversos contextos y situaciones cotidianas.

Por otra parte, es fundamental destacar la importancia de la Competencia Digital (CD) que se encuentra integrada en todos los textos, lo cual sugiere que se considera una habilidad esencial para la formación de los estudiantes en la actual era digital. Esta competencia se manifiesta a través de actividades que implican la búsqueda de información en entornos digitales, la identificación de errores morfosintácticos en medios de comunicación y el acceso a recursos en línea. Gracias a ellas, los manuales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de familiarizarse y desarrollar habilidades en el uso de herramientas tecnológicas que son fundamentales en la sociedad actual.

Además, los textos analizados también abordan otras competencias fundamentales como la Competencia en Conciencia y Expresiones

Culturales (CCEC) y la igualdad de género, sensibilizando a los estudiantes acerca de temas contemporáneos relevantes.

6.5. ACTIVIDADES Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

En los manuales, se aprecia una continuidad en la práctica, mediante una progresión de actividades desde simples hasta reflexivas y contextualizadas; este tipo de ejercicios parecen esenciales para mejorar la enseñanza de gramática y sintaxis con el objetivo de alcanzar una comprensión más profunda del lenguaje. En dichos manuales, al incluir ejercicios que desafíen a los estudiantes a reflexionar sobre la corrección gramatical y a argumentar respuestas, se promueve el pensamiento crítico y una comprensión más amplia de los conceptos lingüísticos.

Además, la integración gradual de sintaxis y semántica puede ser más efectiva para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos que los enfoques tradicionales. La práctica de ejercicios similares a los exámenes universitarios y el análisis de fenómenos lingüísticos específicos como el queísmo y el dequeísmo busca que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones reales.

Por último, la inclusión de actividades relacionadas con la igualdad de género en el enfoque educativo va más allá de la gramática y la sintaxis, abordando temas sociales relevantes para fomentar la reflexión y la conciencia social en los estudiantes. En conjunto, estas estrategias pueden enriquecer significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y preparar a los alumnos para un mundo diverso y cambiante.

En resumen, los manuales examinados se adhieren a los preceptos de la LOMLOE al promover no solo conceptos gramaticales, sino también al desarrollar habilidades, emplear una amplia diversidad de textos y presentar actividades y situaciones de aprendizaje que fomentan la reflexión y abordan temas sociales pertinentes para la formación de ciudadanos del siglo XXI. No obstante, aunque, en general, se sigue la línea LOMLOE, se percibe que, en ciertos momentos, debería haber un mayor consenso mayor entre los manuales para trabajar aspectos relacionados con la terminología y clasificación y, a su vez, buscar una mayor equilibrio entre las destrezas.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2023). Estructura del Currículo LOMLOE. Blog de Ester Álvarez
<https://esteralvarez.es/estructura-del-curriculo-lomloe/>
- Caballero, C. (2022). Conoce los principales cambios de la LOMLOE que afectan a Educación Secundaria y Bachillerato, [Webinar] McGraw Hill.
- Calleja Bachiller, L. C. (2022, 20 de septiembre). El nuevo marco curricular: desde la norma al centro [Video].
YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6S-vETeYVGc>
- Carrión, S. (2022). LOMLOE: Todo lo que necesitas saber sobre la nueva ley de educación. Realinfluencers.
<https://www.realinfluencers.es/2022/09/01/lomloe-todo-lo-que-necesitas-saber-sobre-la-nueva-ley-de-educacion/>
- Domínguez, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de la Laguna (Tenerife).
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU. Revista de Docencia 8(1), pp, 11-34
<https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Ferrer García R. (3 de mayo de 2022). Elementos curriculares de la LOMLOE en la educación básica [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=8ezoyYVppQo&t=426s>
- Garro, M. (2019). Análisis del uso de las cuatro habilidades lingüísticas adquiridas por las personas egresadas del programa “Fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en las instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica, sedes Uned”. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 7(1), pp. 47-58.
- Gallego, C. (2017). La reflexión gramatical en las clases de Secundaria. Educación 3.0.
<https://www.educacionrespuntocero.com/opinion/reflexion-gramatical-clases-secundaria/>
- Grijemo, A. (2017). La gramática descomplicada. Madrid: Taurus.
- Ley Orgánica 2 / 2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106. Actualizada 2011, 106, 4 de Mayo de 2006, 112.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006- 7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). BOE. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Marope, M. (2017). Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift. International Bureau of Education-UNESCO.: <http://bit.ly/2wIkJm5>
- Martín Contreras, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo. *Revista Normas*, 5, pp. 171-195 (ISSN: 2174-7245)
- Matte Bon, F. (1992). Gramática comunicativa del español. Madrid: Edelsa.
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. En UAM, Unidad Cuajimalpa. <https://n9.cl/z4e6m>
- Real Academia Española. (2011). Nueva gramática de la lengua española. Manual. Madrid: Espasa.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 30 de marzo, 41571-41789. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022, 46047 a 46408. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente Texto pertinente a efectos del EEE. *Boletín Oficial de la Unión Europea*, 2, C189/1-C189/13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Stern, H. H (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Second Edition, Oxford University Press, Oxford.

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN ESPAÑOL Y CHINO: PERSPECTIVAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES

LUOXIN WANG

Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un producto del desarrollo de la sociedad humana hasta cierto punto, siendo una de las herramientas de comunicación más importantes para el ser humano. Dentro del lenguaje, los modismos destacan como expresiones especialmente concentradas de información cultural, constituyendo la esencia del lenguaje. Tanto en el idioma chino como en el español, las expresiones idiomáticas comparten muchas características comunes y técnicas retóricas, pero también poseen fuertes particularidades culturales. Estas particularidades ofrecen una rica área de estudio para entender cómo las culturas y lenguajes interactúan y se influyen mutuamente.

2. OBJETIVO

El objetivo de esta investigación es analizar las similitudes y diferencias culturales entre los modismos del idioma chino y el español, así como los factores que influyen en sus características culturales. A través de este análisis, se busca proporcionar perspectivas y referencias útiles para el estudio de los modismos en ambos idiomas desde una perspectiva de lingüística comparativa. Esto contribuirá a un entendimiento más profundo de las interacciones culturales y lingüísticas que moldean las expresiones idiomáticas en diferentes contextos.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se basa en la teoría de la lingüística comparativa y utiliza métodos de análisis de corpus y estudio comparativo. El análisis de corpus permite recopilar y examinar una amplia variedad de expresiones idiomáticas en ambos idiomas, identificando patrones y tendencias comunes. Por otro lado, el estudio comparativo facilita el contraste entre las características culturales y retóricas de los modismos en chino y español, permitiendo una evaluación detallada de sus similitudes y diferencias. Esta combinación de métodos proporciona una base sólida para comprender los factores que influyen en las características culturales de los modismos y ofrece una visión integral de su papel en la comunicación intercultural.

4. CARACTERÍSTICAS CULTURALES DE MODISMOS EN CHINO Y ESPAÑOL

4.1. EL ESPAÑOL Y EL CHINO TIENEN EXPRESIONES IDIOMÁTICAS CON UNA MARCADA IDENTIDAD ÉTNICA

En la sociedad humana, cada cultura tiene sus propias características, esto se debe a que aspectos como la ubicación geográfica, el clima, las costumbres, el trasfondo histórico, los valores y las creencias religiosas de los seres humanos dejan una profunda huella en cada cultura. (García, 1997) Estas características se reflejan en los modismos, otorgándoles un fuerte matiz étnico⁹⁶.

China es una gran potencia agrícola que durante miles de años ha centrado su actividad en la agricultura. La estrecha relación entre las personas y la tierra ha dado lugar a numerosos modismos relacionados con la agricultura, como "五谷丰登" (wǔgǔfēngdēng), que se refiere a una abundante cosecha de granos, y "春华秋实" (chūnhuáqiūshí), que significa "florecer en primavera y dar frutos en otoño". Estos modismos ilustran la rica relación entre el ser humano y la naturaleza en la cultura

⁹⁶ García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A., & Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura.

china. Y España está ubicada en la península ibérica, con miles de kilómetros de costa y rodeada por el mar en tres lados, por lo que el mar ocupa un lugar destacado en la cultura española. A lo largo de la historia, los españoles han dependido del mar para el comercio, la pesca y las exploraciones marítimas. Estas experiencias no solo han moldeado la historia y la cultura de España, sino que también han influido en el desarrollo del idioma español, dando lugar a numerosos modismos y expresiones relacionados con el mar. Por ejemplo, "Navegar a buen puerto" se refiere a superar con éxito dificultades y alcanzar metas o encontrar un lugar seguro. O "Echar el ancla", que significa detenerse o descansar, haciendo alusión a desacelerar el ritmo de la vida o detenerse temporalmente. También está "Remar contra corriente", que describe el esfuerzo por avanzar contra las dificultades. Finalmente, "Navegar en aguas turbulentas" se refiere a seguir adelante y superar obstáculos incluso en momentos difíciles o turbulentos.

Estos modismos reflejan la estrecha relación entre los españoles y el mar en su vida y cultura, expresando su comprensión de la navegación, la exploración y la superación de obstáculos. Son una parte colorida y rica del idioma español, así como un testimonio del vínculo íntimo entre el pueblo español y el mar.

Otro aspecto que vale la pena destacar es la diferencia en las imágenes tradicionales de animales entre el chino y el español. Por ejemplo, en la cultura tradicional china, el buey de arado es un símbolo de diligencia. Se suele decir que las personas trabajadoras y resistentes tienen un 俯首甘为孺子牛 similar al del buey de arado. La frase famosa de Lu Xun "俯首甘为孺子牛" ^{fǔ} shǒu gān wéi rú zǐ niú _{,首,甘,为,孺,子,牛}⁹⁷ es ampliamente conocida, y las

⁹⁷ 谢清风. (1998). 俯首甘为孺子牛: 鲁迅的编辑精神论. *湖南城市学院学报*, (3), 109-111.

"俯首甘为孺子牛" 是一种中文成语, 它源于中国古代诗人鲁迅的名句。这句成语的意思是愿意低头甘愿做孺子牛, 表达了一种愿意为他人奉献、服务的精神。"俯首甘为孺子牛" es un modismo chino que proviene de una famosa cita del poeta chino Lu Xun. Literalmente significa "bajar la cabeza y estar dispuesto a ser un buey para los

personas que están dispuestas a sacrificarse por los demás son muy respetadas y admiradas en China. En cambio, en España, en la antigüedad, el caballo era la herramienta principal de labranza. El caballo es considerado un símbolo de diligencia, tenacidad y lealtad. Por ejemplo, a menudo escuchamos la expresión "Trabajar como un caballo", que se utiliza para describir a alguien muy trabajador, resistente y con mucha paciencia y perseverancia. Además, "A lomos de un caballo" se refiere a montar a caballo, lo que es un elemento importante de la cultura de los caballeros españoles y también es parte de la historia y tradición españolas.

Estas tres frases de modismos reflejan la valoración y el elogio que los españoles tienen hacia los caballos. Los caballos han desempeñado un papel importante en la historia de España, no solo en la agricultura, sino también como parte integral de la tradicional cultura ecuestre y de la tauromaquia. Por lo tanto, en la cultura española, las cualidades de diligencia, tenacidad y lealtad suelen ser asociadas con los caballos, y a través de estos modismos se expresa la admiración y el respeto hacia esas cualidades. También está "Fuerte como un caballo", que se utiliza para describir a alguien muy fuerte, saludable y con una excelente resistencia física.

A través de la comparación de las expresiones idiomáticas que involucran los animales del buey y del caballo en las culturas china y española, se puede observar las características culturales y étnicas de ambos pueblos.

Y la cultura oriental y la occidental tienen historias largas y brillantes, por lo que tanto en español como en chino hay expresiones idiomáticas relacionadas con mitos, leyendas y fábulas (Yourcenar, 2021). En chino, expresiones como "三顾茅庐" (tres visitas a la choza de paja), "画蛇添足" (dibujar una serpiente y añadirle patas), "打草惊蛇"

niños". Este modismo expresa una actitud de disposición a sacrificarse y servir a los demás con humildad y dedicación. Refleja un espíritu de abnegación y entrega desinteresada, dispuesto a asumir tareas arduas y a trabajar arduamente por el bienestar de otros sin buscar reconocimiento personal.

(golpear el pasto para asustar a la serpiente), entre otras, muestran la profundidad y la antigüedad de la cultura china^{98, 99}.

En español, también hay muchos ejemplos similares. Por ejemplo, "Pandora's Box" (La caja de Pandora, la fuente de los desastres), que proviene de la mitología griega. También está "El cuento de la lechera", que se origina en una fábula española y se utiliza para describir a alguien que tiene una gran imaginación y siempre está fantaseando sobre un futuro mejor, pero que finalmente fracasa o se ve decepcionado. Otro ejemplo es "La espada de Damocles", que proviene de la antigua leyenda griega y se utiliza para describir una amenaza o peligro que acecha constantemente a alguien¹⁰⁰. Todas estas expresiones reflejan plenamente el contenido cultural de cada nación.

El último punto más importante es la mayoría de los chinos tienen un carácter introvertido, reservado y perseverante (Griñán, 2009), lo cual también se refleja en algunas expresiones idiomáticas del mandarín, como " ,失 ,败 ,乃 ,成 ,功 ,之 ,母" (el fracaso es la madre del éxito), entre otras.¹⁰¹ En comparación, los españoles suelen tener un carácter más extrovertido, siendo activos y con un espíritu aventurero. Además, la cultura occidental tiende a enfocarse más en el

⁹⁸ Yourcenar, M. (2021). *Cuentos orientales*. Instituto Nacional para Ciegos-INCI.

⁹⁹ "三顾茅庐" (Tres visitas a la cabaña de paja) es un modismo chino que proviene de la historia del Romance de los Tres Reinos. Narra cómo Liu Bei visitó tres veces la humilde cabaña de Zhuge Liang para pedirle que se uniera a él como estratega. Este modismo destaca la importancia de la sinceridad y la perseverancia para alcanzar un objetivo.

"画蛇添足" (Agregar patas a una serpiente) es un modismo chino que describe la acción de agregar patas a una serpiente dibujada, algo completamente innecesario que arruina el dibujo. Este modismo se utiliza para ilustrar cómo las acciones innecesarias o excesivas pueden estropear algo que ya estaba bien.

"打草惊蛇" (Golpear la hierba para asustar a la serpiente) es un modismo chino que significa que al golpear la hierba, se asusta a la serpiente que estaba escondida en ella. Este modismo se usa para describir una situación en la que una acción inadvertida revela intenciones o alerta a un oponente, haciéndolo escapar o ponerse en guardia.

¹⁰⁰ Frye, N. (2018). *El gran código: una lectura mitológica y literaria de la Biblia*. Editorial Gedisa.

¹⁰¹ Griñán, A. S., & DE PEKÍN, E. D. L. E. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, 8, 1-38.

pensamiento y la racionalidad, defendiendo la contraposición entre lo material y lo espiritual, lo que conforma el espíritu humanista occidental de conquistar la naturaleza y poner al hombre en el centro (Gramsci, 1872)¹⁰². A los españoles les gusta decir expresiones como "A caballo regalado no se le mira el dentado" que enfatiza la gratitud al aceptar los regalos de los demás, sin ser demasiado exigentes. También está "Más vale tarde que nunca", que destaca la importancia de tomar medidas incluso en el último momento en lugar de no hacer nada. "Quien no arriesga, no gana" subraya la importancia del espíritu aventurero, ya que solo aquellos que se atreven a intentarlo y correr riesgos pueden tener éxito. Mente sana en cuerpo sano resalta la importancia de la salud física y mental, ya que solo una persona con una mente y un cuerpo saludables puede desarrollarse plenamente. "El que no llora, no mama" destaca la importancia de perseverar y expresar nuestras necesidades.

Estas expresiones reflejan la importancia que la cultura española otorga al espíritu aventurero, al pensamiento racional y a los valores humanistas. Son parte del rico y colorido idioma español, que transmite la sabiduría y la búsqueda espiritual de la cultura española.

A través de este análisis comparativo, podemos ver que tanto el español como el chino utilizan expresiones idiomáticas con una clara identidad.

4.2. LA DIVERSIDAD DE RECURSOS RETÓRICOS EN LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS DEL CHINO Y EL ESPAÑOL

Tanto en el idioma chino como en el español, las expresiones idiomáticas muestran una variedad de recursos retóricos, como metáforas, aliteraciones, entre otros. La mayoría de estas expresiones son visualmente vívidas y concisas, y suelen ser de fácil comprensión y de uso común. (Caja, 2001) A través de la armonía del sonido y la rima, se

¹⁰² Gramsci, A., & Solé-Tura, J. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. ediciones Península.

resalta la belleza del lenguaje, lo que hace que estas expresiones sean claras y fáciles de imitar.¹⁰³

En chino y español, las principales figuras retóricas son las metáforas, utilizadas para describir de manera vívida objetos, personas o situaciones. Las metáforas pueden hacer que el lenguaje sea más visual y dinámico, aumentando la emotividad y la expresividad en la comunicación.

Por ejemplo, en chino, 井底之蛙 (jǐng dǐ zhī wā), literalmente "una rana en el fondo de un pozo". Esta expresión se usa para describir a alguien con una visión limitada del mundo debido a su experiencia restringida. Y en español: Perder la cabeza Esta metáfora se utiliza para describir a alguien que está extremadamente preocupado o ansioso, al punto de no poder pensar con claridad.

En chino y español, las principales figuras retóricas son las metáforas, utilizadas para describir de manera vívida objetos, personas o situaciones. Las metáforas pueden hacer que el lenguaje sea más visual y dinámico, aumentando la emotividad y la expresividad en la comunicación.

Como en chino 雨 后 春 笋, literalmente "brotes de bambú después de la lluvia de primavera". Esta metáfora se usa para describir algo que surge rápidamente y en gran cantidad, como nuevas ideas o negocios. Y en español: Tener un corazón de oro, esta metáfora se utiliza para describir a alguien que es muy bondadoso y generoso.

Estas expresiones idiomáticas y metáforas no solo embellecen el lenguaje, sino que también facilitan la comprensión y la comunicación efectiva al ser vívidas y evocadoras. En ambos idiomas, el uso de estas figuras retóricas añade profundidad y color a la comunicación diaria, haciendo que las palabras cobren vida de una manera única y memorable. Un punto más destacado es el uso de palabras duplicadas en chino y español, en chino, las palabras duplicadas a menudo se utilizan para expresar cariño, ternura o una sensación de proximidad, especialmente

¹⁰³ Caja, J., Berrocal, M., Izquierdo, J. C. F., Fosati, A., Ramos, J. M. G., Moreno, F. M., & Segurado, B. (2001). *La educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graó.

en el lenguaje coloquial, por ejemplo: bǎo bǎo ,宝 ,宝(bebé), bà bà ,爸 ,爸 (papá), mā mā ,妈 ,妈(mamá), y también se usan para indicar la repetición de una acción o su grado, como zǒu zǒu ,走 ,走 (dar un paseo), kàn kàn ,看 ,看 (echar un vistazo). Y en cuanto al énfasis y descripción, repetir una palabra puede enfatizar su significado o describir una acción o estado de manera más intensa, por ejemplo, gāo gāo ,高 ,高 , xìng xìng ,兴 ,兴 (muy feliz), piào piào ,漂 ,漂 , liàng liàng ,亮 ,亮 (muy hermoso).

Por el contrario, en español, el fenómeno de duplicar palabras es menos común y se utiliza de manera diferente, las palabras duplicadas en español se usan principalmente para onomatopeyas, imitando sonidos naturales, por ejemplo, tic-tic(sonido del reloj) cucú(sonido del cuco), aunque no es tan común como en chino, a veces en el habla coloquial o en escritos informales, se puede duplicar una palabra para enfatizar una acción o estado, como ¡rápido, rápido! (¡apúrate!), ¡lento, lento! (despacio)

Por lo tanto, en chino, el uso de palabras duplicadas es más frecuente y tiene múltiples funciones, desde expresar cariño y énfasis emocional hasta indicar la frecuencia y grado de una acción, y en comparación de español, su uso se limita principalmente a las onomatopeyas y ocasionalmente para enfatizar en el habla cotidiana. Estas diferencias reflejan la diversidad y la singularidad de cada lengua.

4.3. CARACTERÍSTICAS DE ESTRUCTURA INTEGRAL Y FIJA

En chino, los modismos, incluyendo los proverbios y refranes, generalmente tienen las siguientes características, los modismos en chino son generalmente frases o sentencias fijas, usualmente compuestas por cuatro caracteres (chengyus) o frases más largas (proverbios y refranes). (Grandes, 2007) Estas frases o sentencias, tiene una estructura gramatical completa y no se puede cambiar el orden de las palabras o

reemplazarlas por otras¹⁰⁴. Por ejemplo, los chengyus tienen una estructura compacta, siendo los de cuatro caracteres los más comunes, como huà shé tiān zú ,画 ,蛇 ,添 ,足 (añadir patas a una serpiente,) para referirse a agregar algo innecesario. Los proverbios y refranes son más largos pero también tienen una estructura fija, como yí cùn ,一寸 , guāng yīn ,光 ,阴 yí cùn ,一寸 , jīn ,金 (el tiempo es oro). Además, el vocabulario y la estructura de los modismos son fijos y no se pueden modificar. Por ejemplo, el chengyus yǎn ěr dào líng ,掩 ,耳 ,盗 ,铃 (taparse los oídos mientras se roba la campana) no se puede cambiar " dào líng ,盗 ,铃 , yǎn ěr ,掩 ,耳 " (robar la campana mientras se tapa los oídos). El refrán bǎi wén ,百 ,闻 bù rú ,不 ,如 yī jiàn ,一 ,见 (ver una vez es mejor que escuchar cien veces) no se puede cambiar a " bǎi jiàn ,百 ,见 bù rú ,不 ,如 yī wén ,一 ,闻 " Muchos modismos tienen un significado figurado o simbólico, usado para expresar conceptos abstractos o filosofías. Por ejemplo, el chengyu duì niú tán qín ,对 ,牛 ,弹 ,琴 (tocar el laúd delante de un buey) se usa para describir hablar de algo complejo a alguien que no tiene la capacidad de entenderlo. Y los modismos, frases hechas y refranes en español también comparten estas características: los modismos en español generalmente son frases o sentencias fijas con una estructura gramatical completa, que no se pueden alterar en el orden de las palabras o en la sustitución de términos. Por ejemplo: como "meter la pata" (cometer un error), donde tanto el orden de las palabras como las palabras mismas son fijas. como "Más vale tarde que nunca", que transmiten una enseñanza o consejo.

¹⁰⁴ Grande, M. P. (2007). Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales. Editorial Edinumen.

Al igual que en chino, el vocabulario y la estructura de los modismos en español son fijos y no se pueden cambiar arbitrariamente. Por ejemplo: "Tirar la toalla" no se puede cambiar a "lanzar la toalla". "A caballo regalado no se le mira el diente" no se puede cambiar a "a caballo regalado no se le ve el diente". Muchos modismos y refranes en español también tienen un significado figurado o simbólico, usados para expresar ideas o consejos específicos. Por ejemplo, el refrán "El pez que busca el anzuelo muere" se usa para ilustrar cómo la codicia puede llevar a consecuencias negativas.

Tanto en chino como en español, los modismos tienen una estructura integral y fija, lo que los hace inalterables en términos de gramática y vocabulario (Olza-Moreno, 2009). Además, muchos de estos modismos tienen un significado figurado o simbólico, permitiendo transmitir ideas y sabiduría cultural de manera efectiva en ambos idiomas.

5. FACTORES QUE CAUSAN DIFERENCIAS EN LAS CARACTERÍSTICAS CULTURALES DE LOS IDIOMAS CHINO Y ESPAÑOL

Influencias y factores determinantes en la formación de modismos en chino y español hay muchos, pero los más importantes son los cuatro elementos principales: el entorno geográfico, las costumbres, las creencias religiosas y las asociaciones psicológicas.

5.1. ENTORNO GEOGRÁFICO

Las diferencias en la ubicación geográfica de China y España afectan a las características culturales de sus modismos. Un buen ejemplo es el proverbio chino "山高皇帝远" (shān gāo huángdì yuǎn) y el refrán español "Entre el dicho y el hecho, hay un trecho". Este es un proverbio chino que significa que en lugares alejados del poder del emperador, las personas a veces son más libres y desinhibidas, porque hay menos vigilancia e intervención del gobierno. Esto refleja el fenómeno de centralización del poder político en la historia china, así como la vastedad geográfica que permite una relativa independencia del poder local. Y en español "Entre el dicho y el hecho, hay un trecho", este es un refrán

español que significa que existe una brecha entre lo que se dice y lo que se hace. Esto refleja la importancia en la cultura española de la coherencia entre las palabras y las acciones, pero también sugiere que hacer las cosas no siempre es tan simple y directo. En la historia española ha habido divisiones regionales y guerras civiles, lo que también ha generado una sensación de distancia entre la planificación y la ejecución. Estos dos ejemplos muestran cómo el contexto geográfico e histórico afecta a las características culturales de los modismos.

5.2. COSTUMBRES Y HÁBITOS CULTURALES

Costumbres y hábitos culturales étnicos han formado un suelo fértil para la rica base cultural de los modismos, sobre la cual estos florecen con tenacidad. Debido a las diferencias en las costumbres y hábitos, incluso para cosas similares, las percepciones de las personas varían, lo que naturalmente da lugar a diferencias en las características culturales de los modismos relacionados.

El "dragón" es una criatura presente tanto en las mitologías y leyendas chinas como en las españolas, pero su significado simbólico es muy diferente. En la cultura china, el dragón representa la buena fortuna y la autoridad. Expresiones como "龙凤呈祥" (el viento y el dragón traen prosperidad) y "龙颜大怒" (la ira del dragón) muestran la rica connotación cultural del dragón en la cultura china. Sin embargo, en contraste con China, en la cultura española, el "dragón" representa el mal, siendo una criatura monstruosa y feroz. Por ejemplo, en la Biblia, el diablo Satanás es llamado "dragón".

"Tener un dragón en el bolsillo" literalmente significa "llevar un dragón en el bolsillo" y se utiliza para describir a una persona que posee una gran riqueza o poder, pero que puede traer problemas o peligros consigo.

6. LA REGIÓN

La religión es un fenómeno cultural en la sociedad humana en ciertas etapas históricas de desarrollo, y en cuanto a la cultura de una nación, la religión refleja aspectos importantes en el lenguaje, lo que hace que

muchos modismos estén impregnados de una fuerte connotación religiosa. La mayoría de los españoles son cristianos y creen que Dios creó el mundo, y que todas las cosas en el mundo deben seguir la voluntad de Dios. Al principio, cuando la Biblia salió a la luz, su significado religioso superó con creces su valor literario. Con el tiempo, las referencias de la Biblia se fueron transmitiendo gradualmente, y muchas historias se convirtieron en modismos en la vida cotidiana, como "fruto prohibido" y "Dios ayuda a quienes se ayudan a sí mismos".

El taoísmo y el budismo han tenido una gran influencia en el desarrollo de la cultura china. El taoísmo es una religión autóctona de China, y muchos modismos y referencias en chino provienen directamente del taoísmo o de terminología taoísta, como "vivir para siempre sin envejecer", "el demonio sube una pulgada, el tao sube una yarda", "los ocho inmortales cruzan el mar, cada uno muestra sus habilidades sobrenaturales", entre otros. El budismo fue introducido en China a finales de la dinastía Han, y desde entonces, el chino ha incorporado una gran cantidad de modismos relacionados con el budismo, como "ofrecer flores al Buda", "dejar el cuchillo y convertirse en Buda en el mismo lugar", "no mirar la cara del monje sino la cara de Buda", "no quemar incienso en tiempos normales, pero aferrarse a los pies de Buda en tiempos de crisis", entre otros. Por lo tanto, al aprender un idioma, también es importante prestar atención a las diferencias culturales que este fenómeno crea en los modismos chino y español.

6.1. LAS ASOCIACIONES PSICOLÓGICAS

Las mismas cosas o imágenes pueden tener diferentes asociaciones en culturas y lenguajes diferentes, lo cual es una de las razones por las que se generan diferencias en las características culturales de los modismos entre el chino y el español. Por ejemplo, en chino, la asociación de "醋" (vinagre) tiene el significado de "celos", lo que lleva a expresiones como "吃醋" (estar celoso), "醋坛子" (bote de vinagre), "醋罐子" (bote de vinagre) y otras.

En español, la palabra "vinegar" (vinagre) tiene asociaciones diferentes: "Estar de vinagre": Esta expresión literalmente significa "estar

como el vinagre", y se usa para describir a una persona en un estado de insatisfacción o enojo. "Estar avinagrado/a": Esta expresión también indica que una persona está de mal humor, sugiriendo que está enojada o insatisfecha.

En resumen, en español, "vinegar" (vinagre) se utiliza comúnmente para expresar descontento, enojo o actitudes agrias, asociadas con su sabor ácido e irritante.

Las diferentes etnias suelen expresar el mismo pensamiento con metáforas diferentes, debido a asociaciones distintas, las figuras retóricas también varían. Solo comprendiendo el significado asociativo de un mismo objeto o imagen en la cultura lingüística hispano-china, se pueden entender mejor las diferencias en las características culturales de los modismos en español y chino.

7. CONCLUSIÓN

Aprender un idioma no se limita solo al aprendizaje de la fonética, el vocabulario y la gramática, sino que también implica estudiar y comprender los modismos que llevan la tradición cultural, histórica y social de un país o una etnia. En este estudio, se han analizado las expresiones idiomáticas en español y chino desde una perspectiva lingüística y cultural para desentrañar las peculiaridades y similitudes de ambas lenguas.

En primer lugar, se ha observado que tanto el español como el chino poseen expresiones idiomáticas con una marcada identidad étnica, lo que refleja la rica herencia cultural y las experiencias históricas de sus hablantes. Las expresiones idiomáticas no solo son un componente esencial de la comunicación cotidiana, sino que también encierran significados profundos que trascienden la mera literalidad de las palabras.

Además, la diversidad de recursos retóricos en las expresiones idiomáticas de ambas lenguas pone de manifiesto la creatividad y la riqueza lingüística inherentes a cada cultura. La utilización de metáforas, analogías y otros recursos estilísticos en los modismos resalta la capacidad de los hablantes para transmitir conceptos complejos y emociones a través de frases concisas y evocadoras.

La estructura integral y fija de las expresiones idiomáticas es otra característica destacable que comparten el español y el chino. Esta rigidez estructural garantiza que los modismos conserven su significado y efectividad comunicativa a lo largo del tiempo, facilitando su transmisión de generación en generación.

Los factores que causan diferencias en las características culturales de los modismos en chino y español incluyen el entorno geográfico, las costumbres y hábitos culturales, la región y las asociaciones psicológicas. Cada uno de estos elementos contribuye a la formación de expresiones idiomáticas únicas que, a su vez, reflejan las particularidades de la vida y la cosmovisión de sus hablantes. Por ejemplo, las condiciones geográficas específicas pueden inspirar modismos relacionados con la naturaleza y el clima, mientras que las costumbres locales y las prácticas sociales influyen en la creación de expresiones que encapsulan valores y normas culturales.

En conclusión, el análisis contrastivo de las expresiones idiomáticas en español y chino revela la profunda interconexión entre lengua y cultura. Para dominar verdaderamente un idioma, es esencial comprender y apreciar estos modismos, ya que son portadores de la esencia cultural y el espíritu de una comunidad lingüística. Este estudio subraya la importancia de integrar el aprendizaje de modismos en la enseñanza de lenguas extranjeras para lograr una comprensión y una aplicación más completas y auténticas del idioma.

8. REFERENCIAS

- Caja, J., Berrocal, M., Izquierdo, J. C. F., Fosati, A., Ramos, J. M. G., Moreno, F. M., & Segurado, B. (2001). *La educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graó.
- Detry, F. (2010). *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*. Universitat de Girona.
- Deutscher, I. (1973). La revolución cultural china. *Cuadernos de Pasado y Presente, Córdoba*.

- Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. In *Actas del II Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera. Río de Janeiro: Instituto Cervantes de Río de Janeiro*.
- Galvany, A. (2004). La genealogía del poder coercitivo en la china antigua. Historia, instituciones políticas y legitimación. *Estudios de Asia y África*, 349-386.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A., & Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, nro. 13
- Giró, J. L. M. (1999). *Las palabras disgregadas: sintaxis de las expresiones idiomáticas y los predicados complejos* (Vol. 34). Universidad de Zaragoza.
- Gómez, R. P. (1998). El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera (E/LE). In *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 349-356). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- González Aguiar, M. I. (2007). La fraseología regional del español. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16358>
- Gramsci, A., & Solé-Tura, J. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. ediciones Península.
- Grande, M. P. (2007). *Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales*. Editorial Edinumen.
- Griñán, A. S., & DE PEKÍN, E. D. L. E. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, 8, 1-38.
- Harvey, P. (2006). *El budismo* (Vol. 16). Ediciones Akal.
- Huntington, S., & Harrison, L. (2001). La cultura es lo que importa. *Cómo los valores dan forma al progreso humano*, Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Lara, I. A. (2007). Panorama de la lexicografía regional del español. *Káñina*, 31(1).
- Montalván, A. L. D. (2004). Reflexiones psicolingüísticas y didácticas sobre el estudio de metáforas y modismos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, 16, 33-44.

- Olza-Moreno, I. (2009). Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas. La fraseología somática metalingüística del español. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/6985>
- Ramos, M. A. (Ed.). (2006). *Diccionarios y fraseología*. Universidade da Coruña.
- Renau, I. (2020). Mogorrón Huerta, Pedro, and Antonio Albadalejo-Martínez (eds). 2018. Fraseología, diatopía y traducción/Phraseology, Diatopic Variation and Translation.
- Szyndler, A. Fraseología y emoción. *Entre la lingüística y la didáctica*, 183.
- Valenzuela, J. (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. *La Lingüística Contrastiva en la Enseñanza de ELE*, 51, 27-45.
- Wilhelm, R. (1926). *Laotsé y el taoísmo*. Revista de Occidente.
- Wu, F. (2014). *La fraseología en chino y en español: caracterización y clasificación de las unidades fraseológicas y simbología de los zoónimos. Un estudio contrastivo* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Yourcenar, M. (2021). *Cuentos orientales*. Instituto Nacional para Ciegos-INCI.
- 谢清风. (1998). 俯首甘为孺子牛: 鲁迅的编辑精神论. *湖南城市学院学报*, (3), 109-111.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA A TRAVÉS DE LA LETRA DE CANCIONES EN ESPAÑOL

XIAO ZHANG

Doctoranda de la Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

El español es un idioma oficial en la Organización de Naciones Unidas (ONU); al mismo tiempo, son muchas las personas que tienen gran interés en aprender español. Se dice también que español es el único lenguaje con el que podemos hablar con Dios directamente. Sin embargo, en el proceso de aprender español, existen ciertas dificultades: por ejemplo, dificultades para emplear el subjuntivo correctamente, para la producción del español en el caso de alumnos principiantes, dificultades con las conjugaciones, etc. Con el propósito de mejorar el nivel y capacidad de expresión en español de los alumnos, podemos analizar su gramática a través de las canciones. Este artículo se basa en la teoría de lingüística cognitiva y la lingüística aplicada. Además, se diseñará un cuestionario para conocer la situación de la enseñanza de la gramática española en las aulas españolas en China. Al mismo tiempo, se adjuntarán algunos ejemplos para que los profesores enseñen la gramática más profundamente.

Como sabemos, el interés es un factor importante para dominar un idioma. Al aprender un idioma, se encontrarán muchas dificultades en el proceso de aprendizaje, ya que la pronunciación y la gramática son diferentes a las del idioma nativo. Para mejorar el interés de los estudiantes en aprender español, podemos enseñar el idioma analizando las letras de las canciones en español. De esta manera, los estudiantes también pueden dominar algunos conocimientos gramaticales básicos mientras escuchan canciones en dicho idioma.

2. OBJETIVO

La letra de cada canción contiene diferentes contenidos gramaticales. Sin embargo, en el proceso de aprender un idioma, muchas personas descuidan aprender la gramática a través de las letras. En este trabajo se proporciona una estrategia a profesores de español mediante el análisis de la letra de una canción a fin de aumentar el interés de los estudiantes en aprender español. Para lograr mejor este trabajo, se han propuesto los siguientes objetivos:

1. Ofrecer estrategias para relacionar la gramática española y las canciones españolas por parte de los profesores.
2. Elevar el interés por aprender la gramática española por parte de los alumnos.
3. Dominar el método de análisis de las canciones en español.

3. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se basa en la teoría lingüística aplicada y la lingüística cognitiva. A principios de la década de 1960, el lingüista Noam Chomsky propuso una nueva teoría de la adquisición del lenguaje basada en los supuestos de la gramática generativa. Lo que la lingüística moderna llama gramática, de hecho

son dos conceptos interrelacionados pero relativamente independientes. La gramática en el primer sentido existe en la mente de las personas. Cualquier persona con una capacidad normal de lenguaje tiene un pensamiento en mente. Todo el conjunto de reglas del lenguaje hablado, de modo que se puedan organizar varias oraciones de acuerdo con las reglas y el significado se pueda expresar completamente con una pronunciación y entonación precisas. Las personas en el mundo, independientemente de su género, edad o color de piel, siempre que hablen el mismo idioma, comparten reglas gramaticales con el lenguaje: otros pueden entender lo que dicen y ellos pueden hacerlo, a su vez.

Estas reglas compartidas por los hablantes constituyen la gramática de la lengua. Todos los lenguajes humanos tienen sus propias reglas

internas; es decir, todos tienen su propia gramática. El lenguaje natural sin gramática no existe.

En “Gramática cognitiva”, Langacker sostiene que la lingüística cognitiva no es una teoría del lenguaje única, sino que representa un paradigma en la investigación. La experiencia diaria se considera la base del uso del lenguaje, centrándose en explicar la conexión inseparable entre lenguaje y capacidad cognitiva general (Lakoff, G. & Johnson, M. 1980) . En opinión de María Pérez Botello, “los pensamientos y experiencias individuales adquieren un carácter histórico y social al ser transmitidos por el lenguaje, por ello participan de una memoria colectiva y tradicional que aflora en el habla”(María P. 2008). González Nieto (2001) expone una lingüística para profesores en la que relaciona los conocimientos de la teoría lingüística en sus más diversas manifestaciones con la enseñanza de la lengua y sus implicaciones. Otros autores promueven la valoración del enfoque comunicativo y de las distintas competencias que deben dominar los usuarios de una lengua (Lomas, Osoro y Tusón, 1993 y Llobera, 1995).

Li Fuyin cree que “la lingüística cognitiva es una escuela de lingüística que estudia la relación entre los principios universales del lenguaje y las leyes cognitivas humanas” (Li Fuyin, 2008: 13-14). Estoy de acuerdo con ellos. Creo que este es un punto importante para enfocar el estudio de la lingüística. En el proceso de aprender chino, los estudiantes cometerán errores en su proceso de comprensión semántica.

El idioma no solo es la herramienta de comunicación por excelencia, sino que además forma parte de la cultura. El lingüista estadounidense Sapir dijo: “Hay algo detrás del lenguaje, y el lenguaje no puede existir sin cultura”.

Puede ser más beneficioso para los estudiantes de idiomas si nuestro plan de estudios no incluye solo la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, sino la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación dentro de ella. Las primeras versiones de la teoría de Chomsky no indicaban claramente cuál era la mejor solución para la adquisición de una segunda lengua. En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua por

parte de los estudiantes, el verdadero objetivo es aprender y dominar la lengua para que puedan comunicarse mejor.

4. METODOLOGÍA

El método de encuesta por cuestionario fue fundado originalmente por Galton en el Reino Unido, quien estableció un laboratorio experimental en Londres en 1882, e imprimió todas las preguntas que necesitaban ser investigadas para enviar y recolectar datos (Galton, 2013).

La metodología del presente estudio se basa en un diseño descriptivo y exploratorio con el objetivo de analizar cómo utilizamos las canciones en el proceso de enseñanza de la gramática española y ofrecer estrategias para los profesores. Se empleará un muestreo aleatorio estratificado para seleccionar una muestra representativa de 60 profesores. Entre estos 60 profesores, aunque todos son profesores de español, sus nacionalidades son diferentes. Entre ellos, 20 profesores son de América Latina, 10 profesores son de España y 30 profesores son de China.

Diseñé un cuestionario para investigar la situación de enseñanza de la gramática con las letras de canciones en el aula española. Además, debido a que los estudiantes han estudiado español por diferentes periodos, los he dividido en tres categorías. Los que han estudiado español menos de 6 meses, los que han estudiado español más de seis meses y los que han estudiado español más de dos años. Debido a que los estudiantes aprenden español en diferentes momentos, su dominio de la gramática española también es diferente.

El cuestionario se administrará de forma anónima y voluntaria a través de una plataforma en línea. Los participantes serán informados sobre el propósito del estudio y se obtendrá su consentimiento informado antes de completar el cuestionario.

5. ANÁLISIS DE LETRAS DE CANCIONES

Hoy en día, hay muchas canciones populares en nuestra vida. Así mismo hay muchos tipos de canción como música clásica, rap, rock etc. Entre las muchas canciones posibles para los principiantes en español

debemos elegir canciones que utilicen vocabulario básico en su letra: tanto como sea posible. Por ello, he elegido un párrafo de la canción *A todo color*.

Rojo como el cielo rojo, rojo en el atardecer rojo,
como un prohibido, rojo como mi jersey
rojo como el de tu boca que me hace enrojecer.
verde como es la hiedra que se pega en la pared,
verde como la botella, verde sobre mi mantel,
verde como son tus ojos y más cuando dicen ven

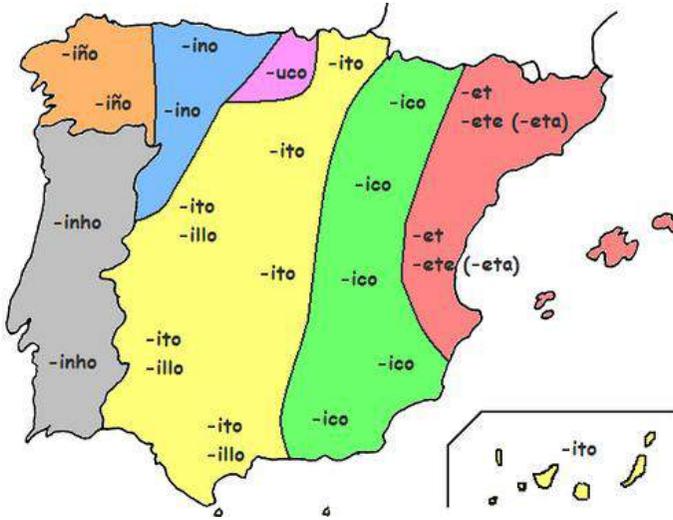
En primer lugar, en esta canción – ya desde su título – se mencionan muchos colores básicos. Esta canción es muy adecuada para alumnos principiantes. Cuando ellos empiezan a aprender español, el vocabulario básico es importante. A través de las letras de las canciones, los alumnos pueden entender y memorizar las palabras básicas. Al mismo tiempo, en esta canción aparece la palabra “como” muchas veces. Por ello, es también útil para ayudarles a dominar el uso de dicha palabra correctamente. Igualmente, la canción incluye con ello la pronunciación de la conjugación del verbo “comer” en primera persona del singular. Aunque la pronunciación entre ellos sea igual, el significado es diferente. Los profesores que enseñan español a estudiantes que no tienen el español como lengua materna, deben destacar las diferencias y explicar cómo distinguir las palabras que comparten pronunciación. Además, en esta canción se mencionan varios colores. Sin embargo, durante el proceso de aprender el español, muchos profesores ignoran las expresiones más coloquiales. De hecho, hay muchas expresiones en español relacionadas con los colores básicos: ponerse rojo, ponerse negro, estar verde en algo, chiste verde, media naranja, prensa rosa, príncipe azul, quedarse en blanco etc. Es decir, en el proceso de enseñanza, los profesores no solo deben explicar el vocabulario, sino también prestar atención a las expresiones especiales que pueden elevar el interés de los alumnos. En esta canción no aparecen frases coloquiales, pero podemos mencionarlas para ahondar en su conocimiento. Si algunos alumnos quiere examinarse del examen DELE o SIELE esta parte puede serles útil.

Por supuesto, no todas las canciones tienen letras que nos permitan añadir algunas expresiones coloquiales. También podemos seleccionar

algunas canciones de cantantes populares y, mientras recomendamos a los estudiantes las obras representativas de cantantes contemporáneos, podemos analizar el conocimiento gramatical contenido en sus letras junto con su melodía. Como muestra, he seleccionado una parte de la canción *Un año*.

Yo te conocí en primavera,
Me miraste tú de primera,
De un verano eterno me enamoré,
Y esa despedida en septiembre,
En octubre sí que se siente,
Noviembre sin ti me dolió también
Llegará diciembre, sigues en mi mente,
Fueron seis meses y por fin volveré a verte,
Llegará febrero, yo seré el primero,
En darte flores y decirte que te quiero
Puede que pase un año más de una vez,
Sin que te pueda ver,
Pero el amor es más fuerte,
Puede que el tiempo nos aleje otra vez,
Sin saber dónde estés,
Pero el amor es más fuerte

Esta canción es de Sebastián Yatra, alguien famoso y popular – especialmente entre los jóvenes—. En esta canción, lo más destacado es el tiempo. A través de la letra podemos observar que se trata del tiempo pasado y del tiempo futuro. En la primera oración dice que *Yo te conocí en primavera, me miraste tú de primera*. “En primavera” y “de primera” son dos frases que expresan tiempo pasado; por ello, empleamos el pretérito indefinido de indicativo. Por supuesto, dominar la regla de las conjugaciones de los verbos de cada tiempo es muy importante. Más adelante, letras como “*Puede que pase un año más de una vez*” y “*Sin saber dónde estés*” tratan el subjuntivo. Normalmente la frase “poder que” expresa una posibilidad; por ello la empleamos con subjuntivo. Respecto a la otra, “dónde estés” denota que no conocemos el lugar exacto. Es decir, el subjuntivo puede servir para expresar algo indefinido. En resumen, los alumnos pueden conocer también dicho tiempo de una forma más profunda a través de las letras.



(Fuente : <https://es.wikipedia.org/wiki/Diminutivo>)

En complemento, podemos observar el nombre de canciones como “*Señorita*” y “*Despacito*”. Estos dos nombres de canciones ofrecen la gramática del diminutivo. En la península ibérica los sufijos para los diminutivos son diferente entre regiones. El diminutivo en español es una forma gramatical que se emplea para expresar tamaño pequeño, afecto, cariño o incluso desprecio. Se forma añadiendo sufijos específicos a la raíz de la palabra. Aquí se ofrece una guía sobre cómo se forman y usan los diminutivos en español:

1. Los principales sufijos de palabras pequeñas son: -ito(-cito,-ecito), -ico(-cico,-ecico), -illo(-ecillo), -in(-ina), -uelo(-uela) -ete:

mesa — mesita/mesilla hombre – hombrecito nieta — nietecita/nietecilla

2. -ito es un sufijo estándar que forma una palabra pequeña, -illo se usa principalmente en Andalucía, en el sur de España, e -ico se usa principalmente en el norte de España.

3. En el lenguaje familiar, especialmente cuando se habla con niños, muchas veces es necesario utilizar palabras pequeñas, que a veces se refieren a objetos pequeños, y otras veces se utilizan para transmitir un toque de calidez. Por ejemplo:

Vamos, ya falta poquito.

Clara, mira, un pajarito.

4. En el lenguaje hablado, el hablante quiere expresar cercanía y transmitir emoción a través de pequeñas palabras. Por ejemplo:

Espera, un momentito, ya voy.

Nos vemos, hasta luego.

5. En referencia a dichas “palabras pequeñas”, también pueden usarse para provocar, expresar desprecio o ironía (use el dedo meñique tan grande como sea). Por ejemplo:

No me gustaba nada Pedro por el bigotito que tenía.

6. Las palabras terminadas en -illo se utilizan para reducir la importancia de algo. Por ejemplo:

No puedo ir a trabajar porque tengo un problemilla que resolver.

7. Muchas palabras formadas con sufijos evaluativos han perdido su significado original y se han convertido en palabras con un significado "neutral". Tales como: martillo, cigarrillo, barbilla, bolsillo, bombilla, maletín, etc.

Características:

1. Algunas palabras diminutivas tienen dos (o incluso más) formas: joven-jovencito/jovencillo.
2. Algunas palabras sufren cambios de escritura cuando se convierten en diminutivos: amiga-amiguita.
3. Algunos sustantivos diminutivos se han fijado como palabras con significado independiente: señor-señorito.

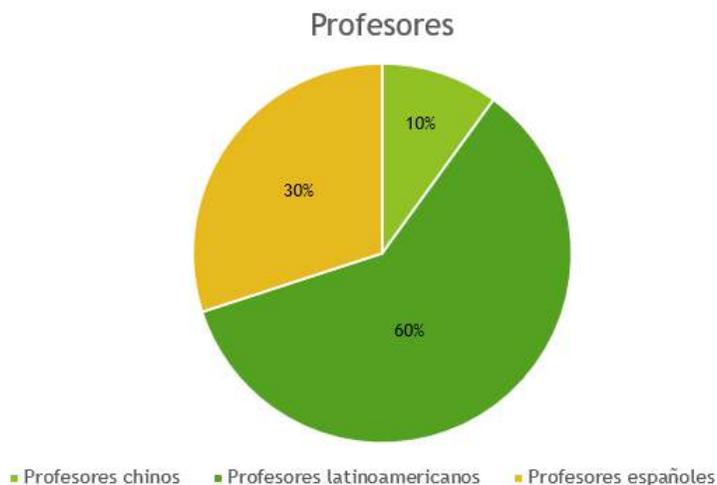
Función:

1. Se refiere a personas o cosas más pequeñas: mesa-mesita, casa-casita.
2. Para expresar preferencias, amor, simpatía y otras emociones: abuela-abuelita.
3. Otras funciones, como suavizar el tono: Tu falta es un poco feita.

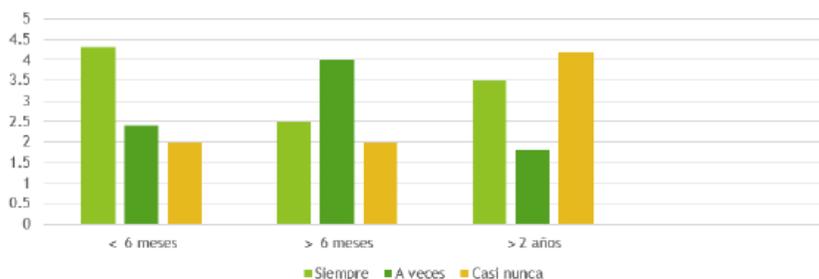
Para dominar el uso de diminutivos en español, puede practicarse con diferentes palabras y diversos contextos. Puede observarse cómo los nativos emplean los diminutivos y se puede tratar de imitarlos en sus conversaciones diarias.

6. RESULTADOS

Con el propósito de dar forma a este trabajo, diseñé un cuestionario. En este cuestionario, el contenido principal es la situación de utilización de letras de canciones en el aula de español. Elegí 60 profesores que enseñan español en China. Antes de comenzar este cuestionario, es necesario saber la nacionalidad de los profesores.



Situación de los ejercicios de escucha de canciones en el aula de español



Podemos observar que el 60% de los profesores que prefieren emplear canciones en su clase son profesores latinoamericanos. Sin embargo, solo el 10% de los profesores chinos usa canciones en el aula. Basándonos en este resultado, es de suponer que la razón es que a los profesores chinos les gusta usar la forma tradicional de enseñanza, basada en la gramática del libro en lugar del empleo de otras formas quizás más interesantes. Además, creo que carácter personal también influye en su modo de enseñanza.

Según el gráfico, podemos observar que debido a que el tiempo para aprender español es diferente, la acción de escuchar canciones en el aula de español es también diferente. En primer lugar, en cuanto a la frecuencia con la que se emplean canciones en el aula con alumnos que aprenden español por menos de 6 meses, hay que decir que a la mayoría de los profesores les encanta emplearlas. No obstante, la frecuencia para los alumnos que aprenden español por más de 6 meses disminuye. Me llama la atención que en el caso de alumnos que aprenden español por más de 2 años la mayoría de los profesores casi nunca emplea canciones en clase. Desde mi punto de vista, a muchos profesores les gusta emplear canciones en su clase con la intención de elevar el interés de aprender español de los principiantes, ya que estos no tienen conocimientos suficientes de gramática. Después de que se adapten al ritmo de enseñanza de los profesores no vuelven a escuchar canciones.

7. DISCUSIÓN

Podemos concluir basándonos en los resultados de la encuesta que los profesores de diferentes nacionalidades tienen opiniones diversas sobre el uso de canciones en español en el aula. Los estudiantes aprenden español en diferentes momentos, por lo que su dominio del español varía. A menudo, los profesores tocan canciones en español en las clases de principiantes para aumentar su interés en aprender español. Además, debemos señalar que, debido a las diferencias culturales entre España y los países latinoamericanos, la gramática es diferente, y también como la expresión oral, el vocabulario, las conjugaciones, etc. Por ejemplo, en Argentina utilizan “vos” en lugar de tú para expresar la segunda persona del singular; asimismo, la conjugación también es diferente. Juan Luis Guerra es un cantautor de República Dominicana, quien tiene una canción llamada “La guagua”. Ahora bien, en España, la gente utiliza la palabra “autobús” en lugar de la palabra “guagua”. En resumen, como profesores de ELE, necesitamos ahondar en los conocimientos del español, y tenemos que utilizar para ello diferentes estrategias, según la situación de los alumnos. En este momento, en China, para los alumnos que están aprendiendo español es difícil entender el uso de tiempos verbales del español de los países latinoamericanos. Podemos buscar alguna canción de México, Argentina, etc. para ahondar en su conocimiento. Por supuesto, si a algunos alumnos les gusta el fútbol y Messi, les recomiendo que escuchen la canción “Vamos Argentina”, más teniendo en cuenta que tienen un gran interés en aprender el español de Argentina. En cuanto a la pronunciación, existen algunas diferencias en el español de Argentina, por ejemplo :

Las letras -y/-ll en el acento rioplatense cambian al sonido “sh”, como en “*show*”, en inglés. De este modo, palabras como “yo” o “lluvia” se pronunciarán como “*sho*” o “*shuvia*”.

En otras palabras, los profesores deben tener un rico conocimiento y no ignorar las expresiones del español latinoamericano, a fin de mejorar el nivel de español de los estudiantes.

8. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

La enseñanza de gramática a través de letras de canciones españolas es una estrategia educativa interesante y efectiva que combina el aprendizaje del idioma con la música y la cultura. Aunque no existe una teoría específica con este enfoque, pueden aplicarse varios principios pedagógicos y lingüísticos para aprovechar al máximo esta metodología. Aquí hay algunos aspectos clave a considerar:

1. **Contextualización cultural:** las letras de las canciones ofrecen un contexto cultural auténtico que puede enriquecer la comprensión del idioma y la cultura española. Los estudiantes pueden aprender sobre tradiciones, costumbres, expresiones idiomáticas y modismos específicos de diferentes regiones hispanohablantes a través de la música.
2. **Relevancia y motivación:** las canciones populares son a menudo relevantes para los estudiantes y pueden motivar su aprendizaje al conectar el contenido gramatical con experiencias de la vida real y sus emociones. Esto puede aumentar la participación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
3. **Comprensión auditiva y pronunciación:** al escuchar y cantar las letras de las canciones, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su comprensión auditiva y su pronunciación. La repetición de palabras y estructuras gramaticales en un contexto musical puede facilitar la adquisición del idioma.
4. **Análisis lingüístico:** a través de la letra de las canciones, los estudiantes pueden identificar y analizar diferentes aspectos gramaticales, como tiempos verbales, conjugaciones, vocabulario temático o uso de preposiciones, entre otros. Los profesores pueden diseñar actividades específicas para explorar estos elementos lingüísticos en el contexto de las canciones.
5. **Creatividad y expresión:** la música ofrece una oportunidad para que los estudiantes expresen sus emociones y pensamientos de manera creativa a través del lenguaje. Se pueden realizar actividades de composición, interpretación y análisis crítico para fomentar la expresión personal y el pensamiento crítico.

En resumen, la enseñanza de la gramática a través de la letra de canciones españolas puede ser una herramienta efectiva para promover el aprendizaje significativo y la conexión cultural en el aula de idiomas. La combinación de música, cultura y gramática puede enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y facilitar la adquisición del idioma de manera divertida y emocionante.

Aprender español a través de canciones puede ser una forma divertida y efectiva de mejorar las habilidades lingüísticas. Aquí se ofrecen algunas estrategias y consejos para aprovechar al máximo esta herramienta:

1. Elegir canciones adecuadas

- Nivel de dificultad: puedes seleccionar canciones que estén en un nivel adecuado para ti. En caso de ser principiante, opta por canciones con letras claras y vocabulario básico.
- Género y estilo: escoge géneros musicales que te gusten. Esto hará que el aprendizaje sea más agradable.
- Artistas y bandas populares: artistas como Shakira, Juanes, y Rosalía tienen letras claras y ritmos pegadizos que pueden facilitar tu aprendizaje.

2. Leer las letras

- Buscar la letra: encuentra la letra de la canción en línea antes de escucharla.
- Traducción: si eres principiante, busca traducciones al lado de las letras en español para entender mejor el significado.
- Analizar el vocabulario: subraya o anota palabras y frases nuevas.

3. Escuchar y repetir

- Primera escucha: escucha la canción una vez sin leer la letra para intentar captar palabras o frases conocidas.
- Segunda escucha con letra: sigue la letra mientras escuchas la canción nuevamente.
- Repetición: repite la canción varias veces hasta que puedas entender la mayor parte sin leer la letra.

4. Cantar y pronunciar

- Cantar junto: canta junto con la canción para mejorar tu pronunciación y entonación.
- Karaoke: usa versiones de karaoke para practicar sin la voz del cantante.

5. Comprensión y análisis

- Contexto cultural: investiga sobre el contexto cultural de la canción. Esto no solo mejora tu comprensión del idioma, sino que también te introduce a la cultura hispana.
- Temas y mensajes: reflexiona sobre el mensaje de la canción y sobre cómo se relaciona con el vocabulario y las expresiones utilizadas.

6. Crear actividades

- Completar letras: descarga hojas de actividades en las que tengas que completar las letras de las canciones con las palabras que faltan.
- Traducción inversa: traduce una canción del español a tu idioma nativo y luego vuelve a traducirla al español.
- Juegos de palabras: crea juegos de vocabulario basados en las letras de las canciones.

7. Recursos en línea

- Apps y plataformas: utiliza aplicaciones y plataformas como Spotify, YouTube, Genius (para letras) y Lyricstraining, que ofrecen letras y actividades interactivas.
- Comunidades en línea: Participa en foros y grupos de redes sociales donde se discutan canciones y letras en español.

Ejemplo práctico

1. Canción: "La bicicleta" de Shakira y Carlos Vives.

2. Pasos:

- Buscar la letra: encuentra la letra en línea.
- Leer y traducir: lee la letra mientras escuchas la canción. Traduce las partes que no entiendas.
- Escuchar y cantar: escucha la canción varias veces y canta junto a ella.
- Análisis: investiga sobre la cultura colombiana y los lugares mencionados en la canción.

9. CONCLUSIONES

Usar canciones para aprender español puede ser una experiencia enriquecedora y entretenida. Además de mejorar tu vocabulario y comprensión auditiva, también te conecta con la cultura y el espíritu del idioma. La clave está en elegir canciones que disfrutes y seguir un enfoque estructurado que combine la escucha activa con la práctica y el análisis.

A través de este trabajo, podemos aprender que podemos acumular vocabulario, consolidar conocimientos gramaticales y memorizar rápidamente expresiones auténticas en la melodía de canciones escuchando canciones en idiomas extranjeros. En otras palabras, escuchar canciones en español es una de las estrategias clave para aprender español. Después de analizar el cuestionario sobre el uso del español por parte de los profesores en el aula, encontramos que sólo unos pocos profesores utilizan canciones en español en clase para mejorar el interés de aprendizaje de los estudiantes. Entre estos pocos profesores, los profesores extranjeros representan una gran proporción. Espero que esta

investigación pueda ser una referencia para los profesores, y espero que los profesores puedan recomendar más canciones en español a los estudiantes después de clase para ayudarlos a comprender mejor la cultura de los países hispanohablantes y consolidar la gramática española de los estudiantes.

10. AGRADECIMIENTOS

Durante la realización del trabajo, muchas personas me han ayudado y acompañado. Quiero expresar el agradecimiento a ellos. En primer lugar, me gustaría agradecer a los organizadores del congreso y el comité por darme la oportunidad de participar en este congreso, mostrar mi presentación y publicar mi propio artículo. Conocí mucho conocimientos sobre lingüística y aprendí mucho. En segundo lugar, me gustaría agradecer a los profesores que participaron en el cuestionario de la encuesta. Gracias a su participación, esta encuesta se puede realizar claramente. Finalmente, quiero agradecerme a mí misma por superar las dificultades, leer la literatura cuidadosamente, pensar mucho y tener una actitud positiva y tener una actitud académica seria, completé este trabajo con mi interés y entusiasmo investigador.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Llobera, M. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Li Fuyin. (2008) Introducción a la lingüística cognitiva [M]. Beijing: Peking University Press.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tuson, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- María Pérez Botello, El refran como texto oral y escrito. La Universidad de Guadalajara, 2008.
- Galton, F. (1943). Inquiries into human faculty and its development. London: J. M. Dent. Poutrin (1913) SAPIR (Edward). «Language and environment». Journal de la Société des Américanistes de Paris, número 10, p. 273-274
- González Nieto, L. (2001). Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua. Madrid: Cátedra.

<https://es.wikipedia.org/wiki/Diminutivo>

DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ELE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: EXPERIENCIAS EN EL INSTITUTO INTERNACIONAL FRANCÉS DE AGADIR- MARRUECOS

SANA BENHNA

Facultad de letras y ciencias humanas- Marruecos

INTRODUCCIÓN

En nuestros días, las competencias comunicativas desempeñan un papel primordial en la comunicación intercultural, promoviendo una interacción eficaz en un mundo cada vez más interconectado.

El presente estudio pretende analizar y evaluar algunos de las pautas y los métodos pedagógicos empleados y seguidos en el Instituto Internacional Francés de Agadir para desarrollar competencias comunicativas en ELE, más bien, en contextos multiculturales. Partiendo del análisis de las experiencias de los estudiantes, se ofrece una visión detallada de cómo se puede abordar de manera efectiva la diversidad cultural en la enseñanza de ELE.

El Instituto Internacional Francés de Agadir, objeto de nuestro estudio, situado en el suroeste de Marruecos, constituye un entorno educativo privilegiado donde convergen estudiantes de distintas nacionalidades, idiomas maternos y antecedentes culturales, haciendo de esta investigación un caso concretamente relevante para examinar cómo se despliegan las competencias comunicativas en un entorno tan diverso y heterogéneo.

Esto nos deja diseñar una serie de interrogantes elementales: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes acerca de la efectividad de los procesos y métodos de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en contextos multiculturales? ¿Qué métodos suponen más

eficaces y por qué?, ¿qué actividades prefieren los estudiantes para aprender español y cuáles consideran como las más efectivas para su avance lingüístico?

1.1. SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

Las primeras investigaciones sobre la Competencia Comunicativa germinaron en los años sesenta gracias a un grupo de lingüistas precursores, de los cuales citamos el estadounidense Dell Hymes quien en 1966 introdujo el término y más tarde, en 1972, desarrolló en profundidad su teoría en la obra *On Communicative Competence*. Los estudiosos Michael Canale y Merrill Swain (1980), fueron ellos quienes tuvieron el mérito de divulgar significativamente la noción de Hymes al exponer un modelo piloto de la competencia comunicativa. Se trataba, en el fondo, de un intento de confeccionar una concepción que registra las bases sólidas para un enfoque pedagógico que involucra la corrección gramatical con la adecuación contextual del lenguaje.

En paralelo, investigadoras como Sandra Savignon y Claire Kramsh exploraron este concepto sosteniendo teorías de cómo usar el lenguaje en interacciones significativas y reales. En su obra *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* (1983), Savignon¹⁰⁵ cuyo enfoque se centra básicamente en practicar un idioma en contextos funcionales y reales. Y que más allá de las concepciones meramente gramaticales; el aprendizaje de cualquier lengua ha de centrarse en la capacidad de los estudiantes de interactuar eficazmente en diversas situaciones.

Siguiendo esta misma línea de investigación, Kramsch por su parte insiste, como ha sido aludido anteriormente, en la importancia de un aprendizaje contextualizado de un lenguaje procurando una axiomática relación entre la lengua y la cultura. En sus obras *Context and Culture in Language Teaching* (1993) y *Language and Culture* (1998), recalca la importancia de, la competencia intercultural como mecanismo notable de la competencia comunicativa; que no solo implica conocer sus

¹⁰⁵ Sandra Savignon emphasizes that 'communicative competence is the ability to function in a truly communicative setting,' highlighting the importance of 'fluency and adaptability' in the effective use of language in real-life interactions" (Savignon, 1983, p. 8).

estructuras gramaticales sino también entender las diferencias culturales que afectan la comunicación.

Entre los colegas de Kramersch, que llevaron a cabo una serie de investigaciones recurriendo al estudio de la relación entre lengua y cultura se puede mencionar a Alastair Pennycook, Michael Byram, y Bonny Norton. Estos estudiosos han rastreado cómo la competencia comunicativa se interrelaciona con la identidad cultural, la interculturalidad y la pragmática intercultural en la enseñanza de idiomas. Sus trabajos han reforzado la idea de que la competencia intercultural es fundamental para la comunicación efectiva, destacando que el aprendizaje de un idioma implica necesariamente la habilidad para interpretar y negociar significados en contextos culturales diversos.

Estos pioneros tuvieron el mérito de ampliar y refinar la comprensión del uso práctico del lenguaje en contextos diversos, estableciendo un marco teórico que ha revolucionado la enseñanza de lenguas y que sigue siendo crucial en la pedagogía moderna.

La competencia comunicativa es un concepto esencial en la enseñanza de lenguas, introducido por Dell Hymes en 1972, que redefinió el entendimiento de la competencia lingüística más allá de la mera corrección gramatical y lexical. En su formulación, Hymes argumenta que la verdadera habilidad en un idioma implica una capacidad multifacética para emplear el lenguaje de manera efectiva y adecuada en una variedad de contextos comunicativos. Este enfoque integrador reconoce que el dominio del idioma no se limita al conocimiento de las reglas gramaticales, sino que abarca una serie de competencias adicionales necesarias para la comunicación efectiva.

La competencia gramatical, que incluye el dominio de las estructuras sintácticas, morfológicas y léxicas, es un componente esencial de la competencia comunicativa. Sin embargo, Hymes subrayó que esta competencia por sí sola es insuficiente para una comunicación efectiva. La competencia sociolingüística, por otro lado, se refiere a la capacidad de usar el idioma de manera que sea socialmente apropiada. Esto involucra la comprensión de cómo las normas sociales, las expectativas culturales y las relaciones interpersonales influyen en la elección del

lenguaje. Por ejemplo, la forma en que se da una instrucción puede variar dependiendo de si se está hablando con un superior, un igual, o un subordinado, y estos matices son críticos para la comunicación eficaz.

1.2. NOCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA:

Es sabido que, desde el punto de vista terminológico, el uso de la noción de Competencia Comunicativa remonta, tal como lo mencionamos someramente arriba, a los años sesenta (1960 por Dell Hymes). Este concepto fue retomado, luego, por otros tratadistas en los setenta, ochenta y los noventa (Michael Canale y Merrill Swain, Sandra Savignon y Claire Kramsh 1983, 1993,1998).

Urge hacer hincapié, aquí, que la proliferación de las investigaciones realizadas sobre el tema de la Competencia Comunicativa, especialmente la relativa a la enseñanza del Español como LE, se ha producido a partir de los albores del presente milenio. Las primeras labores en este marco fueron llevadas a cabo, básicamente, por Heidi Byrnes (2000), quien ha indagado la relación entre competencia comunicativa y adquisición avanzada de una segunda lengua, y Bonny Norton (2013), cuya teoría se centra en la intersección entre identidad, poder y competencia comunicativa.

Fueron rigurosos trabajos de investigación cuyo propósito primordial era ensanchar la visión tradicional de la competencia lingüística más allá de la mera corrección gramatical y lexical.

De este modo, puede decirse que, en sus orígenes, los estudios de Competencia Comunicativa estuvieron vinculados a objetivos didácticos/pedagógicos para la enseñanza de lenguas; ya que el propósito primordial del surgimiento de los trabajos de léxico disponible estaba, condicionalmente, concebido con el propósito de facilitar el proceso de adquisición y enseñanza de los idiomas en general. Lo que admite que los estudiosos intensificaron sus esfuerzos para precisar cómo los hablantes adquieren y aplican la competencia comunicativa en contextos reales y diversos. En las investigaciones en que prevalece la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multiculturales; han llevado a la formulación recurriendo a nuevos modelos teóricos y metodologías pedagógicas que se

centran en la fluidez comunicativa, la adecuación sociocultural y la capacidad de los aprendientes para manejar el discurso en diferentes contextos.

Una primera definición que podemos aducir aquí, la competencia comunicativa se entiende por la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva en contextos comunicativos reales. En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) este enfoque va más allá de enseñar a los estudiantes a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a aplicarlas en varios contextos sociales y culturales de manera que el uso del idioma sea pertinente, apropiado y contextualizado y contribuyendo así a una educación lingüística competente y efectiva. No es extraño, entonces, que un estudioso como Dell Hymes defina el concepto que se refiere a "...la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva en diversos contextos, abarcando no solo la corrección gramatical, sino también la adecuación y la practicidad del uso del lenguaje en situaciones sociales y culturales, (Hymes, 1972, pp. 277-278).

En otras palabras, las competencias comunicativas constituyen un compendio de capacidades, habilidades o aptitudes que se incluyen para emplear una lengua de manera adecuada y efectiva en una variedad de situaciones comunicativas.

Según Hymes (1972)¹⁰⁶, estas competencias engloban tanto el conocimiento gramatical como la capacidad para comprender y generar discursos que sean apropiados en distintos contextos. Esto comprende el uso correcto del lenguaje en diversos entornos, ajustándose a las particularidades sociales, culturales y las normas propias de cada contexto.

La competencia comunicativa se caracteriza por su perfil pluridisciplinar que se manifiesta, no únicamente en la enseñanza de las lenguas, sino también en su relación estrecha con distintos campos científicos y lingüísticos tales como:

¹⁰⁶ Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence." In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books. En esta obra, desarrolló su teoría de la competencia comunicativa, destacando la importancia de la capacidad de una persona para usar el lenguaje de manera efectiva y adecuada en contextos sociales específicos.

1.3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA SOCIOLINGÜÍSTICA

La competencia comunicativa constituye un apoyo relevante en su relación evidente con los factores sociales. La dicotomía competencia comunicativa/sociolingüística se refiere al conocimiento y habilidad en aplicar el lenguaje de acuerdo con las normas sociales apropiadas a los diferentes contextos.

1.4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA PRAGMÁTICA

Además de sus contribuciones al ámbito de la sociolingüística, la competencia comunicativa permite explorar relevante información procedente del área de la pragmática, ésta última se interesa por revelar la capacidad de entender e interpretar los significados implícitos en la comunicación.

De hecho, son varios los trabajos específicos, y de valiosa aportación que se encaminaron hacia orientaciones inspiradas en la perspectiva pragmática. A modo de ejemplo, podemos mencionar el caso de algunos trabajos de John L Austin (1982) quien se ha centrado en examinar como la pragmática influye en contextos interculturales.

La competencia comunicativa y la gramática: Es sabido, como ya lo hemos apuntado más arriba, que las preocupaciones didácticas estaban presentes en los planteamientos de los primeros investigadores de competencia comunicativa y de muchos de sus seguidores. En este contexto podemos citar importantes trabajos como los de Dell Hymes quien desarrolló la visión tradicional de la competencia lingüística que se concentraba únicamente en las estructuras gramaticales. Planteó que la competencia comunicativa debe circunscribir no solo el conocimiento gramatical, sino también la habilidad para usar el lenguaje contextual. Su teoría constituyó la gramática como un componente necesario pero no exclusivo de la competencia comunicativa, estableciendo un marco que combina la corrección gramatical con la adecuación pragmática y sociocultural.

A modo de conclusión, podemos desplegar que la noción de competencia comunicativa ha transmutado la enseñanza de idiomas, proporcionando un marco integral para el desarrollo de hablantes que no solo

dominan la estructura gramatical, sino que también son competentes en la aplicación práctica del idioma en contextos sociales y culturales variados.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El objetivo general de esta investigación es evaluar el proceso de desarrollo de competencias comunicativas en ELE en un entorno multilingüe y multicultural como el del instituto internacional francés de Agadir, Marruecos. Para lograr esto, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar la percepción de los estudiantes sobre su progreso en habilidades comunicativas en español a través de un cuestionario estructurado.
- Analizar y evaluar las percepciones de los estudiantes seleccionados sobre la eficacia de los métodos y las estrategias empleados en la enseñanza del español como ELE en contextos multiculturales, específicamente en el Instituto Internacional Francés de Agadir

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

En este apartado dirigimos nuestro trabajo hacia un estudio de carácter práctico y que, por ende, esta relativo a la temática de la Competencia Comunicativa en ELE en entornos multiculturales. En esta investigación, cuya fase preparatoria y cuyo trabajo de fondo se desarrolló, específicamente, en la comunidad de Agadir (2023/2024), fue cuidadosamente estructurada con miras a prestarla a un análisis basado, generalmente, en un cuestionario destinado a los estudiantes preuniversitarios del Instituto Internacional Francés. Este cuestionario ha sido diseñado para evaluar y comprender sus percepciones y experiencias relacionadas con la competencia comunicativa en contextos multiculturales.

En lo que atañe a la contextualización de este trabajo, dejamos constancia de que el hecho de trabajar con alumnos de educación secundaria, aprendientes de ELE, nace de un supuesto elemental, a saber, la consideración de unas circunstancias específicas que rodean su proceso de aprendizaje en la zona y en el instituto objeto de estudio por la cual hemos optado por razones relativas al conocimiento profundo de los determinantes multiculturales de lo mismo. Pues, todo trabajo en este marco supone, tal como lo afirmó Hymes «el aprendizaje del lenguaje no debe limitarse a la adquisición de reglas gramaticales, sino que debe integrar el uso efectivo del lenguaje en contextos sociales y culturales diversos” (1972: 277 y 278).

3.1. METODOLOGÍA Y DELIMITACIÓN DEL CORPUS.

Metodológicamente, la muestra, base de nuestro análisis, viene formada por 10 informantes, pertenecientes al primer, segundo y último año de bachillerato. De entre este grupo, y tal y como lo dejaremos patente en el gráfico que expondremos más adelante, la gran mayoría habla el árabe en cuanto que lengua materna. Se trata, en el fondo, de un muestreo intencionado. En cuanto a la caracterización de los jóvenes alumnos predestinados a la participación en la encuesta, puede decirse que su edad oscila, entre 15 y 17 años¹⁰⁷.

El cuestionario consta de dos partes principales: la primera parte recoge datos personales básicos de los estudiantes y la segunda parte se basa en una serie de preguntas cerradas, preguntas de opción múltiple, y otras de escalas Likert.

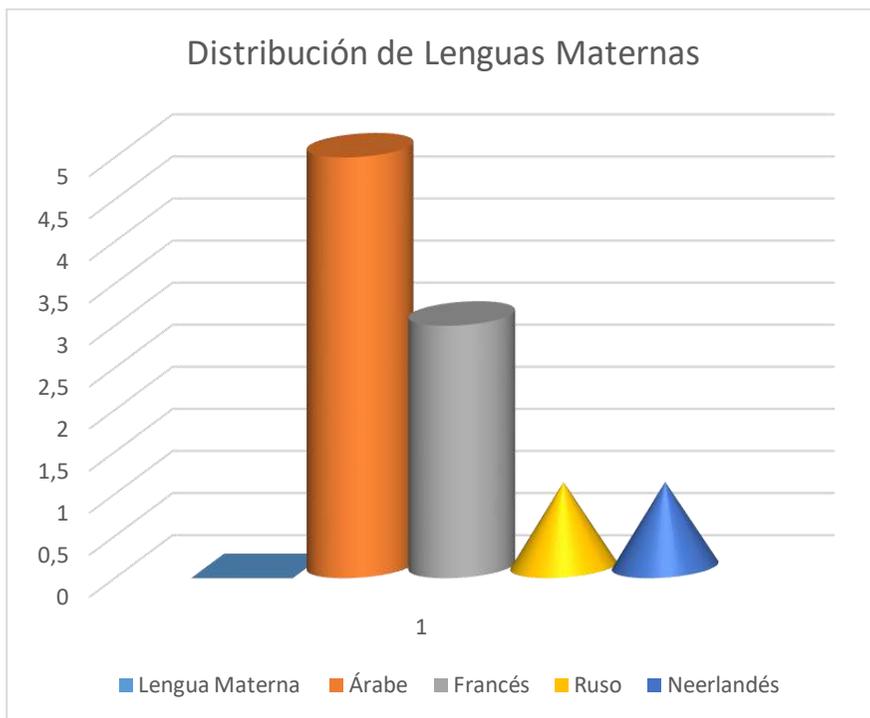
4. ANÁLISIS & COMENTARIOS DE RESULTADOS

Como se puede evidenciar, en el gráfico 1 la superioridad del listado correspondiente al idioma árabe queda claramente comprobada y comprobable. De hecho, los alumnos

¹⁰⁷ Este análisis sugiere que, en el contexto de la muestra representada, los alumnos más jóvenes (15 años) son menos numerosos que los de 16 y 17 años.

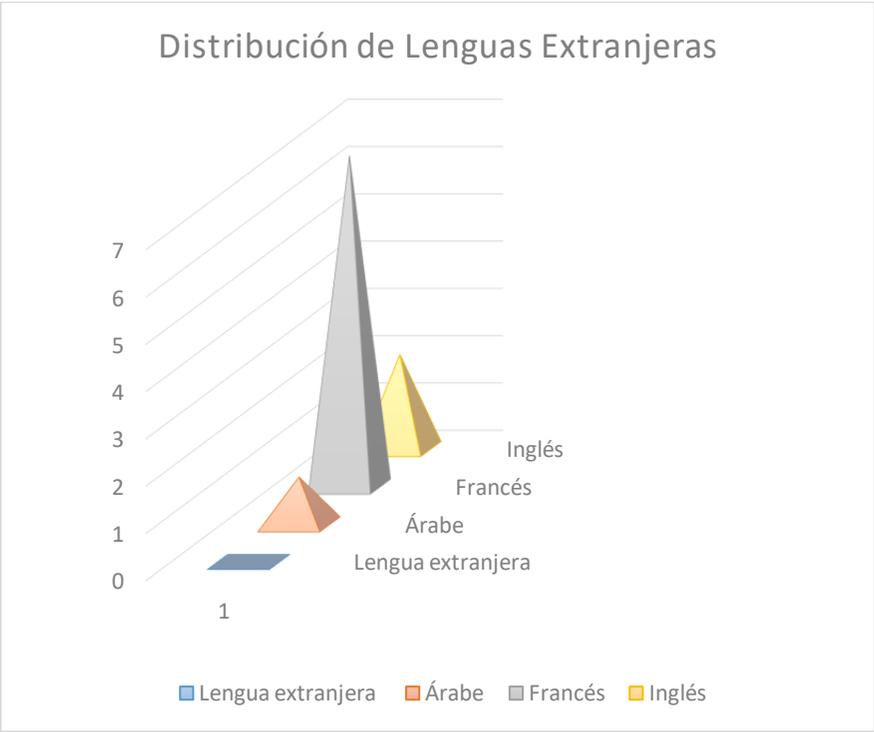
encuestados, cuya lengua materna es el árabe, seguidos de los quienes cuyo idioma materno es el francés.

GRÁFICO 1. Distribución de Lenguas Maternas



Teniendo en cuenta que el árabe y el francés son lenguas predominantes en Marruecos, lo cual se refleja en el gráfico con un mayor número de hablantes de árabe (5) y francés (3), mientras las lenguas rusa y neerlandesa tienen una presencia menor entre los alumnos. Esta distribución se alinea con el paisaje lingüístico de Marruecos, donde el árabe, como lengua oficial, y el francés, ampliamente utilizado en la educación, la administración, y otros contornos. La lengua materna mayoritaria entre los alumnos es el árabe, seguida por el francés. Las lenguas rusa y neerlandesa tienen una presencia menor entre los alumnos.

GRÁFICO 2. *Distribución de Lenguas Extranjeras*



Como se puede evidenciar, en el gráfico 1 la superioridad del listado correspondiente al idioma árabe queda claramente comprobada y comprobable. De hecho, los alumnos encuestados, cuya lengua materna es el árabe, seguidos de los quienes cuyo idioma materno es el francés.

Teniendo en cuenta que el árabe y el francés son lenguas predominantes en Marruecos, lo cual se refleja en el gráfico con un mayor número de hablantes de árabe (5) y francés (3), mientras las lenguas rusa y neerlandesa tienen una presencia menor entre los alumnos. Esta distribución se alinea con el paisaje lingüístico de Marruecos, donde el árabe, como lengua oficial, y el francés, ampliamente utilizado en la educación, la administración, y otros contornos. La lengua materna mayoritaria entre los alumnos es el árabe, seguida por el francés. Las lenguas rusa y neerlandesa tienen una presencia menor entre los alumnos.

Este análisis indica que hay una diversidad lingüística entre los estudiantes, con una predominancia del árabe y el francés, y una menor representación de hablantes de ruso y neerlandés.

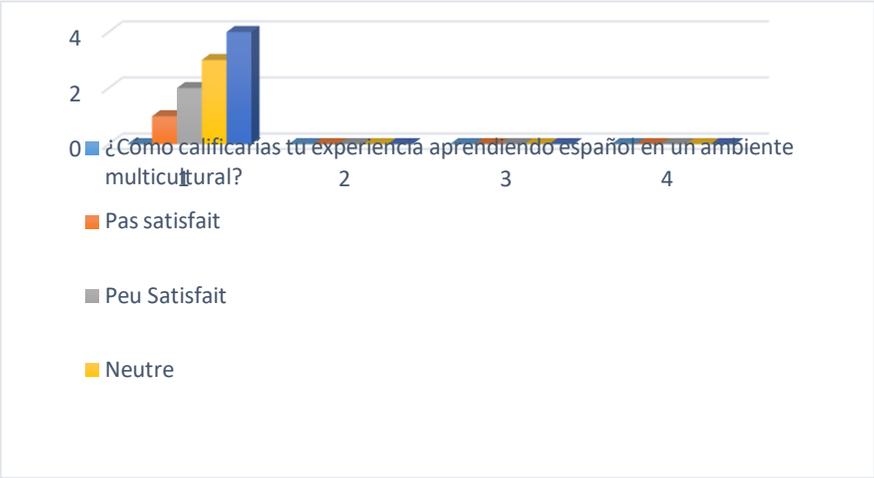
Urge señalar aquí que la situación lingüística marroquí es una de las más interesantes y complejas de los países del Magreb donde conviven lenguas oficiales/maternas y otras consideradas extranjeras, con sus dispersas variedades favorecen, así, a perfilar una realidad lingüística plurilingüe y pluricultural. El árabe consta de dos registros fundamentales que suelen utilizarse en distintos sectores que diferencian uno de otro, por un lado, se halla el árabe estándar y, por otro, se encuentra lo que denominamos el árabe dialectal. Y el francés, se presenta como primera y más importante lengua extranjera usada en Marruecos; representa el idioma asociado a la población rica e instruida.

En este contexto plurilingüe y multicultural, el Instituto Internacional Francés de Agadir logra proporcionar una educación que refleja la rica diversidad lingüística del país. Ya que como se ve claramente en el gráfico 2, el Instituto atrae a estudiantes de diversas nacionalidades y antecedentes culturales, facilitando un entorno donde se entrelazan múltiples lenguas y culturas.

A este marco, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en un entorno donde predominan hablantes de árabe y francés debe considerar la transferencia de habilidades lingüísticas. Los estudiantes podrían beneficiarse de la integración de enfoques pedagógicos que reconozcan y utilicen sus conocimientos de árabe y francés para facilitar el aprendizaje del español.

Como se puede comprobar, la lectura de este gráfico nos permite inferir que la mayoría de los alumnos informantes enuncian un nivel de satisfacción positivo respecto a su experiencia en el aprendizaje del español en un contexto multicultural. Concretamente, cuatro estudiantes se declaran "satisfechos", lo que representa la mayor proporción de la muestra. En contrapartida de un número menor que expresa niveles de insatisfacción: dos estudiantes se sienten "poco satisfechos" y uno se siente "no satisfecho".

GRÁFICO 3. Satisfacción Estudiantil en el Aprendizaje de Español en un Entorno Multicultural



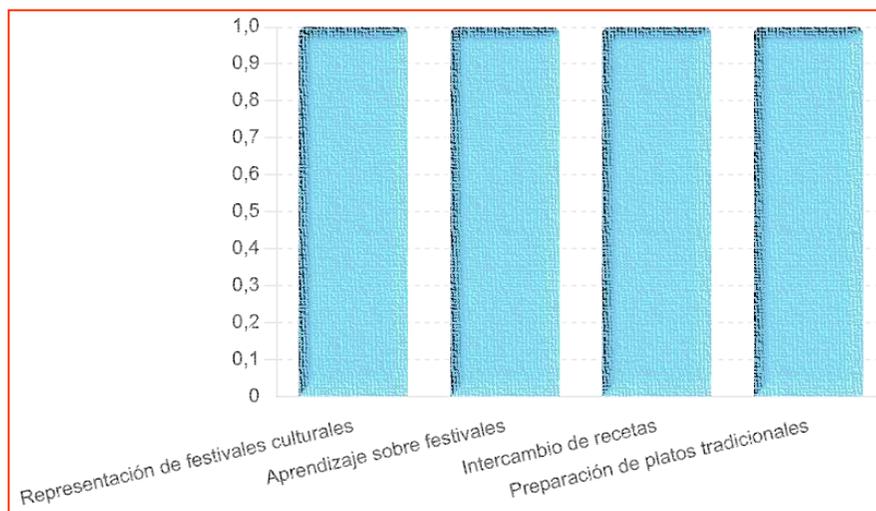
Los resultados de este gráfico, esbozan que la percepción general del aprendizaje del español en un entorno multicultural es propicio para la mayoría de los estudiantes. La primacía de respuestas positivas y neutrales indica una experiencia educativa mayoritariamente bien apreciada, pese a que se puede establecer espacios de mejora para los estudiantes que se conciben menos satisfechos. Esta información es fundamental para la formulación de estrategias educativas que perfeccionen la satisfacción y el rendimiento estudiantil en contextos multilingües y multiculturales.

Una lectura de esta transcripción gráfica nos permite decir que hay una cierta valoración, por parte de los estudiantes preuniversitarios, de actividades prácticas y colaborativas como el intercambio de recetas típicas, la representación de festivales. Esto revela que los encuestados

¹⁰⁸ Sin olvidar de señalar que el cuestionario ha sido redactado en francés, lo que se puede notar obviamente en este gráfico.

optan por actividades que combinan la interacción práctica con el aprendizaje cultural¹⁰⁹.

GRÁFICO 4. *Experiencias interculturales*



Tal como lo hemos mencionado arriba, debemos recalcar la predilección que llevan los informantes por la experiencia activa que los permiten participar activamente en el proceso de aprendizaje cultural como preparar comida, representar festivales. Estas acciones no solo informan sino que también fascinan a los estudiantes a través de la participación directa y sensorial.

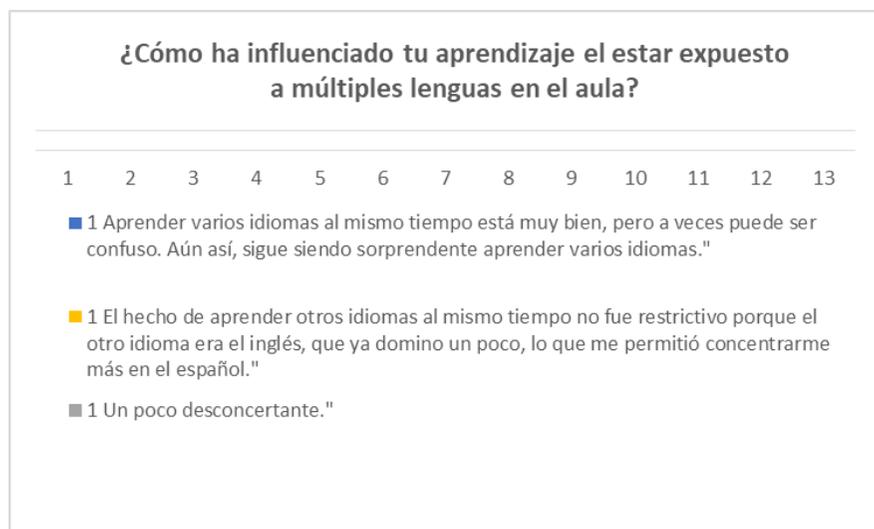
Por encima, hemos notado según las respuestas recopiladas que los estudiantes valúan, significativamente, métodos educativos que son a la vez entretenidos e informativos. Esta combinación entre lo informativo

¹⁰⁹ Algunas de las respuestas expuestas por los estudiantes seleccionados: "Durante una clase, nuestro profesor nos organizó una actividad donde teníamos que representar diferentes festivales culturales hispanohablantes. Aprendí mucho sobre el Día de los Muertos en México y la Feria de Abril en España. Fue una manera divertida y educativa de conocer más sobre las culturas hispanohablantes." "Recuerdo que una vez tuvimos una actividad de intercambio de recetas típicas de nuestros países de origen. Nos dividimos en grupos y cada uno preparó un plato tradicional. Luego, todos probamos los diferentes platos y hablamos sobre su importancia cultural e histórica. Fue una experiencia muy enriquecedora y deliciosa."

educativo y lo divertido favorece a los estudiantes no solo aprender sobre las tradiciones y costumbres foráneas, sino también compartir aspectos importantes de sus propias culturas, lo que enriquece la experiencia de los estudiantes participantes.

A modo de recapitulación, las actividades educativas que integran elementos prácticos, como las exposiciones culturales y el intercambio culinario, son particularmente efectivas en el contexto del aprendizaje cultural. Estas actividades no solo informan sino que también motivan a los estudiantes, originando una comprensión más profunda y una valoración más dilatada de las diversas culturas representadas en el entorno educativo.

GRÁFICO 5. *Efectos de Aprender en un Entorno Multilingüe: Opiniones de los Estudiantes*



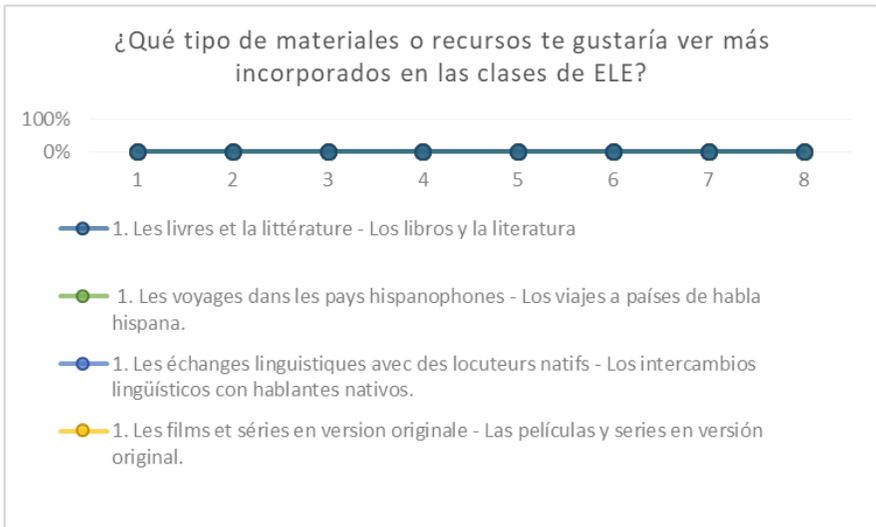
El análisis de las respuestas recabadas¹¹⁰ alude a que el uso de la lengua materna y la exhibición a otros idiomas en el proceso de aprendizaje son mirados como provechosos por los estudiantes. Proveen la comprensión, permiten una comparación efectiva y preparan a los estudiantes para entornos multilingües. Sin embargo, algunos alumnos también

¹¹⁰ La pregunta ha sido la siguiente: ¿Se han utilizado tu lengua materna o las lenguas de otros estudiantes como parte del proceso de aprendizaje? ¿Fue esto beneficioso? ¿Por qué?

reconocen la importancia de la inmersión completa en el idioma que están aprendiendo para mejorar sus habilidades lingüísticas. Este enfoque mixto puede proporcionar un equilibrio efectivo entre apoyo y desafío en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las opiniones recaudadas en esta pregunta, se puede deducir que los estudiantes informantes tienen una perspectiva doble de cómo la exposición a múltiples lenguas en el aula puede afectar su aprendizaje. Cada respuesta se categoriza y muestra las distintas percepciones y experiencias en relación con el aprendizaje de múltiples idiomas simultáneamente tanto prodigioso como confuso. Este doble impacto sugiere que, aunque hay beneficios evidentes en la adquisición de múltiples lenguas, también hay desafíos asociados con la confusión entre idiomas. La sorpresa refleja un aspecto positivo y motivacional, pero la confusión puede indicar la necesidad de una estructura de apoyo adicional.

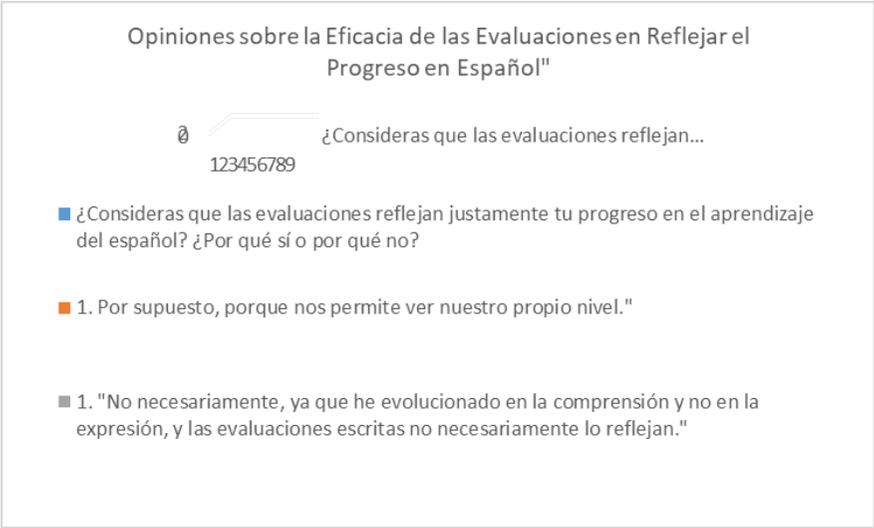
GRÁFICO 6: *Preferencias de Materiales y Recursos en Clases de Español como Lengua Extranjera (ELE)*



A la luz de estas objeciones, advertimos que los estudiantes valoran combinar los diferentes tipos de materiales y recursos de aprendizaje combinando tanto los métodos o enfoques tradicionales como los modernos.

Es de apuntar, a estas alturas, que los informantes buscan sumergirse en los contextos sociales y culturales de los países de habla hispana. Cabe señalar, que la integración de los recursos preferidos puede fomentar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del español como ELE. La incorporación de elementos como la literatura, viajes, intercambios y medios visuales puede transformar el aprendizaje en una aventura emocionante y significativa.

GRÁFICO 7. Opiniones sobre la eficacia de las evaluaciones en ELE



Las respuestas esgrimidas muestran, a modo de ilustración, las opiniones de los alumnos preuniversitarios sobre las evaluaciones y su eficacia en difundir su adelanto en el aprendizaje del español. Se recopilan diferentes puntos de vista que destacan tanto el valor como las limitaciones de las evaluaciones actuales.

Una parte de los estudiantes confía en que las evaluaciones reflejan adecuadamente su progreso. Este grupo considera que las evaluaciones son un medio efectivo para medir su nivel y reconocer su desarrollo en el idioma.

Un número significado de estudiantes critica las evaluaciones por ser insuficientes para mostrar todo el progreso en el aprendizaje del idioma.

Podemos amplificar ostentando que la evaluación en sistemas educativos bilingües o multilingües pretende desafíos adicionales, ya que los estudiantes pueden sentirse restringidos en sus destrezas y capacidades para manifestar su competencia en un solo idioma.

5. CONCLUSIONES GENERALES

Al principiar esta investigación, nos diseñábamos llegar a corroborar las percepciones y las opiniones de los estudiantes preuniversitarios informantes hacia la enseñanza del español como ELE en contextos multiculturales, más en concreto, en el seno del Instituto Francés y por otro, la elaboración de propuestas y enfoques didácticos para futuras líneas de investigación. A modo de ejemplo, analizar la vigencia de los métodos y estrategias didácticos propicios en la enseñanza de ELE en contextos multiculturales; basándose en comparar cómo los métodos tradicionales y las destrezas modernas afectan el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes¹¹¹

Para llevar a cabo nuestra investigación nos hemos visto obligados a concretar los límites y alcance de nuestro corpus. De ahí que nos hayamos detenido para delimitar el marco teórico y las líneas de investigación esbozadas para el estudio de tema de nuestro estudio.

Del mismo modo, nos hemos basado en un cuestionario que nos permitió demarcar las percepciones de los estudiantes seleccionados en su desarrollo comunicativo en ELE. En nuestro estudio, hemos optado por el Instituto Francés Internacional (IFIA) ubicado en Agadir. Es una

¹¹¹ Pretenderemos elaborar otro cuestionario destinado a los docentes donde investigamos las experiencias y prácticas o estrategias que éstos incorporan en contextos multicultural y multilingüe de los estudiantes

institución conocida por su enfoque multicultural y su compromiso con la enseñanza de idiomas, incluyendo el español como lengua extranjera (ELE), ofrece una educación basada en currículos franceses e internacionales incluyendo inglés y otras lenguas como el español. Lo que lo convierte en un caso relevante para experimentar cómo se desarrollan las competencias comunicativas en un contexto tan diverso.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos, nos han permitido presentar los siguientes resultados:

Hemos podido deducir que los estudiantes tienen preferencias hacia una combinación de recursos en sus clases de ELE. Los libros y la literatura, los viajes a países de habla hispana, los intercambios lingüísticos con hablantes nativos, y las películas y series en versión original son altamente valorados. Esta diversidad en las preferencias sugiere que los métodos de enseñanza que integran tanto recursos tradicionales como modernos resultan más efectivos, proporcionando un aprendizaje más significativo y motivador.

Sintetizando las conclusiones a las que hemos llegado en el marco de las lenguas maternas de nuestros informantes podemos sostener que el uso de la lengua materna en el aprendizaje dispone de un valor destacable para la comprensión inicial y la comparación lingüística, aunque también recalcan la relevancia de la inmersión completa en el idioma objetivo. De este modo, puede afirmarse que la manifestación a diferentes idiomas en el aula concibe híbridas percepciones entre los alumnos. Unos valoran la experiencia como enriquecedora, otros la consideran confusa y desconcertante. Esto nos lleva a deducir que aprender y/o adquirir varias lenguas puede ser fructuoso, y al mismo tiempo, puede presentar a los aprendices desafíos que impulsan unas estructuras eficientes que ayuden a formalizar la confusión lingüística y de este modo logran maximizar los beneficios de un entorno multilingüe.

En lo que se refiere al aspecto de evaluación, las opiniones de los estudiantes se difieren. Algunos confían en que el tipo de las evaluaciones muestran convenientemente su avance, mientras que otros creen que estas no impiden completamente todas las dimensiones del aprendizaje, especialmente en contextos bilingües. Esto indica la necesidad de

diversificar los métodos de evaluación para incluir un matiz más amplio de destrezas, proveyendo una representación más completa del adelanto o del rendimiento académico del estudiante.

Para terminar es menester dejar patentemente establecido que nuestro acercamiento subraya la importancia de competencias comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multiculturales., basado esencialmente en muestras que conforman nuestro corpus.

Para ello, es aconsejable integrar una diversidad de métodos educativos, equilibrando el uso de la lengua materna con la inmersión en el idioma objetivo y variar las evaluaciones. Estas estrategias son primordiales para preparar a los estudiantes para la comunicación intercultural, optimizando su aprendizaje de ELE.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aker, W. (2011). Intercultural awareness: Modeling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197-214.
- Bymes, H. (2000). Reconsidering the role of grammar in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3), 281-300.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). *Multilingual Matters*.

- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (2002). *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice*. Yale University Press.

BARCO EN LA TRADICIÓN LEXICOGRÁFICA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: ESTUDIO DE ESTA VOZ Y DE SUS POSIBLES SINÓNIMOS (O AFINES)

LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga (más conocido, quizá, por su título nobiliario de octavo marqués de Villena) funda en 1713 la Real Academia Española convirtiéndose, de este modo, en su primer director. Pero, ¿por qué crea esta institución? En los primeros estatutos de la Academia se encuentra la respuesta:

Cultivár, y fijár la pureza, y elegancia de la lengua Castellána, desterrando todos los errores, que en sus vocablos, en sus modos de hablar, ò en su construcción há introducido la ignorancia, la vana afectación, el descuido, y la demasiáda libertád de innovár; será su empléo distinguír los vocablos, frases, ò construcciones estrangéras de las próprias, las antiquádas de las usádas, las baxas, y rústicas de las Cortesánas, y lebantádas, las burlescas de las féricas, y finalmente las própias de las figuradas (Estatutos de la Real Academia Española, 1715).

Para la consecución de este objetivo, el primer paso sería la confección de un diccionario cuyas características también se describen, *grosso modo*, en los ya mencionados *Estatutos*:

El mas copióso que pudiére hazerse: en el qual se anotarán aquellas voces, y frases, que están recibidas debidamente por el uso cortesáno, y las que están antiquádas, como también las que fueren baxas, ò bárbaras: observando en todo las reglas, y preceptos, que están puestos en la planta acordáda por la Académia (Estatutos de la Real Academia Española, 1715).

Después de unos años de trabajo, la Academia publica, en varios tomos, el que será su primer repertorio: el Diccionario de la lengua castellana,

en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua (1726-1739). Comúnmente conocido como Diccionario de autoridades por la presencia (explícita) de una serie de testimonios que acompañaban a las definiciones. Esta obra contaría con una segunda edición (publicada en 1770), mucho más reducida, pues, en ella, solo se atendía a dos letras: la A y la B. Diez años más tarde (en 1780), la Academia presenta otro repertorio. En esta ocasión, carente de testimonios: el Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido á un tomo para su mas fácil uso. Esta ausencia de bases testimoniales se mantendrá en los siguientes diccionarios de la Academia (exceptuando los de carácter histórico). Por tanto, a colación de esto, cabe preguntarse: ¿se conservarán, al igual que la omisión de documentación, los otros elementos lexicográficos?

2. OBJETIVOS

El presente trabajo persigue responder a esta pregunta. Concretamente, se centra en la voz *barco* (en su sentido náutico-marinero) y los sinónimos (o ideas afines) que propone para esta (con esa orientación) la última versión del *Diccionario de la Lengua Española* (en adelante, *DLE*): *embarcación, buque, nave, navío, bajel, nao, pino y leño*. Esto permitirá, entre otras cuestiones, ver cuándo se recogieron por primera vez estos términos y qué cambios experimentaron desde entonces¹¹².

3. METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte de una línea de investigación en la que se revisan los repertorios confeccionados por la Academia para ver cómo evolucionaron en ellos determinadas voces. Así, este estudio comparte metodología con otros, como los de *El proceso traductor: estudio de las voces 'traductor', 'traducir' y 'traducción' (y de sus sinónimos) en*

¹¹² Dentro del análisis de los nueve términos no se tuvieron en cuenta (al menos en esta ocasión) sus posibles unidades pluriverbales.

la tradición lexicográfica de la Real Academia Española y ¿Sabemos qué significan realmente los términos ‘analógico’ y ‘digital’?

Pero, ¿cuál es esa metodología? Es una metodología en dos fases:

3.1. PRIMERA FASE

En ella, se consultaron los repertorios de la Academia. En primer lugar, se [...] [se buscó el término *barco* en el *DLE* (2023) para extraer los sinónimos (o ideas afines) que apareciesen [...] (con valor náutico-marinerero, ya estuviese marcado o no]. A continuación, se procedió a buscar [...] (la voz) base [...] (*barco*) y sus (posibles) equivalentes en los distintos diccionarios confeccionados por la Academia, para lo cual se consultó el *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* y el *Mapa de diccionarios académicos*. Además, también se revisó (en formato papel) el *DLE* de 2014.

3.2. SEGUNDA FASE

En esta segunda fase, se efectuaron tres tareas: el diseño de una base de datos, la introducción de la información en dicha base de datos y, por último, la realización del análisis.

3.2.1. Primera tarea: el diseño de una base de datos

El Excel fue el programa informático que se seleccionó para crear la base de datos, pues es una hoja de cálculo dividida en filas y columnas que permite analizar de una forma relativamente sencilla una serie de datos.

Para la ocasión, se diseñó un libro con [...] (nueve) hojas (una por cada una de las voces). Todas ellas, estructuralmente iguales. A continuación, se explican cada uno de los epígrafes.

- *Repertorio*. Este epígrafe tenía como objetivo recoger la relación completa de los repertorios consultados. Por tanto, en él figuraban, de manera abreviada, los títulos y años de publicación de estas obras: desde la primera edición del *Diccionario de Autoridades* (1726-1739) hasta la última versión del *DLE*, pasando por los distintos *Manuales* y *Diccionarios de la Real Academia Española* [...] (que se abreviarán como *DRAE* hasta el de 1992).

- *Voz (aparición)*. En esta columna simplemente se indicaba si la voz objeto de estudio figuraba en el leuario de cada uno de los repertorios. Si lo hacía, se escribía un ‘sí’; si no, se dejaba la celda en blanco.
- *Nº de acepciones*. En él, se registraba cuántos significados tenía la voz en ese repertorio, con independencia de si [...] (tenían sentido náutico-marinero o no).
- *Caso*. Aquí se especificaba el número de la acepción (o acepciones) que iban a someterse a análisis en los siguientes epígrafes (es decir, las que poseían sentido náutico-marinero, ya estuviese marcado o no): *categoría gramatical*, *marcación*, *redacción* y *cambios*.
- *Categoría gramatical*. En esta columna se recogía la clase de palabra que indicaba el repertorio para [...] (el valor náutico-marinero).
- *Marcación*. Tenía la misma función que la columna de *Categoría gramatical*. La única diferencia es que, en vez de la clase de palabra, se recogían las marcas (directas) que pudiesen presentar los valores [...] (náutico-marineros) de la voz en cada uno de los repertorios. En caso de que no tuvieran ninguna, se dejaba la celda en blanco.
- *Redacción*. En ella se transcribían las definiciones (previamente seleccionadas en *Caso*), tal cual figuraban en los repertorios académicos.
- *Cambios*. Este epígrafe, centrado en sintetizar las modificaciones que se producían en los valores en el transcurso de los repertorios, estaba compuesto por tres columnas: *Elemento*, *Tipo* y *Concreción*. En la primera, se indicó el ámbito al que pertenecía el cambio (‘categoría gramatical’, ‘marcación’, ‘redacción’ u ‘otro’), en la segunda, se clasificaba (‘ampliación’, ‘reducción’, ‘sustitución’, ‘combinación de alguna de las anteriores’ u ‘otro’) y, en la tercera, se detallaba.

3.2.2. Segunda tarea: la introducción de la información

Una vez diseñado el Excel, el siguiente paso fue meter los datos en él. Esta tarea se llevó a cabo de manera totalmente manual, dado que ninguno de los soportes electrónicos consultados (*Tesoro*, *Mapa* y última versión del *DLE*) permiten la exportación de la información¹¹³.

FIGURA 1. Captura de pantalla de los epígrafes contenidos en las hojas de análisis del Excel

Datos lexicográficos de la voz X									
Repertorio	Voz (Aparición)	Nº de acepciones	Caso	Categoría gramatical	Marcación	Redacción	Cambios		
							Elemento	Tipo	Concreción

3.2.3. Tercera tarea: el análisis de los datos

Con los datos ya en el Excel, se procedió a su análisis. Para ello, se utilizaron dos funciones: `CONTAR.SI` y `CONTAR.BLANCO`. [...] (Arribas González, 2024).

4. RESULTADOS

En este apartado se recogerá la información que se ha considerado como más significativa tras la revisión de estas nueve voces a lo largo de los repertorios de la Academia¹¹⁴. ¿Cómo se presentará? Término a término y, dentro de cada uno de ellos, se seguirá el siguiente esquema:

- La primera aparición de la voz

[Repertorio] [Captura de pantalla del artículo completo]

¹¹³ Lógicamente, en el caso del *DLE* de 2014 (en formato papel) no había otra posibilidad que la transferencia manual de la información (Arribas González, 2024).

¹¹⁴ Dentro de esta revisión, no se han tenido en cuenta la segunda edición de *Autoridades* ni los históricos debido a que no todas las voces objeto de estudio figuran en sus lemmarios.

- El recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio ¹¹⁵
	[Ámbito] (Concreción)

4.1. BARCO

- Primera aparición de la voz

[Primera edición del Diccionario de autoridades (1726)]
<p>BARCO. f. m. Embarcación pequeña y con quilla correspondiente à su tamaño, en que se diferencia de la barca chata, aunque suelen confundirlos, usando promiscuamente de ambos nombres, como si fuesen una misma cosa. Lat. <i>Cymba, Linteris</i>. MENDO. Guerr. de Gran. lib. 1. num. 14. Que Pedro Verdugo Provedor de Málaga con <i>barcos</i> bastieció de gente y vituallas. MARR. Descripción de Africa. tom. 1. fol. 17. Los Negros van de un cabo à otro en <i>barcos</i>.</p>

- Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	[Redacción] (Nueva propuesta)
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	Ninguno
DRAE de 1803	Ninguno
DRAE de 1817	Ninguno
DRAE de 1822	Ninguno
DRAE de 1832	[Redacción] (Nueva propuesta)
DRAE de 1837	Ninguno
DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno
DRAE de 1869	[Marcación] (Introducción de singularización diatécnica a través de Mar.) [Redacción] (Nueva propuesta) [Valor] (Incorporación de un nuevo sentido náutico-marinero carente de marcación y que se sitúa en la segunda acepción)
DRAE de 1884	[Marcación] (Supresión de la singularización diatécnica) [Redacción] (Unificación en una única definición de las dos acepciones náutico-marineras del DRAE de 1869)
DRAE de 1899	[Redacción] (Reducción y reformulación)

¹¹⁵ Respecto al repertorio inmediatamente anterior.

DRAE de 1914	[Redacción] (Reemplazo de los elementos centrales de la definición)
DRAE de 1925	Ninguno
Manual de 1927	[Redacción] (Reducción)
DRAE de 1936	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1914)
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno
Manual de 1950	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)
DRAE de 1956	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1914)
DRAE de 1970	[Redacción] (Ampliación)
Manual de 1983-1985	[Redacción] (Recuperación parcial de la propuesta de 1927)
DRAE de 1984	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1970)
Manual de 1989	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1983-1985)
DRAE de 1992	[Redacción] (Sustitución parcial)
DLE de 2001	Ninguno
DLE de 2014	[Redacción] (Nueva propuesta)
DLE de 2023	Ninguno

4.2. EMBARCACIÓN

- Primera aparición de la voz

EMBARCACION. f. f. **Qualquier género de nave que tenga buque ; si bien con esta voz no se expresan las mayores y de guerra, sino las mercantiles y de transporte de géneros, viveres, armas, &c. Lat. *Navis*. Acost. Hist. Ind. lib. 1. cap. 21. Lo que se halla son balsas, ò piráguas ò canoas , que todas ellas son menores que chalupas : y de tales *embarcaciones* solas usaban los Indios. SOLIS, Hist. de Nuev. Esp. lib. 1. cap. 6. Eran las canoas unas *embarcaciones* que formaban de los troncos de los árboles.**

EMBARCACIÓN. Significa tambien el acto de embarcarse , y la salida que hace una flota ò un navio desde el Puerto para hacer su viage. Lat. *Navium consensio, nis*. COLON. Guerr. de Fland. lib. 1. Al punto se distribuyeron las órdenes de la *embarcación*, por los Sargentos mayores de los Tercios. SOLIS, Hist. de Nuev. Esp. lib. 1. cap. 14. Llegado el día de la *embarcación*, se dixo con solemnidad una Missa del Espíritu Santo.

EMBARCACIÓN. Se toma algunas veces por navegación , esto es por el tiempo que dura el viage de una parte à otra. Lat. *Navigatio. Cursus maritimus*. Ov. Hist. Chil. lib. 1. cap. 14. En el Mar del Sur, donde el viage de Chile à Lima es de quinze días , y otros tantos de alli à Panamá, poco mas ò menos, al contratio para volver de Panamá à Lima fuele durar la *embarcación* dos meses , y de alli à Chile quarenta días.

- Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	1 [Redacción] (Reducción) 2 [Marcación] (Introducción del elemento p.us.) [Redacción] (Nueva propuesta) 3 [Marcación] (Introducción del elemento p.us.) [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	1 [Redacción] (Sustitución) 2 [Marcación] (Supresión de la marcación) [Redacción] (Nueva propuesta) 3 [Marcación] (Supresión de la marcación) [Redacción] (Reformulación)
DRAE de 1803	Ninguno
DRAE de 1817	Ninguno
DRAE de 1822	Ninguno
DRAE de 1832	1 y 2 Ninguno 3 [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1837	Ninguno
DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno
DRAE de 1869	1 [Redacción] (Sustitución) 2 y 3 Ninguno
DRAE de 1884	1 Ninguno 2 [Redacción] (Reducción) 3 [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1899	Ninguno

DRAE de 1914	1 [Redacción] (Reducción) 2 y 3 Ninguno
DRAE de 1925	Ninguno
Manual de 1927	Ninguno
DRAE de 1936	Ninguno
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno
Manual de 1950	Ninguno
DRAE de 1956	Ninguno
DRAE de 1970	1 y 3 Ninguno 2 [Redacción] (Nueva propuesta)
Manual de 1983-1985	1 y 3 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DRAE de 1984	1 y 3 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1970)
Manual de 1989	1 y 3 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DRAE de 1992	1 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1970) 3 [Valor] (Desaparición de esta acepción)
DLE de 2001	1 [Redacción] (Ampliación) 2 [Redacción] (Reducción)
DLE de 2014	1 [Redacción] (Nueva propuesta) 2 [Marcación] (Recuperación de la propuesta de 1780 pero, en este caso, se sustituye p.us. por desus.) [Redacción] (Sustitución)
DLE de 2023	1 y 2 Ninguno

4.3. BUQUE

- Primera aparición de la voz

[Primera edición del Diccionario de autoridades (1726)]

BUQUE. *s.m.* El cóncavo de la nave, y su capacidad interior. *Lat. Navigii alveus.* CALDER.COM.
El monstruo de los Jardines, *Jorn. 2.*
Tá dentro del buque al mar,
en las náuticas fatigas
del marináge, las voces
dicen en música cívicas.

Buque. Por analogia se entiende y dice de lo que en sí es grande, y capaz de contener cantidad considerable de alguna cosa: y así se dice Hombre de mucho buque, el que es capaz y habil para cosas grandes, y casa de mucho buque, porque es grande, y puede contener dentro de sí mucha gente, y otras cosas. *Lat. Cuiusvis rei capaxitas: veluti domus, aut amphora capaxitas.*

- Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	1 [Valor] (Incorporación de un nuevo sentido náutico-marinero carente de marcación y que se sitúa en la primera entrada) 2 [Redacción] (Nueva propuesta)
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	Ninguno
DRAE de 1803	1 [Redacción] (Reducción) 2 Ninguno
DRAE de 1817	Ninguno
DRAE de 1822	Ninguno
DRAE de 1832	Ninguno
DRAE de 1837	Ninguno
DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno

DRAE de 1869	1 [Marcación] (Singularización diatócnica a través de Mar.) [Redacción] (Nueva propuesta) 2 [Valor] (Desaparición de este sentido)
DRAE de 1884	Inversión en el orden de las acepciones 1 [Valor] (Recuperación de la acepción) [Marcación] (Singularización diatócnica a través de Mar.) [Redacción] (Nueva propuesta) 2 [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1899	Ninguno
DRAE de 1914	Ninguno
DRAE de 1925	Ninguno
Manual de 1927	1 Ninguno 2 [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1936	1 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno
Manual de 1950	1 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)
DRAE de 1956	1 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DRAE de 1970	Ninguno
Manual de 1983-1985	1 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)
DRAE de 1984	1 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
Manual de 1989	1 Ninguno 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)

DRAE de 1992	1 [Marcación] (Supresión de la singularización diatócnica) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DLE de 2001	Inversión en el orden de las acepciones 1 [Marcación] (Supresión de la singularización diatócnica) 2 Ninguno
DLE de 2014	1 [Redacción] (Nueva propuesta) 2 [Marcación] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DLE de 2023	Ninguno

4.4. NAVE

- Primera aparición de la voz

[Primera edición del Diccionario de autoridades (1734)]

NAVE. f. f. Embarcacion de cubierta , con velas, en lo qual se distingue de las barcas : y de las galéras en que no tiene remos. Las hai de guerra y mercantiles. Las partes de que se compone y con que se gobierna se explican en sus lugares. Es del Latino *Navis*. RIBAD. Fl. Sanct. Vid. de S. Juan de Dios. Viendo libre su *naue* , por la oracion del que querian arrojar al mar. JAVAC. Pharf. lib. 19. OCT. 9. *Vuelvo á sus naves con siegos aliento, Donde el Pilóto liberal dispensa Francas las velas.....*

NAVE. Parte principal del cuerpo de la Iglesia ó Templo : y es aquella en que ora el Pueblo. Dixoſe de la voz Griega *Naos* , que significa Templo edificado y consagrado en honor y culto del verdadero Dios , que tambien se toma por la parte del Templo en que ora el Pueblo. Lat. *Parti prior Templi. Alo, & plures fuerint*. AMB. MOR. Antig. de Cordob. Tambien encubren los portales las dos *naves* poſtereras de los lados , y así no se ven más

mas que las diez y ſiete : cada una tiene diez y ſiete pies de claro, y unos macizos de ſilleria que hai entre *nave* y *nave* para la firmeza. GIL GONZ. Theatr. de Salamanca, lib. 2. cap. 7. La *nave* mayor tiene de ancho treinta y tres pies, y de largo ciento y noventa : las dos *naves* laterales tienen de largo ciento y ochenta pies , y de ancho cada una veinte.

NAVE. Metaphoricamente se toma por la collection de los Fieles , debaxo del gobierno del Sumo Pontifice, por alusion á la nave de S. Pedro. Lat. *Eccleſie navis*. CIENE. Vid. de S. Borj. lib. 1. cap. 1. §. 4. El en ſin viſtio la *nave* de S. Pedro , de gallardétes y de triumphos. LOY. Coron. Trag. f. 1. *Al ſempre Auguſto Arſiſtopaſtor, que adóra Quanto mira la nave militante.*

– Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	Ninguno
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	Ninguno
DRAE de 1803	Ninguno
DRAE de 1817	[Redacción] (Reducción)
DRAE de 1822	Ninguno
DRAE de 1832	Ninguno
DRAE de 1837	Ninguno
DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno

DRAE de 1869	[Valor] (Incorporación de un nuevo sentido náutico-marinero carente de marcación y que se sitúa en la segunda acepción)
DRAE de 1884	Inversión en el orden de las acepciones 1 [Redacción] (Sustitución) 2 Ninguno
DRAE de 1899	Ninguno
DRAE de 1914	Ninguno
DRAE de 1925	Ninguno
Manual de 1927	[Redacción] (Unificación en una única definición, muy reducida, de las dos acepciones náutico- marineras que figuraban en los repertorios previos)
DRAE de 1936	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno
Manual de 1950	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)
DRAE de 1956	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DRAE de 1970	1 [Redacción] (Ampliación) 2 Ninguno
Manual de 1983-1985	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927) 2 [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1984	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1970) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
Manual de 1989	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1983-1985)
DRAE de 1992	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1970) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DLE de 2001	1 [Redacción] (Nueva propuesta) 2 Ninguno

DLE de 2014	1 [Redacción] (Sustitución) 2 [Redacción] (Nueva propuesta)
DLE de 2023	1 Ninguno 2 Ninguno

4.5. NAVÍO

— Primera aparición de la voz

<p>[Primera edición del Diccionario de autoridades (1734)]</p> <p>NAVIO. f. m. Baxel grande de alto bordo, ù armado en guerra con artilleria, ò que folo sirve para el comercio. Lat. <i>Navis</i>. PART. 2. tit. 23. l. 3. Almirante es dicho el que es cabdillo de todos los que van en los <i>navios</i>, para facer guerra sobre mar. ESPIN. Eftud. Relac. 2. Desc. 7. Hasta que passando una furiosísima ola por encima del <i>navio</i>, se la llevo.</p> <p>NAVIO. En la Germania significa el cuerpo. Juan Hidalgo en su Vocabulario. Lat. <i>Corpus</i>.</p>

— Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	Ninguno
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	Ninguno
DRAE de 1803	[Valor] (Incorporación de un nuevo sentido náutico-marinero carente de marcación y que se sitúa en la segunda entrada)
DRAE de 1817	[Redacción] (Unificación en una única definición de las dos acepciones náutico-marineras del DRAE de 1803)
DRAE de 1822	[Redacción] (Nueva propuesta) [Valor] (Incorporación de un nuevo sentido náutico-marinero carente de marcación y que se sitúa en la segunda entrada)
DRAE de 1832	1 [Redacción] (Ampliación) 2 [Redacción] (Sustitución)
DRAE de 1837	[Redacción] (Unificación en una única definición de las dos acepciones náutico-marineras del DRAE de 1832)

DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno
DRAE de 1869	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1832)
DRAE de 1884	1 Ninguno 2 [Redacción] (Reducción y sustitución)
DRAE de 1899	Ninguno
DRAE de 1914	Ninguno
DRAE de 1925	1 [Redacción] (Sustitución) 2 Ninguno
Manual de 1927	1 [Redacción] (Reducción) 2 [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1936	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1925) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno
Manual de 1950	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)
DRAE de 1956	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1925) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
DRAE de 1970	Ninguno
Manual de 1983-1985	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)
DRAE de 1984	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1925) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1884)
Manual de 1989	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927) 2 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)

DRAE de 1992	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1925) 2 [Redacción] (Recuperación parcial de la propuesta de 1884)
DLE de 2001	1 [Redacción] (Sustitución) 2 [Redacción] (Sustitución)
DLE de 2014	[Valor] (Incorporación de un nuevo sentido náutico-marinero carente de marcación y que se sitúa en la primera entrada) 2 [Redacción] (Ampliación) 3 Ninguno
DLE de 2023	Ninguno

4.6. BAJEL

— Primera aparición de la voz

[Primera edición del Diccionario de autoridades (1726)]

BAXEL. *f. m.* Embarcación grande con todos sus árboles y aparéjos correspondientes à navio, por ser lo mismo que qualquiera nave que anda por los mares. Viene, segun dice San Isidoro, lib. 19. cap. 1. de las etymologias, del Latino corrompido *Bafelus*, así dicho del Griego *Pbaselus*, que significa lo mismo, por lo qual se debe escribir con *b*, y con *x*, y no con *v* ni *j*, como se halla en algunos Autores. Lat. *Navis*. Qovv. Vid. de San Pablo. Los pilótos mal assegurados intentaron huir del *baxel*, y defamparar su gobierno. *SOLIS*, Hist. de Nuev. Esp. lib. 1. cap. 5. Se publicó la jornada, se alistó la gente, y se previnieron tres *baxéles*.

— Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	[Redacción] (Nueva propuesta)
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	Ninguno

DRAE de 1803	Ninguno
DRAE de 1817	[Redacción] (Nueva propuesta)
DRAE de 1822	Ninguno
DRAE de 1832	Ninguno
DRAE de 1837	Ninguno
DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno
DRAE de 1869	[Redacción] (Nueva propuesta)
DRAE de 1884	Ninguno
DRAE de 1899	Ninguno
DRAE de 1914	Ninguno
DRAE de 1925	Ninguno
Manual de 1927	[Redacción] (Ampliación)
DRAE de 1936	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1869)
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno
Manual de 1950	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)
DRAE de 1956	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1869)
DRAE de 1970	[Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927)
Manual de 1983-1985	Ninguno
DRAE de 1984	Ninguno
Manual de 1989	Ninguno
DRAE de 1992	Ninguno
DLE de 2001	Ninguno
DLE de 2014	[Redacción] (Especificación de la propuesta de 1927, que se divide en dos acepciones)
DLE de 2023	Ninguno

4.7. NAO

— Primera aparición de la voz

[Primera edición del Diccionario de autoridades (1734)]

**NAO. f. f. Lo mismo que Navío. Recop. de
 lva. lib. 9. tit. 36. l. 10. Tenga gran cuidado
 con que à la entrada y salida no se embar-
 cen unas naos con otras. RODRIG. Exerc.**

tom. 3. trat. 3. cap. 4. Como quien lleva una
 nao muy bien calateteada, xarcada, y muy
 cargada de mercaderias: y le dà un barre-
 no. HERN. Encid. lib. 2.

*Otros buyendo à paflo prefaroso,
 A las ribiras y à las naos volocian.*

— Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no)
 desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	Ninguno
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	Ninguno
DRAE de 1803	[Redacción] (Sustitución)
DRAE de 1817	Ninguno
DRAE de 1822	[Redacción] (Reducción)
DRAE de 1832	Ninguno
DRAE de 1837	Ninguno
DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno
DRAE de 1869	Ninguno
DRAE de 1884	Ninguno
DRAE de 1899	Ninguno
DRAE de 1914	Ninguno
DRAE de 1925	Ninguno
Manual de 1927	Ninguno
DRAE de 1936	Ninguno
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno
Manual de 1950	Ninguno
DRAE de 1956	Ninguno
DRAE de 1970	Ninguno
Manual de 1983-1985	Ninguno
DRAE de 1984	Ninguno
Manual de 1989	Ninguno

DRAE de 1992	Ninguno
DLE de 2001	Ninguno
DLE de 2014	1 [Redacción] (Ampliación) [Valor] (Incorporación de un nuevo sentido náutico-marinero marcado con cult. y que se sitúa en la segunda acepción)
DLE de 2023	Ninguno

4.8. PINO

— Primera aparición de la voz

<p>[Primera edición del Diccionario de autoridades (1737)]</p> <p>PINO. f. m. Árbol bien conocido , alto y derecho, que se conserva siempre verde. Su tronco sube recto hasta la copa, la qual es muy frondosa. Las hojas son muy derechas y agudas, y las produce de dos en dos. Su madera sirve para los edificios y para otros diversos usos. Sale del Latino <i>Pinus</i>. LAG. Diosc. lib. 1. cap. 7o. El <i>pino</i>, si le queman una vez las raíces, no torna à nacer. Acost. Hist. Ind. lib. 4. cap. 3o. Tambien hai <i>pinos</i> grandes en Nueva España, aunque no tan recios como los de España.</p> <p>PINO. Por synecdoche se toma por el navio à otra embarcación, por ser hecho de esta madera. Lat. <i>Pinus</i>. VILLAMED. Obr. Poet. Son. Lyric. 17.</p> <p><i>Este en selva inconstante alado pino, Que los impulsos resistió de Eolo, Pisó las metas de uno y otro polo, Felizmente en entrambos peregrino.</i> _</p>
--

— Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	Ninguno
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	Ninguno
DRAE de 1803	[Marcación] (Singularización a través de la abreviatura met.) [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1817	Ninguno
DRAE de 1822	[Redacción] (Reducción e incorporación de un nuevo elemento)
DRAE de 1832	Ninguno
DRAE de 1837	Ninguno
DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno

DRAE de 1869	Ninguno
DRAE de 1884	[Marcación] (Sustitución de met. por fig. y poét.) [Redacción] (Nueva propuesta)
DRAE de 1899	Ninguno
DRAE de 1914	Ninguno
DRAE de 1925	Ninguno
Manual de 1927	Ninguno
DRAE de 1936	Ninguno
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno
Manual de 1950	Ninguno
DRAE de 1956	Ninguno
DRAE de 1970	Ninguno
Manual de 1983-1985	Ninguno
DRAE de 1984	Ninguno
Manual de 1989	Ninguno
DRAE de 1992	Ninguno
DLE de 2001	[Marcación] (Supresión de fig.) [Redacción] (Nueva propuesta)
DLE de 2014	[Redacción] (Sustitución)
DLE de 2023	Ninguno

4.9. LEÑO

— Primera aparición de la voz

[Primera edición del Diccionario de autoridades (1734)]

LEÑO. f. m. El trozo de árbol, después de cortado y limpio de las raras. Sale del Latín *Lignum*. VILLAL. Probl. Dial. del calor natural. Con dar golpes en las piedras y en los leños, saltan centellas de fuego. CALD. Com. La Sybilla del Oriente. Jorn. 1.

*Qué leño no es un aríma,
qué copa no es una boguira,
qué pella no es un brañero
bolocasta deñas síbras!*

Leño. Por Synecdoche se toma muchas veces por el navío, galera ò otra qualquiera embarcación. Lat. *Lignum*. CERV. Nov. 2. p. 92. No con menos ligereza navegaba el dicho leño. LOP. Circ. f. 125.

*Y el leño contrastado de los vientos,
A la vista del Puerto rozabraba.*

— Recorrido de los valores náutico-marineros (marcados o no) desde ese momento hasta la actualidad

Repertorio	Cambio
DRAE de 1780	[Redacción] (Reducción)
DRAE de 1783	Ninguno
DRAE de 1791	Ninguno
DRAE de 1803	Inversión en el orden de las acepciones 1 [Valor] (Incorporación de un nuevo sentido náutico-marinero carente de marcación y que se sitúa en la primera entrada) 2 [Marcación] (Singularización mediante la abreviatura Poet.) [Redacción] (Nueva propuesta)
DRAE de 1817	1 [Redacción] (Reducción y sustitución) 2 Ninguno
DRAE de 1822	Ninguno
DRAE de 1832	Ninguno
DRAE de 1837	Ninguno
DRAE de 1843	Ninguno
DRAE de 1852	Ninguno
DRAE de 1869	Ninguno
DRAE de 1884	1 Ninguno 2 [Marcación] (Introducción de la abreviatura fig.) [Redacción] (Reducción)
DRAE de 1899	Ninguno
DRAE de 1914	Ninguno
DRAE de 1925	Ninguno
Manual de 1927	1 [Redacción] (Nueva propuesta) 2 Ninguno
DRAE de 1936	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1822) 2 Ninguno
DRAE de 1939	Ninguno
DRAE de 1947	Ninguno

Manual de 1950	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927) 2 Ninguno
DRAE de 1956	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1822) 2 Ninguno
DRAE de 1970	Ninguno
Manual de 1983-1985	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927) 2 Ninguno
DRAE de 1984	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1822) 2 Ninguno
Manual de 1989	1 [Redacción] (Recuperación de la propuesta de 1927) 2 Ninguno
DRAE de 1992	1 [Redacción] (Nueva propuesta) 2 Ninguno
DLE de 2001	1 Ninguno 2 [Marcación] (Supresión de la abreviatura fig.) [Redacción] (Nueva propuesta)
DLE de 2014	1 Ninguno 2 [Redacción] (Sustitución)
DLE de 2023	Ninguno

5. CONCLUSIONES

En líneas generales, los resultados mostraron lo siguiente:

– Punto uno

Todas las voces se encuentran en la primera edición del *Diccionario de autoridades* con el lema que figura en la última edición del *DLE*, la 23.7. Como única excepción, bajel. Este sustantivo

se registra con <x> desde 1726 hasta el *DRAE* de 1803. A partir de ese momento, se sustituye ese grafema por el de <j>.

– Punto dos

Estas voces oscilan entre uno y tres valores náutico-marineros, los cuales no siempre figuran en la primera aparición de la voz, sino que, en algunos casos, se introducen en las ediciones posteriores, como, por ejemplo, en *barco*: en 1869 se incorpora un segundo sentido náutico-marinero: ‘Á veces se designa con este sólo sustantivo, no sólo al vaso, sino al aparato que lo impulsa’. También se ha comprobado que, en algunas ocasiones, se produce una unificación de los significados o que estos se reordenan dentro del artículo.

– Punto tres

Los nueve sustantivos mantienen, desde su primera aparición, como por otra parte era lo esperado dado sus características, su género: masculinos (*barco*, *buque*, *navío*, *bajel*, *pino* y *leño*) y femeninos (*embarcación*, *nave* y *nao*). Como dato curioso, la forma *bajel*, además de su valor náutico-marinero en singular, presenta otro en plural, cuya adscripción a este dominio puede ser más o menos discutible. Este es, de acuerdo a la definición del *DLE* (versión 23.7.), ‘Pena de servir forzado en los buques de guerra, que se imponía a ciertos reos’.

– Punto cuatro

Estos valores carecen, a diferencia de otros (como, por ejemplo, la primera acepción de *arritranco* ‘El racamento de la verga de cebadera’ o la primera de *botalón* ‘Palo largo que se saca hacia la parte exterior de la embarcación cuando conviene, para varios usos’), de marcación diatécnica náutico-marinera. Como principales excepciones: la primera acepción de *barco* (*DRAE* de 1869) y la segunda y tercera de *buque* (que se singularizan en 1869, pero cuyos caminos se separan en 1992 debido a que la segunda pierde la marca mientras que la tercera la conserva hasta la actualidad). En cambio, sí se especifica para alguno de

ellos (*pino* y *leño*, concretamente) su orientación poética, a través de distintas abreviaturas, que se alternan o conviven entre sí: *met.*, *póet.* y *fig.*

– Punto cinco

Dentro de las redacciones de las acepciones se han identificado dos grupos: aquellas que se mantienen intactas y las que experimentan cambios. Concretamente, dentro de estas, se han detectado cuatro tendencias: a) ampliación mediante la incorporación de algún elemento; b) reducción debido a la supresión de alguna cuestión; c) combinación de las dos anteriores y d) propuesta de una nueva redacción.

– Punto seis

Los sinónimos (o afines) que propone la Academia en la última versión del *DLE* (la 23.7.) presentan matices que los acercan o los alejan más o menos de la equivalencia semántica con su término base. En otras palabras, su consideración como sinónimo dependerá del contexto de uso.

6. REFERENCIAS

- Arribas González, L. (2024). ¿Sabemos qué significan realmente los términos ‘analógico’ y ‘digital’?: Su historia en la tradición lexicográfica de la Real Academia Española [comunicación oral]. II Congreso Internacional de Comunicación en la Sociedad Digital. Comunicación, desinformación e inteligencia artificial. Online
- Arribas González, L. (2024). ¿Sabemos qué significan realmente los términos ‘analógico’ y ‘digital’?: Su historia en la tradición lexicográfica de la Real Academia Española. En Comunicación, desinformación e inteligencia artificial. Libro de actas del II Congreso Internacional Comunicación en la Sociedad Digital (en proceso de edición). Egregius editorial
- Arribas González, L. (2024). El proceso traductor: estudio de las voces ‘traductor’, ‘traducir’ y ‘traducción’ (y de sus sinónimos) en la tradición lexicográfica de la Real Academia Española [comunicación oral]. I Congreso Internacional sobre Lingüística Inglesa en el Siglo XXI. Desafíos y Oportunidades. Online

- Arribas González, L. (2024). El proceso traductor: estudio de las voces traductor, traducir y traducción (y de sus sinónimos) en la tradición lexicográfica de la Real Academia Española. En *Reflexiones lingüísticas: Enfoques del I Congreso Internacional de Lingüística Inglesa en el Siglo XXI* (en proceso de edición). Egrejus editorial
- Arribas González, L. (2024). El proceso traductor: estudio de las voces traductor, traducir y traducción (y de sus sinónimos) en la tradición lexicográfica de la Real Academia Española. En *English Linguistics Meets the 21st Century* (en proceso de edición). Dykinson S.L.
- Excel (versión 2403)
- Real Academia Española (1715). *Fundación y Estatutos de la Real Academia Española*. Imprenta Real
- Real Academia Española (1726-1739). *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Imprenta de Francisco del Hierro
- Real Academia Española (1770). *Diccionario de la lengua española compuesto por la Real Academia Española. Segunda impresión corregida y aumentada*. Imprenta de Joaquín Ibarra
- Real Academia Española (1780). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*. Imprenta de Joaquín Ibarra
- Real Academia Española (1783). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*. Imprenta de Joaquín Ibarra
- Real Academia Española (1791). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*. Viuda de Joaquín Ibarra
- Real Academia Española (1803). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil*. Viuda de Joaquín Ibarra
- Real Academia Española (1817). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*. Imprenta Real
- Real Academia Española (1822). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*. Imprenta Nacional
- Real Academia Española (1832). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*. Imprenta Real

- Real Academia Española (1837). Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española. Imprenta Nacional
- Real Academia Española (1843). Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española. Imprenta de D. Francisco María Fernández
- Real Academia Española (1852). Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española. Imprenta Nacional
- Real Academia Española (1869). Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española. Imprenta de Don Manuel Rivadeneyra
- Real Academia Española (1884). Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española. Imprenta de Don Gregorio Hernando
- Real Academia Española (1899). Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española. Imprenta de los señores Hernando y compañía
- Real Academia Española (1914). Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española. Imprenta de los sucesores de Hernando
- Real Academia Española (1925). Diccionario de la lengua española. Calpe
- Real Academia Española (1927). Diccionario manual e ilustrado de la lengua española. Espasa-Calpe
- Real Academia Española (1933-1936). Diccionario histórico de la lengua española. Imprenta de Librería y Casa Editorial Hernando
- Real Academia Española (1936). Diccionario de la lengua española. Espasa Calpe
- Real Academia Española (1939). Diccionario de la lengua española. Espasa Calpe
- Real Academia Española (1947). Diccionario de la española. Espasa Calpe
- Real Academia Española (1950). Diccionario manual e ilustrado de la lengua española. Espasa-Calpe
- Real Academia Española (1956). Diccionario de la lengua española. Espasa Calpe
- Real Academia Española (1960-1996). Diccionario histórico de la lengua española. Imprenta Aguirre
- Real Academia Española (1970). Diccionario de la lengua española. Espasa Calpe
- Real Academia Española (1983-1985). Diccionario manual e ilustrado de la lengua española. Espasa-Calpe
- Real Academia Española (1984). Diccionario de la lengua española. Espasa Calpe

- Real Academia Española (1989). Diccionario manual e ilustrado de la lengua española. Espasa-Calpe
- Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española. Espasa Calpe
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española. Espasa Calpe
- Real Academia Española (2013-). Diccionario histórico de la lengua española. Recuperado el 22/04/2024 de <https://www.rae.es/dhle/>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española. Espasa Calpe
- Real Academia Española (2023). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 22/04/2024 de <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española (en línea). Mapa de diccionarios académicos. Recuperado el 22/04/2024 de <https://apps2.rae.es/ntllet/SrItGUILoginNtlletPub>
- Real Academia Española (en línea). Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española. Recuperado el 22/04/2024 de <https://www.ntlle.rae.es/es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

LAS VOCES *AMURA*, *AMURADA* Y *AMURAR*
EN LOS DICCIONARIOS HISTÓRICOS DE
LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La lexicografía es la rama de la lingüística encargada de estudiar, y también de confeccionar, los diccionarios. Pero, ¿qué es un diccionario? La Real Academia Española recoge en la última versión del *Diccionario de la Lengua Española* (es decir, 23.7, presentada el 28 de noviembre del 2023) dos definiciones para esta voz: (1) ‘Repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación’ y (2) ‘Catálogo de noticias o datos de un mismo género, ordenado alfabéticamente’.

Tanto en una como en otra, se puede apreciar (ya sea más o menos directamente) la idea de que no hay un único modelo de diccionario, sino que hay muchos. Entre ellos, los diccionarios diacrónicos, es decir, aquellos que, como indican Haensch y Omeñaca en la segunda edición de su libro *Los diccionarios del español del siglo XXI*, “ofrecen léxico desde una perspectiva diacrónica, es decir, en su evolución a lo largo de los siglos” (2004: 141). Dentro de estos, se diferencian distintos tipos de acuerdo con su finalidad (entre otras cuestiones). Uno de los más conocidos quizá sea el diccionario histórico, del que Haensch y Omeñaca indican que es aquel que “ofrece la trayectoria de una palabra, desde su primera documentación hasta nuestra época, con citas de textos de las más diversas épocas” (2004: 145).

A día de hoy, el castellano cuenta con varios diccionarios históricos: tres parciales y tres generales. El primer grupo lo conformarían los repertorios de Quesada Pacheco (*Diccionario histórico del español de Costa Rica*, 1995), de Corrales Zumbado y Corbella Díaz (*Diccionario histórico del español de Canarias*, 2001 y 2011) y de Pérez (*Diccionario histórico del español de Venezuela*, 2012-2016), mientras que el segundo estaría integrado por los de la Real Academia Española: *Diccionario Histórico de la Lengua Española* (1933-1936), el *Diccionario Histórico de la Lengua Española* (1960-1996) y el *Diccionario Histórico de la Lengua Española* (2013-).

2. OBJETIVOS

Este trabajo se interesa por estos últimos, es decir, los de la Real Academia Española. Concretamente, por cómo son, en cada uno de ellos, los artículos de tres voces: *amura*, *amurada* y *amurar* (en su sentido náutico-marinero).

El objetivo, por tanto, identificar y analizar la información lexicográfica en estos casos (centrándose en la cantidad de valores, la categoría gramatical, la marcación, la redacción de las definiciones y las autoridades). Esto permitirá ver qué grado de continuidad hay entre estos tres históricos (el de 1933-1936, el de 1960-1996 y el de 2013-) en este punto en particular.

3. METODOLOGÍA

¿Qué pasos se siguieron durante el transcurso de este estudio? Fundamentalmente, dos: la búsqueda de las tres voces (*amura*, *amurada* y *amurar*) en los históricos de la Real Academia Española y el diseño de una base de datos que permitiese trabajar (y, posteriormente, analizar) la información obtenida.

3.1. LA BÚSQUEDA EN LOS HISTÓRICOS

Para esta tarea, se accedió, en primer lugar, a la página web de la Real Academia Española. Una vez en ella, se clicó en los enlaces correspondientes a cada uno de los repertorios.

Histórico de 1933-1936

En el panel de búsqueda de este diccionario (que está localizado en la zona superior izquierda de la página web) se seleccionaron las siguientes opciones: ‘el leuario’ y ‘con operadores lógicos’.

FIGURA 1. Captura de pantalla de las opciones de búsqueda en el histórico de 1933-1936



The screenshot shows a search interface for the 'DICCIONARIO HISTÓRICO (1933-1936)'. It features a search box with a dropdown menu set to 'el leuario'. Below the search box are two buttons: 'Nueva consulta' and 'Consulta'. Underneath, there is a section for 'Tipo de consulta:' with a dropdown menu set to 'Con operadores lógicos'.

Histórico de 1960-1996

En el panel de búsqueda (que también está situado en la parte superior izquierda de la página web) se marcaron las mismas opciones que en el de 1933-1936, es decir, ‘el leuario’ y ‘con operadores lógicos’.

FIGURA 2. Captura de pantalla de las opciones de búsqueda en el histórico de 1960-1996



The screenshot shows a search interface for the 'DICCIONARIO HISTÓRICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1960-1996) (a-apanca / b-bajoca)'. It features a search box with radio buttons for 'el leuario' (selected) and 'el texto'. Below the search box are two buttons: 'Limpiar' and 'Consulta'. Underneath, there is a section for 'Tipo de consulta:' with a dropdown menu set to 'Con operadores lógicos'.

Histórico de 2013

A diferencia de sus predecesores, este repertorio no ofrece la posibilidad de escoger opciones de búsqueda. En cambio, sí que permite ordenar la información devuelta.

FIGURA 3. Captura de pantalla del buscador del histórico de 2013-



3.2. LA BASE DE DATOS

Para esta tarea, se escogió el programa informático Excel. En él se diseñó un libro con tres hojas (una para cada una de las voces: *amura*, *amurada* y *amurar*), todas estructuralmente iguales.

FIGURA 4. Captura de pantalla de los epígrafes contenidos en las hojas de análisis del Excel

Voz X															
Histórico	Nº de acepciones	Caso	Valor	Categoría gramatical	Marcación	Definición	Autoridades					Cambios			
							Nº	Obra	Clasificación	Referencia	Cita		Elemento	Tipo	Concreción
											Caracterización	Lineas			

Pero, ¿qué se perseguía en cada uno de estos epígrafes?

TABLA 1. Relación epígrafe-objetivo en la base de datos confeccionada

EPÍGRAFE	OBJETIVO
Histórico	Indicar la procedencia de los datos, es decir, 1933-1936, 1960-1996 o 2013-
Nº de acepciones	Anotar el número total de significados que el repertorio recogiese para esa voz (independientemente de su ámbito)
Caso	Indicar el número de la acepción que iba a ser objeto de estudio en esa fila
Valor	Sintetizar (por medio de una o dos palabras) la orientación de la acepción. Es decir, responder a la pregunta de ¿a qué ámbito podría pertenecer o adscribirse ese valor?

Categoría gramatical	Transcribir la información relativa a esta cuestión tal cual figuraba en el repertorio	
Marcación	Transcribir la información relativa a esta cuestión tal cual figuraba en el repertorio	
Redacción	Transcribir la definición tal cual figuraba en el artículo	
Autoridades	Recoger todos y cada uno de los documentos que acompañaban a la acepción	
	Nº	Anotar la cantidad total de documentos que seguían a la definición
	Obra	Sintetizar los datos generales de cada uno de los documentos que seguían a la definición de acuerdo al siguiente esquema: [Autor – Título – Año de publicación]
	Clasificación	Catalogar cada uno de los documentos que seguían a la definición según su carácter (lexicográficos / léxicos) y su temática (de náutica y marinería, de arquitectura, de medicina...)
	Referencia	Transcribir tal cual figura en la acepción la referencia del documento
	Cita	Transcribir las líneas del documento mencionadas para ejemplificar ese valor (CARACTERIZACIÓN) Indicar si la cita presentaba carácter directo o indirecto (LÍNEAS)
Cambios	Recoger todas y cada una de las modificaciones que pudieran haberse producido de un histórico a otro en los distintos valores de estas tres voces: amura, amurada y amurar	
	Elemento	Especificar a qué aspecto afectaba el cambio: nº de acepciones, valor, categoría gramatical, marcación, redacción o autoridades
	Tipo	Catalogar el cambio
	Concreción	Detallar el cambio

Los datos se contabilizaron gracias a la suma de varias funciones del Excel. Concretamente, a las de CONTAR¹¹⁶, CONTAR.BLANCO¹¹⁷, CONTAR.SI¹¹⁸ y CONTAR.SI.CONJUNTO¹¹⁹.

4. RESULTADOS

La presentación de los resultados se hará voz por voz: primero, *amura*; luego, *amurada* y, por último, *amurar*. Los tres apartados tendrán la misma estructura. En ellos, se ofrecerá una visión general de la voz de

¹¹⁶ "Cuenta el número de celdas de un rango que contienen números" (Excel, versión 2403).

¹¹⁷ "Cuenta el número de celdas en blanco dentro de un rango especificado" (Excel, versión 2403).

¹¹⁸ "Cuenta las celdas en el rango que coinciden con la condición dada" (Excel, versión 2403).

¹¹⁹ "Cuenta el número de celdas que cumplen un determinado conjunto de condiciones o criterios" (Excel, versión 2403).

acuerdo a los cinco elementos lexicográficos apuntados en los *Objetivos* (número de valores, categoría gramatical, marcación, redacción de las definiciones y autoridades) para, a continuación, efectuar la comparación, únicamente entre los valores compartidos por los repertorios.

4.1. *AMURA*¹²⁰

Visión general

TABLA 2. *Síntesis de los aspectos más significativos de ‘número de valores’, ‘categoría gramatical’, ‘marcación’, ‘redacción de las definiciones’ y ‘autoridades’ en los sentidos náutico-marineros de la voz ‘amura’ en el repertorio de 1933-1936*

Número de valores
2
Categoría gramatical
Los dos valores se presentan como sustantivo femenino (f.)
Marcación
Los dos valores se marcan diatómicamente (Mar.)
Redacción de las definiciones
Ambas redacciones se consignan en el DRAE de 1925, aunque la segunda de ellas (‘Cabo que hay en cada uno de los puños bajos de las velas mayores de cruz y en el bajo de proa y de todas las de cuchillo, para llevarlos hacia proa y afirmarlos’) ya se encuentra en un repertorio anterior: el DRAE de 1914
Autoridades
Los dos valores se acompañan de bases testimoniales. En el primero, son tres obras léxicas: dos de especialidad náutico-marinera (Arte para fabricar naos, de 1611, de Cano y Proporciones para la fábrica de navíos y fragatas de guerra, de 1720, de Gaztañeta) y una sobre cuestiones legales y comerciales relativas al sector náutico-marinero (Norte de contratación, de 1672, de Veitia). Por su parte, el segundo, menciona cuatro documentos léxicos: tres literarios (el Bernardo, de 1609-1624, de Balbuena, La Circe, de 1623, de Lope de Vega y Contra el valor no hay desdicha, de 1620-1625, también de Lope de Vega) y uno matemático (Compendio matemático, de 1709-1715, de Tosca). En ambos valores, las citas son de carácter directo.

¹²⁰ La voz *amura* no forma parte (a día de hoy) del lecionario del *Histórico* (2013-).

TABLA 3. *Síntesis de los aspectos más significativos de ‘número de valores’, ‘categoría gramatical’, ‘marcación’, ‘redacción de las definiciones’ y ‘autoridades’ en los sentidos náutico-marineros de la voz ‘amura’ en el repertorio de 1960-1996*

Número de valores
5 (el primero con tres subsentidos y el segundo con dos)
Categoría gramatical
Los cinco valores se presentan como sustantivo femenino (f.)
Marcación
Los cinco valores carecen de marcación, exceptuando el 2b en el que se indica ‘según la marinería’
Redacción de las definiciones
En los valores compartidos con el histórico anterior (1a y 2a), la redacción se modifica sustancialmente. Por su parte, en los restantes, dos posibilidades: o se toman directamente de obras de especialidad náutico-marinera, las cuales se mencionan explícitamente (Quatri partitu, de 1538, de Chaves en 1b; Vocabulario que usa la gente de mar, de 1587, de García de Palacio en 1c; Diccionario marítimo español, de 1831, de O’Scanlan en 3 y 4) o se propone una (2b y 5).
Autoridades
En los valores compartidos con el histórico anterior (1a y 2a), se efectúan cambios, pues se omiten documentos que figuraban en este, pero, también, se incorporan nuevos. En general, léxicos y de especialidad náutico-marinera (como Quatri partitu, de 1538, de Chaves, Itinerario de navegación, de 1575, de Escalante o Cartilla marítima, de 1765, de Zuloaga). No obstante, no son los únicos ya que también se introducen léxicos de otros ámbitos, como el literario (Toda la noche oyeron pasar pájaros, de 1981, de Caballero Bonald) o lexicográficos que, en este caso, pertenecerían al dominio náutico-marinero como Diccionario marítimo español (1921) de Guardia. En cuanto a los otros valores (1b, 1c, 2b, 3, 4 y 5), se acompañan de menos testimonios que 1a y 2a. En todos ellos, dominan las obras de especialidad náutico-marinera predominando en unos las de corte léxico y en otros las de carácter lexicográfico. Como excepción, 2b. En este valor se combina textos literarios e historiográficos y únicamente se menciona uno náutico-marinero: Arte de aparejar (1842) de Vallarino ¹²¹ . Las citas son directas.

¹²¹ Para 1a, 2a y 2b, se indica la existencia de sobrantes.

Comparación

TABLA 4. Comparación de los elementos lexicográficos de ‘número de valores’, ‘categoría gramatical’, ‘marcación’, ‘redacción de las definiciones’ y ‘autoridades’ entre los históricos de 1933-1936 y 1960-1996 en los sentidos náutico-marineros de la voz ‘amura’

Elemento lexicográfico	Cambio (del histórico 1960-1996 respecto al de 1933-1936)
Nº de valores	Sí [Introducción de otros sentidos, que se localiza en 1b, 1c, 2b, 3, 4 y 5]
Categoría gramatical	No
Marcación	Sí [Desaparición de la marcación diatécnica (tanto en 1a como en 2a)]
Redacción de las definiciones	Sí [Importantes modificaciones en las propuestas redactoras (tanto en 1a como en 2a)]
Autoridades	Sí [Supresión de documentación e incorporación de nuevas bases testimoniales (tanto en 1a como en 2a)]

4.2. AMURADA¹²²

Visión general

TABLA 5. Síntesis de los aspectos más significativos de ‘número de valores’, ‘categoría gramatical’, ‘marcación’, ‘redacción de las definiciones’ y ‘autoridades’ en los sentidos náutico-marineros de la voz ‘amurada’ en el repertorio de 1933-1936

Número de valores
1
Categoría gramatical
Este valor se presenta como sustantivo femenino (f.)
Marcación
Este valor se marca diatécticamente (Mar.)
Redacción de las definiciones
Esta redacción, que ya figura en el DRAE de 1925, tiene sus orígenes en la edición 1884.
Autoridades
Este valor se acompaña de dos obras léxicas, una adscrita al ámbito de la arquitectura (Traducción de los diez libros de arquitectura de Vitruvio, de 1787, de Ortiz) y, otra, de carácter legal (Ordenanzas de la Marina, de 1770). En ambas, las citas son directas.

¹²² La voz *amurada* no forma parte (a día de hoy) del lecionario del *Histórico* (2013-).

TABLA 6. *Síntesis de los aspectos más significativos de 'número de valores', 'categoría gramatical', 'marcación', 'redacción de las definiciones' y 'autoridades' en los sentidos náutico-marineros de la voz 'amurada' en el repertorio de 1960-1996*

Número de valores
1
Categoría gramatical
Este valor se presenta como sustantivo femenino (f.)
Marcación
Este valor carece de marcación
Redacción de las definiciones
Esta redacción es muy similar a la que figura en el histórico de 1933-1936. La única diferencia es que se omite la secuencia 'cada uno de los'.
Autoridades
Este valor se acompaña con ocho documentos ¹²³ . A excepción de uno (el Diccionario marítimo español, de 1831, de O'Scanlan) son todos léxicos. Entre ellos, los hay de carácter legal (Ordenanzas de la Armada, de 1748 y 1793), de especialidad náutico-marinera (Instrucción náutica, de 1587, de García de Palacio, Arte para fabricar naos, de 1611, de Cano y Arte de aparejar, de 1842, de Vallarino) y de corte literario (Primer viaje andaluz, de 1959, de Cela). Además, también se menciona una epístola centrada en cuestiones náutico-marineras: Carta escrita al licenciado Miranda de Ron, particular amigo del autor. En que se pinta un navío, y la vida y ejercicios de los oficiales y marineros de él, y como lo pasan los que lo hacen viajes por la mar (es útil para la noticia del lenguaje marino) (1574) de Salazar. En todos los casos, las citas son de carácter directo.

TABLA 7. *Comparación de los elementos lexicográficos de 'número de valores', 'categoría gramatical', 'marcación', 'redacción de las definiciones' y 'autoridades' entre los históricos de 1933-1936 y 1960-1996 en los sentidos náutico-marineros de la voz 'amurada'*

Elemento lexicográfico	Cambio (del histórico 1960-1996 respecto al de 1933-1936)
Nº de valores	No
Categoría gramatical	No
Marcación	Sí [Desaparición de la marcación diatécnica]
Redacción de las definiciones	Sí [Ligera modificación en la propuesta redactora]
Autoridades	Sí [Renovación de la documentación]

¹²³ Además, se indica que existen nueve sobrantes de los siglos XVIII y XX.

4.3. AMURAR¹²⁴

Visión general

TABLA 8. Síntesis de los aspectos más significativos de ‘número de valores’, ‘categoría gramatical’, ‘marcación’, ‘redacción de las definiciones’ y ‘autoridades’ en los sentidos náutico-marineros de la voz ‘amurar’ en el repertorio de 1933-1936

Número de valores
1
Categoría gramatical
Este valor se presenta como verbo transitivo (tr.)
Marcación
Este valor se marca diatómicamente (Mar.)
Redacción de las definiciones
Esta redacción ya se incluye en las ediciones del DRAE de 1914 y 1925, aunque con diferente puntuación: ‘Llevar adonde corresponde, a barlovento, los puños de las velas que admiten esa maniobra, y sujetarlos con la amura para que las velas queden bien orientadas cuando se ha de navegar de bolina’.
Autoridades
Este valor se acompaña de tres obras léxicas: Carta escrita al licenciado Miranda de Ron, particular amigo del autor. En que se pinta un navío, y la vida y ejercicios de los oficiales y marineros de él y cómo lo pasan los que hacen viajes por la mar (es útil para la noticia del lenguaje marino) (1574) de Salazar, los Hechos de Don García Hurtado (1612) de Suárez de Figueroa y Maniobras de los navíos (1732) de Fernández. La primera, una epístola de temática náutico-marinera; la segunda, de carácter historiográfico y, la tercera, de especialidad náutico-marinera. Las tres citas son directas.

TABLA 9. Síntesis de los aspectos más significativos de ‘número de valores’, ‘categoría gramatical’, ‘marcación’, ‘redacción de las definiciones’ y ‘autoridades’ en los sentidos náutico-marineros de la voz ‘amurar’ en el repertorio de 1960-1996

Número de valores
2
Categoría gramatical
El primero se presenta como verbo transitivo (tr.) y el segundo como intransitivo (intr.)
Marcación
Los dos valores carecen de marcación
Redacción de las definiciones

¹²⁴ La voz *amurar* no forma parte (a día de hoy) del lecionario del *Histórico* (2013-).

<p>La redacción del primer valor es muy similar a la del histórico de 1933-1936. Sus principales diferencias se encuentran al comienzo y en la puntuación: 'Llevar a barlovento, al sitio donde corresponde, los puños (de las velas que admiten esta maniobra) y sujetarlos con la amura para que queden bien orientadas las velas cuando se ha de navegar de bolina'. En cuanto a la del segundo, no se localiza en repertorios previos de la Academia, pero sí en otros de especialidad náutico-marinera, aunque con otra presentación. Tal es el caso, por ejemplo, del Diccionario marítimo español (1831) de O'Scanlan en cuya definición de 'amurar' dice 'Ceñir, orzar, bolinear'.</p>
<p>Autoridades</p> <p>El primer valor se documenta por medio de nueve autoridades¹²⁵: las cinco que ya figuraban en el repertorio de 1933-1936 más otras cuatro, que son de carácter léxico, pero de diferentes dominios. Estas son: Vocabulario que usa la gente de mar (1587) de García de Palacio, Colección de documentos inéditos de América y Oceanía (1864-1884), Rinconcillos de la historia americana (1917) de Manjarrés y Revista General de Marina (marzo, 1972).</p> <p>En cuanto al segundo valor, se acompaña de cuatro obras léxicas: una historiográfica (Viaje al estrecho de Magallanes, de 1579-1580, de Sarmiento de Gamboa), dos literarias (Jerusalén conquistada, de 1609, de Lope de Vega y José, de 1885, de Palacio Valdés) y una legislativa (Ordenanzas de la Armada, de 1793).</p> <p>En los dos valores, las citas son de carácter directo.</p>

TABLA 10. Comparación de los elementos lexicográficos de 'número de valores', 'categoría gramatical', 'marcación', 'redacción de las definiciones' y 'autoridades' entre los históricos de 1933-1936 y 1960-1996 en los sentidos náutico-marineros de la voz 'amurar'

Elemento lexicográfico	Cambio (del histórico 1960-1996 respecto al de 1933-1936)
Nº de valores	Sí [Introducción de otro sentido, que se localiza en la segunda acepción]
Categoría gramatical	No*
Marcación	Sí [Desaparición de la marcación diatécnica]
Redacción de las definiciones	Sí [Ligera modificación en la propuesta redactora]
Autoridades	Sí [Ampliación de la documentación]

5. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos han permitido concluir, en líneas generales, lo siguiente:

¹²⁵ Además, se indica que existen tres sobrantes: uno del siglo XVI y dos del XVIII.

– Punto uno

En dos de las tres voces (*amura* y *amurar*), el histórico de 1960-1996 amplía la relación de valores náutico-marineros respecto a la propuesta de su predecesor, el repertorio de 1933-1936. En cuanto al término que resta, *amurada*, destacar que no se producen cambios: se mantiene un único sentido, con ligeras diferencias en su redacción: ‘Cada uno de los costados del buque por la parte interior’ (1933-1936) y ‘Costado del buque por la parte interior’ (1960-1996).

– Punto dos

Dentro de los valores compartidos entre los dos históricos (1933-1936 y 1960-1996), no hay modificaciones en el plano de la categoría gramatical. Es decir, en todos ellos se mantiene, como por otra parte era lo esperable, la clase de palabra: *amura* y *amurada* como sustantivos femeninos y *amurar* como verbo. Este último como transitivo en 1933-1936 mientras que en el de 1960-1996 se amplía a intransitivo debido a la incorporación de un nuevo valor: ‘Ceñir o navegar de bolina’.

– Punto tres

En el histórico de 1933-1936, los valores náutico-marineros de estas tres voces se marcan diatécnicamente mediante la abreviatura *Mar*. En cambio, en el repertorio de 1960-1996, esta singularización desaparece, algo que se justifica en la propia *Presentación* de la obra a través de las siguientes palabras:

Separamos en general el sentido concreto, recto y ordinario del abstracto, figurado o metafórico señalando esta circunstancia expresamente sin emplear las abreviaturas usuales y también se han prescindido de las que indican la ciencia, la técnica, el oficio o el arte a la que pertenece la palabra por su uso más frecuente, huyendo del casuismo de la clasificación y considerando que nuestras definiciones son suficientemente explícitas, a más de que la naturaleza de las obras y diccionarios técnicos que se citan dan ya una información suficiente. Algunas veces en lugar de definir la palabra o acepción copiamos la definición que figura en algún diccionario de carácter técnico o dialectal (*Presentación*, 1960:IX).

No obstante, se ha detectado, más allá de que algunas de las redacciones proceden directamente de un repertorio de especialidad náutico-marinera (el cual se cita de forma explícita, tal es el caso, por ejemplo, de la tercera y cuarta acepción de *amura*, ambas extraídas del *Diccionario marítimo español*, 1831, de O'Scanlan), un caso en el que cabría la lectura de marcación (aunque fuese de tipo indirecto). Este es la acepción 2b, que se cierra con el sintagma 'según la marinería' ('Parte extrema del costado en que coincide dicha anchura, o algo más a popa, según la marinería').

– Punto cuatro

En cuanto a la redacción de las definiciones, se ha podido comprobar que ambos repertorios beben de otras fuentes. En el caso del de 1933-1936 de diccionarios previos de la Academia (especialmente el de 1925, como apuntó en su día Álvarez de Miranda) mientras que el de 1960-1996, lo hace de su predecesor o de, en este caso, de otros textos de especialidad náutico-marineros como el *Vocabulario que usa la gente de mar* (1587) de García de Palacio o el *Diccionario marítimo español* (1831) de O'Scanlan.

Punto cinco

Grosso modo, el histórico de 1960-1996 amplía las bases testimoniales en comparación con su predecesor y, también, el marco temporal de los valores compartidos debido a que la primera documentación es anterior a la presentada por el de 1933-1936 y, la última, posterior. Por ejemplo, en *amurada*, el primer y último testimonio que cita el histórico de 1933-1936 es, respectivamente: *Traducción de los diez libros de arquitectura* de Vitruvio (1787) de Ortiz y las *Ordenanzas de la Armada* (1748). En cambio, en el histórico de 1960-1996, la primera referencia es de 1573 con la epístola de Salazar *Carta escrita al licenciado Miranda de Ron, particular amigo del autor. En que se pinta un navío, y la vida y ejercicios de los oficiales y marineros de él, y como lo pasan los que lo hacen*

viajes por la mar (es útil para la noticia del lenguaje marino). La última, por su parte, corresponde con *El primer viaje andaluz* (1959) de Cela. Además, se indica que hay nueve sobrantes de los siglos XVIII y XX.

Por tanto, entre ambos históricos (1933-1936 y 1960-1996) se pueden apreciar (en los valores estudiados) similitudes, pero también diferencias. La pregunta que habrá que responder en un futuro será: cuando el nuevo histórico incorpore estas voces en su lecionario, ¿cómo lo hará?

6. REFERENCIAS

- Álvarez de Miranda, P. (2003). Los diccionarios históricos, en María Antonia Martín Zorraquino y José Luis Aliaga Fernández (coords.), *La lexicografía hispánica en el siglo XXI: balance y perspectivas. Actas del encuentro de lexicógrafos celebrado en Zaragoza, en el marco del centenario de María Moliner, los días 4 y 5 de noviembre de 2002*, pp. 51-70, Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte
- Corrales Zumbado, C. y Corbella Díaz, D. (2001 y 2011). Diccionario Histórico del Español de Canarias. Instituto de Estudios Canarios. Accesible en <https://apps2.ra.es/dhecan.html>
- Excel (versión 2403)
- Haensch, G. y Omeñaca, C. (2004). *Los diccionarios del español del siglo XXI*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pérez, F.J. (2012-2016). *Diccionario Histórico del Español de Venezuela*. Fundación Empresas Polar
- Quesada Pacheco, M.A. (1995). *Diccionario Histórico del Español de Costa Rica*. Editorial Universidad Estatal a Distancia
- Real Academia Española (1933-1936). *Diccionario Histórico de la Lengua Española. Imprenta de Librería y Casa Editorial Hernando*. Accesible en <https://apps2.rae.es/DHI936.html>
- Real Academia Española (1960-1996). *Diccionario Histórico de la Lengua Española. Imprenta Aguirre*. Accesible en <https://apps2.rae.es/DH.html>
- Real Academia Española (2013-) [en línea]. *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. Accesible en <https://www.rae.es/dhle/>
- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 22/04/2024 de <https://dle.rae.es/>

Real Academia Española (en línea). *Mapa de diccionarios académicos*.

Recuperado el 22/04/2024 de

<https://apps2.rae.es/ntllet/SrItGUILoginNtlletPub>

Real Academia Española (en línea). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Recuperado el 22/04/2024 de

<https://www.ntlle.rae.es/es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

LA TERMINOLOGÍA NÁUTICO-MARINERA EN EL CORPUS DEL DICCIONARIO HISTÓRICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y EN EL CORPUS DEL SIGLO XXI: EL CASO DE POPA Y PROA

LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

El mundo de la náutica y la marinería ha suscitado un gran interés a lo largo de los años, como refleja, entre otras cuestiones, la ingente cantidad de tratados, publicaciones académicas o diccionarios que existen sobre este ámbito o sector. Estos textos no se condensan en un único momento de la historia, sino que pueden encontrarse (*grosso modo*) en sus distintos periodos o etapas, aunque no siempre con la misma prolijidad.

Como ejemplo de los primeros, los tratados, el *Arte de navegar* (1673) de Flores, el *Compendio de navegación para el uso de los guardias marinas* (1757) de Juan, el *Tratado instructivo y práctico de maniobras navales para el uso de los caballeros guardia-marinas* (1766) de Zuloaga, el *Arte de aparejar y maniobras de los buques* (1842) de Vallarino o, entre otros, el *Manual del navegante* (1875) de Terry.

Como muestra de los segundos, es decir, de las publicaciones académicas, títulos como *Léxico mariner del Cantábrico en la época del descubrimiento: noticias vizcaínas* (1999) de Isasi Martínez, *El tecnolecto marítimo del Renacimiento y su uso por autores literarios* (2003) de Carriazo Ruiz, *Procesos de sustitución léxica en el tecnolecto naval del Siglo de Oro: neología frente a obsolescencia* (2010) de Carriazo Ruiz y Giménez Eguibar, *El léxico de astronomía y navegación en Martín Cortés de Albácar* (2016) de García-Macho o *Nautical terms in Sixteenth Century American Spanish* (2017) de Pontillo.

En cuanto a los terceros (los diccionarios), destacan obras como el Diccionario demostrativo con la configuración y anatomía de toda la arquitectura naval moderna (1719-1756) de Navarro, el Diccionario marítimo español (1831) de O'Scanlan, el Diccionario marítimo español (1864) de Lorenzo, Murga y Ferreiro, el Diccionario marítimo español (1921) de Guardia o el Diccionario marítimo (1956) de Amich.

Más allá de en tratados, publicaciones académicas o diccionarios, el mundo de la náutica y la marinería también está presente en otro tipo de textos, como son las obras literarias. Este es el caso de la saga de *Capitán de Mar y Guerra. Una novela de la Armada Inglesa* (1970-2004) de O'Brian o *Cabo Trafalgar* (2004) de Pérez-Reverte.

2. OBJETIVOS

Este estudio busca analizar la presencia de los términos *popa* y *proa* en textos escritos en castellano. Particularmente, en aquellos que conforman la nómina del *Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española (CDH)* y del *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. Esto permitirá ver, dentro de estos bancos de datos, cuál de las dos voces cuenta con mayor representación, cuál fue su primer y último registro y, también, en qué obras se documentan de acuerdo a los parámetros de *sexo*, *año* (de publicación), *país* (de publicación), *soporte* y *temática*.

3. METODOLOGÍA

Este estudio forma parte de un conjunto de trabajos¹²⁶ que comparten una misma metodología, que se adaptaba puntualmente en algunas ocasiones¹²⁷. Dicho lo cual, ¿cuál era esa metodología? Era una

¹²⁶ Entre estos trabajos: El término 'inteligencia artificial' en los corpus de la Real Academia Española: estudio documental (2024) de Arribas González; Logos: una palabra, varios significados. Estudio de este término en el Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española y en el Corpus del Español del Siglo XXI (2024) de Arribas González; Historia documental de las unidades pluriverbales de arte: una revisión del Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española y del Corpus del Español del Siglo XXI (2024) de Arribas González o ¿Quién escribe sobre profesoras y alumnas? La presencia de estos términos en los textos del siglo XXI (2024) de Arribas González.

¹²⁷ Según el número de elementos léxicos objeto de estudio y los *corpus* empleados.

metodología con dos fases y, en cada una de ellas, una serie de tarea, que se sintetizan en la siguiente tabla para, a continuación, describirlas con más detalle.

TABLA 1. *Relación de tareas y fases de la metodología*

TAREAS	FASES	
	Primera	Segunda
1	Consulta de los corpus	Diseño de una base de datos
2	Extracción de la información	Introducción de la información
3	-	Análisis de los datos

3.1. CONSULTA DE LOS CORPUS

En esta primera tarea de la primera fase, se procedió a buscar las voces *popa* y *proa* en los dos bancos de datos: el *CDH* y el *CORPES XXI*. Pero, ¿qué criterios se emplearon en cada uno de ellos?

En el CDH

En el *CDH*, [...], se trabajó dentro de la pestaña de *Concordancias*. En ella, se escribiero(n) [...] (las voces *popa* y *proa*) en el apartado de *Forma* y, a continuación, se seleccionaron las siguientes opciones de búsqueda: *CDH nuclear*, los dos periodos temporales (del siglo XII a 1975 y de 1975 al 2000) y el valor '(Todos)' en el desplegable de *Clase de palabra*¹²⁸, en el que se recogen los casos de: 'Adjetivo', 'Adverbio', 'Añjo', 'Artículo', 'Conjunción', 'Contracción', 'Cuantificador', 'Demostrativo', 'Desconocido', 'Interjección', 'Interrogativo', 'Numeral', 'Posesivo', 'Preposición', 'Pronombre personal', 'Puntuación', 'Relativo', 'Sustantivo', 'Verbo' y '(Todos)'. Cabe advertir que no se marcó la casilla de *Grafía original* (Arribas González, 2024).

En el CORPES XXI

El *CORPES XXI*, (por su parte) permite calar la información de acuerdo a tres cuestiones: *Búsqueda*, *Filtros* y *Resultados*.

Búsqueda. Lo primero que el usuario ha de definir es si opta por *Elementos gramaticales* o *Palabras ortográficas*. En función de ello, aparecerá uno u otro menú de búsqueda. En el

¹²⁸ "En *Clase de palabra* se seleccionó el valor '(Todos)' por si había alguna excepción al que previsiblemente sería el más recurrente: el de sustantivo" (Arribas González, 2024).

caso de *Elementos gramaticales*, este contendrá tres casillas: *Lema*, *Forma* y *Categoría gramatical*. Solo la última de ellas tiene un desplegable (no obstante, también admite la posibilidad de escribir el elemento deseado) en el que figuran las siguientes secciones, cada uno con sus propias opciones:

CATEGORÍA GRAMATICAL: ‘Adjetivo’, ‘Adverbio’, ‘Afijo’, ‘Artículo’, ‘Conjunción’, ‘Contracción’, ‘Cuantificador’, ‘Demostrativo’, ‘Desconocido’, ‘Extranjerismo’, ‘Interjección’, ‘Interrogativo’, ‘Numeral’, ‘Posesivo’, ‘Preposición’, ‘Pronombre personal’, ‘Puntuación’, ‘Relativo’, ‘Sustantivo’ y ‘Verbo’.

NÚMERO: ‘Plural’, ‘Singular’ y ‘Singular o plural’.

GÉNERO: ‘Común’, ‘Femenino’, ‘Masculino’, ‘Masculino, femenino o neutro’ y ‘Neutro’.

GRADO: ‘Comparativo’, ‘Positivo’ y ‘Superlativo’.

MODO: ‘Imperativo’, ‘Indicativo’ y ‘Subjuntivo’.

TIEMPO: ‘Condicional compuesto’, ‘Condicional simple’, ‘Futuro compuesto’, ‘Futuro simple’, ‘Gerundio compuesto’, ‘Gerundio simple’, ‘Infinitivo compuesto’, ‘Infinitivo simple’, ‘Participio de pasado’, ‘Presente’, ‘Pretérito anterior’, ‘Pretérito imperfecto’, ‘Pretérito imperfecto variante en -ra’, ‘Pretérito imperfecto variante en -se’, ‘Pretérito perfecto compuesto’, ‘Pretérito perfecto simple’, ‘Pretérito pluscuamperfecto’, ‘Pretérito pluscuamperfecto variante en -ra’ y ‘Pretérito pluscuamperfecto variante en -se’.

PERSONA: ‘Primera’, ‘Segunda’ y ‘Tercera’.

TIPO: ‘Afirmativo’, ‘Cardinal’, ‘Común’, ‘Coordinante’, ‘Deictico’, ‘Intensificador’, ‘Interrogativo’, ‘Negativo’, ‘Ordinal’, ‘Partitivo’, ‘Propio’, ‘Relativo’ y ‘Subordinante’.

CASO: ‘Acusativo’, ‘Acusativo o dativo’, ‘Dativo’, ‘Preposicional’ y ‘Recto’.

FUNCIÓN: ‘Determinante’ y ‘Núcleo’.

POSEEDOR: ‘Poseedor plural’, ‘Poseedor singular’ y ‘Poseedor singular o plural’.

DEFINITUD: ‘Determinado’ e ‘Indeterminado’.

En *Palabras ortográficas*, el menú de búsqueda se reduce, pues solo permite escribir el término que se desea buscar en el banco de datos. Cabe advertir que tanto en *Elementos gramaticales* como en *Palabras ortográficas* hay un apartado denominado *Sensibilidad* en el que se pueden marcar las opciones de *Acentos* y *Mayúsculas*.

Filtros. En el CORPES XXI se proponen hasta catorce criterios de selección: Origen, Zonas lingüísticas, Países, Marco cronológico (figura como Desde... Hasta), Medio, Bloque, Soporte, Área temática, Tipología, Sexo, Grupo de edad, Grupo de estudios, Título y Autor. Todos ellos (exceptuando los dos últimos y de marco cronológico) cuentan con un desplegable en el que se recogen distintas opciones:

Para Origen: ‘América’, ‘España’, ‘Filipinas’, ‘Guinea Ecuatorial’ y ‘Sin identificar (oral)’.

Para Zonas lingüísticas: ‘Andina’, ‘Antillas’, ‘Caribe continental’, ‘Chilena’, ‘España’, ‘Estados Unidos’, ‘Filipinas’, ‘Guinea Ecuatorial’, ‘México’ y ‘Centroamérica’, ‘Río de la Plata’ y ‘Sin identificar (oral)’.

Para Países: ‘Argentina’, ‘Bolivia’, ‘Chile’, ‘Colombia’, ‘Costa Rica’, ‘Cuba’, ‘Ecuador’, ‘El Salvador’, ‘España’, ‘Estados Unidos’, ‘Filipinas’, ‘Guatemala’, ‘Guinea Ecuatorial’, ‘Honduras’, ‘México’, ‘Nicaragua’, ‘Panamá’, ‘Paraguay’, ‘Perú’, ‘Puerto Rico’, ‘República Dominicana’, ‘Uruguay’, ‘Venezuela’ y ‘Sin identificar (oral)’.

Para Medio: ‘Escrito’ y ‘Oral’.

Para Bloque: ‘Ficción’ y ‘No ficción’.

Para Soporte: ‘Libro’, ‘Miscelánea’, ‘Prensa’ y ‘Web’.

Para Área temática: ‘Actualidad, ocio y vida cotidiana’, ‘Artes, cultura y espectáculos’, ‘Ciencias sociales, creencias y pensamiento’, ‘Ciencias y tecnología’, ‘Guion’, ‘Novela’, ‘Política, economía y justicia’, ‘Relato’, ‘Salud’ y ‘Teatro’.

Para Tipología: ‘Académico’, ‘Biografía memoria’, ‘Blog’, ‘Carta al director’, ‘Carta oficial circular’, ‘Carta particular’, ‘Crítica’, ‘Crónica’, ‘Debate’, ‘Discurso’, ‘Divulgación’, ‘Documentación administrativa’, ‘Editorial’, ‘Entrevista’, ‘Entrevista digital’, ‘Ficción’, ‘Jurídico administrativo’, ‘Libro de texto’, ‘Magacines y variedades’, ‘Manual de instrucciones’, ‘Mensaje de correo electrónico’, ‘Mensaje en redes sociales’, ‘Noticia’, ‘Opinión’, ‘Otros’, ‘Página electrónica’, ‘Propaganda’, ‘Prospecto folleto’, ‘Reportaje’, ‘Retransmisiones deportivas’, ‘Sorteos y concursos’, ‘Tertulia’ y ‘Varios’.

Para Sexo: ‘Hombre’, ‘Mujer’ y ‘No indicado’.

Para Grupo de edad: ‘0-14’, ‘15-19’, ‘20-34’, ‘55 adelante’ y ‘No indicado’.

Para Grupo de estudios: ‘Bajo’, ‘Medio’, ‘Superior’ y ‘No indicado’.

Resultados. Es un desplegable que permite al usuario seleccionar cómo quiere que el *corpus* le devuelva los datos. Puede hacerlo en forma de estadísticas, de concordancias, de documentos o de inventarios.

En este banco de datos, [...] (las voces objeto de estudio) se busc(aron) como *Palabra ortográfica*, sin ningún tipo de filtro (tampoco se marcó la sensibilidad en acentos ni en mayúsculas) y seleccionando la opción de *Documentos* en *Tipo de resultados* (Arribas González, 2024).

3.2. EXTRACCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Esta segunda tarea de la primera fase no se demoró mucho en el tiempo, dado que únicamente hubo que clicar (en ambos bancos de datos) encima del icono “Descargar en TSV” para exportar la información obtenida tras la consulta.

3.3. DISEÑO DE UNA BASE DE DATOS

Al igual que en los trabajos anteriores, el programa informático escogido para el diseño de la base de datos fue el Excel. En él, se confeccionó un libro con dos hojas (una para *popa* y otra para *proa*), que contenían los siguientes epígrafes:

FIGURA 1. Captura de pantalla de los epígrafes contenidos en las hojas de análisis del Excel

Documentación de la voz X									
CORPUS	AUTOR		OBRA						
	Apellidos, nombre	Sexo	Nº de obra	Título	Nº de cita	Año	País	Soporte	Temática

Pero, ¿qué se escondía detrás de cada uno de ellos?

Corpus. En él se [...] (escribía) la procedencia de la información, es decir, si [...] (era) del *CDH* o del *CORPES XXI*.

Autor. En este bloque, centrado en recoger la información relativa al autor del texto, se definieron dos apartados: *Apellidos, nombre* y *Sexo*. En el primero de ellos, se escribía, si el *corpus* especificaba quién era el autor del texto, sus datos (si era una persona, su patronímico y antropónimo y, si era una institución, el nombre del organismo). En caso de que no lo indicase, se escribía *Desconocido* y, a continuación, se buscaba la cita para intentar averiguar su autoría. En cuanto al apartado de *Sexo*, en consonancia con el de *Apellidos, nombre*, se trabajó con cinco

variables: ‘Masculino’ (la obra pertenecía a un único autor y este se trataba de un hombre), ‘Femenino’ (igual que el caso anterior, pero, en vez de un hombre era una mujer), ‘Masculino y Femenino’ (el documento poseía más de un autor entre los cuales, al menos, uno era un hombre y otro una mujer), ‘No aplica’ (el firmante del texto era una institución) y ‘Desconocido’ (cuando no se localizó el testimonio y, por tanto, tampoco su autor)¹²⁹.

Obra. En este segundo bloque se recopilaron los datos de los documentos. Concretamente, el título, el año y país en el que se publicó por primera vez, el soporte en el que lo hizo y la temática del texto. Toda esta información se extrajo (al igual que la de *Apellidos, nombre*) tal cual figura en los *corpus*. De ahí que pueda haber diferencias, especialmente en cuanto a temática se refiere, pues cada uno de los bancos de datos tiene su clasificación temática (como se indicó en la primera tarea de la primera fase) y, por tanto, una misma obra puede pertenecer a un dominio en uno y a otro en otro. Además, de estos cinco apartados (*Título, Año, País, Soporte y Temática*), en el bloque de *Obra*, se incluyeron otros dos más: *Nº de obra* y *Nº de citas*. En el primero, se definieron dos variables: número o celda en blanco. Cada uno de los números suponía un documento nuevo, concretamente, su primera aparición¹³⁰. Las celdas en blanco, por su parte, evidenciaban que este documento contaba con más de una mención, que en la columna de *Nº de citas* se contarían al asignarles a cada una de ellas un número (Arribas González, 2024).

3.4. INTRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los documentos obtenidos tras clicar en “Descargar en TSV” se abrieron (para poder leerlos) con el Blog de Notas y, tras ello, se trasladó la información que contenían al Excel que se había confeccionado. En el transcurso de este intercambio se produjeron algunas alteraciones en las grafías que hubo que subsanar como, por ejemplo, el caso de la <ñ> o algunas tildes.

¹²⁹ En la presentación de los resultados (punto cuarto del capítulo), se optó por renombrar tres de estas variables. Concretamente, las de ‘Masculino’ (‘Hombre’), ‘Femenino’ (‘Mujer’) y ‘Masculino y Femenino’ (‘Hombre-Mujer’).

¹³⁰ “En este sentido, cabe advertir que los documentos de prensa se registraron en el Excel con el título del periódico o de la revista. En ningún caso, con el del artículo. También, cabe señalar que se intentó unificar, en la medida de lo posible, los nombres de los diarios y los magazines” (Arribas González, 2024).

3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez introducida la información en el Excel, se procedió a contabilizarla. Para ello, se empleó el mismo sistema de dobles filtros que se había utilizado en los trabajos previos.

Se estableció uno de carácter principal y varios, secundarios. El principal, que estaba localizado en la columna *Nº de obras*, permitió discernir entre los textos (seleccionando únicamente las celdas que en su interior figuraba un número) y las citas (seleccionando todas las celdas). Sobre esta primera criba, se aplicaron los filtros secundarios, tanto de manera independiente como de forma combinada. Estos facilitaron ver cuáles eran las características más recurrentes de la documentación citada para [...] (*popa* y *proa*) en los *corpus*, dado que se ubicaron en las columnas de *Apellidos, nombre; Sexo; Título; Año; País; Soporte; Temática*. Los resultados devueltos se contaron empleando el mecanismo del recuento (Arribas González, 2024).

4. RESULTADOS

En este apartado se exponen de forma sintética los datos que se han considerado como más relevantes o significativos tras el estudio y análisis de la documentación devuelta por el *CDH* y el *CORPES XXI* (en el momento de la realización del trabajo) para las voces de *popa* y *proa*.

Para su presentación, se hará voz por voz: primero, *popa* y, después, *proa*. En ambas se responderá a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuántos registros contiene cada uno de los bancos de datos para ellas?¹³¹
- ¿Cuál es el primer y último testimonio que poseen estos *corpus* para *popa* y *proa*?
- ¿En qué obras aparecen estos términos según los parámetros de *sexo, año, país, soporte* y *temática*?¹³²

¹³¹ En obras, no en citas.

¹³² En los cinco parámetros se enumerará la relación completa de variables identificadas. Como única excepción, el caso de *año* en el *CDH* que, debido al volumen de opciones, se optó por agruparlas por centurias.

4.1. POPA

- Número de registros

TABLA 2. Número de registros de la voz ‘popa’ en CDH y CORPES XXI

CDH	CORPES XXI
895	627

- Primer y último testimonio

TABLA 3. Primer y último testimonio de la voz ‘popa’ en CDH y CORPES XXI

CDH	CORPES XXI
Primer testimonio Lapidario [c1250] (Alfonso X)	Primer testimonio Maisanta [2001] (Caballero)
Último testimonio Vivir para contarla [2002] (García Márquez) ¹³³	Último testimonio La gallina de los huevos de oro [2023] (García Santos) ¹³⁴

- Obras

¹³³ Este es el último registro que figura en el CDH para *popa*, pero carece de sentido náutico-marinero, como se puede deducir al leer las líneas en las que aparece el término: “en la casa del pie de la Popa, a pesar del mucho tiempo de que disponía, era tanto el gusto que me sobraba para escribir, que los días se me quedaban cortos. Allí reapareció Ramiro de la Espriella, con su diploma de doctor en leyes, más político que nunca y entusiasmado con sus lecturas de novelas recientes”. En realidad, el último con orientación náutico-marinera se trata de un párrafo procedente de *El más violento paraíso* (2001) de Obando Bolaños.

¹³⁴ En este documento la palabra *popa* se recoge como parte de la expresión ‘viento en popa y a toda vela’.

TABLA 4. Relación de variables dentro del parámetro 'sexo' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'papa'

CDH	CORPES XXI
'Anónimo'	'Hombre'
'Hombre'	'Hombre-Mujer'
'Mujer'	'Institución'
'Sin identificar'	'Mujer'
	'Sin identificar'

TABLA 5. Relación de variables dentro del parámetro 'año' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'papa'

CDH	CORPES XXI
	2001
	2002
	2003
	2004
	2005
	2006
	2007
XIII	2008
XIV	2009
XV	2010
XVI	2011
XVII	2012
XVIII	2013
XIX	2014
XX	2015
XXI ¹³⁵	2016
	2017
	2018
	2019
	2020
	2021
	2022
	2023

¹³⁵ Años 2001 y 2002.

TABLA 6. Relación de variables dentro del parámetro 'país' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'papa'

CDH	CORPES XXI
'Argentina'	'Argentina'
'Bolivia'	'Bolivia'
'Chile'	'Chile'
'Colombia'	'Colombia'
'Costa Rica'	'Costa Rica'
'Cuba'	'Cuba'
'Ecuador'	'Ecuador'
'El Salvador'	'El Salvador'
'España'	'España'
'Estados Unidos'	'Estados Unidos'
'Filipinas'	'Guatemala'
'Guatemala'	'Guinea Ecuatorial'
'Honduras'	'Honduras'
'México'	'México'
'Nicaragua'	'Nicaragua'
'Panamá'	'Panamá'
'Paraguay'	'Paraguay'
'Perú'	'Perú'
'Puerto Rico'	'Puerto Rico'
'República Dominicana'	'República Dominicana'
'Sin especificar'	'Uruguay'
'Uruguay'	'Venezuela'
'Venezuela'	

TABLA 7. Relación de variables dentro del parámetro 'soporte' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'papa'

CDH	CORPES XXI
'Libro'	'Libro'
'Miscelánea'	'Miscelánea'
'Prensa'	'Prensa'
'Web'	'Sin especificar'
	'Web'

TABLA 8. Relación de variables dentro del parámetro 'temática' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'papa'

CDH	CORPES XXI
<ul style="list-style-type: none"> 'Actualidad' 'Aficiones' 'Antropología' 'Arqueología' 'Arquitectura' 'Astrología y ciencias ocultas' 'Astronomía' 'Asuntos domésticos' 'Biología' 'Botánica' 'Ciencias y tecnología' 'Cine y vídeo' 'Costumbres' 'Danza' 'Deportes' 'Desarrollo' 'Ecología' 'Educación' 'Ejército, ciencia militar' 'Escena' 'Espectáculos diversos' 'Filosofía' 'Física' 'Gastronomía, cocina' 'Geografía' 'Geología' 'Gobierno' 'Historia' 'Industrias diversas' 'Ingenierías' 'Justicia, legislación' 'Lingüística y lenguaje' 'Literatura' 'Matemáticas' 'Medicina' 'Medios de comunicación' 'Mitología' 'Música' 'Negocios' 'Novela' 'Pintura' 'Política' 'Protección civil' 'Relatos' 'Religión' 'Salud' 'Sin especificar' 'Tauromaquia' 'Teatro' 'Testimonios varios' 'Turismo' 'Urbanismo' 'Verso' 'Zoología y paleontología' 	<ul style="list-style-type: none"> 'Actualidad, ocio y vida cotidiana' 'Artes, cultura y espectáculos' 'Ciencias sociales, creencias y pensamiento' 'Ciencias y tecnología' 'Guion' 'Novela' 'Política, economía y justicia' 'Relato' 'Salud' 'Sin especificar' 'Teatro'

4.2. PROA

- Número de registros

TABLA 9. Número de registros de la voz ‘proa’ en CDH y CORPES XXI

CDH	CORPES XXI
955	851

- Primer y último testimonio

TABLA 10. Primer y último testimonio de la voz ‘proa’ en CDH y CORPES XXI

CDH	CORPES XXI
Primer testimonio Traducción de Vidas paralelas de Plutarco [1379-1384] (Fernández de Heredia)	Primer testimonio Putas asesinas [2001] (Bolaño) ¹³⁶
Último testimonio El cielo de los leones [2003] (Mastretta)	Último testimonio Diario Opinión Ciudadana ¹³⁷ [2023] (-) ¹³⁸

- Obras

¹³⁶ En las líneas que se recogen del texto de Bolaño, *proa* se emplea en sentido figurado: “Mi cabeza (o mi mascarón de proa) se hunde en el tiempo en el empeño de traerte sano y salvo a este refugio”.

¹³⁷ No se incluye el autor (-) cuando se trata de un registro de prensa. Únicamente se menciona el periódico o revista y su fecha de publicación (del artículo).

¹³⁸ Este es el último testimonio que figura en el *CORPES XXI* para *proa*. En él, este sustantivo remite al nombre de una revista. Si se atiende al sentido náutico-marinero del término, el último documento será *Hijos de la fábula* (2023) de Aramburu.

TABLA 11. Relación de variables dentro del parámetro 'sexo' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'proa'

CDH	CORPES XXI
'Anónimo'	'Hombre'
'Hombre'	'Hombre-Mujer'
'Mujer'	'Mujer'
'Sin especificar'	'Institución'

TABLA 12. Relación de variables dentro del parámetro 'año' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'proa'

CDH	CORPES XXI
	2001
	2002
	2003
	2004
	2005
	2006
	2007
	2008
XIV	2009
XV	2010
XVI	2011
XVII	2012
XVIII	2013
XIX	2014
XX	2015
XX ¹³⁹	2016
	2017
	2018
	2019
	2020
	2021
	2022
	2023

¹³⁹ Años 2001, 2002 y 2003.

TABLA 13. Relación de variables dentro del parámetro 'país' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'proa'

CDH	CORPES XXI
'Argentina'	'Argentina'
'Bolivia'	'Bolivia'
'Chile'	'Chile'
'Colombia'	'Colombia'
'Costa Rica'	'Costa Rica'
'Cuba'	'Cuba'
'Ecuador'	'Ecuador'
'El Salvador'	'El Salvador'
'España'	'España'
'Estados Unidos'	'Estados Unidos'
'Filipinas'	'Guatemala'
'Guatemala'	'Guinea Ecuatorial'
'Honduras'	'Honduras'
'México'	'México'
'Nicaragua'	'Nicaragua'
'Panamá'	'Panamá'
'Paraguay'	'Paraguay'
'Perú'	'Perú'
'Puerto Rico'	'Puerto Rico'
'Uruguay'	'República Dominicana'
'Venezuela'	'Uruguay'
	'Venezuela'

TABLA 14. Relación de variables dentro del parámetro 'soporte' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'proa'

CDH	CORPES XXI
'Libro'	'Libro'
'Prensa'	'Prensa'
'Web'	'Sin especificar'
	'Web'

TABLA 15. Relación de variables dentro del parámetro 'temática' presentes en la documentación devuelta por el CDH y el CORPES XXI para la voz 'proa'

CDH	CORPES XXI
<ul style="list-style-type: none"> 'Actualidad' 'Aficiones' 'Antropología' 'Arqueología' 'Arquitectura' 'Arte y cultura en general' 'Astrología y ciencias ocultas' 'Astronomía' 'Asuntos domésticos' 'Biología' 'Ciencias y tecnología' 'Cine y vídeo' 'Costumbres' 'Danza' 'Deportes' 'Desarrollo' 'Ecología' 'Educación' 'Ejército, ciencia militar' 'Empleo, trabajo' 'Empresa' 'Erotismo, sexología' 'Escena' 'Escultura' 'Espectáculos diversos' 'Filosofía' 'Física' 'Folclore' 'Fotografía' 'Gastronomía, cocina' 'Geografía' 'Gobierno' 'Historia' 'Industrias diversas' 'Ingenierías' 'Juegos' 'Justicia, legislación' 'Lingüística y lenguaje' 'Literatura' 'Medicina' 'Medios de comunicación' 'Mitología' 'Música' 'Negocios' 'Novela' 'Pintura' 'Política' 'Protección civil' 'Relatos' 'Religión' 'Sin especificar' 'Sociología' 'Teatro' 'Tecnología' 'Testimonios varios' 'Turismo' 'Urbanismo' 'Verso' 'Zoología y paleontología' 	<ul style="list-style-type: none"> 'Actualidad, ocio y vida cotidiana' 'Artes, cultura y espectáculos' 'Ciencias sociales, creencias y pensamiento' 'Ciencias y tecnología' 'Guion' 'Novela' 'Política, economía y justicia' 'Relato' 'Salud' 'Sin especificar' 'Teatro'

5. CONCLUSIONES

En términos generales, los resultados (y su contabilización) revelaron lo siguiente:

- Tanto *popa* como *proa* cuentan con representación en los dos bancos de datos: *CDH* y *CORPES XXI*.
- *Proa*, en ambos *corpus*, devuelve un número mayor de registros que *popa*. Concretamente, en el *CDH* *proa* cuenta con 955 frente a los 855 de *popa*. En el *CORPES XXI*, las dos cifras bajan, pero se mantiene la tendencia: 851 casos de *proa* frente a los 627 de *popa*.
- Los dos sustantivos no son nuevos en castellano, pues *popa* ya se documenta, según el *CDH*, a mediados del siglo XIII en el *Lapidario* (c1250) de Alfonso X y *proa* a finales del XIV en la *Traducción de las vidas paralelas de Plutarco* (1379-1384) de Fernández de Heredia. Por otro lado, a día de hoy, se siguen empleando, como constata el *CORPES XXI*, que recoge para ambas voces testimonios comprendidos entre el 2001 y el 2023.
- Dominio de autores masculinos en ambos *corpus* y para los dos términos. No obstante, se encuentran algunos textos (especialmente en el *CORPES XXI*) firmados por mujeres. Por citar algún ejemplo: *Lejos de Luisiana* (2022) de Luz Gabás en *proa* y *Las brujas modernas vuelan en la red* (2001) de Marisol Marrero en *popa*.
- En cuanto a soporte y procedencia de los textos, en *CDH* (tanto para *popa* como para *proa*) se prefieren los documentos publicados en España y en formato libro. En cambio, en el *CORPES XXI*, se incrementa notablemente la presencia de obras hispanoamericanas y, además, abundan mucho más los testimonios de prensa, que iguala o incluso supera al libro.
- Desde la perspectiva de la temática, la documentación que recogen tanto *CDH* como *CORPES XXI* para estas voces es muy variada. Entre ellas, por ejemplo, textos de historia, novelas, religión, deportes o turismo.

6. REFERENCIAS

- Amich, J. (1956): Diccionario marítimo, Editorial Juventud S.A.
- Arribas González, L. (2024). ¿Quién escribe sobre profesoras y alumnas? La presencia de estos términos en los textos del Siglo XXI. En [Libro de resúmenes] Debates y experiencias en torno a la innovación docente: visión actual y prospectiva (en proceso de edición). Egregius editorial
- Arribas González, L. (2024). El término ‘inteligencia artificial’ en los corpus de la Real Academia Española: estudio documental. En Educación 360: Emociones, tecnología, evaluación e inclusión en la era digital (en proceso de edición). Dykinson S.L.
- Arribas González, L. (2024). Historia documental de las unidades pluriverbales de arte: una revisión del Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española y del Corpus del Español del Siglo XXI. En Las prácticas artísticas: un camino para la transformación socio-educativa (en proceso de edición). Dykinson S.L.
- Arribas González, L. (2024). Logos: una palabra, varios significados. Estudio de este término en el Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española y en el Corpus del Español del Siglo XXI. En Cruce de caminos: visiones interdisciplinarias en las ciencias sociales y humanidades (en proceso de edición). Dykinson S.L.
- Carriazo Ruiz, J.R. (2003). El tecnolecto marítimo del Renacimiento y su uso por autores literarios, en *Analecta Malacitana: Revista de la sección de filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 26, pp. 83-118
- Carriazo Ruiz, J.R. y Giménez Eguibar, P. (2010). Procesos de sustitución léxica en el tecnolecto naval del Siglo de Oro: neología frente a obsolescencia en *Foro hispánico: Revista Hispánica de Flandes y Holanda*, 41, pp. 23-39
- Flores, L. (1673). *Arte de navegar, navegación astronómica, theórica, y práctica, en la qual se contienen las tablas nuevas de las declinaciones de el Sol, computadas al Meridiano de la Havana, tráense nuevas declinaciones de estrellas, y instrumentos nuevos.* Iulian de Paredes
- García-Macho, M.L. (2016). *El léxico de astronomía y navegación en Martín Cortés de Albácar*, Universidade da Coruña
- Guardia, R. (1921): *Diccionario marítimo español*, Imprenta del Ministerio de Marina
- Isasi Martínez, C (1999). Léxico marinero del Cantábrico en la época del descubrimiento: noticias vizcaínas, en José Antonio Samper Padilla y Magnolia Troya Déniz (coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina: Las Palmas de Gran Canaria del 22 al 27 de julio de 1996*, pp. 1923-1932. Universidad de las Palmas de Gran Canaria

- Juan, J. (1757). Compendio de navegación para el uso de los caballeros guardias marinas. Academia de los mismos Cavalleros
- Lorenzo, J.; Murga, G. y Ferreiro, M. (1864). Diccionario marítimo español: que además de las voces de navegación y maniobra en los buques de vela contiene las equivalencias en francés, inglés e italiano, y las más usadas en los buques de vapor, Establecimiento Tipográfico de T. Fortanet
- Navarro, J.J. (1719-1756) Diccionario demostrativo con la configuración y/o anatomía de toda la arquitectura naval antigua y moderna, s.e.
- O'Brian, P. (1970-2004). Capitán de Mar y Guerra. Una novela de la Armada Inglesa, Edhasa
- O'Scanlan, T. (1831). Diccionario marítimo español, que además de las definiciones de las voces con sus equivalentes en francés, inglés e italiano, contiene tres vocabularios de estos idiomas con las correspondencias castellanas, Imprenta Real
- Pérez-Reverte, A. (2004). Cabo Trafalgar, Alfaguara
- Pontillo, J. (2017) Nautical terms in sixteenth century american Spanish in *Boletín de Filología*, 27, pp. 151-162. Accesible en
- Real Academia Española (2023). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 22/04/2024 de <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española (en línea). Corpus del Diccionario Histórico de la Lengua Española. Recuperado el 22/04/2024 de <https://apps.rae.es/CNDHE/view/inicioExterno.view;jsessionid=34F9AC833AB591DD6EDD22977AFE7D6A>
- Real Academia Española (en línea). Corpus del Español del Siglo XXI. Recuperado el 22/04/2024 de <https://www.rae.es/corpes/>
- Terry y Rivas, A. (1875). Manual del navegante. Imprenta y litografía de C. Verdaguer y C^a
- Vallarino, B. (1842). Arte de aparejar y maniobras de los buques. Obra escrita en inglés por M. Darcy Lever con el título de El Ancla de la Esperanza del joven Oficial de Marina, ó Clave que sirve de guía del Arte de Aparejar y de la Maniobra práctica (The Young sea officer's sheet anchor or a key to the leading of rigging and to practical seamanship). Imprenta de Don José Félix Palacios
- Zuloaga, S (1766). Tratado instructivo y práctico de maniobras navales para el uso de los caballeros guardiamarinas. Don Manuel Espinosa de los Monterios, impresor Real de Marina

LOS INICIOS DE LA LEXICOGRAFÍA ACADÉMICA: EL TRATAMIENTO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN EL *DA1* (1726) Y EL *DA2* (1770)¹⁴⁰

RAÚL DÍAZ ROSALES
Universidad de Huelva/CIPHNCN

1. LOS *DICCIONARIOS DE AUTORIDADES* (1726-1739, 1770-1829)

A la publicación de la primera obra lexicográfica académica, publicada entre 1726 y 1739 y rebautizada posteriormente con el nombre *Diccionario de autoridades*, había de seguirle una segunda edición que mantuviese el esquema de inclusión de autoridades para la ejemplificación del uso de la voz, como una de sus funciones. Sin embargo, los trabajos de actualización de estas obras, comenzados en 1739, solo permitieron alcanzar la publicación de las letras *a* y *b*, en el volumen de 1770. Hubo de paralizarse esta voluntad de continuación de la obra magna académica para resolver la acuciante necesidad de disponer una obra de consulta accesible (disponer de los seis tomos de *Autoridades* no estaba, por supuesto, al alcance de cualquier lector interesado). Se inauguraba así en 1780 la extensa línea de diccionarios identificados con el adjetivo *usual*, solventándose el problema de *indefensión normativa* del lector español interesado hasta que no viese la luz la edición completa de la obra (prevista para décadas después)¹⁴¹. Los trabajos de la segunda

¹⁴⁰ Este trabajo es uno de los primeros resultados de la estancia de investigación realizada en la Universidad Rey Juan Carlos, bajo la dirección del profesor Alberto Hernando García-Cervigón, desarrollada entre el 11 de marzo y el 3 de junio, en la que se abordó la configuración del discurso en los términos del campo de la filología en los Diccionario de autoridades.

¹⁴¹ Véase en Prieto García-Seco (2021) un estudio sobre las condiciones de la publicación de la obra, así como el cotejo de la impresión original y la reimpresión de este primer diccionario sin autoridades.

edición de *Autoridades* se prologaron hasta 1829, sin que finalmente viese la luz en forma de publicación. Fueron, además, perdidos entre la documentación custodiada por la Real Academia Española, hasta su recuperación en la segunda década del siglo XXI¹⁴².

La edición de 1770 recoge el legado de los volúmenes de 1726-1739 para presentar «una segunda edición corregida y ampliada que supera con creces a la primera», en un volumen que «recoge todos los avances en técnicas lexicográficas logrados en ese período» (Pascual Fernández, 2014, p. 207). La voluntad de mejorar el primer trabajo se observa en el esfuerzo continuo por articular un marco de desarrollo de técnica lexicográfica: las *Reglas* (1743, 1757, 1764 y las cercanas a 1770), y, asimismo, la satisfacción por parte de la Academia con este trabajo se constata en el seguimiento que de este volumen realiza la de 1780, según indica Pascual Fernández (2014). Esta autora presenta un cotejo entre las tres primeras ediciones de la lexicografía académica: los diccionarios de 1726-1739 y 1770 (los denominados *Diccionarios de autoridades*) y la primera edición del usual (1780). Sus conclusiones, respecto a las novedades de 1770 (a partir del estudio de un corpus de 19 palabras con sus variantes, hasta un total de 22 voces, en las ediciones de 1726-1739, 1770 y 1780), son las siguientes: en la macroestructura, incremento de voces técnicas, voces antiguas y participios, así como supresión de las voces inventadas sin penetración en el uso real de la lengua; en la microestructura, inclusión de abreviaturas sobre usos de voces, implementación de fórmulas de definiciones en algunas formas (sustantivos deverbales o participios de pasado), corrección y simplificación de definiciones, que pueden construirse, asimismo, a partir de las autoridades utilizadas, reducción a una o dos autoridades por entrada, eliminación de indicaciones sobre formación de palabras si esta es transparente, supresión de la indicación «Lat.» antes de la

¹⁴² Descubiertos en 2017, fueron digitalizados en 2021 y puestos a disposición de cualquier persona interesada en la página académica: <https://www.rae.es/archivo/fondos-del-archivo-de-la-rae/manuscritos-para-la-segunda-edicion-del-diccionario-de> (véase Álvarez de Miranda, 2021). Como trabajos relevantes sobre estos manuscritos, destaco los estudios de Carriscondo Esquivel y Carpi (2020) y Carriscondo Esquivel (2023), entre otros.

correspondencia latina. Su conclusión es clara: «se moderniza profundamente el diccionario académico» (Pascual Fernández, p. 226).

Freixas (2012), en su reconstrucción de la preparación de esta segunda edición del diccionario académico a partir de los testimonios de documentos académicos, señala, con respecto a la voluntad de ampliación de la nomenclatura del diccionario, encargos que, en el caso de la retórica (junto con matemática, farmacéutica, gramática y poesía) recayeron sobre los académicos Carlos de la Reguera y Manuel de Villegas y Oyarbide (sesión de 2 de septiembre de 1738). Sin embargo, en posteriores revisiones de las directrices se fue alejando la Academia del carácter enciclopedista para abrazarse el concepto de diccionario general, por lo que esa voluntad de exhaustividad carecía ya de pertinencia¹⁴³.

En estas páginas realizo un estudio de un pequeño corpus de voces que permitirán observar si se cumplen convergencias y divergencias entre *DA1* y *DA2* señaladas por las estudiosas anteriormente citadas.

2. ANÁLISIS DE FIGURAS RETÓRICAS DESDE *DA1* A *DA2*: LETRAS *A* Y *B*

Al analizar exclusivamente las ediciones de 1726 y 1770, es decir, las dos versiones del *Diccionario de autoridades* impresas, solo se analizarán las letras *a* y *b*. Retomando un estudio previo sobre figuras retóricas en la primera edición de *Diccionario de autoridades* (Díaz Rosales, en prensa), se estudiarán las variaciones en la macroestructura (selección de voces y tratamiento ortográfico de las mismas) y la microestructura (definiciones y citas incluidas para articular la entrada).

¹⁴³ «De las voces de ciencias, artes y oficios solo se ponen aquellas que están recibidas en el uso común de la lengua, sin embargo de que la Academia pensó antes ponerlas todas, y para esto hizo repartimiento de ellas entre los Académicos, como se previno en el sexto tomo de la primera edición. La razón de haber variado consiste, en que este no es un Diccionario universal, pues aunque se propuso hacerle copioso y esto se ha procurado, se debe entender de todas las voces que se usan en el trato ó comercio común de las gentes, y así no se deben entrar en él las de ciencias, artes, y oficios que no han salido del uso peculiar de sus profesores: y por esta razón la Academia Francesa, y la de la Crusca excluyen de sus Dicciones estas voces» (Real Academia Española, 1770, p. v).

El listado de voces que recoge DA1 es el siguiente: aclamacion, aliteracion, amplificacion, anacnosis, anacephaleosis, anadiplosis, anaphora, annominacion, anthypophora, anticipacion, antimetabole, antimetathesis, antiparastasis, antithesis, antonomasia, apheresis, apocope, apodosis, apophasis, aposiopesis, apostrophe, batologia.

2.1. EN TORNO A LA MACROESTRUCTURA

2.1.1. Desaparición de la entrada

Fundamental en el trabajo académico de construcción de esta nueva edición del *Diccionario de autoridades* era la revisión de las voces incluidas, con la posibilidad de aumentar el caudal, sí, pero también expulsando del repertorio lexicográfico cuantas voces ya no fueran pertinentes¹⁴⁴. Esto afectará al corpus estudiado.

En diversas ocasiones, DA2 omite la entrada: anacnósis, anacephaleosis, anadiplosis, anaphora, anthypophora, antimetabole, antimetáthesis, antiparástrasis, apheresis, apódosis, apóphasis, aposiopesis. De estos doce términos, hay un total de cuatro que se reincorporan en ediciones posteriores del diccionario usual. Anadiplosis, por ejemplo, se recuperará en la 22.^a ed. de 2001: «(Del lat. tardío anadinadiplosis, y este del gr. ἀναδίπλωσις). 1. f. Ret. Figura que consiste en repetir al final de un verso, o de una cláusula, y al principio de la siguiente, un mismo vocablo». Anáfora se recuperará antes, en la edición del diccionario usual de 1884: «(Del gr. ἀναφορά; de ἀνά, de nuevo, y φέρω, llevar.) f. Ret. **Repetición**, últ. acep.»). Aféresis se recupera en la edición usual del diccionario de 1832: «f. Figura gramática que denota la supresión de una ó mas letras en principio de voz». Veinte años después, en la edición usual de 1852, vuelve a recogerse apódosis: «f. Gram. El segundo miembro de la oración, en el cual va á terminarse y completarse el sentido de ella. Apodosis». Estas dos últimas voces no indican ya que se

¹⁴⁴ Así se indica en el «Prólogo»: «[...] se añaden las voces, frases y locuciones, así del uso antiguo, como del común y corriente de la lengua, que faltan en la primera edición: y de las que estaban puestas se omiten las inventadas sin necesidad, las metafóricas que no están admitidas en el uso general de la lengua, y otras que ha parecido no deben entrar en el Diccionario, como se dirá despues» (Real Academia Española, 1770, pp. I-II).

trata de una voz del ámbito de la retórica, sino que ya adquieren la mención a «Figura gramática» y «Gram.», respectivamente. En los casos de anadiplosis y antipófora se recogen en el Diccionario histórico de 1933. En el caso de aclamación ha de indicarse cómo se incorpora en 1780 la voz epifonema al diccionario usual: «EPIFONÉMA. s. f. Ret. Ponderación repetida de alguna cosa grande, que también se llama aclamación. Epiphonema» (no recoge, sin embargo, la edición de 1780 otra información sobre la voz que la relativa a acción y efecto de aclamar, además de la subentrada elegir por aclamación, recogida también en 1770).

2.1.2. Modificación de la lematización

La actualización de las normas ortográficas es relevante, pues modifican en algunos casos la escritura de los lemas: *annominacion/agnominación*, *antithesis/antítesis*, *apostrophe/apóstrofe*.

2.2. EN TORNO A LA MICROESTRUCTURA

El orden más frecuente de la información que comprende el artículo lexicográfico es el de *voz* (lema), *calidad* (parte de la oración), *censura* (uso), *definición*, *etimología*, *correspondencia latina* y *autoridades* (véanse Freixas, 2012, y Rhustaller, 2003), aunque en la documentación de las *Plantas* se ofreciese otro distinto: *voz*, *calidad*, *definición*, *etimología*, *censura*, *latín* y *autoridad*. La propia Academia, en el «Prólogo» de la edición de 1770, alude a la riqueza de la entrada para justificar eventuales errores:

Un solo artículo que expresa la voz, su calidad, censura, definición, etimología, correspondencia latina y la autoridad ó autoridades que apoyan su significado y uso, pide especial atención para formarle con acierto ¿pues quanta necesitará la obra que se compone de tantos artículos y partes? (Real Academia Española, 1770, p. XI).

2.2.1. ¿Figura retórica? Cambio de denominación en *DA2*

No se mantiene de manera uniforme la consideración de figura retórica en todas las voces que estaban así marcadas en *DA1*: así, *apocope* pasa de ser «Figura Rhetórica» a «Fig. gram.». En *batología* se pierde la indicación de figura retórica, y, además, se añade una marca de suo:

«antiq.»¹⁴⁵. En *aclamación*, se prescinde de la indicación «Figura Rhetórica», para indicar meramente «La acción y efecto de aclamar».

Sí se mantiene la indicación de «Figura Rhetórica», con la adaptación a «Figura Retórica» en *aliteracion*. En los casos de *amplificacion*, *anátisis*, se utiliza la abreviatura «Fig. retor.». Otra variante («Figur. retór.») se recoge en *antonomasia*. La última de ellas será «Fig. retórica», que aparece en *apóstrofe*. Desarrollada («Figura Retórica») se recoge en *aliteracion*, *agnominacion* y *anticipacion*. No siempre la indicación de *figura retórica* aparece al inicio de la entrada: «Es también una figura rhetórica [...]» (*amplificacion*, *DAI*), «s. f. Recopilación, ò recapitulacion. Es voz Griega, y figura Rhetórica [...]» (*anacephaleosis*, *DAI*), «s. f. Repetición de una misma voz al principio, al médio, ò al fin del periodo. Es figura Rhetórica, y voz Griega [...]» (*anadiplosis*, *DAI*), «s. f. Repetición freqüente de una misma voz en un periodo: como Dios es piadoso, Dios es justiciero. Es figura Rehtórica [...]» (*anaphora*, *DAI*).

2.2.2. Sobre las definiciones

La lectura de la documentación académica que articula los trabajos de redacción del diccionario académico plantea la necesidad de reducción del texto: «no se ha de poner por definición mas que la simple expresión del genero, ò especie de ellas, con algunas pocas palabras que la determinen algo» (Freixas, 2012, p. 309¹⁴⁶). Así lo indicarían posteriormente en el prólogo de la obra: «Las definiciones redundantes por la moralidad ó por la erudicion se han corregido y reducido: y las que tenían

¹⁴⁵ Forma parte esta indicación de censura utilizada por la Academia: «En quanto á la censura se ha puesto la que debe tener la voz según la calidad de ella y el estado de su uso, como de familiar, metafórica, poética, jocosa, baxa, poco usada, antiquada &c. dexando sin censura ninguna las voces, frases ó locuciones que no pertenecen á estilo alguno particular, son del uso común de la lengua, y está en su sentido propio» (Real Academia Española, 1770, p. vii). Con relación a la inclusión de las voces anticuadas, se indica que «se incluyeron en la primear impresión del Diccionario, así por haber sido del uso común de la lengua, como por ser importantes para la inteligencia de nuestras leyes, fueros y ordenanzas, crónicas é instrumentos antiguos. Y habiendo reconocido que faltaban muchas, se ha procurado con particular cuidado recogerlas, y con efecto se ha logrado que en esta parte tan principal salga también aumentada la presente edicion» (Real Academia Española, 1770, p. v).

¹⁴⁶ Toma la autora esta cita de Real Academia Española (1757, f11r, § III.2).

algun defecto por estar demasiado contraídas se han hecho mas generales, poniendo unas y otras en términos claros y concisos» (Real Academia Española, 1770, p. vi).

La primera voz, *aclamacion*, pierde en *DA2* la denominación de figura retórica, y queda definida con relación al verbo («La acción y efecto de aclamar»). La entrada de *DA1* muestra el equivalente griego (la voz *epifonema*, que será la que recoja este significado de manera exclusiva) y, además, ofrece combinatoria y ejemplos no de uso de la voz, sino de la propia figura:

s. f. Figúra Rhetórica llamada de los Griegos Epiphonéma, que se difine ser una repentina ponderación de alguna cosa grande y que la merece. Y se usa en Castellano con estas palabras: Este, esto, estos, &c. tanto, tanta, &c. Assi de este modo, &c. como en los exemplos siguientes. Mend. Guerr. de Gran. lib. 2. num. 4. Tanto puede la ambición de los hombres, puesto que sea loable, que aun en los hijos se recatan. M. Ayala, Vid. de S. Maria de Cerv. cap. 1. pag. 3. Esto fué, y esto es Barcelona patria de nuestra Santa, aun omitiendo otras cosas, &c. Y cap. 10. Assi se engañanilas (esperanzas) de los hombres! y assi dispone la divina providénzia conducir las cosas à sus fines. Lat. Acclamatio, vel Epiphonéma.

La revisión de las entradas permite observar cómo en algunos casos se proponen definiciones sinonímicas en ambas versiones, con apenas modificación. En *aliteracion*, el cambio fundamental es la introducción de una variante ortográfica en *DA2*: «Figúra Rhetórica, y lo mismo que Annominación» (*DA1*) y «Figura Retórica. Lo mismo que anominacion ó agnominacion» (*DA2*).

Sin embargo, más habitual es el proceso de reducción de las entradas, como se observa en *amplificación*, manteniéndose algunas partes de la anterior redacción (el subrayado es mío): «Es también una figúra rhetórica con que se extiende y diláta el discurso, refiriendo un suceso con todas las circunstancias que le dán recomendación» (*DA1*) y «Fig. retor. de que se usa para estender y dilatar algun discurso» (*DA2*). Se llega incluso a introducir una definición sinonímica que estaba ausente en *DA1*, como sucede en *annominacion/agnominación*: «Figúra Rhetórica en que se juega y usa variamente de una, ò muchas palabras semejantes» (*DA1*) frente a «Figura retorica. Lo mismo que paronomasia» (*DA2*; no incluye los equivalentes latinos *annominatio* y *paronomasia* que sí estaban en *DA1*). También se produce síntesis, aun con el

mantenimiento de algunas voces, en *anticipacion*: «Figura Rethórica: y es quando se preocupa, y anticipadamente se previene en el discurso lo que otro puede decir, ò alegar en contrario, respondiendoy satisfaciendo à sus fundamentos. Llámase en Griego *Prolepsis*, de quien la tomaron los Latinos» (DA1), «Figura retórica, que se comete quando se anticipa ó previene en el discurso lo que se puede decir, ó alegar en contrario» (DA2); se produce, además, la supresión de la equivalencia griega. Se obvia la etimología griega¹⁴⁷, y se prescinde del sinónimo en *antithesis/antítesis*: «Figúra Rhetórica, que consiste en la oposición de conceptos, ú de palabras. Es voz Griega, que significa lo mismo que transposición» (DA1), y «Fig. retor. que se comete quando en la oración se juntan contrarios conceptos o palabras». Mucho más fiel al original, hasta el punto de simplemente reducir la extensión omitiendo un ejemplo y la etimología griega, es la revisión de la voz *antonomasia*: «Figúra Rhetórica, que se cométe quando por excelencia se aplica y toma una voz apelativa en lugar de nombre próprio de una Pérona: como el Apostol por San Pablo, el Philosopho por Aristóteles, el Oradór por Cicerón. Es voz puramente Griega» (DA1) y «Figur. retór. que se comete quando por excelencia se aplica y toma una voz apelativa en lugar de nombre propio de alguna persona como el Apostol por San Pablo, el Filósofo por Aristoteles &c.» (DA2). Más alejadas son las propuestas de *apocope* (que, como se indicó anteriormente, dejaba de ser figura retórica para convertirse en figura gramatical en DA2), por el cambio de orden y la supresión de elementos: «Figúra Rhetórica de que suelen usar los Poétas para la medida, número y consonáncia de los versos: en virtud de la qual quitan à las palabras la última sílaba: como *Imperi* por *Imperii*. Es voz Griega» (DA1) y «Fig. gram. que se comete cortando la última sílaba á las palabras, para que pueda constar la consonancia del verso». En *apostrophe/apóstrofe* se observa repetición de ciertos términos, modificación de algunos elementos (la mención al sinónimo, *conversión*, se pospone), supresión de origen de la voz y, como en otros casos, reducción de la entrada: «Figúra Rhetórica llamada conversión,

¹⁴⁷ Así se manifestaba la Academia en el «Prólogo» de la obra: «De las etimologías se han escusado las impropias, violentas ò inciertas, poniendo solo las que han parecido mas propias, naturales ò fundadas: y en las que vienen del latin se omite la nota de origen, siempre que le manifiesta la misma correspondencia latina» (Real Academia Española, 1770, p. vi).

porque en fuerza de ella se suspende y corta el período y discurso, y el Orador, ò Poéta se convierte à hablar, ò con Dios, ò con otra Persóna, aunque no esté presente, ò con alguna cosa inanimada. Es voz Griega» (DA1) y «Fig. retórica, que se comete quando el orador suspende, ó corta el discurso, y se vuelve á hablar con otra persona. Llámase también conversión» (DA2). La última de las voces analizadas es *batología*, en la que se repite el contenido, aunque con una reducción en la formulación, supresión del origen griego de la voz, y, sobre todo, de la indicación de figura retórica): «Figúra Rhetórica, pero viciosa: y es lo mismo que repetición de palabras nécia, enfadosa y cansada. Es voz griega» (DA1) y «La repetición de palabras inútil y molesta» (DA2).

2.2.3. Las equivalencias latinas

Recogía el DA1 las equivalencias latinas de las distintas voces, sistema que se repite en DA2, sin que eso signifique que se mantengan los términos (* marca la ausencia de voz, mientras que con — se indica que la voz no recoge la correspondencia latina):

Voz	DA1	DA2
aclamacion	Lat. Acclamatio, vel Epiphonéma	Acclamatio, plausus
aliteracion	Lat. Annominatio. Paronomasia	—
amplificacion	Lat. Amplificatio	Lat. Amplificatio.
anacensis	Lat. Anacensis. Communicatio.	*
anacephaleosis	Lat. Recapitulatio. Anacephaleosis	*
anadiplosis	Lat. Anadiplosis. Reduplicatio	*
anaphora	Lat. Anaphora	*
annominacion/ agnominación	Latina Annominatio. Paronomasia.	—
anthypophora	Lat. Anthypóphora	*
anticipacion	Lat. Prolepsis. Anticipatio	Prolepsis, anticipatio, occupatio
antimetabole	Lat. Antimetabole	*
antimetathesis	—	*
antiparastasis	Lat. Antiparastasis	*
antithesis/ antitesis	Lat. Contentio	—
antonomasia	Lat. Antonomasia	Antonomasia
apheresis	—	*
apocope	Lat. Apócope. Amputatio	Apocope. Amputatio

apodosis	Lat. Apodosis. Reddito	*
apophasis	Lat. Abnuentia. Negatio	*
aposiopesis	Lat. Aposiopesis	*
apostrophe/ apóstrofe	Lat. Apostrophe. Compellatio. Aversus ab auditore sermo	Apostrophe, conversio
batología	Lat. Battologia. Verborum redun- dantia	Battologia, eadem verba sine causa re- petita

El estudio de la tabla revela la ausencia de voces latinas en tres voces de *DA2*: *aliteracion*, *agnominacion* y *antítesis*. Solamente existe coincidencia total en tres voces: *amplificacion*, *autonomasia* y *apocope*. En los demás casos, la diferencia puede estribar en el aumento de equivalentes en *DA2* (así, en *anticipacion* se pasa de dos a tres términos, al añadir *occupatio* a las voces *prolepsis* y *anticipatio*¹⁴⁸; en *batología*, desde «*Battologia. Verborum redundantia*» se pasa a «*Battologia, eadem verba sine causa repetita*»), en la sustitución de una de las voces (así, en *aclamación*, se repite en *DA2* *acclamatio*, pero se sustituye *epiphonéma* por *plausus*), o en la reducción en la formulación en *DA2* (así, en *apostrophe/apóstrofe* se mantiene en ambos la voz *apostrophe*, pero frente a la abundancia de *DA1*, que añade «*Compellatio. Aversus ab auditore sermo*», *DA2* solo recoge *conversio*). Una distinción meramente formal es la ausencia de la abreviatura «Lat.» para introducir estos términos¹⁴⁹.

2.2.4. Sobre los ejemplos

Por lo general, se observa una disminución en el número de entradas (acorde con la voluntad de reducir el número de ejemplos¹⁵⁰), con la posibilidad de que, además, no se mantenga ninguna de las de 1726,

¹⁴⁸ Obsérvese cómo en este caso, al igual que en el de *apostrophe/apóstrofe* y *batología*, la separación entre términos la realiza *DA2* mediante comas, y no mediante puntos.

¹⁴⁹ «La nota lat. que se halla en la primera impresión puesta delante de todas las correspondencias latinas, se omite ahora, porque impresa como allí está con el mismo carácter redondo que las demas voces, se confunde con ellas y no llama la atencion [...]» (Real Academia Española, 1770, p. VIII).

¹⁵⁰ Así, se utilizará una sola autoridad para «voces del uso corriente», mientras que se recogerán dos en los casos en que «las voces que hoy están en uso le han tenido desde muy antiguo» y, al menos dos, de autores diversos, «en voces antiquadas ó de uso raro y extraño» (Real Academia Española, 1770, p. VIII).

sino que se apueste por una sustitución (la Academia pretendía que se ofreciesen los más ajustados textos para una comprensión de la voz¹⁵¹). Así, en *aclamacion* se recogían en *DA1* citas de Diego Hurtado de Mendoza (*Guerra de Granada*) y M. Fr. Juan Interián de Ayala (*Vida de santa María de Cervellón*), mientras que en *DA2* la cita es de Bartolomé Leonardo de Argensola (*Historia de las islas Malucas*). Pero, en este caso, es importante explicar cómo en *DA1* los ejemplos no se utilizan para registrar el uso de la voz, sino para ofrecer ejemplos de la figura:

s. f. Figúra Rhetórica llamada de los Griegos Epiphonéma, que se define ser una repentina ponderación de alguna cosa grande y que la merece. Y se usa en Castellano con estas palabras: *Este, esto, estos, &c. tanto, tanta, &c. Assi de este modo, &c.* como en los exemplos siguientes. MEND. Guerr. de Gran. lib. 2. num. 4. Tanto puede la ambición de los hombres, puesto que sea loable, que aun en los hijos se recatan. M. AYALA, Vid. de S. Maria de Cerv. cap. 1. pag. 3. Esto fué, y esto es Barcelona patria de nuestra Santa, aun omitiendo otras cosas, &c. Y cap. 10. Assi se engañanilas (esperanzas) de los hombres! y assi dispone la divina providénzia conducir las cosas à sus fines. Lat. *Acclamatio*, vel *Epiphonéma*.

Una verdadera reducción en el número de autoridades se observa en *antonomasia*, pues son tres las citas en *DA1*: Miguel de Cervantes, *Don Qujote de la Mancha*; padre Alonso de Ovalle, *Historia del reino de Chile*; Geronimo Cancer, obras poéticas; en cambio, solo recoge *DA1* la primera, la de Cervantes. Igual número de ejemplos (1), pero con diferente autor de referencia, se observa en *annominacion/agnominacion*: «FERN. de HERR. sob. el Son. 19. de Garcil. Suave y agradable es el verso que tiene *annominación* en las sylabas, que es la que dicen otros *aliteración*» (*DA1*) y «LOP. Filom. fol. 195. Así las demás figuras, *agnominaciones*, apóstrofes &c.» (*DA2*). También en *apostrophe/apóstrofe*: «LOP. Dorot. Fol. 154. Que esta figúra en la Rhetórica es como es como *apóstrophe*, ò *antipóphora*» (*DA1*) y «CARVALLO, Cisne de Apolo. Diálog. 4. pág. 184. *Apóstrofe* es quando nos apartamos de aquellos con quien íbamos hablando»

¹⁵¹ «Las autoridades con que se prueba la significacion y uso de una voz, frase ó locución, se ha procurado que sean propias, claras y terminantes, reduciéndolas todas á las palabras precisas que basten á comprobar la voz, con tal que hagan sentido, para no abultar sin necesidad el Diccionario» (Real Academia Española, 1770, p. VIII).

En algunas ocasiones, se mantiene la cita, aunque se produce una modificación leve (más allá de la actualización ortográfica). Esta es, en *DA1*, la cita en la voz *aliteración*: «FERN. de HERRER. sob el Son. 19 de Garcil. Suave y agradable es el verso que tiene *annominación* en las syllabas, que es la que dice otros *aliteración*». En cambio, en *DA2* se produce un cambio de *la* por *lo*: «FERN. de HERR. Son. 19 de Garcil. Suave y agradable es el verso que tiene *anominacion* en las sílabas, que es lo que dicen otros *aliteracion*». En otros casos, la modificación de la cita es solamente ortográfica, como ocurre en *amplificación*: «Lop. Philom. fol 195. Assi las demás figuras, *annominaciones*, *apóstrophes*, *superlaciones*, y *amplificaciones*» (*DA1*) frente a «LOP. Filom. fol. 195. Asi, las demás figuras, *annominaciones*, *apostrofes*, *superlaciones*, y *amplificaciones*» (*DA2*). En *anticipacion*, *apocope*, ninguna de las dos ediciones recoge una cita.

Con relación a las voces que solo recoge *DA1*, no se incorpora cita en *anacensis*, *antimetabole*, *antimetathesis*, *antiparastasis*, *apódosis*, *apophasis*. Sí *anacephaleosis* (Padre Juan de Mariana, *Historia de España*), *anadiplosis* y *anaphora* (Fernando de Herrera, en el comentario al soneto 5 de Garcilaso), *anthyphophora* (Fernando de Herra en su comentario sobre la *Égloga 2* de Garcilaso, y Lope de Vega, *La Dorotea*), *apheresis* (soneto 24 de Tomé de Burguillos¹⁵²) y *aposiopesis* (Lope de Vega, *La Circe*). Sí recogen algunas voces citas idénticas (con la salvedad de la ortografía): «Hortens. Mar. fol. 4. Donde se puede hacer una gallarda *antithesis*» (*DA1*, *antithesis*) y «HORT. Mart. fol. 4. Donde se puede hacer una gallarda *antitesis*» (*DA2*, *antítesis*).

Finalmente, la única voz de la letra *b* marcada como figura retórica, *batologia*, no recoge cita alguna en *DA1*, mientras que en *DA2* se recoge la referencia al *Tesoro de la lengua castellana o española*, de Sebastián

¹⁵² No se trata, *stricto sensu*, de un ejemplo equiparable a los demás recogidos, como se puede ver en la construcción de la entrada: «APHERESIS (Aphéresis.) s. f. Figura Rhetórica, que el Latino llama *Abcissio*, en virtud de la qual se corta y suprime alguna syllaba, ò letra en el principio de la dicción: por lo que es usada [.338] en el Poético, como se reconoce en este verso del Soneto 24. de Burguillos. Haceis de la esperanza *notomía*, en el qual suprime la A en la voz *Notomía*».

de Covarrubias: «s. f. antiq. La repetición de palabras inútil y molesta. *Battologia, eadem verba sine causa repetita*. COVARR. Tesoro».

3. INCORPORACIONES EN *DA2*

Orientado este trabajo, de manera global, a estudiar el desarrollo de la propuesta de *DA1* en la revisión que proporciona *DA2*, se reserva para este epígrafe el listado de adiciones que plantea la edición de 1770.

Son varios los elementos que se integran, calificados como figura retórica, en la edición de 1770. Así, *abusion*, de la que se indica el equivalente *catacresis* (no se recoge, por otro lado, ninguna cita de autoridad y se explica con un ejemplo en qué consiste la figura). La voz *catacresis* se incorporará en el diccionario usual de 1869: «f. Voz griega que vale literalmente ABUSO: es el uso de un vocablo en el sentido figurado, como en la metáfora una *hoja* de papel, etc.».

Distinto es el caso de *aumentacion*: se indica que forma parte del ámbito de la retórica —«(Retor.)»¹⁵³— y se define como figura, pero no cumple la condición de ser definida como «figura retórica», utilizada para este estudio. La voz, por su parte, no incluye autoridad (*DA1* la recoge pero sin indicación referente a la retórica).

Las voces *amphibologia/anfibologia* presentan un recorrido inverso al de *batología*: será la segunda edición de la obra la que califique la voz como figura retórica, puesto que en *DA1* no se recogía esta consideración. El cotejo de ambas entradas revela la voluntad de sintetizar las definiciones, como se observa en el anexo. Se prescinde en *DA2* del origen griego y la correspondencia latina, si bien se conserva la misma autoridad, aquella de Lope de Vega.

En *antiphrasis/antífrasis*, la consideración de figura retórica se alcanza en *DA2*, puesto que en *DA1* era figura irónica. La definición se modifica, en la redacción, en la busca de una mayor precisión, pero también en una reducción de los ejemplos (de dos que se observan en 1726 se

¹⁵³ Encontramos esta marcación en la segunda acepción de *amplificar*: «(Retor.) Dilatar, ó entender algun asunto, ó discurso con expresiones, ó figuras. *Amplificare*. FR. L. DE GRAN. Símb. part. 2. cap. 25. ¿Con que exemplos *amplificaron*, y engrandecieron estas virtudes?».

pasa a uno en 1770); se suprime la proveniencia griega y se mantiene la correspondencia latina y la autoridad de Nieremberg: « s. f. Figura irónica, por la qual diciendo una cosa se quiere dár à entender su totalmente contrária: como llamar pelón al que no tiene pelo. Es voz puramente Griega. Lat. Antiphrasis. Nieremb. Epist. 4. De modo que por antiphrasis y contrariedad se dicen assi» (DA1) y «s.f. Fig. retor. que se comete quando se denota una cosa con voces, que significan lo contrario: como llamando pelon al que no tiene pelo, rabon al animal que no tiene rabo. Antiphrasis. nieremb. Epist. 4. De modo que por antífrasis y contrariedad se dicen así» (DA2).

4. CONCLUSIONES

Tras el estudio realizado, se observa, en la macroestructura, una pérdida de elementos, donde ciertas voces desaparecen desde *DA1*; parte de ellos, sin embargo, se incorporarán en futuras ediciones de la obra (algunas, incluso, en el siglo XXI). En la microestructura, se constata una actualización de la ortografía a las normas de la época, una adaptación de definiciones que tiende a su sistematización (con la inclusión de un sistema de marcas), la revisión de las correspondencias latinas (con la eliminación de la abreviatura «Lat.» y, en los ejemplos, modificación, en algunos casos, de los textos de referencia, con tendencia a reducción de los mismos. Se confirman, así, las conclusiones que proporcionan Freixas (2012), en el análisis de los textos académicos conducentes a la elaboración del diccionario («los cambios en el método lexicográfico se encaminaron no sólo al aumento del caudal léxico descrito, sino también a la enmienda de los errores detectados en los materiales ya impresos, al perfeccionamiento del sistema de redacción de las entradas y a la mejora de la selección y la organización de los datos que debían contener los artículos», 2012, p. 312), y Pascual Fernández (2014) a partir del análisis de un corpus limitado de voces. La eficiencia que perseguía la Academia en la selección de voces y en el tratamiento de la microestructura (sistematización a través de estructuras habituales) preludiaban las futuras muestras lexicográficas cada vez más cercanas al modelo general actual. Los trabajos en torno a las autoridades utilizadas (revisión de citas para evitar errores en su citación o en su capacidad para ser ejemplo relevante

en el uso para el lector) no tendrían una continuación en la tradición lexicográfica, puesto que con esta publicación de 1770 (y con los materiales inéditos de las siguientes letras) concluiría la Academia su empeño de autorizar el uso de voces mediante textos ejemplares.

5 REFERENCIAS

- Álvarez de Miranda, P. (2020). Un importante hallazgo académico: los materiales del segundo *Diccionario de autoridades*. En Real Academia Española, *Crónica de la lengua española* (pp. 661-665). Espasa.
- Blecua, J. M. (2006). *Principios del Diccionario de Autoridades. Discurso leído el día 25 de junio de 2006 en su recepción pública por el Excmo. Sr. D. José Manuel Blecua y contestación del Excmo. Sr. D. José Antonio Pascual*. Real Academia Española.
- Carriscondo Esquivel, F. M. (2023). Sobre el traslado del leuario del *DA* (1770-1829) a los *DRAE* (1780 y 1783). *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 39(2), 624-648. <https://doi.org/10.15581/008.39.2.624-48>.
- Carriscondo Esquivel, F. M., y Carpi, E. (2020). El diccionario más importante de la RAE no está impreso. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 68(1), 247-254. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v68i1.3589>.
- Díaz Rosales, R. (en prensa). Terminología literaria y Siglo de Oro: sobre las fuentes de las figuras retóricas en el *Diccionario de autoridades* (1726-1739). En M. Álvarez Álvarez, M. Fernández Ferreiro y E. Martínez Mata, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro*. Ediuno-Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Freixas, M. (2012). El método lexicográfico de la Real Academia Española entre los años 1732-1770. Las Plantas de la segunda edición del *Diccionario de Autoridades* (tomo I, A-B). En A. Nomdedeu Rull, E. Forgas Berdet, M. Bargallo Escrivà (Coord.), *Avances en lexicografía hispánica* (vol. 1, pp. 301-316). Universitat Rovira Virgili.
- Lázaro Carreter, F. (1972). *Crónica del Diccionario de Autoridades (1713-1740). Discurso leído el día 11 de junio de 1972, en el acto de su recepción, por el Exmo. Sr. Don Fernando Lázaro Carreter y contestación del Exmo. Sr. Don Rafael Lapesa Melgar*. Real Academia Española (reed. en Real Academia Española [col. Biblioteca Nueva, n.º 2]).
- Pascual Fernández, M. L. (2014). Hacia una propuesta de edición del *Diccionario de autoridades* (1770). *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 9, 207-228.

- Real Academia Española (1726). *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua. dedicado al Rey nuestro señor don Phelipe V. (Que Dios guarde) a cuyas reales expensas se hace esta obra. Compuesto por la Real Academia Española. Tomo Primero. Que contiene las letras A. B. Con privilegio.* En la imprenta de Francisco del Hierro, Impresor de la Real Academia Española.
- Real Academia Española (1757). *Nuevas reglas que ha formado la Academia Española para la corrección y aumento del «Diccionario».* Biblioteca de la RAE, Ms. 415.
- Real Academia Española (1770). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española. Segunda impresión corregida y aumentada. Tomo primero. A-B.* Por Don Joachim Ibarra, Impresor de Cámara de S. M.
- Real Academia Española (1780). *Diccionario de la lengua castellana, compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo par asu mas fácil uso.* Por la viuda de don Joaquin Ibarra, impresora de la Real Academia.
- Rhustaller, S. (2003). Las obras lexicográficas de la Academia. En A. M. Medina Guerra (Coord.), *Lexicografía española* (pp. 235-261). Ariel.

ANEXO

ABUSION	
DA1	—
DA2	Figura retórica, que los Griegos llaman Catacrexis, y es quando el Orador usa de una palabra impropia en lugar de la propia: v. g. breves son las fuerzas del hombre, en donde breve, que es propio del tiempo, se apropia á las fuerzas humanas. Abusio.
ACLAMACION	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica llamada de los Griegos Epiphonéma, que se difine ser una repentina ponderación de alguna cosa grande y que la merece. Y se usa en Castellano con estas palabras: Este, esto, estos, &c. tanto, tanta, &c. Assi de este modo, &c. como en los exemplos siguientes. Mend. Guerr. de Gran. lib. 2. num. 4. Tanto puede la ambición de los hombres, puesto que sea loable, que aun en los hijos se recatan. M. Ayala, Vid. de S. Maria de Cerv. cap. 1. pag. 3. Esto fué, y esto es Barcelona patria de nuestra Santa, aun omitiendo otras cosas, &c. Y cap. 10. Assi se engañanilas (esperanzas) de los hombres! y assi dispone la divina providéncia conducir las cosas à sus fines. Lat. Acclamatio, vel Epiphonéma.
DA2	s. f. La acción y efecto de aclamar. Acclamatio, plausus. Argens. Maluc. lib. 6. fol. 227. Saltó en tierra, y fue recibido con generales aclamaciones.
ALITERACION	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, y lo mismo que Annominación. Vease. Lat. Annominatio. Parano-masia. Fern. de Herr. sob. el Son. 19. de Garcil. Suave y agradable es el verso que tiene annominación en las syllabas, que es la que dicen otros aliteración.
DA2	s. f. Figura Retórica. Lo mismo que anominación ó agnominacion. Fern. de Herr. Son. 19 de Garcil. Suave, y agradable es el verso que tiene anominacion en las sílabas, que es lo que dicen otros aliteracion.
AMPLIFICACION	
DA1	Es también una figúra rhetórica con que se extiende y diláta el discurso, refiriendo un suceso con todas las circunstancias que le dán recomendación. Lat. Amplificatio. Lop. Philom. fol. 195. Assi las demás figúras, annominaciones, apóstrophes, superlaciones, y amplificaciones.
DA2	Fig. retor. de que se usa para estender y dialtar algun discurso. Amplificatio. lop. Filom. fol. 195. Asi, las demás figuras, annominaciones, apostrofes, superlaciones, y amplificaciones.
ANACENOSIS (Anacénosis)	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, que se cométe quando alguno confiádo en la justícia que tiene la consulta con los Jueces que han de sentenciar su causa, ò pléito. Es voz Griega. Lat. Anacenosus. Communicatio
DA2	—
ANACEPHALEOSIS	
DA1	s. f. Recopilación, ò recapitulación. Es voz Griega, y figúra Rhetórica. Lat. Recapitulatio. Anacephaleosis. Marian. Hist. Esp. tom. 2. lib. 19. cap. 8. Anda una obra suya impresa de no mal estílo, en que como compéndio abrevió los hechos de los Reyes de España, que él mismo intituló Anacephaleósis, que es lo mismo que recapitulación.
DA2	—
ANADIPLOSIS	

DA1	s. f. Repetición de una misma voz al principio, al médio, ò al fin del periodo. Es figura Rhetórica, y voz Griega. Lat. Anadiplosis. Reduplicatio. Fern. de Herr. sob. el Son. 5. de Garcil. La repetición al fin y al principio de estos dos versos se llama Anadiplosis poética, ò redoblamiento, quando la voz colocada en el fin del verso se torna à repetir en el principio del siguiente.
DA2	—
ANAPHORA	
DA1	s. f. Repetición freqüente de una misma voz en un periodo: como Dios es piadoso, Dios es justiciero. Es figura Rhetórica. Lat. Anaphora. Repetitio. Fern. de Herr. sob. el Son. 5. de Garcil. La anáphora se llama en Latin, y en Español relación, ò repetición quando se vuelve à poner la mesma voz.
DA2	—
AMPHIBOLOGIA/ANFIBOLOGIA	
DA1	s. f. Modo de hablar artificioso, con equivoco, y con dos sentidos opuestos, ú diferentes, con el qual se deslumbra y engaña al que oye, sin mentir en nada el que habla: como una sentencia, dicho, ò razón dudosa, que se puede aplicar igualmente, y entenderse de una, ù de otra manera en sentido favorable, ò contrario. Es voz Griega. Amphibología de quien se ha derivado à nuestra lengua. Lat. Amphibologia. Lop. Philom. fol. 194. Y los demás las hallan viciosas como los pleonasmos y amphibologías.
DA2	figur. Retor. de que se usa con palabras ó sentencias, que se pueden entender en dos sentidos diferentes. Amphibologia. lop. Filom. 154. Y los demás las hallan viciosas como los pleonasmos y anfibologías.
ANNOMINACION/AGNOMINACION	
DA1	s. f. Figura Rhetórica en que se juega y usa variamente de una, ò muchas palabras semejantes. Es voz puramente Latina Annominatio. Paronomasia. Fern. de Herr. sob. el Son. 19. de Garcil. Suave y agradable es el verso que tiene annominación en las syllabas, que es la que dicen otros aliteración.
DA2	s. f. Figura retorica. Lo mismo que paronomasia. Lop. Filom. fol. 195. Así las demás figuras, agnominaciones, apóstrofes &c.
ANTHYPOPHORA	
DA1	s. f. Figura Rhetórica, que se cométe quando el Orador se pregunta à sí mismo, y se responde: ò preguntando à otro sin aguardar su respuesta la dá él de suyo. Es voz puramente Griega. Lat. Anthypóphora. Fern. de Herr. sob. la Egl. 2. de Garcil. Es figura Anthypóphora, llamada de los Latinos oposición, con la qual nos proponémos los dichos de los contrários para responder à ellos. Lop. Dorot. fol. 154. Preguntábale Virgilio à la suya por qué causa havia venido Enéas de Troya à Itália: que esta figura en la Rhetórica es como Apóstrophe, ò Anthypóphora.
DA2	—

ANTICIPACION	
DA1	Figura Rhetórica: y es quando se preocupá, y anticipadamente se previene en el discurso lo que otro puede decir, ó alegar en contrario, respondiendo y satisfaciendo à sus fundamentos. Llámase en Griego Prolepsis, de quien la tomaron los Latinos. Lat. Prolepsis. Anticipatio.
DA2	Figura retórica, que se comete quando se anticipa ó previene en el discurso lo que se puede decir, ó alegar en contrario. Prolepsis, anticipatio, occupatio.
ANTIPHRAISIS/ANTÍFRASIS	
DA1	s. f. Figura irónica, por la qual diciendo una cosa se quiere dár à entender su totalmente contrária: como llamar pelón al que no tiene pelo. Es voz puramente Griega. Lat. Antiphrasis. Nieremb. Epist. 4. De modo que por antiphrasis y contrariedad se dicen assi.
DA2	s.f. Fig. retor. que se comete quando se denota una cosa con voces, que significan lo contrario: como llamando pelon al que no tiene pelo, rabon al animal que no tiene rabo. Antiphrasis. nieremb. Epist. 4. De modo que por antífrasis y contrariedad se dicen así.
ANTIMETABOLE	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, que vulgarmente se llama en Español retruécano: y se comete quando se truecan las inflexiones de unas mismas voces: como No vivo para comer, sino como para vivir. Es voz puramente Griega. Lat. Antimetabole.
DA2	—
ANTIMETATHESIS (Antimetáthesis.)	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica. Voz puramente Griega, y vale lo mismo que Antimetábole.
DA2	—
ANTIPARASTASIS (Antiparástasis.)	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, que se cométe quando el acusado aléga razones para probar que antes debía ser alabádo, que reprehendído, si fuesse verdad haver hecho él lo que se le opóne. Es voz Griega. Lat. Antiparastasis.
DA2	—
ANTITHESIS/ANTITESIS	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, que consiste en la oposición de conceptos, ù de palabras. Es voz Griega, que significa lo mismo que transposición. Lat. Contentio. Hortens. Mar. fol. 4. Donde se puede hacer una gallarda antithesis.
DA2	s. f. Fig. retor. que se comete quando en la oración se juntan contrarios conceptos o palabras. hort. Mart. fol. 4. Donde se puede hacer una gallarda antítesis.
ANTONOMASIA	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, que se cométe quando por exceléncia se aplica y toma una voz apelativa en lugar de nombre próprio de una Persóna: como el Apostol por San Pablo, el Philosopho por Aristóteles, el Oradór por Cicerón. Es voz puramente Griega. Lat. Antonomasia. Cerv. Quix. tom. 1. cap. 33. Por exceléncia y antonomásia... los dos amigos eran llamádos. Ov. Hist. Chil. fol. 166. Pero las processioens que por antonomásia se llaman de sangre son las de esta noche. Canc. Obr. poet. fol. 74. Pues que por antonomasia qualquiera os llama el señor.
DA2	s. f. Figur. retór. que se comete quando por excelencia se aplica, y toma una voz apelativa en lugar de nombre propio de alguna persona, como el Apostol por San Pablo, el Filósofo por Aristoteles &c. Antonomasia. cerv. Quix. tom. i, cap. 33. Por excelencia, y antonomasia, los dos amigos eran llamados.

APHERESIS (Aphéresis.)	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, que el Latino llama Abcissio, en virtud de la qual se corta y suprime alguna sylaba, ò letra en el principio de la dición: por lo que es usada [i.338] en el Poético, como se reconóce en este verso del Soneto 24. de Burguillos. Hacedis de la esperanza notomía, en el qual suprime la A en la voz Notomía.
DA2	—
APOCOPE (Apócope.)	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica de que suelen usar los Poétas para la medida, número y consonancia de los versos: en virtud de la qual quitan à las palabras la última sylaba: como Imperi por Imperii. Es voz Griega. Lat. Apócope. Amputatio.
DA2	Fig. gram. que se comete cortando la última sílaba à las palabras, para que pueda constar la consonancia del verso. Apocope. Amputatio.
APODOSIS (Apódosis.)	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica llamada de los Latinos Repetición, y Contraposición, y se forma con el primór y artificio de que à una cláusula de diferétes miembros le corresponda otra con otros tantos, acomodados à cada uno el suyo. Es voz Griega. Lat. Apodosis. Redditio.
DA2	—
AOPHAPHIS (Apóphasis.)	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, que vale negación y repulsa. Es voz Griega. Lat. Abnuentia. Negatio.
DA2	—
APOSIOPESIS	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica, que segun Quintiliano, lib. 9. Es toda la oración, ò discurso en que falta algo que pronunciar. Cicerón la llama Reticentia: Celso Obticientia, y otros Interruptio, porque interrumpe y dexa cortada la oración, diciendo mucho mas con el amágo y el silencio, que lo que se pudiéra con las palabras. Es voz Griega. Lat. Aposiopesis. Reticentia. Lop. Circ. fol. 151. Que tambien se introduce por forma, como alli por la fama, ò la aposiopésis... ò reticéncia.
DA2	—
APOSTROPHE/APÓSTROFE	
DA1	s. f. Figúra Rhetórica llamada conversión, porque en fuerza de ella se suspende y corta el período y discurso, y el Oradór, ò Poéta se convierte à hablar, ò con Dios, ò con otra Persóna, aunque no esté presente, ò con alguna cosa inanimada. Es voz Griega. Lat. Apostrophe. Compellatio. Aversus ab auditore sermo. Lop. Dorot. fol. 154. Que esta figura en la Rhetórica es como apóstrophe, ò antipóphora.
DA2	s. m. Fig. retórica, que se comete quando el orador suspende, ò corta el discurso, y se vuelve à hablar con otra persona. Llámase también conversión. Apostrophe, conversio. carvalho, Cisne de Apolo. Diálog, 4. pág. 184. Apóstrofe es quando nos apartamos de aquellos con quien íbamos hablando.
AUMENTACION	
DA1	s. f. Acrecentamiento, ampliación y extensión de alguna cosa, y lo mismo que Aumento. Es del Lat. Augmentum. Esteb. fol. 82. Lo negro, quemado y mal cocido vendíamos en los hospitales para sustento de gallinas y aumentación de alajú.
DA2	(Retor.) Figura que se comete quando se va poco á poco subiendo la ponderacion en algun discurso. Augmentatio.

BATOLOGIA (Batología.)	
DA1	s. f. Figura Rhetórica, pero viciosa: y es lo mismo que repetición de palabras nécia, enfadosa y cansada. Es voz Griega. Lat. Battologia. Verborum redundantia.
DA2	s. f. antiq. La repetición de palabras inútil y molesta. Battologia, eadem verba sine causa repetita. covarr. Tesoro.

SECCIÓN VI.

OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

LA LENGUA SENÚ EN DOCUMENTOS
DE LOS SIGLOS XVI-XVII: HALLAZGOS
PRELIMINARES A PARTIR DE LA CONSULTA
EN EL ARCHIVO GENERAL DE INDIAS¹⁵⁴

DIANA ANDREA GIRALDO GALLEGO
Universidad de Antioquia

1. INTRODUCCIÓN

El senú¹⁵⁵ es una lengua colombiana, clasificada como no hablada y según las evidencias disponibles hasta ahora, no fue documentada antes del cese de su uso. Tanto Gordon (1957, p. 50)¹⁵⁶ como Jaramillo & Turbay (1996) aseveran la ausencia de trabajos descriptivos: “no se conservan vocabularios y no hay una sola frase completa” (p. 243). Este panorama difiere del de otras lenguas documentadas antes de que dejaran de hablarse, pues disponen de material valioso para su estudio. A pesar de esto, trabajos como los de Jaramillo & Turbay (1996), Torres

¹⁵⁴ Este capítulo se desarrolló en el marco de la investigación *Elementos lingüísticos del senú: una propuesta para el conocimiento de esta lengua* (Acta 2022-57830) presentado al Fondo de apoyo al primer proyecto del COMITÉ PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN - CODI de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, Colombia, y está siendo financiada por esta instancia. Los fondos documentales del Archivo General de Indias se consultaron durante mi estancia de investigación en la Universidad de Sevilla (US), España, durante los meses de marzo a junio de 2024 gracias a la concesión de una beca en la convocatoria BECAS DE MOVILIDAD PARA ESTANCIAS POSTDOCTORALES EN UNIVERSIDADES ANDALUZAS de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP). Agradezco profundamente a la profesora Dra. Eva María Bravo García, catedrática de la US, por ser mi tutora durante esta estancia y por sus valiosos aportes a esta investigación.

¹⁵⁵ Zenú, çenú, senú, cenú, sinú son diferentes formas con las que se ha representado en las fuentes documentales y en la literatura tanto al pueblo como a la lengua. Aquí se toma la forma senú luego de conocer algunas percepciones sobre la forma con <z>, pues podría relacionarse con la industria de alimentos.

¹⁵⁶ “There is no Zenú vocabulary extant” (Gordon, 1957, p. 50).

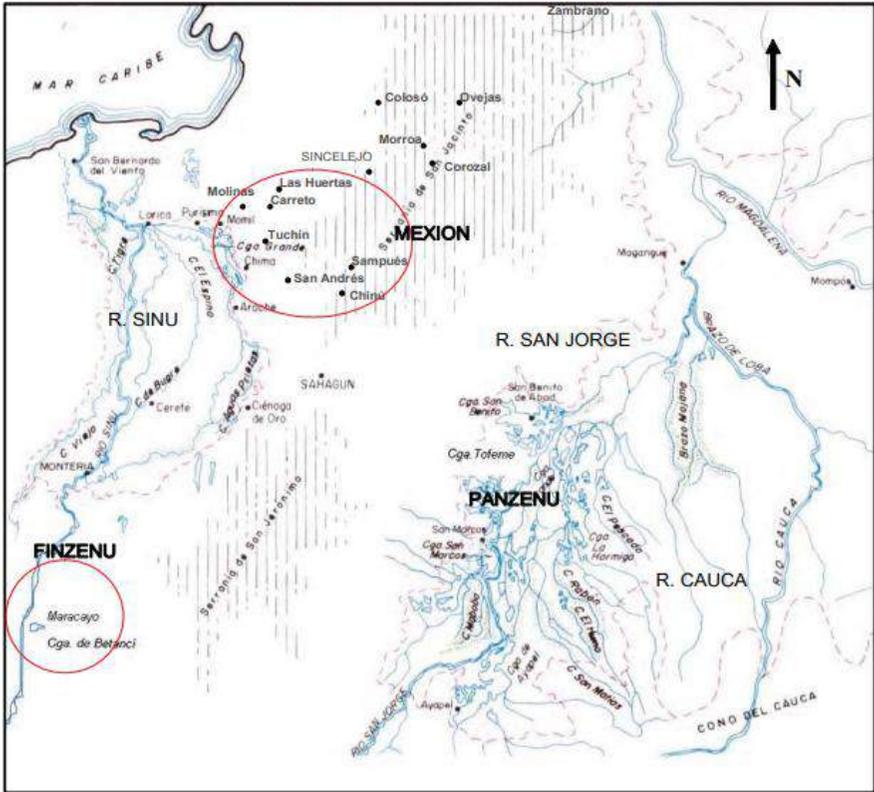
Torres (2012) y Montes Rotela, et al (s. f.) han expuesto léxico y onomástica de origen o posible origen senú tomados de fuentes secundarias que han abordado documentos de archivo, y rasgos en la pronunciación a partir de entrevistas. Los pocos datos existentes (Adelaar & Muysken, 2004, p. 624; Landaburu, 1999, p. 46) no han sido suficientes para su conocimiento y el consenso de su filiación lingüística.

Según la información proporcionada por el cronista fray Pedro Simón (1892, p. 25), el territorio ocupado por el pueblo senú en el siglo XVI (véase IMAGEN 1) estaba conformado por tres grandes provincias: Finzenú, Panzenú y Zenúfana, con unas características económicas y sociales bien específicas, lo que indicaba una unidad política en función de las actividades que se llevaban a cabo en cada una de ellas:

al arribo de los españoles, en el siglo XVI, el territorio zenú estaba dividido en tres provincias: Finzenú, en el valle del Sinú y las sabanas, era centro ceremonial, funerario y de producción de manufacturas; Panzenú en el valle del San Jorge, era zona de explotación agrícola, pesquera y de elaboración de manufacturas; y Zenúfana, valles del Bajo Cauca y Nechí, era sede del poder gubernamental y de centros de producción aurífera (Banco de la República, 1996, p. 3).

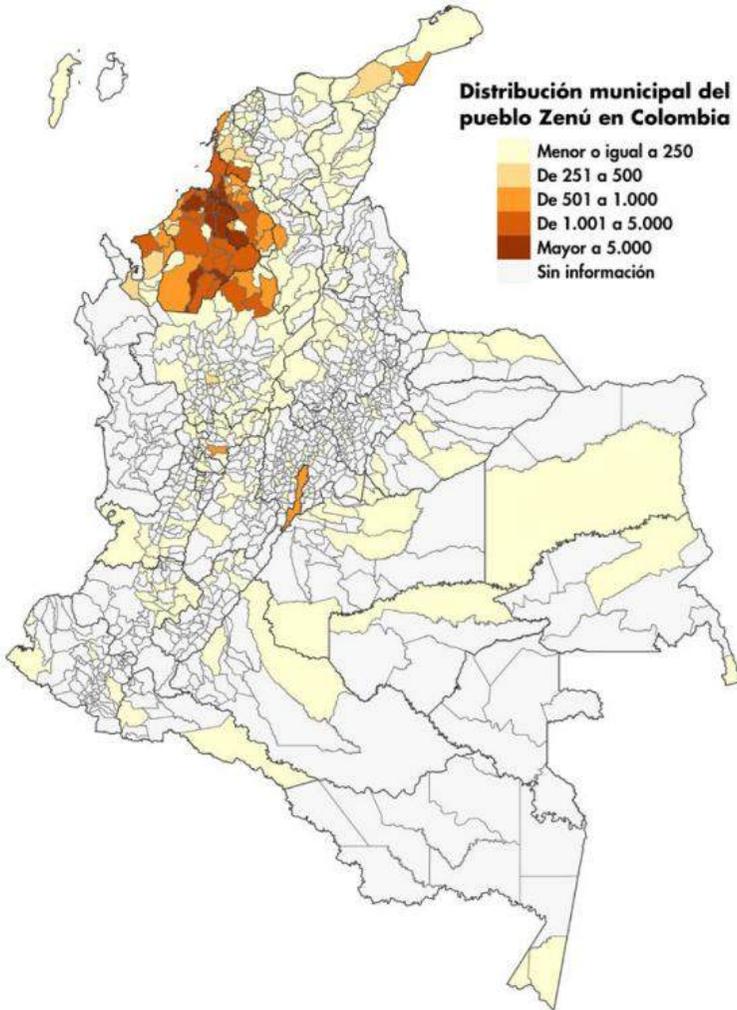
Para Jaramillo & Turbay (1996, p. 239) la distribución de la población senú en la década de los años 90 del siglo XX, se ubica en parte de lo que fuera su territorio ancestral. En la obra de la Gobernación de Antioquia (2019, p. 182) se sitúa a los senú en los valles del río Sinú, el río San Jorge y el litoral Caribe, en lo que hoy son los departamentos de Córdoba, Sucre y Antioquia (Colombia) y, en la actualidad, su actividad económica comprende el trabajo en la agricultura, la minería y la artesanía en trenzado de caña flecha. Acorde a los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda - CNPV 2018 proporcionados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2022, p. 9), 307.091 personas se reconocen como senú, lo que representa el 16,3 % de la población indígena del país y el segundo más numeroso (véase IMAGEN 2).

IMAGEN 1. Zona de influencia de la cultura zenú



Fuente: Falchetti (2009, p. 69)

IMAGEN 2. Distribución nacional de la población Zenú por municipios



Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2022, p. 13)

1.1. EL SENÚ, UNA LENGUA NO HABLADA

Algunos autores como Patiño Roselli (1991, p. 165), Landaburu (1999, p. 46), Fabre (2005, p. 19) y Carriazo Lamadrid & Díaz Montenegro (2009, p. 79) plantean que el pueblo senú no conserva su lengua y si bien no especifican el periodo de su desaparición, se interpreta que esto pudo haber ocurrido durante el siglo XX. Jaramillo & Turbay (1996, p.

237) mencionan una época mucho más anterior: “hace aproximadamente 200 años”, es decir, durante el siglo XVIII. En esta misma línea, el Ministerio de Cultura (s. f.) afirma que “el pueblo indígena Zenú perdió su lengua, es monolingüe, hoy en día habla el castellano” (p. 6) y personas pertenecientes a este pueblo manifiestan que su lengua ya no se habla. Frente a este panorama, se presenta una paradoja con los datos brindados por el DANE (2022, p. 25), pues a partir de la pregunta en el CNPV 2018: *¿habla la lengua nativa de su pueblo?*, el 13,3 % del total de esta población respondió que la habla y la entiende, el 3,8 % no la habla pero la entiende y el 87,0 % ni la habla ni la entiende. Sobre esto, el DANE (2022, p. 25) plantea que dichas respuestas podrían analizarse desde la siguiente perspectiva¹⁵⁷:

Es probable que exista un malentendido en la interpretación de la pregunta sobre lengua nativa por parte de integrantes de pueblos indígenas como el Zenú que no conservan su lengua: pudieron equiparar el uso de algunas palabras de la lengua aborígen extinta con la práctica de hablar y entender la lengua nativa de su pueblo. Es importante considerar que, con la información del CNPV 2018, no se puede determinar qué entendieron por lengua nativa las personas indígenas que, en el caso de los zenúes hablan mayoritariamente en castellano.

Torres Torres (2012) hizo su tesis de pregrado sobre la pérdida de esta lengua e indagó a algunas autoridades del pueblo zenú sobre el porqué dejaron de usarla y en algunas de sus respuestas se interpreta el deseo de volver a hablarla. En la obra de la Gobernación de Antioquia (2019, p. 195) se expone cómo los zenú han asumido el no hablar su lengua, lo que ha llevado a que fortalezcan sus costumbres artesanales:

al no poseer una lengua propia, la transmisión de conocimiento y elementos de identidad, han perdido fuerza (...) Esta ausencia de un lenguaje propio, los hace diferentes ante las otras comunidades del departamento, y es una de las razones para que los zenúes se aferren a tradiciones artesanales que den fuerza de su identidad, caso concreto, el sombrero vueltiao.

¹⁵⁷ Agradezco a Laura Cristina Tamayo Saldarriaga, Joven Investigadora de esta investigación, por mencionar esta fuente en una de nuestras reuniones del proyecto.

1.2. EL SENÚ Y SU FILIACIÓN LINGÜÍSTICA

Sobre la filiación lingüística del senú no hay un consenso. Algunos autores como Loukotka (1944, p. 13), Tovar (1961, p. 143) y Fabre (2005, p. 19) la clasificaron dentro de la familia lingüística chocó. Adelaar & Muysken (2004, p. 624) la ubicaron dentro del listado de lenguas que no se pueden clasificar por ausencia de datos. Si bien Fabre (2005) había mencionado que el senú era, al parecer, semejante al katío (emberá), luego afirmó: “aunque Gordon (1983), basándose en la toponimia, expresa dudas bastante bien fundamentadas al respecto, lo que obligaría a reconsiderar la posición exacta de los zenú en el esquema regional” (p. 19). Además de la toponimia, Gordon (1957, p. 50) también refuerza sus dudas ante evidencias culturales y arqueológicas:

(...) neither in Zenú culture (as described in histories) nor in Zenú archaeological remains and toponymy (there is no real linguistic evidence to work with, and geographic place names left by the two are completely different) is there evidence that the Zenú were culturally affiliated with the Chocó; the Chocó were, in fact, their most dissimilar neighbors.

2. OBJETIVOS

Este capítulo se deriva de una investigación en curso que tiene como objetivo general identificar elementos lingüísticos del senú en fuentes documentales y en el español hablado en su territorio, conformado por parte de los actuales departamentos de Antioquia, Córdoba y Sucre (Colombia). Uno de sus objetivos específicos, que corresponde con la actual etapa de la investigación, contempla buscar léxico proveniente del senú en fuentes documentales de la época de la conquista y de la colonia. Para cumplir con estos objetivos, se han estado consultando documentos de los siglos XVI y XVII en el Archivo General de Indias (AGI) en Sevilla (España). En este capítulo se muestran hallazgos preliminares de esta etapa de la investigación.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación pretende cumplir con los objetivos propuestos a partir de tres etapas. Los hallazgos que se presentan aquí corresponden con la etapa (1) *búsqueda de elementos lingüísticos senú en fuentes documentales de la época de la conquista y la colonia*, en donde se ha tenido como una de las fuentes de consulta documentos manuscritos de los siglos XVI y XVII albergados en el AGI que tratan sobre el pueblo o el territorio senú. Para esto, se ha procedido con la búsqueda en el Portal de los Archivos Españoles - PARES¹⁵⁸ empleando palabras clave (entre topónimos y antropónimos: senú con sus variantes gráficas, chinú, tolú, entre otras) que permitieron recuperar documentos potenciales para la lectura relacionados con el área correspondiente a la Audiencia de Santa Fe - Gobernación de la Provincia de Cartagena de Indias - Villa de Tolú. A continuación, se listan los legajos consultados en donde se pudo identificar los elementos lingüísticos que se muestran aquí:

- JUSTICIA, 1099, N. 4.
- JUSTICIA, 1117A, Ramo 1, N. 1.
- SANTA_FE, 63, N. 7.
- SANTA_FE, 166, N. 1.
- SANTA_FE, 237, Ramo 3, N. 23.

Posterior a esto, se ha dado paso a la lectura y almacenamiento de los datos en una plantilla en Excel con los siguientes campos: signatura documental, folio, fecha, lugar, tipo de material (físico, microfilmado, digitalizado), código en los archivos personales (registro fotográfico), elemento lingüístico, contexto de aparición (transcripción inicial de algunas líneas del folio), significado (en caso de que se mencione en el documento), campo semántico y observaciones.

Esta investigación ha tomado como guía metodológica y de análisis trabajos académicos que han abordado lenguas no habladas, a saber: Constenla Umaña (1984) y Quesada Pacheco (1996) con el huetar y Giraldo Gallego (2015) con el muisca. Por lo tanto, los hallazgos preliminares que se muestran en este capítulo se han determinado como de origen

¹⁵⁸ Disponible en <https://bit.ly/3zdyHwA>.

senú toda vez que en las fuentes documentales se ha atestiguado la pertenencia a un pueblo o a un lugar de su zona de influencia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos que se exponen en los siguientes apartados surgen de la consulta en el AGI y atienden a (1) evidencias del uso de la lengua senú en el siglo XVI debido a la presencia de intérpretes en legajos de justicia, (2) onomástica: antropónimos, topónimos e hidrónimo y (3) una aproximación a las posibles causas por las que no se crearon trabajos descriptivos sobre esta lengua.

4.1. INTÉRPRETES SENÚ EN LEGAJOS DE JUSTICIA

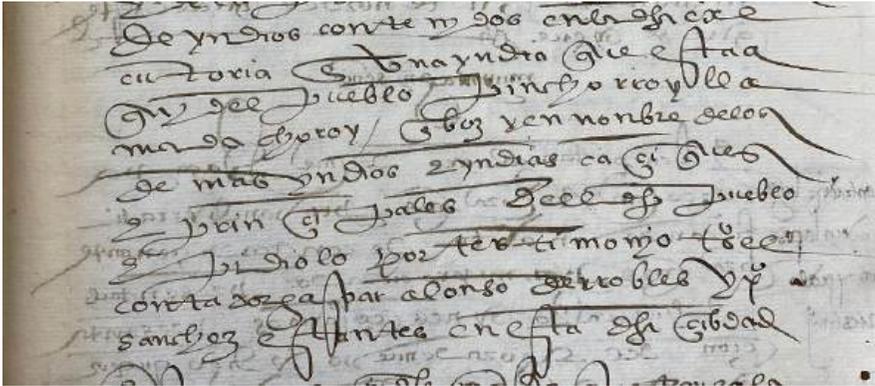
En este apartado se evidencia el uso de la lengua hablada por los habitantes del territorio senú en el siglo XVI debido a la presencia de dos mujeres intérpretes en legajos de justicia: la lengua india *Choroy* ~ *Chorroy* (año 1551) y la lengua ladina Leonor ~ Leono (año 1550).

Sobre *Choroy* ~ *Chorroy*, en el legajo JUSTICIA, 1099 N. 4 (fol. sin numerar) se registró a esta intérprete descrita como lengua india, perteneciente a la encomienda del pueblo de indios *Pinchorroy*, natural de este pueblo y vocera de los demás habitantes del mismo territorio. *Choroy* ~ *Chorroy* es el reflejo de una persona que hablaba tanto castellano como la lengua de dicha parcialidad de *Pinchorroy*, lugar que, en la actualidad, conforma junto con San Andrés y Chinú “los tres barrios” del resguardo indígena senú del municipio de San Andrés de Sotavento¹⁵⁹ en Córdoba, Colombia (Turbay Ceballos & Jaramillo

¹⁵⁹ Turbay Ceballos & Jaramillo Arbeláez (1986, p. 18) también mencionan que este resguardo se extiende hasta otro departamento: “el resguardo indígena de San Andrés no coincide exactamente con los límites del municipio de San Andrés de Sotavento. El resguardo se extiende incluso un poco hacia el Departamento de Sucre, en jurisdicción del municipio de Sampués”.

Arbeláez, 1986, p. 21). A partir de los folios consultados, la variante *Choroy* se presenta dos veces y *Chorroy*¹⁶⁰ una vez.

IMAGEN 3. Registro de Choroy como lengua o intérprete



Fuente: AGI_JUSTICIA, 1099, N. 4 (fol. sin numerar)

Transcripción (véase Imagen 3):

una yndia que esta aqui del pueblo pinchorroy llamada choroy / en boz y en nonbre de los demas yndios e yndias caciques e principales deel dicho pueblo e pidiolo por testimonio [abreviatura] el contador gaspar alonso de robles y p^o sanchez estantes en esta dha cibdad (JUSTICIA, 1099, N. 4, fol. sin numerar).

En el legajo JUSTICIA, 1117A, Ramo 1, N. 1, se registró la presencia de la lengua ladina Leonor ~ Leono, intérprete en un proceso contra Nicolás Beltrán, vecino de Tolú, y en cuyo documento también se menciona el pueblo *Pinchorroy*. Nicolás Beltrán era acusado de maltrato a la población indígena y para este juicio acudieron a una intérprete: “antel dicho señor adelantado e por ante mi el dcho que mando a Leonor yndia ladina lengua” (fol. sin numerar).

En los legajos consultados, se observa que la denominación para la lengua hablada en el territorio senú podía estar vinculada al nombre del

¹⁶⁰ En el mismo legajo se registra una mujer india llamada Anica del pueblo *Chenú*. Unos folios más adelante se registra Juanica. Por el seguimiento al proceso, es muy posible que referiera a la misma persona.

pueblo¹⁶¹. De esta manera, la lengua de *Choroy* ~ *Chorroy* y Leonor ~ Leono correspondería con la que se conoce como senú, es decir, la lengua materna del pueblo con el mismo nombre y cuyo origen se puede atribuir al nombre del pueblo o a la de la lengua misma o a la de un lugar. Sobre la denominación de las lenguas indígenas en fuentes documentales, Briones de Pedraza (1983)¹⁶² brinda una explicación en la relación geográfica sobre Tenerife - Santa Marta que puede ayudar a explicar por qué el nombre de la lengua podía estar ligado al del pueblo y, en algunos casos, este último provendría del nombre del cacique (véase 4.2):

La lengua que hablan, ya está dicho que cada provincia habla su lengua, diferente una provincia de otra, (...) de manera que la lengua que ellos hablan es la del nombre de la provincia, porque todas las provincias se entiende(n). Los que son de una lengua es provincia de por sí (Briones de Pedraza, 1983, p. 162).

Esta característica en la denominación de la lengua senú en el siglo XVI, también se observa con el muisca o chibcha. El siguiente ejemplo ilustra un acontecimiento que se podría considerar equiparable y ayuda a justificar el planteamiento hasta ahora expuesto sobre la denominación: el 7 de abril de 1552, en Tunja, un intérprete llamado Juan habló con 21 personas, entre caciques y capitanes, de diferentes pueblos que estaban reunidos en la plaza de ese lugar. En el legajo no se menciona el nombre de la lengua, pero sí que todos los indios reunidos se comunicaban en una misma, que era la lengua hablada en Tunja y sus alrededores, es decir, en el territorio muisca:

llegaron cantidad de yndios y començaron a hablar en su lengua y visto por el dh̄o sn̄or. alcalde mayor con un yndio ladino que dixo llamar Juan e ser cristiano y que sabe escrevir y leer y dixo qhera del serbiçio

¹⁶¹ Además de esta característica con el nombre de la lengua, se observa el uso de los términos generalizantes *indios* o *naturales* para referir a varios de los grupos humanos asentados o procedentes de diferentes zonas, de ahí que identificar los territorios en donde acontecen los hechos es indispensable para saber a qué población concreta se hace referencia, más aún cuando el criterio para atribuir léxico como de origen senú en esta investigación es *que en las fuentes documentales se ha atestiguado la pertenencia a un pueblo o a un lugar de su zona de influencia*.

¹⁶² Agradezco a la profesora Dra. Eva María Bravo García por proporcionarme este valioso material.

de (...) ¹⁶³ de paredes de sunuba hablo al dh̄o yndio ladino y le mando preguntase a los dh̄s yndios que querían y quien heran.

Y luego el dh̄o yndio ladino Ju^o hablo en su lengua con los dh̄s yndios y ellos con el y abiendo hablado el dh̄ yndio lengua dixo qlos dh̄s yndios heran caçiques y Capitanes del termyno deesta dh̄a ciudad de Tunja (JUSTICIA, 1117B, Ramo 3, No. 4, fol. sin numerar).

La presencia de *Choroy* ~ *Chorroy* y Leonor ~ Leono como intérpretes en legajos de justicia son evidencia del uso de la lengua hablada por los habitantes del territorio senú en el siglo XVI. La denominación de la lengua podía definirse a partir del lugar de procedencia de la persona que, en cualquier caso, se define como senú al ser parte del área de influencia del pueblo con el mismo nombre. Un aspecto a explorar a futuro, es el criterio lingüístico que se usaba en la administración para la agrupación de las poblaciones que, en algunos casos, se producía por la disminución en el número de personas y la facilitación de los tributos en las encomiendas. Para estas agrupaciones también se consideraba el uso de una misma lengua.

4.2. ONOMÁSTICA DE LOS SIGLOS XVI- XVII

En este apartado se exponen resultados preliminares sobre la onomástica hallada en los documentos consultados junto con el año de registro y se propone una aproximación a la segmentación de algunos de estos. Los datos que se presentan aquí se definen como de origen senú toda vez que en las fuentes documentales se ha atestiguado la pertenencia al pueblo o a un lugar de la zona de influencia senú.

4.2.1. Antropónimos

- *Chenu* (1549, 1607).
- *Chima* (1550).
- *Choroy* ~ *Chorroy* (1551).
- *Molonchima* (1589).
- *Paqueua* (1589).
- *Pen* (1550).

¹⁶³ Posiblemente: dios.

- *Pinchorroy* ~ *Pinchorroi* (1549, 1607).
- *Tuay* (posiblemente, 1550).

4.2.2. Topónimos:

- Chalanchitu (1624).
- Chenu (1607, 1614).
- Chinu (1686).
- Çhoçho (1665).
- Coloço (1668).
- Mejion ~ Mexion (1630).
- Mochia (1607, 1614).
- Morroa (1658).
- Onecoloço (1668)
- Pacueua ~ Pacueva (1548).
- Pinchorro ~ Pinchorroi ~ Pinchorroy¹⁶⁴ (1607, 1614).
- Tofeme (1668).

4.2.3. Hidrónimo:

- *zenu* (1550) ~ *Sinu* (siglos XVI y XVII). *Sinud*, *Signu* (Siglo XVIII).

Acorde a los datos que se presentan en este apartado, se observa que los topónimos son los elementos onomásticos más productivos y que algunos de estos tienen su origen como antropónimos, tales son los casos de: *Chenu*, *Pacueua* ~ *Pacueva* y *Pinchorro* ~ *Pinchorroi* ~ *Pinchorroy*. Sobre esto, Jaramillo & Turbay (1996) mencionan que “los pueblos que hacían parte de cada una de las encomiendas recibieron los nombres de los caciques directamente responsables de la entrega de los tributos a los españoles” (p. 237), esto es un reflejo de lo que se muestra en estos datos. En las fuentes consultadas no se mencionan los significados onomásticos, por lo tanto, la única evidencia que se tiene a nivel

¹⁶⁴ Es posible que la voz primera haya sido *Pinchorro* y que el sonido final se hubiera agregado posteriormente, así como se presenta con los préstamos de origen muisca: *abagó* ~ *abagoy*, *balú* ~ *baluy*.

semántico es que refieren a nombres de personas, de lugares y de un río. Hasta ahora, no se ha hallado léxico que refiera a nombres comunes.

Sobre la morfología, la siguiente es una aproximación a la segmentación de dos antropónimos y de un topónimo, sin que existan más evidencias para el caso de la propuesta de dos radicales, que otro antropónimo o topónimo en su composición, tal es el caso de *Chima* y *Molonchima*; y de *Onecoloço* y *Coloço* que refieren a la misma persona:

- De un solo radical: *pen*, *tuay*.
- De dos radicales: *molon-chima* (*Molonchima*), *one-coloço* (*Onecoloço*).

Otros elementos onomásticos podrían incluirse como formas de un solo radical: *Chinu*, *Chenu*, *Morra*, entre otros. Sin embargo, ante la falta de más datos, no es posible saber si su composición es de uno o dos radicales. Sobre el antropónimo *Choroy* ~ *Chorroy* (nombre de mujer) y el formado por un solo radical como *Pen* (nombre de hombre), se podría proponer que la segmentación de *Pinchorro* ~ *Pinchorroi* ~ *Pinchorroy* (nombre de hombre) podría ser: *pin-chorro* ~ *-chorroi* ~ *-chorroy*. Sin embargo, es necesario más datos para llegar a una posible confirmación de este planteamiento. A nivel suprasegmental, en las fuentes consultadas no se ha observado la presencia de marcas acentuales que puedan dar luces sobre la prosodia. Respecto a esto, solo los usos actuales pueden brindar alguna información que, de todas maneras, estará influenciada por el español. Como proyección a futuro, se espera que los datos de la investigación puedan dar luces sobre el sistema fonético-fonológico de la lengua senú.

4.3. POSIBLES CAUSAS DE LA FALTA DE CREACIÓN DE TRABAJOS DESCRIPTIVOS DEL SENÚ

A partir de los documentos consultados y las evidencias actuales, se han observado algunos hechos que podrían ayudar a explicar la falta de existencia de trabajos descriptivos sobre el senú durante el periodo en el que se crearon gramáticas, vocabularios y catecismos sobre y en otras lenguas indígenas de América. Estas interpretaciones surgen de las

descripciones de la visita de un oidor a las poblaciones y a la presencia de las órdenes religiosas en el territorio.

En primer lugar, la visita del oidor de la Real Audiencia del Nuevo Reino Joan de Billabona a los indios de la provincia de Cartagena el 2 de febrero de 1611. En el legajo SANTA_FE, 63, N. 7, se identifican cuatro aspectos que se muestran como dificultosos para la permanencia de doctrinantes en la zona: la complejidad del terreno de acceso, el tamaño reducido de las poblaciones, las distancias entre la una y la otra y la imposibilidad de mantener al sacerdote doctrinante por largos periodos:

(...) de hauer andado por su perssona los pueblos de yndios assy desta ciudad como los dela villa de tolu questa veinte leguas distante della con muy gran trauaje porlos escabrossos caminos y diferencia de temples dela tierra y ordenado las poblaciones dellos agregandolos para que mejor puedan ser ynstruydos en las cossas de n[uest]ra sanctafé, catholica lo que no assido possible asta agora rrespecto destar los yndios poblados muy distantes los vnos delos otros y no poder asistir a ellos el sacerdote doctrinante sino poco tiempo del año quedando el rresto del sin doctrina ny administración delos sanctos sacramentos por ser tan pequenos los pueblos queno pueden sustentar doctrina entera de vn año (SANTA_FE, 63, N. 7, fol. sin numerar).

En segundo lugar, la estabilidad de los religiosos para permanecer en el territorio senú y la falta de aprendizaje de la lengua. Los clérigos solicitaban canonicatos que quedaban vacos en otras ciudades, por ejemplo, el clérigo Diego Beçerra Barraza, cura y vicario de la iglesia de la Villa de Tolú en 1592, después de haber estado en dicho cargo en esta ciudad, aproximadamente durante 7 años, solicitó el traslado a Cartagena o a otras localidades: “me haga merced de proueerme de una dignidad/ o canongia en la santa iglesia desta ciudad o en otra qualquier iglesia destas partes de yndias” (Legajo SANTA_FE, 237, Ramo 3, N. 23, fol. 23 (11)). La permanencia de los doctrineros también dependía de los factores expuestos más arriba como la dificultad de acceso al terreno y el mantenimiento económico del doctrinante. Sobre la competencia en lengua senú por parte de los doctrineros, no se conoce de religiosos que hayan hablado fluidamente la lengua ni que la hayan registrado. En la siguiente transcripción se expone lo que ocurría con la orden de Santo Domingo:

Los Dotrineros no saben el Ydioma de los naturales enelpartido de los Naturales que e visitado y lo mismo me afirman que es en los demás,

ni tratan desu conuersion masque si estuvieran en tierra de ynfieles y todo naçe dela remision delos Prelados queno cuydan de dar sujetos deello y desseos de açertar que conuiene y aunque algunos indios ay Ladinos, otros no lo son y todos apeteçen mas tratar y hablar en su lengua y aunque en esta prouj^a no la ay general todavía se podrían aplicar a las parcialidades deuna dotrina religioso y clérigo que la supiese mas. Tambien afirmo que creo que no se hallara solo uno que la supiese ni estudie y assi será neces^o que V. M. mande a los Prelados loque enesto deben haçer y al gouernador a cuyo cargo esta el Patronasgo que no admita al que no la supiese dandoles tiempo de presente, paraquela aprendan los dotrineros que fueren nonbrados en las poblaciones y serremediara mucho con que los religiosos que las ordenes dan por mandado de V. M. para estas partes sean tales sujetos y tan (...) ¹⁶⁵ que traten de loque debe ser principal offi^o e instituto quees la conuersion de estas gentes (SANTA_FE, 166, N. 1, fol. sin numerar) ¹⁶⁶.

Lo expuesto en este apartado podría ayudar a explicar las razones de la ausencia de trabajos descriptivos sobre el senú. Además, brindan un panorama de la lengua durante el siglo XVI-XVII, pues se suma a las evidencias planteadas en los apartados 4.1 y 4.2 sobre el uso de la lengua lo que también es una manifestación de su estado. Algunos fondos se identificaron como potenciales a explorar como son el de las órdenes religiosas, específicamente de Predicadores y Franciscana, lo que se contempla como trabajo a futuro.

5. CONCLUSIONES

Los datos que se han identificado hasta el momento representan hechos de uso de la lengua senú. Los hallazgos preliminares han permitido exponer evidencias de su uso en el siglo XVI debido a la presencia de intérpretes en legajos de justicia, a la onomástica registrada en los documentos y a la aproximación de las posibles causas por las que no se crearon trabajos descriptivos sobre esta lengua. Hasta ahora, no se han encontrado elementos que refieran a nombres comunes. Se identificaron varios aspectos para trabajos a futuro, esto es: indagar fuentes que evidencien el criterio lingüístico que se usaba en la administración para

¹⁶⁵ Posiblemente: celosos.

¹⁶⁶ Año 1585 o 1685. Al final del documento: 1610. Teniendo en cuenta la visita de Joan de Billabona, es más factible el año de 1585. En la numeración PARES: 10r-10v. Disponible en: <https://bit.ly/4bbVYME>.

la agrupación de las poblaciones, la propuesta de aproximación al sistema fonético-fonológico de la lengua senú sujeta a los datos finales de esta investigación y el acercamiento a fondos documentales de órdenes religiosas. Finalmente, ante la imposibilidad de obtener de manera directa nuevos datos de la lengua, la búsqueda en fondos documentales es valiosa para la identificación de elementos lingüísticos de lenguas no habladas y poco documentadas, al poderse encontrar el testimonio escrito de su existencia. En el caso del senú, abre la posibilidad de brindar una aproximación al conocimiento de su lengua y, en consecuencia, al de una futura clasificación lingüística.

7. REFERENCIAS

- Adelaar, W. & Muysken, P. (2004). *The Languages of the Andes*. Cambridge University Press.
- Banco de la República. (1996). SINÚ AMERINDIO. LOS ZENÚES. La persistencia de la herencia étnica y cultural indígena zenú en el departamento de Córdoba. Editora géminis ltda.
- Briones de Pedraza, B. (1983). RELACIÓN DE TENERIFE II. CESPEDESIA 45-46(4), 153-176.
- Carriazo Lamadrid, C. & Díaz Montenegro, E. (2009). PUEBLOS, CULTURAS Y LENGUAS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA. ATLAS SOIOLINGÜÍSTICO DE PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA, Tomo II (pp. 697-706). UNICEF-FUNPROEIB Andes.
- Constenla Umaña, A. (1984). EL HUETAR: OBSERVACIONES SOBRE LOS MATERIALES DISPONIBLES PARA SU ESTUDIO Y SOBRE LAS HIPÓTESIS EN TORNO A SUS AFINIDADES LINGÜÍSTICAS. *Filología y Lingüística* 10 (2), 3-18.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2022). Información Sociodemográfica del pueblo Zenú. *Informes de Estadística Sociodemográfica Aplicada* 13, 1-54.
- Fabre, A. (2005). *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*.
- Falchetti, A. M. (2009). EL OCASO DEL GRAN ZENÚ. Calvo-Stevenson, H. & Meisel-Roca, A. (eds.), *Cartagena de Indias en el siglo XVI* (pp. 68-90). Banco de la Republica de Colombia.
- Giraldo Gallego, D. A. (2015). Préstamos muisca. La huella lingüística del muisca en el español. AIT OSLO AS / University of Bergen.

- Gobernación de Antioquia, Gerencia Indígena, Avendaño, M. L., & Cruz, A. I. (2019). Antioquia indígena. Fondo Editorial Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.
- Gordon, L. R. B. (1957). HUMAN GEOGRAPHY AND ECOLOGY IN THE SINÚ COUNTRY OF COLOMBIA. University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- Jaramillo, S. & Turbay, S. (1996). LOS INDIGENAS ZENUES. Geografía humana de Colombia Región Andina Central. Tomo IV, Vol. III. (pp. 237-282). Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Landaburu, J. (1999). Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. Centro colombiano de estudio de lenguas aborígenes; Universidad de los Andes.
- Loukotka, C. (1944). Klassifikation der südamerikanischen Sprachen. Zeitschrift für Ethnologie 74, 1-69.
- Ministerio de Cultura (s. f.). ZENÚ La gente de la palabra. CARACTERIZACIONES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA. Dirección de Poblaciones.
- Montes Rotela, M., Quessep Tapias, I. P., Redondo Martínez, L. B. & Lastre Meza, K. S. (s. f.). CARACTERIZACIÓN DEL LENGUAJE ORAL DE LA POBLACIÓN INDÍGENA ZENÚ, SUCRE. Revista Colombiana de Rehabilitación 12, 96-102.
- Patiño Roselli, C. (1991). ESPAÑOL, LENGUAS INDÍGENAS Y CRIOLLAS EN COLOMBIA. PRESENCIA Y DESTINO. EL ESPAÑOL DE AMÉRICA HACIA EL SIGLO XXI, Tomo I (pp. 145-207). Instituto Caro y Cuervo.
- Quesada Pacheco, M. A. (1996). Los huetares: historia, lengua, etnografía y tradición oral. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Simón, F. P. (1892). Noticias de las conquistas historiales de Tierra Firme en las Indias Occidentales. Tomo IV, tercera parte. Casa Editorial de Medardo Rivas.
- Torres Torres, N. (2012). Pérdida de la lengua zenú y sus implicaciones en la interacción social de los miembros del cabildo indígena de Caucasia. Trabajo de grado, Universidad de Antioquia.
- Tovar, A. (1961). CATÁLOGO DE LAS LENGUAS DE AMÉRICA DEL SUR. Enumeración, con indicaciones tipológicas, bibliografía y mapas. EDITORIAL SUDAMERICANA.
- Turbay Ceballos, S. & Jaramillo Arbeláez, S. (1986). LA IDENTIDAD CULTURAL ENTRE LOS INDÍGENAS DE SAN ANDRÉS DE SOTAVENTO – CÓRDOBA COLOMBIA. Monografía de grado. Universidad de Antioquia.

Legajos del Archivo General de Indias:

JUSTICIA, 1099, N. 4.

JUSTICIA, 1117A, Ramo 1, N. 1.

JUSTICIA, 1117B, Ramo 3, N. 4.

SANTA_FE, 63, N. 7.

SANTA_FE, 166, N. 1.

SANTA_FE, 237, Ramo 3, N. 23.

NEOLOGISMOS EN LA LENGUA ALEMANA A CAUSA DEL ESPAÑOL: A PROPÓSITO DE UN DOCUMENTO DEL SIGLO XX

LÍA DE LUXÁN HERNÁNDEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

De la lectura de varios textos alemanes relacionados con el turismo de viaje a países de habla española, se ha extraído la conclusión de que los viajeros-escritores hacen uso de nuevo vocabulario, de neologismos, que crean a partir de la lengua meta, es decir, de la perteneciente al lugar al que viajan y, por ende, que describen. Estamos, pues, ante un hilo de investigación que merece ser estudiado. En esta línea, en términos de hispanismos e indigenismos, podemos destacar los trabajos de Cáceres-Lorenzo (2014), Santana-Quintana (2017) y De Luxán Hernández (2021).

Esta última autora crea una tabla de análisis revitalizadora acerca del grado de vitalidad y la estrategia empleada, basada en Cáceres-Lorenzo (2014), en ella misma (2012) y en Beller (2016). Asimismo, establece por vez primera el concepto del viajero como traductor de conceptos, que es la asunción inicial de este trabajo. Aquí nos interesa el análisis de los neologismos del autor del texto. Para ello, teniendo en cuenta los trabajos ya mencionados, se creará una herramienta que se adapte a las circunstancias del texto que nos compete, y a las particularidades inherentes a este tipo de investigación, que no se centra en determinar la actualidad de un término empleado, sino en su qué y cómo.

1.2. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL CAPÍTULO

El capítulo que aquí nos convoca muestra cómo en la narrativa de viajes se emplean términos que no son propios de la lengua en la que se escribe, probablemente porque esos vocablos hacen alusión a conceptos inexistentes o diferentes en la cultura origen, o se quiere involucrar más al lector en la cultura que se describe. Los textos describen hechos, acontecimientos, paisajes, personajes... de la cultura meta, en este caso, de la española, y, más concretamente, de la canaria.

Se analizarán las elecciones del viajante de forma descriptiva y reflexiva, a través de una herramienta propia que acoge los vocablos en su contexto y los clasifica, de acuerdo con Cáceres Lorenzo (2014), la clasificación de De Luxán Hernández (2012) de la estrategia traductora empleada (domesticación, extranjerización o domextranjerización), el método de análisis de hispanismos e indigenismos de De Luxán Hernández (2021), de la técnica traductora adaptada, según la autora a propósito de esta investigación (calco, préstamo, préstamo domesticado, préstamo extranjerizado) y de la tipología de de Beller (2006) de descripción cultural (analógica, antitética y recíproca).

El documento de trabajo es un libro de principios del siglo XX (1912), escrito por Johanes Gläser, en el que se describe la aventura académica de unos pocos alumnos de la Escuela de Artes Aplicadas de Hamburgo, en el año 1908.

2. OBJETIVOS

2.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVO PRINCIPAL

La investigación parte de la hipótesis inicial de que el viajante emplea neologismos con dos finalidades iniciales: hacer referencia a términos que carecen de designación en la lengua origen y educar al lector en la cultura meta. El objetivo principal es refrendar, corregir o negar hipótesis.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS O DE DESARROLLO

Validar, enmendar o anular la hipótesis de partida, que es el objetivo principal de esta investigación, requiere que el estudioso analice los vocablos generados a partir de la lengua castellana. Para ello será necesario que estudie su contexto y cotexto. Un análisis del documento y el autor, así como del apartado en el que se incluye la palabra y en qué términos y condiciones se hace preciso para poder llegar a resultados científicos que respondan a la tesis inicial.

3. METODOLOGÍA

3.1. PLANTEAMIENTO GENERAL

Esta investigación se sustenta en un planteamiento deductivo, que parte de lo más general para poder comprender lo más específico. De ahí que sea necesario documentarse de forma procedimentalmente cronológica para no contaminar los resultados. Se llevarán a cabo análisis cuantitativos y cualitativos.

3.2. SOBRE LOS ASPECTOS MÁS GENÉRICOS

Se analizará la obra en la que se contextualiza este trabajo: *Schülerfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April bis 2. Mai 1908* (Viaje escolar a las Islas Canarias desde el 2 de abril hasta el 2 de mayo de 1908). Del mismo modo, habrá que documentarse sobre el autor del libro en cuestión. No es baladí llevar a cabo una investigación sobre ello, en términos genéricos, puesto que para poder entender en profundidad las decisiones del autor, se hace necesario responder a los interrogantes de por qué, qué, cómo, quién y para qué.

3.2.1. Investigación cualitativa

Se narrará de qué versa el libro, cómo se estructura, el escenario detrás de la aventura, sus participantes, sus medios de transporte, su financiación, la metodología *vom Kinde aus* que en el se aplica, así como quién lo redacta e ilustra.

TABLA 1. Acerca de cómo estudiar el libro de modo cualitativo

IDEA PRINCIPAL DE LA AVENTURA	X
FINANCIACIÓN	X
PARTICIPANTES	X
ESTRUCTURA DEL LIBRO	X
ESTANCIA EN GRAN CANARIA	X
ESTANCIA EN TENERIFE	X

3.2.2. Investigación cuantitativa

Se cuantificarán los navíos en los que navegan, los participantes, los días de navegación y estancia en las islas.

TABLA 2. Acerca de cómo estudiar el libro de modo cuantitativo

Nº DE PARTICIPANTES	Nº DE DÍAS	Nº DE DÍAS DE NAVEGACIÓN	Nº DE DÍAS EN TIERRA FIRME	Nº DE BARCOS	Nº DE ISLAS
X	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia

3.3. ACERCA DE LOS ASPECTOS MÁS ESPECÍFICOS

Habrà que analizar los neologismos de un modo deductivo, gracias al estudio de los aspectos generales, que aclaran el contexto y cotexto. Esta investigación se llevará a cabo a través de una herramienta de análisis creada *ex profeso* para ello, fruto del estudio de los trabajos de Cáceres Lorenzo (2014), De Luxán Hernández (2012, 2021) y Beller (2006). Los datos se cuantificarán para discutir los resultados cualitativos y llegar a conclusiones exactas.

3.3.1. Investigación cualitativa

Se hará uso de la herramienta filológica de análisis de los neologismos en un texto del siglo XIX, redactado en alemán, en concreto, el libro, que forma parte de la literatura de viajes, *Schülerfahrt nach den Kanarischen vom 2. April bis 2. Mai 1908* (Viaje escolar a las Islas Canarias desde el 2 de abril hasta el 2 de mayo de 1908).

TABLA 3. Herramienta filológica de análisis de los neologismos

VOCABLO	X
ESTRATEGIA TRADUCTORA	DOMESTICACIÓN EXTRANJERIZACIÓN DOMEXTRANJERIZACIÓN
TÉCNICA TRADUCTOLÓGICA ADAPTADA	CALCO PRÉSTAMO PRÉSTAMO DOMESTICADO PRÉSTAMO EXTRANJERIZADO
TIPOLOGÍA DE BELLER	ANALÓGICA ANTITÉTICA RECÍPROCA

Fuente: elaboración propia

3.3.2. Investigación cuantitativa

Se efectuará un recuento genérico de los neologismos: número total de neologismos en sí mismos y número total de apariciones de estos.

TABLA 4. Acerca de cómo efectuar un recuento genérico de neologismos

NÚMERO TOTAL DE NEOLOGISMOS	X
NÚMERO TOTAL DE APARICIONES DE NEOLOGISMOS	X

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo se llevará a cabo un recuento pormenorizado, en el que se tendrán en cuenta los siguientes datos: neologismo en sí mismo, parte del libro en la que aparece, número de veces en las que este se encuentra en la misma página, así como el número de ocasiones en las que se hace uso de él en el libro.

TABLA 5. Acerca de cómo efectuar un recuento pormenorizado de neologismos

PARTE /S DEL LIBRO	Nº DE PÁGINA/S	NEOLOGISMO	Nº VECES EN PÁGINA/S	Nº DE VECES EN EL LIBRO
1ª,2ª,3ª,4ª	4-89	X	X	X

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. GENERALES

En el presente apartado se hace uso de las herramientas analíticas presentadas en la parte metodológica general. Asimismo, se reservará un subepígrafe al estudio de la metodología educativa empleada en el proyecto educativo que se recoge en esta obra de literatura de viajes. Nos referimos a *vom Kinde aus*.

4.1.1. Investigación cualitativa

A continuación, puede observarse en la siguiente tabla la investigación general acerca de la parte cualitativa del libro:

TABLA 6. Análisis cualitativo del libro

IDEA PRINCIPAL DE LA AVENTURA	Viaje a las denominadas Islas Afortunadas con el objetivo de que el alumnado de la Escuela de Artes Aplicadas de Hamburgo seleccionado aprenda de otro modo otras cosas necesarias para su formación vital.
FINANCIACIÓN	Naviera Wörmannlinie
PARTICIPANTES	Dos docenas de alumnos de la Kunstgewerbeschule de Hamburgo, el director, el hijo del director, seis profesores (entre ellos, el autor del libro), un inspector de educación y un médico.
ESTRUCTURA DEL LIBRO	En 91 páginas, con párrafos muy largos separados por asteriscos, se narra esta aventura en cuatro partes diferenciadas: 1) el viaje a Gran Canaria, 2) la estancia en Gran Canaria, 3) travesía en barco a Tenerife y estancia en la citada isla, 4) de vuelta a Hamburgo. Cuenta el libro también con unas anotaciones poéticas como antesala en recuerdo al viaje y con un agradecimiento. Como colofón, quedan también unas líneas poéticas en memoria del viaje, el listado de participantes y el modo de impresión y participación artística.

<p>ESTANCIA EN GRAN CANARIA</p>	<p>Lugares de interés en su visita: La Ciudad Real de Las Palmas, La Isleta, Puerto de la Luz, Catedral de Santa Ana, la Plaza de Santa Ana, el Hotel Santa Catalina, el Metropol, San Mateo, Teror, Telde, el Hotel Continental Las Palmas, la Cumbre, Tafira, el Puerto, Santa Brígida, Museo Canario, La Atalaya, la Caldera de Bandama, Fingas.</p> <p>Elementos que llaman la atención: las tartanas, los comerciantes con papagayos y canarios, los comerciantes que suben a bordo para ofrecer sus servicios para ir a tierra firme con panfletos, los jinetes en burros y mulos, los camellos, las personas de países diversos (multiculturalidad), la vida tranquila, la mendicidad en niños, dragos, la “universidad de gallos”, la flora en general, que haya una colonia alemana, los picos de lava, los barrancos, las plantaciones de plátanos, el carácter de los canarios, los comentarios de la gente mayor sobre la alegría del grupo de estudiantes alemanese, el agua mineral.</p> <p>Se percatan de los problemas que surgen por no saber español.</p>
<p>ESTANCIA EN TENERIFE</p>	<p>Lugares de interés en su visita: El Teide, el Pico del Teide, Las Cañadas del Teide, La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, el Hotel Agüere y Continental, Las Mercedes, la Iglesia de la Concepción, la Plaza del Adelantado, el Convento de la Palza del Adelantado, la Villa de la Orotava, el Valle de la Orotava, el Puerto de la Orotava, la Catedral de la Laguna, Tacoronte, el Hotel Camacho, el Hotel Humboldt, Santa Úrsula, La Matanza de Acen-tejo, La Victoria, El Sauzal, La Paz, el Hotel Martiánez, el Jardín Botánico, el Hotel Agüere.</p> <p>Elementos que llaman la atención: el Pico, el paisaje en general, las casas típicas, el drago en la Villa de la Orotava, los lugares en los que había estado Humboldt, la jacaranda, la flora en general.</p>

Fuente: elaboración propia

Sobre el libro en términos generales

El libro que aquí nos concierne, *Schülerfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April bis 2. Mai 1908* (“Viaje escolar a las Islas Canarias del 2 de abril al 2 de mayo de 1908”), es una *rara avis* de la literatura moderna (1912); no estamos ante un cuaderno de viaje como los de los viajeros-científicos, sino que en él Gläser narra en 91 páginas (haciendo uso de párrafos muy largos cuyos inicio y fin están marcados con un

asterisco) un ejemplo de pedagogía creativa, de turismo académico; propósito que deja claro al comienzo de la aventura:

Ha sido mi propósito recoger observaciones sobre la vida de los niños en este viaje. [...] tenemos que [...] tener paciencia y esperar, como los jardineros, a que nuestras flores florezcan [...] (pág. 16)

La belleza de la redacción está acompañada por la hermosura de las ilustraciones en forma de marco del texto y de 14 imágenes; todas ellas hechas por los propios alumnos de la *Staatliche Kunstgewerbeschule*, y tuteladas por sus profesores, en especial por Carl Otto Czeschka.

Composición de los estudiantes W. Arnold, E. Holdorff, E. Knodel, L. Melzer bajo la dirección del profesor J. Schulz.

La impresión de los marcos se ha llevado a cabo por la imprenta “Gesellschaft Hartung & CO M.B.H.”.

Los fotograbados, a excepción de uno de los marcos, que fue provisto por A. Kahlbrandt, fueron confeccionados por los alumnos de la clase de técnicas de reproducción, bajo la dirección del profesor C. Griese.

Las imágenes las han dibujado los alumnos H. Mendel, J. Steinmüller, W. Habl y Fr. Behnke, de la clase del profesor C.O. Czscheska partir de las fotografías. Ellos también bocetaron los marcos. [...].

Se trata de la culminación de un proyecto común entre los alumnos de la escuela (no necesariamente los que participaron en el viaje); solamente ha habido una edición de cien ejemplares de esta joya académica; la nuestra tiene asignado el número tres.

La obra se concluyó en la Escuela de arte Staatliche Kunstgewerbeschule de Hamburgo, en octubre de 1912, con una tirada de 100 ejemplares. Este libro es el número 3.

Estamos ante un viaje a las islas capitalinas, a pesar de que el título pueda inducir a pensar que el grupo de alumnos y profesores efectúan una visita a cada una de las islas del archipiélago. Cabe añadir, no obstante, que hay también narración que no se circunscribe a ninguno de estos cuatro capítulos: las páginas destinadas a servir de recuerdo o agradecimiento, de colofón de la experiencia, de memorándum de los participantes en ella, y del proceso de impresión y la autoría de las ilustraciones y marcos.

El libro narra esta actividad académica alternando en la mayoría de las ocasiones la primera persona del plural (en los momentos en los que el autor se refiere al conjunto de los profesores o al grupo conformado tanto por maestros y estudiantes) y, en otras, la correspondiente a “ellos” (tanto al hacer alusión a los alumnos como a los habitantes de las islas). Es una escritura dinámica y lineal (se guía por el curso del viaje), aunque en alguna ocasión se recogen reflexiones y se intercala algún *flashback* (precisamente el capítulo número 1, que es el destinado a contarle al lector el periplo de ida hacia Gran Canaria y Tenerife, comienza con retazos de la vuelta a casa y consideraciones sobre esta actividad como método de enseñanza).

Sobre el viaje

En 1908, un grupo de chicos de alto rendimiento académico y buena salud de Hamburgo,

[...] seleccionar a dos docenas de chicos en función de su buen expediente académico y su impecable estado de salud [...] (pág. 9)

“¡Hemos demostrado que somos hombres!” (pág. 16)

Ya desde el momento de la elección se tuvo muy en cuenta que solamente podían venir chicos fuertes. (pág. 47)

alumnos de la escuela *Staatliche Kunstgewerbeschule* (escuela que fue concebida en 1767 como una Escuela de Oficios, auspiciada por la Sociedad Patriótica, que en 1896 se convierte en la Escuela Estatal de Oficios Artísticos y, posteriormente, en Escuela de Arte dependiente del Estado), que, además de gozar de un excelente estado de salud, parecían tener mucho apetito,

El estado de salud de nuestra tropa era siempre normal; lo que podría parecer anormal era, quizás, su grandísimo apetito. (pág. 47)

emprenden con algunos de sus profesores, un médico, el rector y el inspector de la escuela.

Participantes del viaje

Además del director de la expedición, el Rector H. Freytag, participaron el inspector de la escuela H. Fricke, el doctor en medicina W. Lackemann, A. Stuhr, H. Lohfert, A. Timm, J. Gläser, H. Christian, H. Frohböse

Los estudiantes:

W. Matthies, P. Heidmann, Th. Götsche, W. Wagner, M. Buroh, H. Fabel, F. Kaiser, O. Heitmann, H. Oelckers, W. Schulze, H. Hawersaat, H. Koenig, L. Pommerencke, K. Seebörger, R. Häuszler, H. Paulsen, H. Drewes, C. Geseller, W. Schütte, F. Vorrath, G. Schepper, H. Rimkeit, L. Schlüter, O. Osterloh, W. Freytag. (pág. 91)

una aventura académica vital de un mes de duración: se dirigen hacia las Islas Afortunadas, gracias a la Woermannlinie, que no solamente les facilita los navíos, sino que también hace uso de sus contactos para que tengan una estancia lo más placentera posible.

Entonces vino el representante de nuestra Woermannlinie, el señor cónsul Ahlers a bordo; era nuestro nuevo protector y pronto experimentamos que aquí también en Tenerife se habían preocupado por nuestro bienestar hasta el más mínimo detalle; a donde quiera que fuéramos, la mesa estaba llena de flores y frutas. (pág. 60)

Los motivos por los cuales fueron las Islas Canarias las elegidas para este turismo académico, para este *vom Kinde aus*, pueden deducirse de pasajes del texto:

1. Se persigue una experiencia enriquecedora del calibre de la que, en su día, vivió el bienhechor de la expedición, el señor Woermann.
2. Consideran los organizadores que los viajes marítimos conllevan un aprendizaje más consustancial que los de otra clase.

[...] no hay ningún viaje como el marítimo en el que las personas estén durante un largo período de tiempo al dictado de las mismas necesidades y en el que se pueda descubrir mejor cómo reaccionan los distintos individuos ante nuevos factores. (pág. 10)

3. Las islas aglutinan una serie de condicionantes que las hacen atractivas.

Todos los viajeros narran con encanto que las islas, como pocos lugares en el mundo aúnan, de manera extraordinaria, mar y montaña. (pág. 48)

4. Alexander von Humboldt (1769-1859) había estado allí.

¡A eso deben deberse los coloridos relatos de Humboldt! (pág. 56)

Ése era nuestro objetivo: El Hotel Humboldt. Entre esa distancia y [...], luego un giro hacia el campo. Ahí estaba también la famosa esquina de Humboldt. (pág. 65)

Nos alojamos en el Hotel Humboldt durante nuestra estancia en el Valle de la Orotava, gracias a la muy amable disposición del director general, el señor catedrático Pannwitz. Se trata de una construcción diáfana en forma de herradura del tamaño de un imponente castillo [...] (pág. 66)

Por delante de nosotros sobresalen en la distancia los cipreses oscuros de la propiedad de La Paz, que se han hecho famosos tras la estancia de Humboldt. (pág. 70)

5. Era un destino conocido entre los alemanes.

Hemos estado en contacto con la colonia alemana en muchas ocasiones [en la isla]. (pág. 36)

6. Al parecer, no era extraño en la comunidad alemanoparlante emprender este tipo de proyectos académicos en Canarias.

Unos meses antes de nosotros, un instituto suizo había visitado la isla para, principalmente, llevar a cabo estudios de botánica y geología, algo para lo que nuestros chicos todavía no estaban lo suficientemente maduros; pero sí que lograron entender la naturaleza volcánica de la isla. (pág. 46)

El viaje puede, al igual que el libro, dividirse en cuatro espacios-temporales bien diferenciados:

1. La expedición de la Escuela de Hamburgo parte del puerto de la ciudad en el barco Erna de la compañía Woermann, rumbo hacia Gran Canaria; viaje que se inicia el 2 de abril, momento a partir del cual los profesores dejan de ser unos meros educadores,

Desde el instante en el que los niños se subieron a la lancha, los profesores asumieron la función de padres [...] (pág. 9)

y termina el 10 del mismo mes, día en el que el navío atraca en el puerto de Las Palmas de Gran Canaria;

Allá en el horizonte, se veía la silueta dentada de la Isleta, una península unida a Las Palmas [de Gran Canaria] por un istmo estrecho, en

comuni3n con el mar. La isla hacfa gala de su car3cter volc3nico desde el principio [...] (p3g. 19)

y, justo en ese momento, los miembros de esta aventura, comienzan a tener contacto con la cultura ajena;

Vimos en la superficie terrestre los coches de dos ruedas (tartanas), gente que marchaba en buen ritmo en burro [...] Lo que m3s nos llam3 la atenci3n fueron los espa3oles que subieron a bordo con tarjetas y trataban vender sus servicios de diferentes formas para la infinidad de posibilidades a tierra. (p3gs. 20-21)

lo que, como es natural, se convertir3 en una constante a lo largo de todo su periplo por las islas, que provocar3 que los unos y los otros (los canarios y los alemanes) extraigan conclusiones (precipitadas o no) sobre el contrario;

Una bondad ingenua y una honestidad pura parecen ser los rasgos que definen a todos los canarios. (p3g. 44)

y ello llevar3 consigo que, por un lado, surja una identificaci3n de los alumnos como parte de un pa3s con una cultura determinada (identidad patri3tica),

A su hijo lo habfa protegido un barco de alemanes durante la guerra entre Espa3a y Am3rica. Nuestros chicos experimentaron en este momento el papel de representantes de su pueblo, provoc3ndoles un sentimiento de patriotismo. (p3g. 60)

asf como se produzca una expansi3n de sus horizontes al, por citar un ejemplo, vivir en primera persona la Semana Santa en la capital gran-canaria.

Las chicas j3venes, tanto de pueblo como de ciudad, y, en especial, en estos dfa de Pascua, llevan una mantilla, que es una especie de pa3uelo de cabeza, una prenda de vestir [...] En las procesiones vimos a muchas mujeres y ni3as con ella, por lo que los cuadros de las v3rgenes de la gran pintura italiana ya no nos resultaron tan extra3os. (p3g. 51)

2. Del 10 al 20 de abril pasan diez dfa en la isla de Gran Canaria, en especial, en Las Palmas de Gran Canaria;

Debido a nuestra presencia constante, en la ciudad fuimos conocidos por todo el mundo muy deprisa; en todos lados alcanz3bamos a distinguir entre el murmullo [de la gente] las palabras "alem3n" y "marine". Nos confundfan con una instituci3n de marines porque los chicos

llevaban todos el mismo uniforme y por la lazada de los gorros del “Erna Woermann”; y siempre nos veíamos obligados a replicar que no éramos más que una Escuela de Alemania. (pág. 46)

de la isla les llama mucho la atención el Museo Canario;

El museo ya mencionado [el Museo Canario], situado en Las Palmas, alberga una gran colección de cráneos, muchos de los cuales son de los antiguos habitantes, los guanches; llama la atención el hecho de que sean dolicocefalos. En la actualidad, en la población existe junto con el prototipo español, de rasgos oscuros, uno de apariencia prácticamente germánica, de cara bonita, lo que se contrapone con los habitantes de algunas zonas, que son pequeños, huesudos, de cara ancha, con cierta angulosidad un tanto rústica y hoscas. Que los guanches tuvieran contacto con los vándalos es una opinión que queda totalmente descartada, tras las primeras investigaciones. Tiene mucho más sentido suponer que, entre los bereberes del Norte de África y los guanches hubiera canciones comunes. (pág. 45)

La Atalaya, con sus casas-cueva;

Quien haya leído sobre las casas cueva en la Atalaya, podría pensar que no sería tan fácil encontrárselas, lo que es absolutamente incierto. Hay casas cuevas en muchos sitios de Gran Canaria, sobre en todo en alturas considerables [...] (pág. 49)

San Mateo es destacado por el hecho de que sus habitantes solamente sepan hablar español y les fascinen los cánticos de los alemanes;

En todo San Mateo [...] no se hablaba otro idioma que no fuera el español. (pág. 44)

También ha llamado la atención nuestros cantares; ya la gente de San Mateo nos hacía cantar en muchas ocasiones, lo que nos daba a entender que esa manera libre de cantar, en coro, y sin libro, les era del todo desconocida. (pág. 47)

visitan la Caldera de Bandama, la Plaza de Santa Ana, la isleta, el Hotel Escuela Santa Brígida...

Un espléndido hotel es el Santa Brígida, arriba en el Monte; pertenece a un austríaco, que, al mismo tiempo, es copropietario del Hotel Continental en Las Palmas. (pág. 48)

En el Hotel Santa Brígida nos esperaba otra vez uno de los representantes de nuestro cónsul con un excelente almuerzo. Después de que nuestros niños entonararan algunas canciones acompañados al piano, marchamos toda la tropa a los jardines del hotel, que más o menos tenía el

mismo tipo de plantas que la del Parque Nelson, aunque en mayor medida. (pág. 52)

3. Del 20 al 24 de abril visitan la otra isla capitalina, Tenerife,

Justo después de que aterrizáramos en Santa Cruz de Tenerife, cogimos un tren eléctrico que nos llevó a la antigua capital de la isla, la venerable La Laguna, que se encuentra a una altura de 558 metros por encima del mar. (pág. 60)

También visitamos al más famoso representante de la vegetación de Tenerife, es decir, el drago mundialmente conocido, que ahora, después de que el drago en la Villa de la Orotava quedara destrozado por un incendio, es uno de los grandes exponentes del género. (pág. 63)

donde el gran protagonista es el Pico del Teide.

[...] hacia las islas Canarias, en cuyo centro el pico blanco del Teide alzaba su cabeza blanca por encima de las nubes [...]. (pág. 56)

“¡El Pico está ahí!” fue sonando de puerta en puerta desde muy temprano. Nos vestimos como pudimos y salimos al pasillo para contemplar el valle desde las ventanas. Estábamos desconcertados por la vista. [...] Ninguna pintura, en especial, ninguna fotografía, puede lograr plasmar esa gran impresión que causa [...] (pág. 67)

4. El 24 de abril comienza su viaje de vuelta a Hamburgo en otro de los barcos de la Compañía, el *Eleonore*; periplo que finaliza el 2 de mayo en el mismo escenario donde comenzó, aunque, tal y como relata Gläser, los aventureros no eran las mismas personas: tanto alumnos como profesores se habían enriquecido de tal modo gracias a este proyecto, que “sus yo” eran distintos al más puro estilo Ortega y Gasset:

Aquí están entre la abarrotada multitud las madres, esposas, padres y hermanos, que ansiosos nos saludan. [...] Es un momento igual que el de la partida; es el mismo escenario; es como si no hubiese pasado el tiempo, ¡pero cuán ricos hemos vuelto! ¡Qué bonito es ser joven cuando tenemos ante nosotros una gran tarea! ¡Vosotros, chicos con suerte de Hamburgo, qué más puede todavía suceder de esta riqueza que nos brinda este viaje! (pág. 89)

4.1.2. Investigación cuantitativa

Este subepígrafe recoge los datos cuantitativos del libro de viajes:

TABLA 7. Análisis cuantitativo del libro

Nº DE PARTICIPANTES	Nº DE DÍAS	Nº DE DÍAS DE NAVEGACIÓN	Nº DE DÍAS EN TIERRA FIRME	Nº DE BARCOS	Nº DE ISLAS
31	31	19	13	3	2

Fuente: elaboración propia

El cuaderno de viajes se estructura en cuatro partes bien diferenciadas:

1. “Hacia las Islas Afortunadas. Viaje de ida a bordo del Erna Woermann” (páginas 4-23).
2. “En la isla de Gran Canaria del 10 al 20 de abril.” (páginas 24-53).
3. “En la isla de Tenerife del 20 al 24 de abril” (páginas 54-75).
4. “Viaje de vuelta a casa a bordo del Eleonore Woermann. Viernes 24 de abril” (páginas 76-89).

Hay dos dedicatorias en él: una en la que se aplaude la iniciativa del proyecto y se da gracias al rector de la Escuela y otra en la que, en tono poético, Gläser agradece haber formado parte de la aventura y destaca aspectos significativos de ésta:

En recuerdo de una de las iniciativas a cargo del Señor Rector Hugo Freytag en abril del año 1908. *In memoriam* de un viaje marítimo desde Hamburgo con la compañía Woermann (pág. 3)

Recordar esas miradas radiantes en los niños es más que suficiente; sus rostros eran como esa lluvia que en secreto aguarda, como esa dicha contenida por la buena nueva.

No es fácil expresar con palabras ese agradecimiento, que por siempre estará presente: la gratitud de los niños es una bendición.

Las imágenes, inundadas de ese sol sureño, reflejan valiosos momentos.

Cuando uno pasa ahí un tiempo se da cuenta de que ese sol excita: hace que todo tenga aún más sentido y sea más bello. (pág. 2)

En la penúltima página, el autor, a modo de colofón, dedica una serie de palabras a la experiencia en sí:

Todavía siento como si estuviera en la proa del barco, con esas ansias de saber qué había más allá y noto como el silencioso viento marino me derrumba.

Al alba van poco a poco desapareciendo las estrellas del sur; amanece,
para que mi corazón aprenda a despedirse.

¡Una y otra vez el suave movimiento de las gaviotas!

Lo que esperaba y lo que al final he poseído, todo debe quedarse en su
esplendor;

tú, mar dorado, ¡no te puedo olvidar! (pág. 90)

4.1.3. *Vom Kinde aus* y su relación el viaje

La escuela como centro de autoaprendizaje; el niño como ser reflexivo y procesador consciente de información; la creatividad como apoyo indispensable del aprendizaje evolutivo; el profesor como guía o *gute Polizeimeister* (buen maestro policial) y no como *Erzieher* (educador), según la terminología de H. Stephani (1836); una plena conjunción entre el colegio y la vida... todo ello resume la filosofía auspiciada por los docentes de Hamburgo artífices de este proyecto en 1908, vertiente de la *schöpferische Entwicklung* (desarrollo creativo) “*vom Kinde aus*” (Gläser, 1920), a la que ya se refería en cierto modo Immanuel Kant (1803), y que Ferrieri (1928), pionero de la “nueva educación”, puede que la considerara una utopía inalcanzable. Precisamente, nuestro autor y la escuela de artes aplicadas *Staatliche Kunstgewerbeschule* plasman con el viaje que se describe en la obra que nos convoca ese *vom Kinde aus*”, cuyo escenario no tiene por qué ser un aula:

¿Pero quiénes somos nosotros, que nos lanzamos al océano de esa manera tan confiada? ¿Somos acaso vikingos o hemos asumido el papel de aventureros? Nosotros, unos profesores de Hamburgo que regresamos a casa tras un viaje colonizador de una nueva pedagogía. Nuestro oficio se ejerce ahora en escenarios con vistas al mar [...] (pág. 5)

El alumno aprende del entorno; las vivencias guiadas, como la que tienen la oportunidad de experimentar los protagonistas de esta actividad extraescolar, son de las mejores. Estamos, como señala Hopf (2004), ante la *experimentelle Pädagogik* (pedagogía experimental).

El chaval se desarrolla en términos incalculables. (pág. 11)

De ahí que el rector de la Escuela aceptara que los alumnos de su centro participaran en esta aventura académica que el señor Woermann, propietario de la empresa naviera Woermannlinie, les brindaba: estudiantes

y profesores se embarcarían rumbo a las Islas Afortunadas; en este caso, esta nomenclatura debe entenderse en un doble sentido, pues no solamente son “afortunadas” por la variedad incalculable que ofrecen, sino que lo son también por el hecho de que se han constituido en el pasaporte perfecto hacia la salida de la cueva platónica, en el “*vom Kinde aus*” que los adolescentes necesitaban.

Se ha discutido mucho sobre el valor de los viajes escolares, tanto a favor como en contra, como sobre todas las cosas que se han hecho, pero que también pueden dejar de hacerse. Mas, ahora mismo, dado que es posible, es decisivo el valor del sentimiento, que está presente en la idea del señor Woermann: un gran viaje marítimo, como el que él pudo llevar cabo en sus años mozos, que le irradió con sus primeras impresiones y que, a día de hoy también es influyente para contar con una vida rica; y esa alegría que le produjo en él, pudo desde hace pocos años, observarla de nuevo en un grupo de hombrecitos, a quienes se les brindaba la posibilidad de conocer la cautivadora belleza del océano por vez primera. Así surgió su iniciativa de regalar una experiencia parecida a la suya a buenos chicos de Hamburgo. Debido a que con el Rector Freytag habían tenido lugar varios viajes escolares de 1894 con éxito, se tuvo la oportunidad de hacer esto realidad [...] (pág. 9)

Todavía, a día de hoy, esta forma de pensar (en la misma línea que la *New Education Fellowship* o Maria Montessori, Ludwig Gurlitt, Berthold Otto, Ellen Key, Rudolf Steiner o Fritz Gangsberg) se presenta como novedosa, revolucionaria y necesaria (más de 100 años después). Desde mi humilde opinión, ambas posturas (la tradicional clase magistral y las experiencias similares al turismo académico, es decir, la postura *vom Kinde aus*, que tiene en la revista alemana *Das werdende Zeitalter* - “La nueva era” - una gran aliada) deberían coexistir; tendría que haber un equilibrio aristotélico. De ahí que considere que el título de la obra de Örkels (1994) *Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik* (“Ruptura y continuidad. Hacia el efecto modernizador de la reforma pedagógica”) sea el lema perfecto de hacia ese medio; de hacia esa virtud a la que se refería el discípulo de Platón, a pesar de que Örkels satirice en ese artículo sobre el no-efecto de las nuevas pedagogías, que al final continúan al servicio de lo tradicional, dado que siguen las máximas de Rousseau y Pestalozzi.

4.1. ESPECÍFICOS

En el presente apartado se recogen los datos más específicos de la investigación. Comenzaremos por los cualitativos, al igual que en el caso anterior; y, a continuación, expondremos los cuantitativos.

4.2.1. Investigación cualitativa

En este subepígrafe se incluyen 6 tablas, correspondientes a 6 neologismos empleados por el autor en el texto.

TABLA 8. *Tartanas*

VOCABLO (1)	TARTANAS (a) Wir sahen am Lande die kleinen zweirädigen Wagen (Tartanas) fahren). P.20 (b) [...] die zweirädigen Tartanas dahin [...] P. 27
ESTRATEGIA TRADUCTORA	(a y b) EXTRANJERIZACIÓN
TÉCNICA TRADUCTOLÓGICA ADAPTADA	(a y b) PRÉSTAMO EXPLICADO y DOMESTICADO
TIPOLOGÍA DE BELLER	RECÍPROCA

TABLA 9. *Spaniolen*

VOCABLO (2)	SPANIOLEN Besonders interessante Auseinandersetzungen gab es mit den Spaniolen [...] P. 20
ESTRATEGIA TRADUCTORA	DOMEXTRANJERIZACIÓN
TÉCNICA TRADUCTOLÓGICA ADAPTADA	CALCO-EXTRANJERIZADO
TIPOLOGÍA DE BELLER	ANALÓGICA

TABLA 10. *La Ciudad Real de Las Palmas*

VOCABLO (3)	LA CIUDAD REAL DE LAS PALMAS La Ciudad Real de Las Palmas sich stolz die Hauptstadt von Gran Canaria nennt. P. 25
ESTRATEGIA TRADUCTORA	EXTRANJERIZACIÓN
TÉCNICA TRADUCTOLÓGICA ADAPTADA	PRÉSTAMO
TIPOLOGÍA DE BELLER	ANALÓGICA

TABLA 11. *Ciudad*

VOCABLO (4)	CIUDAD [...] dass der Eindruck dieses Küstenweges den Genuß an der königlichen Ciudad ein wenig beeinträchtigt. P. 25
ESTRATEGIA TRADUCTORA	EXTRANJERIZACIÓN
TÉCNICA TRADUCTOLÓGICA ADAPTADA	PRÉSTAMO DOMESTICADO
TIPOLOGÍA DE BELLER	ANALÓGICA

TABLA 12. *Plaza*

VOCABLO (5)	PLAZA Über der Plaza de Santa Ana weht Spaniens Flagge [...] P. 25 In einer Ecke dieser Dach-Plaza [...] P. 25 Sie liegt vor der Plaza de Santa Ana, EINEM Platz, der trotz seiner nicht bedeutenden Größe doch einen bedeutenden Eindruck macht. P. 34 Das Museum an der Plaza [...] P. 45 Das Kloster an der Plaza del Adelantado [...] P. 63
ESTRATEGIA TRADUCTORA	(a, c, d, e) EXTRANJERIZACIÓN (b) DOMEXTRANJERIZACIÓN
TÉCNICA TRADUCTOLÓGICA ADAPTADA	(a, b, d, e) PRÉSTAMO DOMESTICADO (c) PRÉSTAMO DOMESTICADO Y EXPLICADO
TIPOLOGÍA DE BELLER	(a, d, e) ANALÓGICA (b) ANTITÉTICA (c) RECÍPROCA

TABLA 13. Puerto

VOCABLO (6)	PUERTO Von hier aus macht Puerto einen hochinteressanten [sic] Eindruck. P. 26 [...] die besseren [sic] Häuser Puertos einfach im Sande. P. 26 [...] die für die bunten und weißen Villen des Puerto [...] P. 40 [...] und so mussten wir den Rückweg nach Puerto einmal zu Fuß zurücklegen. P. 52 Nur einige Schiffslichter leuchteten unten im Puerto La Orotava. P. 67 [...] wie wir nachher auf unserm [sic] Gange nach Puerto von unten [...] P. 70
ESTRATEGIA TRADUCTORA	(a, b, c, d, e, f) EXTRANJERIZACIÓN
TÉCNICA TRADUCTOLÓGICA ADAPTADA	(a, b, c, d, e, f) PRÉSTAMO
TIPOLOGÍA DE BELLER	(a, b, c, d, f) ANALÓGICA (e) RECÍPROCA

4.2.2. Investigación cuantitativa

TABLA 14. Recuento genérico de neologismos

NÚMERO TOTAL DE NEOLOGISMOS	38
NÚMERO TOTAL DE APARICIONES DE NEOLOGISMOS	49

TABLA 15. Recuento pormenorizado de neologismos

PARTE /S DEL LIBRO	Nº DE PÁGINA/S	NEOLOGISMO	Nº VECES EN PÁGINA/S	Nº DE VECES EN EL LIBRO
1ª, 2ª	20-27	TARTANAS (1)	1 en cada	2
1ª	20	SPANIOLEN (2)	1	1
2ª	25	LA CIUDAD REAL DE LAS PALMAS (3)	1	1
2ª	25	CIUDAD (4)	1	1
2ª y 3ª	25, 34 45, 63	PLAZA (5)	2 en 25; en el resto, 1	5
2ª y 3ª	26, 40, 52, 67, 70	PUERTO/S (6)	2 en 26 y 70; en el resto, 1	8
2ª Y 3ª	40, 69	VILLEN/VILLA (7)	1	2
2ª	26	AZOTEAS (8)	1	1
2ª	27, 52	TRANVIA (9)	1	2

2ª	27,37	MULOS (10)	1	2
2ª	29	PENÍNSULA (11)	1	1
2ª	29	CANARIER (12)	1	1
2ª y 3ª	33, 61, 63	PATIO (13)	2 en 33; en el resto, 1	4
2ª	33, 39	BARRANCO/S (14)	3 en 39; 1 en 33	4
2ª y 3ª	34, 63	DRAGO (15)	1	2
2ª y 3ª	36, 53, 56, [60], 67, 68, 69	PIC/PIK/PIKS [PIKGE-BIRGE] (16)	3 en 67 y 68, 2 en 56 y 69; 1 en el resto	13
2ª	37	CABALEROS (17)	1	13
2ª y 3ª	40, 64, 66, 67	CUMBRES (18)	2 en 40; 1 en resto	1
2ª	40, 47	MONTE (19)	1	2
2ª y 3ª	44	RETAMA (20)	1	2
2ª y 3ª	44, 65	FONDA (21)	1	2
2ª	44	CASTELLANO (22)	1	1
2ª	45, 49	GUANCHEN (23)	3 en 45; 1 en 49	4
2ª	46, 51	ALEMAN/S (24)	1	2
2ª	46	MARINE (25)	1	1
2ª	46	ESCUELA DE ALEMANIA (26)	1	1
2ª	47	MUY PERPENDICULAR (27)	1	1
2ª	49	CALDERA (28)	1	1
2ª	51	MANTILLA (29)	1	1
2ª y 3ª	51, 55	VINO/ VINO TINTO/ VINO BLANCO (30)	1	2
2ª y 3ª	56, 60	TENERIFE (31)	2 en 56; en resto, 1	3
3ª	61	VIVA ESPAÑA (32)	1	1
3ª	63	INSTITUTO DE CANARIA (33)	1	1
3ª	63	FLORA (34)	1	1
3ª	64	AGUA (35)	1	2
3ª	68, 69	CAÑADAS (36)	1	1
3ª	68	LADERA (37)	1	1
3ª	69	KONQUISTA (38)	1	1
3ª	69	JACARANDA (39)	1	1

Fuente: elaboración propia

4.1.3. Discusión de los resultados

Destacamos de estas decisiones literario-traductológicas el gran empleo de la palabra “pico”, que Gläser transcribe con la grafía Pic o Pik (con una “-s” detrás al alemanizarla y estar en caso genitivo); no se trata de un concepto canario o español que no tenga un equivalente en alemán, pues existe “*Spitze*”, que denomina exactamente el mismo fenómeno, pero sí que es cierto que los canarios suelen referirse al “Pico del Teide” como “el Pico”, de ahí que, probablemente, el escritor-pedagogo, contagiado por las señales turísticas y las voces canarias, hiciera uso de esa lexía. Lo mismo podría predicarse de “villa”, “jacaranda”, “ladera”, “cañadas”, “agua”, “caldera”, “muy perpendicular”, “castellano”, “fonda”, “retama”, “cumbres”, “patio”, “barranco/s”, “vino, vino tinto, vino blanco”, “ciudad”, “plaza”, “monte”, “azotea”, “drago”, “mulos”, “mantilla”, “tartanas”, “retamas”, “tranvía” y “península” (estas dos últimas sin tilde en la narración de Gläser).

Merecen una atención especial los términos “Tenerife”, que a veces se refiere a esta isla de este modo, y otras, de la forma alemana “Teneriffa”; “aleman/s” (sin tilde y declinada en genitivo en una ocasión); “Viva España”, expresión de júbilo y exaltación de la patria española que se emplea en el texto como guiño, para agradecer las atenciones que han recibido; “spaniolen”, “konquista”, “cabaleros”, “guanchen” y “canarier”, que transcribe de manera incorrecta, pero se denota su propósito de incorporar la forma correcta española en el texto alemán; “marine”, término de origen inglés que, según el Diccionario de la Real Academia Española, se usa únicamente para denominar a “[los] soldado[s] de la infantería de marina estadounidense o de la británica”; “Instituto de Canaria” (aquí habría que añadir una “-s” a “Canaria” porque se trata de un conjunto de islas), término que emplea en español motivado muy probablemente por la intención de reflejar que se trata de un organismo canario; “Escuela de Alemania”, réplica que emplea el grupo de profesores y alumnos cada vez que los confunden con “marines”, de ahí que se usen términos españoles; y, por último, “La Ciudad Real de Las Palmas”, término muy bien empleado en español, en vez de ofrecer una traducción extraña que desvirtuaría el nombre.

5. CONCLUSIONES

La literatura de viajes es una joya académica para la investigación filológica. Estamos ante documentos instrumentales, ante vehículos de transmisión cultural, léxica, científica y pedagógica. Los textos redactados en la lengua origen acerca de una cultura meta deben considerarse material impulsor de enriquecimiento léxico y cultural de las culturas a las que pertenece el viajero y su futuro lector.

Asistimos a un documento de noventa y siete páginas de extensión, en las que se hace uso de 38 términos, que se repiten en varias ocasiones y que no siempre obedecen a un vacío léxico de la lengua de origen. El escritor hace de profesor del lector de una lengua y cultura meta, pues extranjeriza en el 78% de los supuestos sus elecciones traductológicas de conceptos.

El público destinatario de las palabras de Gläser ha podido, gracias al libro (turismo académico directo e indirecto), formar parte de la expedición que tuvo lugar del 2 de abril al 2 de mayo de 1908 (turismo académico indirecto) y aprender nuevo vocabulario, otros conceptos, una cultura distinta... Experiencias que sigan el movimiento *vom Kinde aus* deberían, desde mi humilde punto de vista, como ya se ha adelantado en el apartado tercero, coexistir con las tradicionales formas de la enseñanza: ambas se complementan. ¡Abogemos por una educación a través del turismo como la que aquí se ha relatado!.

7. REFERENCIAS

- Cáceres Lorenzo, M. T. (2014). "Differentiation between Indigeneous Loanwords in the Spanish American Lexicon". *Bulletin of Hispanic Studies*, 91:2, 117-126.
- De Luxán Hernández, L. (2012). *Cómo enfrentarse a la traducción histórica: Estudio de la documentación que se genera entre España y Gran Bretaña con motivo del Asiento de Negros*. En López-Folgado, Folgado, Vicente y Rivas-Carmona, María del Mar (eds.). *Essays on Translation. Multilingual Issues*. Págs. 213-230.
- De Luxán Hernández, L. (2021). *El viajero como traductor de conceptos*. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 52 (julio 2021), 133-147.

- Gläser, J. (1912). Schulfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April 1908 bis 2. Mai 1908. Saatlische Kunstgewerbeschule.
- Gläser, J. (1920). Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg/Braunschweig.
- Santana Quintana, M.C. (2017). Contacto de lenguas a través de la asimilación del vocabulario indígena en los textos cronísticos alemanes del siglo XVI: Philipp von Hutten y Ulrich Schmidel. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 33, 1, 2-14.

