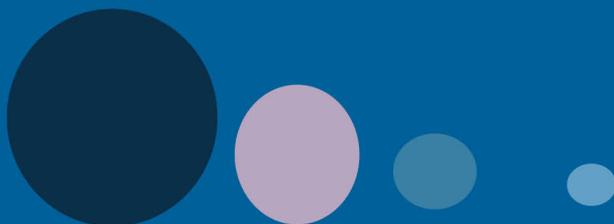


ELUA



E
33 L
ELUA Estudios de Lingüística
A Universidad de Alicante
2019



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
(ELUA)

2019

NÚMERO 33

REVISTA DE LENGUA ESPAÑOLA
Y LINGÜÍSTICA GENERAL



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DIRECTORA

Leonor Ruiz Gurillo

SECRETARIA

Larissa Timofeeva Timofeev

RESPONSABLE DE RESEÑAS

M^a Mar Galindo Merino

CONSEJO DE REDACCIÓN

M ^a Belén Alvarado Ortega (U. Alicante)	M ^a Antonia Martínez Linares (U. Alicante)
Elisa Barrajón López (U. Alicante)	Francisco Matte Bon (U. Studi Internazionali di Roma)
Cristina Cacciari (U. Modena and Reggio Emilia)	Elena de Miguel Aparicio (U. Autónoma Madrid)
Dmitrij O. Dobrovolskij (Academia de Ciencias de Rusia)	Inés Olza Moreno (U. Navarra)
Jorge Fernández Jaén (U. Alicante)	Xose Padilla García (U. Alicante)
Catalina Fuentes Rodríguez (U. Sevilla)	Susana Pastor Cesteros (U. Alicante)
Elena Hoicka (U. Sheffield)	Inmaculada Penadés Martínez (U. Alcalá)
Juan Luis Jiménez Ruiz (U. Alicante)	Herminia Provencio Garrigós (U. Murcia)
Johannes Kabatek (U. Zürich)	Susana Rodríguez Rosique (U. Alicante)
Ruth Lavale Ortiz (U. Alicante)	Ventura Salazar García (U. Jaén)
Óscar Loureda Lamas (U. Heidelberg)	Isabel Santamaría Pérez (U. Alicante)
Carmen Marimón Llorca (U. Alicante)	Augusto Soares da Silva (U. Católica Portuguesa)
José Joaquín Martínez Egido (U. Alicante)	Alexandre Veiga Rodríguez (U. Santiago de Compostela)

CONSEJO ASESOR

Manuel Alvar Ezquerro (U. Complutense Madrid)	María Antonia Martín Zorraquino (U. Zaragoza)
Dolores Azorín Fernández (U. Alicante)	Ana Isabel Navarro Carrasco (U. Alicante)
Ignacio Bosque Muñoz (U. Complutense Madrid y RAE)	Neal R. Norrick (U. Saarland)
Antonio Briz Gómez (U. Valencia)	Lourdes Ortega (U. Georgetown)
José Luis Cifuentes Honrubia (U. Alicante)	M ^a Elena Placencia (U. Londres)
Nicole Delbecque (U. Católica Lovaina)	Emilio Ridruejo Alonso (U. Valladolid)
Milagros Fernández Pérez (U. Santiago de Compostela)	Agustín Vera Luján (UNED)
Francisco Gimeno Menéndez (U. Alicante)	Juan Andrés Villena Ponsoda (U. Málaga)
Salvador Gutiérrez Ordóñez (U. León y RAE)	Gerd Wotjak (U. Leipzig)
Ángel López García (U. Valencia)	Jef Verschueren (U. Amberes)
Humberto López Morales (RAE)	

ISSN: 0212-7636

Depósito legal: A-15-1985

Diseño de la cubierta: Xose. A. Padilla García

Publicada gracias a las ayudas para la publicación de revistas científicas de la Facultad de Filosofía y Letras y del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad de Alicante.

Composición e impresión: Compobell, S.L.

Normas para envío, evaluación y edición de contribuciones:

<https://revistaelua.ua.es/>

ÍNDICE

ARTÍCULOS

Percepción lingüística y pluricentrismo: Análisis del binomio a la luz de los resultados del proyecto <i>Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America</i> (LIAS).....	9
<i>Carla Amorós-Negre y Miguel Ángel Quesada Pacheco</i>	
<i>En pocas palabras</i> : subjetivación y gramaticalización.....	27
<i>Laura Barroso Ferriz</i>	
Propuesta microestructural para un diccionario de especialidad lexicográfica.....	55
<i>Jesús Camacho Niño</i>	
Evolución de la frecuencia de uso de la fraseología discriminatoria en el diario <i>ABC</i> desde 1975.....	73
<i>Markéta Čandasová y Enrique Gutiérrez Rubio</i>	
Acerca de las nasales del español y del griego. Reflexiones para la enseñanza del español a grecohablantes.....	89
<i>Rosa M.ª Gómez García-Bermejo y M.ª Antonieta Andión Herrero</i>	
Percepción y distancia acústica: la variación paramétrica individual en la escisión fonemática de /θ/ en el español andaluz. Datos de la ciudad de Málaga.....	111
<i>Álvaro Molina García</i>	
La expresión de emociones a través de la metáfora: análisis contrastivo español-italiano.....	141
<i>M.ª Cándida Muñoz Medrano</i>	
Percepciones de la instrucción basada en los principios de un enfoque léxico en el aula de lengua extranjera.....	157
<i>Mercedes Pérez Serrano</i>	
Análisis contrastivo de la (des)cortesía en los comentarios digitales del periódico <i>20minutos.es</i> y del Facebook de <i>viajacontumascota.com</i> : anonimato y comunidad virtual.....	173
<i>Julia Sanmartín Sáez</i>	

Análisis comparativo temporal de los procesos de reconocimiento de usos neológicos formales y semánticos	195
<i>Carmen Varo Varo</i>	
Dos interpretaciones de (<i>yo</i>) <i>creo</i> (<i>que</i>) y su uso atenuante-intensificador.....	211
<i>Yu Xie</i>	
La edad en la adquisición de la morfología nominal de género y número del español por parte de sinohablantes	233
<i>Laura Zuheros Garrido y Victoria Marrero Aguiar</i>	

RESEÑAS

Comajoan-Colomé, Llorenç y Pérez Saldanya, Manuel (2018): <i>Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y su adquisición en segundas lenguas</i> . Barcelona: Octaedro Ele. 135 Páginas (María Noemí Domínguez García)	251
Casas Gómez, M. y Hummel, M. (2017): <i>Semántica léxica</i> . Volumen monográfico extraordinario de <i>Rilce. Revista de filología hispánica</i> , 33.3, Pamplona: Universidad de Navarra (Mercedes Ramírez Salado)	257

INDEX

PAPERS

Language perception and pluricentricity: Analysis of the binominal in the light of the results from the project <i>Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America</i> (LIAS)	9
<i>Carla Amorós-Negre y Miguel Ángel Quesada Pacheco</i>	
<i>En pocas palabras</i> : subjectification and gramaticalization	27
<i>Laura Barroso Ferriz</i>	
Microstructural proposal for a dictionary of lexicographical specialty.....	55
<i>Jesús Camacho Niño</i>	
Frequency evolution of the use of the discriminatory phraseology in the newspaper <i>ABC</i> since 1975	73
<i>Markéta Čandasová & Enrique Gutiérrez Rubio</i>	
About Spanish and Greek nasals. Reflections for the teaching of Spanish to Greek speakers.....	89
<i>Rosa M.^a Gómez García-Bermejo & M.^a Antonieta Andión Herrero</i>	
Perception and acoustic distance: the individual parametric variation in phonemic split of /θ/ in Andalusian Spanish. Data of the city of Malaga	111
<i>Álvaro Molina García</i>	
Expression of emotions through the metaphor: Spanish-Italian contrastive analysis..	141
<i>M^a Cándida Muñoz Medrano</i>	
Perceptions of foreign language instruction based on a lexical approach	157
<i>Mercedes Pérez Serrano</i>	
Contrastive analysis of the (im)politeness in the digital comments of the <i>20minutos.es</i> newspaper and <i>vijacontumascota.com</i> 's Facebook: anonymity and virtual community	173
<i>Julia Sanmartín Sáez</i>	

A time-course comparative analysis of the recognition processes of formal and semantic neological uses.....	195
<i>Carmen Varo Varo</i>	
Two interpretations of <i>(yo) creo (que)</i> and its mitigating-intensifying use.....	211
<i>Yu Xie</i>	
Age on the acquisition of Spanish nominal morphology of gender and number by Chinese speakers.....	233
<i>Laura Zuheros Garrido y Victoria Marrero Aguiar</i>	

REVIEWS

Comajoan-Colomé, Llorenç y Pérez Saldanya, Manuel (2018): <i>Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y su adquisición en segundas lenguas</i> . Barcelona: Octaedro ELE. (María Noemí Domínguez García)	251
Casas Gómez, M. y Hummel, M. (2017): <i>Semántica léxica</i> . Volumen monográfico extraordinario de <i>Rilce</i> . <i>Revista de filología hispánica</i> , 33.3, Pamplona: Universidad de Navarra (Mercedes Ramírez Salado)	257

ARTÍCULOS

**PERCEPCIÓN LINGÜÍSTICA Y PLURICENTRISMO: ANÁLISIS DEL
BINOMIO A LA LUZ DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO
*LINGUISTIC IDENTITY AND ATTITUDES IN SPANISH-SPEAKING LATIN
AMERICA (LIAS)***

**Language perception and Pluricentricity: Analysis of the binominal in the light of the results
from the Project *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America (LIAS)***

CARLA AMORÓS-NEGRE
Universidad de Salamanca
carlita@usal.es

MIGUEL ÁNGEL QUESADA PACHECO
Universidad de Bergen
miguel.quesada@if.uib.no

Enviado: 20/12/2018

Aceptado: 22/06/2019

Resumen

Este trabajo defiende la íntima relación existente entre conciencia sociolingüística y pluricentrismo lingüístico y propone analizar esta vinculación en profundidad, dado que la percepción de los hablantes hacia las distintas variedades y variantes lingüísticas es fundamental en la configuración y surgimiento de modelos idiomáticos. En este sentido, y a la luz de los datos aportados por el Proyecto actitudinal LIAS, *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (Chiquito y Quesada-Pacheco eds. 2014), se estudia, con una metodología cuantitativa, el grado de aceptación y legitimación que muestran los hablantes nativos de español de diferentes proceden-

Abstract

This paper advocates the close linkage among sociolinguistic awareness and language pluricentricity and calls for a deeper exploration of this relationship, due to the fact that speakers' perceptions towards different language varieties and variants is crucial in the setting and emergence of linguistic norms. In this sense, and, in the light of the data obtained from the attitudinal Project LIAS, *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (Chiquito & Quesada-Pacheco eds. 2014), we study, in accordance with a quantitative methodology, the level of acceptance and legitimization that Spanish native speakers from different origins show towards the other Spanish

Para citar este artículo / To cite this article: Amorós-Negre, Carla y Miguel Ángel Quesada Pacheco (2019). Percepción lingüística y pluricentrismo: análisis del binomio a la luz de los resultados del proyecto *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America (LIAS)*. ELUA, 33: 9-26. doi: 10.14198/ELUA2019.33.1

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.1>

cias hacia el resto de variedades hispanas. Solo con una mayor atención al componente actitudinal se puede determinar el grado de ejemplaridad que los hablantes confieren a unas u otras variedades nacionales del español.

PALABRAS CLAVE: actitudes lingüísticas, folklinguistics, pluricentrismo, estandarización, variedades del español.

varieties. It is only with a closer attention to the attitudinal component that it is possible to determine the degree of prestige that speakers grant to or other Spanish national varieties.

KEYWORDS: Language attitudes, Folklinguistics, Pluricentricity, Standardization, Spanish varieties.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre actitudes lingüísticas han adquirido desde hace décadas un gran interés científico con aportaciones desde la psicología social, la sociolingüística, la sociología, etc. y desde orientaciones tanto conductistas como mentalistas, centradas en aspectos cognitivos, afectivos y/o conductuales (Ryan y Giles 1982; López Morales 2003 [1989]; Gimeno 1993 [1990]; Cargile *et alii* 1994; Alvar ed. 1996a., ed. 1996b; Albarracín *et alii* 2005, etc.). Asimismo, también la antropología y la sociolingüística crítica han enfatizado la conveniencia de alejarse de posturas behavioristas o mentalistas y explorar, desde un punto de vista cualitativo, el terreno de las ideologías lingüísticas (*cf.* Woolard 2008; Arnoux y Del Valle 2010, etc.). A nuestro entender, las diferentes aproximaciones pueden contribuir a ampliar el conocimiento científico sobre la reflexividad de los mismos hablantes en torno al fenómeno lingüístico. Este es, justamente, uno de los objetivos de este trabajo: atender a las repercusiones que para la ciencia lingüística como disciplina social tiene la percepción del hablante común sobre la realidad lingüística circundante, una aproximación bautizada ya en 1966 por Hoenigswald como *Folk-linguistics*, que sigue necesitando de muchas aportaciones para adquirir un conocimiento más integral del funcionamiento social del lenguaje.

Es evidente que todos los hablantes asignamos valor a nuestras realidades circundantes y el lenguaje y las lenguas no constituyen una excepción. Es más, toda persona al ser hablante de al menos de una lengua materna se siente legitimada para emitir juicios de valor sobre una facultad que posee desde el nacimiento y con la cual no solo se comunica sino que se identifica. El hablante posee, en efecto, un conocimiento lingüístico interiorizado implícito y procedimental distinto del conocimiento que un lingüista puede explicitar y convertir en conocimiento declarativo.

Todos los hablantes manifestamos actitudes de forma más o menos abierta o encubierta y más o menos consciente o inconsciente hacia las lenguas y sus respectivos hablantes, en forma de opiniones, censuras, críticas, etc. fruto de la percepción de usos lingüísticos propios y ajenos. A este respecto, interesa señalar que íntimamente ligada a la reflexión idiomática del hablante aparece la normatividad porque en toda comunidad lingüística se generan juicios de valor cuando se percibe la heterogeneidad dialectal. En este sentido, las actitudes lingüísticas son una muestra del comportamiento prescriptivo universal; proporcionan información de primera mano sobre los valores culturales de una comunidad de habla y tienen evidentes repercusiones en la dinámica de la variación y del cambio lingüísticos (*cf.* Preston 1989; Niedozielski y Preston 2000; Moreno Fernández 2012; Cestero y Paredes 2013; Caravedo 2014, etc.). Los discursos normativos son el espejo del conocimiento reflexivo intrínseco del ser humano, que se van constituyendo como producto histórico y cultural (*cf.* Volóshinov 1986).

En la actualidad, el pluricentrismo lingüístico es, precisamente, el modelo hacia el que muchas lenguas están orientando la estandarización / ejemplaridad lingüística y organizando, en consecuencia, la normatividad. En este sentido, una de las ideas centrales de la noción de pluricentrismo es la de que los hablantes de las diferentes variedades ejemplares, al reconocerles a sus usos lingüísticos un valor simbólico en la construcción de su identidad colectiva, deben tener potestad y autonomía para conseguir, sobre la base de sus modelos de uso lingüístico, una normalización y/o una estandarización propias de la variedad que hablan (Amorós-Negre y Prieto de los Mozos 2017; Villena Ponsoda y Vida Castro 2017). Los últimos estadios en la culminación de dicho proceso podrían, pues, encaminarse hacia una codificación diferencial de carácter “endonormativo”, basada en la variedad ejemplar de la propia comunidad (Stewart 1968: 534), pero existen diferentes etapas hasta la consolidación de un pluricentrismo verdaderamente simétrico entre las diferentes variedades de una lengua (*cf.* Auer, Hinskens y Kerswill eds. 2005; Muhr 2012). En dicho proceso influyen, además de las políticas lingüísticas implementadas por las autoridades lingüísticas tradicionalmente legitimadas —academias, lingüistas, escuelas, medios de comunicación, etc.— las creencias e ideologías de los propios hablantes sobre su variedad, sobre las convergencias y divergencias que se establecen con el tradicional estándar codificado de la lengua histórica que hablan, porque también los hablantes son agentes normativos decisivos en las cuestiones concernientes a los modelos de corrección y ejemplaridad.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Son varios los investigadores que coinciden en señalar que las actitudes lingüísticas no han constituido un objeto de interés prioritario para la sociolingüística hispánica, por lo que poseemos todavía un conocimiento muy impreciso al respecto (Blas Arroyo 1999; Bugel ed. 2014; Cestero y Paredes 2015a). “Entre los estudios que hacen falta está el de los valores que dan vida a las normas de cada región o de cada país hispánico” (Lara 2004: 111), por lo que se necesita trabajar por una mayor aproximación no solo a los comportamientos sino a las actitudes lingüísticas de los hablantes, un aspecto crucial para la definición de los polémicos estándares de las lenguas y, en particular, del español.

Así pues, con el fin de acercarnos a las percepciones lingüísticas de los hablantes nativos de español en torno a sus modelos lingüísticos y contribuir a analizar hasta qué punto el pluricentrismo lingüístico, esto es, la aceptación de varias normas lingüísticas de referencia para una misma lengua, ha cristalizado entre la población hispanohablante, nos serviremos de los datos aportados por un magno proyecto de alcance panhispánico, el *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (LIAS), que ha dado lugar a la publicación de *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes ante el idioma español y sus variantes* (Chiquito y Quesada-Pacheco eds. 2014). Se realizará, por tanto, un análisis cuantitativo y comparativo de los diversos resultados hallados en 20 capitales del mundo hispánico. Sin duda, el carácter panhispánico del proyecto, así como la sistematicidad y homogeneidad en la recogida y análisis de muestras muy uniformes y representativas de las diversas sintopías nos ha permitido hallar las tendencias actitudinales de los hablantes nativos capitalinos de veinte países hispanos en lo concerniente a la cuestión del pluricentrismo lingüístico, datos que pueden contrastarse con otros procedentes de importantes proyectos sobre estudios actitudinales que se están llevando a cabo actualmente, tales

como el PRECAVES XXI (*Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI*) (cfr. Cestero y Paredes 2013, 2015a, 2015b y Paredes y Cestero 2018).

3. EL PROYECTO LIAS: TENDENCIAS ACTITUDINALES EN EL MUNDO HISPANOHABLANTE

El Proyecto *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (LIAS) incluyó la realización de 8 000 entrevistas en 2011 a hablantes de español como L1 —400 informantes de las 20 capitales de la hispanofonía en las que el español es lengua originaria—, cuyos resultados fueron analizados por diferentes investigadores de las diversas regiones hispánicas. La estratificación sociolingüística de la muestra tuvo en cuenta la distribución porcentual de la población de cada nación hispanohablante según los datos censales. Para la elicitación de los datos se empleó una entrevista directa con un cuestionario en la variedad culta de la zona, compuesto por 30 preguntas cerradas y abiertas de tipo cognitivo, afectivo y pragmático. Se preguntó a los encuestados sobre su propia variedad materna (percepción tanto cognitiva como afectiva —en qué región del país se habla más parecido/más diferente; mejor/peor la variante nacional; el nombre que le otorgan a su lengua materna, etc.—). Posteriormente, se inquirió también sobre las diferentes variedades del español comparadas con la propia (valoración cognitivo-afectiva del español de otros países hispánicos, preferencias del español de los medios de comunicación, etc.), centrandó la atención en dos aspectos muy presentes en la investigación actitudinal, en general, y del mundo hispánico, en particular, a saber, la corrección y la unidad de la lengua.

Ya los trabajos actitudinales pioneros del ámbito anglosajón pusieron de relieve que las valoraciones de la mayoría de hablantes se basan en apreciaciones y creencias más o menos acertadas sobre sus variedades lingüísticas, pero la mayoría se fundamenta no en cualidades lingüísticas intrínsecas sino en variables de naturaleza social, política o económica. En efecto, así se observa en los comentarios que muchos informantes del Proyecto manifestaron, por ejemplo, a propósito de la propia variedad de español o de la de otras naciones: el español que se habla en Chile dicen los mismos hablantes capitalinos “tiene palabras inventadas que no se encuentran en el diccionario” (Rojas 2014: 149); para los ecuatorianos de la capital, el habla de Cuenca, Guayaquil y Tulcán suscita rechazo porque “arrastran algunas letras” o “acentúan mucho la ere” (Flores Mejía 2014: 437); “hablan cantadito” dicen, por ejemplo, informantes hondureños, respecto a la variedad mexicana (Hernández 2014: 753).

Es evidente que muchos enjuiciamientos traslucen prejuicios y estereotipos lingüísticos, ejemplos de discriminación lingüística que, a diferencia de otros tipos de segregación de tipo sexual o racial, se manifiestan muy abiertamente entre la población no lingüista (Milroy y Milroy 1985). Tómese como ejemplo el rechazo que en Venezuela suscita la variedad cubana por motivos socioeconómicos y culturales: “no saben nada”, “son pobres” y la de la propia región venezolana de Zulia (“no me gustan los maracuchos”) (cfr. Coello Millán 2014: 1487-1488).

En líneas generales, cabe destacar también que es común encontrar entre las opiniones de muchos informantes una actitud purista y recelosa ante la diversidad lingüística, una minusvaloración que se hace muy visible en el caso de lenguas indígenas que conviven con el español, de las variedades fronterizas y de las propias de fenómenos de hibridación lingüísti-

ca. A este respecto, se observa, por ejemplo, que los informantes puertorriqueños manifiestan un notable rechazo ante la variedad dominicana, propia de un importante grupo migratorio en Puerto Rico (Mojica de León 2014: 1313). En este contexto, considérense también las críticas que se vierten por parte de muchos hablantes bolivianos capitalinos ante el habla de las zonas más rurales del país, en las que abunda el contacto entre el español y el quechua o el aymara (Aguilar 2014: 83), o la estigmatización de que es objeto por parte de los hablantes de Montevideo la variedad fronteriza del norte, zona que limita con Brasil. Allí se dice “mezclan portugués y español”, “tienen acento raro” (García de los Santos 2014: 1372).

Es bien sabido que uno de los rasgos que define a una comunidad de habla es también la valoración social (prestigio —manifiesto o encubierto— y estigma) ante diferentes formas lingüísticas y sus respectivos hablantes, actitudes lingüísticas, en definitiva, en cuyo surgimiento han contribuido poderosamente las llamadas variables de tipo individual (sexo, edad, etc.), pero también las variables del entorno (influencia de la familia, la presión grupal, etc.). Entre estas últimas hay que contar también con las políticas implementadas por los organismos de reglamentación lingüística, los medios de comunicación y las instituciones educativas, que, debido a su poder, alcance y visibilidad, son determinantes en la configuración de los modelos de prestigio, de las variedades que se constituirán en prototipos lingüísticos. En este sentido, merece la pena detenerse brevemente en el cambio actitudinal que parece advertirse, por ejemplo, en Paraguay. Aunque no pueda hablarse de abandono de la situación diglósica entre el español y el guaraní, las políticas lingüísticas en favor de este último han contribuido al aumento de lealtad lingüística de los hablantes guaraníes ante su lengua y al surgimiento de actitudes muy favorables del grueso de la población ante el bilingüismo generalizado (Chiquito y Saldívar 2014).

4. ESTANDARIZACIÓN PLURICÉNTRICA Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Indudablemente, el carácter positivo o negativo de las actitudes confiere bien prestigio bien estigmatización a los elementos propiamente lingüísticos y, por extensión, sociales, un aspecto crucial para la vitalidad y el estatus social de las variedades y de sus respectivos hablantes y para el consecuente surgimiento de sentimientos de sobreestimación e infraestimación lingüísticas entre la población. Tómese como ejemplo el fuerte estigma de la velarización de /r/ en Puerto Rico (Mojica de León 2014: 1285), el rechazo del intercambio entre /r/, /d/ y /l/ por /l/ o /i/ en la República Dominicana (Severino Cerda 2014: 1332) o el voseo en Uruguay (García de los Santos 2014: 1368). No hay que olvidar, sin embargo, que, si bien las actitudes ayudan a predecir comportamientos lingüísticos y a actuar de un determinado modo, ello no implica que la actitud manifestada encuentre necesariamente su correlato en la actuación lingüística (Cooper 1989: 162). Así sucede, de hecho, en Puerto Rico, República Dominicana o Uruguay ante las variantes aludidas. Una misma persona puede mostrar desprecio hacia estas variantes, sin que ello implique que las destierre de su discurso. No resulta, pues, extraño que la norma prescriptiva tenga mayor alcance en las actitudes que en los comportamientos lingüísticos.

Íntimamente relacionada con esta cuestión está la inclinación que los hablantes sienten por la escritura, hasta el punto de que la oralidad se juzga no como otra forma de expresión y organización de la actividad lingüística, sino como un trasunto imperfecto y degenerado de esta, que es considerada el único modelo de corrección lingüística. A este hecho ha

contribuido, indudablemente el sesgo escriturista de la misma tradición lingüística occidental, que ha construido muchas teorías y modelos explicativos sobre parámetros exclusivos de la lengua escrita (Milroy 2001). Juicios de valor como “los que viven en la costa no pronuncian algunas letras,” (Morett 2014: 847); “no quitan letras, por ejemplo, no dicen ‘poqué’, ‘veddá’” (Sobrino Triana y otros 2014: 323) o “hablar sin faltas” (Severino Cerda 2014: 1331; Yraola 2014: 595) evidencian, precisamente, el grafocentrismo del hablante común ante los hechos del lenguaje (*cf.* Moreno Cabrera 2011). Seguramente, este hecho se vea favorecido por los años de instrucción formal de muchos de los entrevistados, y, por lo tanto, por un mayor contacto con la norma prescrita.

No obstante, no es superfluo recordar que también los resultados del proyecto LIAS confirman que el seguimiento de la norma prescrita y la inclusión en el repertorio lingüístico de variantes lingüísticas prestigiadas abiertamente genera, por lo general, admiración y valoraciones positivas en términos de poder social (inteligencia, erudición, educación, etc.) (*cf.* Paredes y Cestero 2018), pero puede suscitar rechazo en términos de solidaridad y prestigio encubierto (simpatía, cercanía, diversión, sentido del humor, etc.). De hecho, los comentarios de muchos informantes traslucen el recelo que sienten ante hablantes del exogrupo que “se hacen los finos” (García de los Santos 2014: 1374) o que “hablan con una papa en la boca” (Rojas 2014: 139); “usted ya ve cómo hablan los ricos; ellos son los más groseros, siendo que para nosotros son gente de más dinero, con más estudios” (Morett 2014: 872). Muestran, por tanto, desconfianza ante el empleo de una variedad que les parece excesivamente alejada del modelo lingüístico de su endogrupo, cuyo orgullo identitario se refleja en comentarios del tipo “hablan como nosotros” (Coello Millán 2014: 1451), “los escucho muy parecidos” (Hernández 2014: 739), al referirse a otras variedades del español que sienten próximas.

4.1. Hablar ‘correctamente’

Es claro que la corrección lingüística es un hecho externo al sistema y que no son características lingüísticas intrínsecas las que determinan la corrección o incorrección de las variantes lingüísticas, sino que se debe recurrir a criterios como la autoridad, la tradición y el prestigio para justificar las soluciones normativas adoptadas. Sin embargo, no está de más insistir en el carácter fuertemente prescriptivo que los hablantes otorgan a las lenguas y en las ideologías que lleva aparejada la *linguistic complaint tradition*, “which requires that in language use, as in other matters, things should be done in the ‘right’ way” (Milroy y Milroy 1985: 1). En efecto, la existencia de normas explícitas e implícitas de buen uso condiciona las actuaciones lingüísticas de los hablantes y, en este sentido, atendiendo a los datos que arroja el Proyecto LIAS, merece la pena destacar que la cultura lingüística hispánica otorga una gran relevancia al conocimiento y el seguimiento de las normas lingüísticas prescritas. Así, en la mayor parte de países hispanos ante la pregunta “¿Qué importancia tiene para usted hablar ‘correctamente’?/¿Qué tan importante es hablar ‘correctamente’”, los valores más elevados de la escala (‘importante’ y ‘muy importante’) sobrepasan en todos los casos el 90% (*cf.* Apéndice). A este respecto, destaca particularmente Cuba, con un 92,3% de informantes que lo juzgan ‘muy importante’.

A este respecto, conviene recordar, en palabras de Speicher y Bielanski (2000: 156), que “the classification of a usage as standard or non-standard may be affected more by notions of correctness held by the well educated, that is Standard Ideology, rather than the amount

of exposure or prevalence of certain usages”. Por tanto, no extraña que las alusiones al necesario seguimiento de los dictados y recomendaciones normativas de las academias de la lengua española y, muy especialmente, a la RAE, sean muy frecuentes entre las opiniones vertidas en las diferentes ciudades hispánicas: “porque tal vez constantemente se basan en la gramática y en el buen uso de las palabras según el *Diccionario de la Real Academia*” (Bernal *et alii* 2014: 218); “conocer (aplicar, emplear, respetar...) las reglas (norma) según enseñan en la escuela (según la Academia, la RAE)” (Sobrino Triana *et alii* 2014: 338); “tienen a la RAE que difunde y codifica la lengua”; “ellos dictan las leyes de cómo hablar” (Rojas 2014: 148). Importante es, no obstante, resaltar que no se antepone la sujeción a la norma prescrita y el mantenimiento de la corrección lingüística a la comunicación efectiva. La transmisión de ideas claras y coherentes y, en definitiva, el entendimiento es, para la mayoría de informantes, el fin prioritario. Asimismo, cabe mencionar que, entre las razones aportadas sobre la importancia de hablar correctamente priman las de cariz comunicativo, si bien aparece también secundariamente la necesidad de ‘hablar bien’ para mantener el estatus social, para mostrar educación y cortesía con el interlocutor.

Por lo que se refiere a los criterios lingüísticos que llevan a la consideración de la corrección e incorrección, los encuestados hispanohablantes aluden, fundamentalmente, a los rasgos fonéticos y a la riqueza y variedad del léxico¹, lo cual era esperable, dado que son los niveles lingüísticos más permeables a la conciencia lingüística: “diferenciar los hiatos y no pronunciarlos en un solo golpe de voz: *tualla* por *toalla*” (Flores Mejía 2014: 440); “evitar los vicios de dicción”, “usar palabras cultas” (Hernández 2014: 746); “hacer uso de todas las palabras, de todas las formas de expresión que tiene, en nuestro caso, el español que es, creo, un idioma muy vasto” (Morett 2014: 868); “es emplear palabras preferiblemente cultas o las aceptadas por la Real Academia; es decir, emplear términos correctos, que estén en el diccionario” (Tinoco 2014: 1031). Se enfatizan también, pero de manera secundaria, variables discursivas como la adecuación, la claridad y la sencillez: “usar los códigos y registros correctos para cada sitio” (Flores Mejía 2014: 441); “hablar correctamente es saber comunicarse oralmente, es decir, saber expresarse para así lograr la capacidad de persuasión” (Zamora Úbeda 2014: 969).

Otra de las constantes advertidas en los estudios actitudinales, en general, y en el mundo hispánico, en particular, es la importancia del habla urbana y de la capital como foco de irradiación lingüística en la configuración de la norma culta (Lope Blanch 1986: 12-13; Silva-Corvalán 2001 [1989]: 35, etc.). Así lo recoge, por ejemplo, García de los Santos (2014: 1369) en referencia a Uruguay: “la zona este y Montevideo son las de mayor preferencia cuando se trata de determinar la ‘mejor’ habla en el país”; “en la capital se habla bien”, testimonia Hernández (2014: 740) para referirse a la variante de Tegucigalpa; para los guatemaltecos capitalinos también su variante “es la mejor del país” (Acevedo y Quesada Pacheco 2014: 652). Sin embargo, también existen casos en los que surge una norma endógena que se alza en modelo de referencia frente a la variedad capitalina. Es, por ejemplo, lo que sucede en el área andina venezolana (Táchira), cuyos hablantes no consideran el habla caraqueña el modelo prestigioso (Coello Millán 2014: 1441). Pensemos también en

1 Nuestro propósito en este artículo es atender a las manifestaciones actitudinales generales de los diferentes países hispanos de los que se elicitaron datos lingüísticos en el marco del Proyecto LIAS. No nos detendremos en esta ocasión en analizar los resultados según las diferentes variables de estratificación (edad, sexo, nivel de instrucción).

el particular caso de España, donde la mayor ejemplaridad lingüística se sigue atribuyendo al modelo centro-septentrional castellano (*cf.* Fernández Juncal y Amorós-Negre 2014; Paredes y Cestero 2018). En todo caso, este hecho no obsta para que este estándar nacional conviva con otras variedades prestigiosas a distintos niveles, como ocurre con la emergencia de estándares regionales o dialectos terciarios, según ha explicado Villena Ponsoda (2008) a propósito de las variedades ejemplares de la Andalucía oriental, las cuales convergen en ciertos rasgos con el modelo centro-septentrional del español europeo a la vez que mantienen otros rasgos típicamente meridionales (*cf.* Hernández Campoy y Villena Ponsoda 2009; Villena Ponsoda y Ávila Muñoz 2014; Villena Ponsoda y Vida Castro 2017; Méndez García de Paredes y Amorós-Negre 2018).

4.2. La concepción normativa y la *unidad en la diversidad*

Otra cuestión fundamental atiende, precisamente, a la concepción normativa del español que tiene el grueso de hispanohablantes encuestados. En efecto, nos interesa indagar en la representación actitudinal que manifiestan hacia la norma del español y la configuración de su propia identidad lingüístico-cultural. En este sentido, resulta crucial analizar si, a la luz de los datos del Proyecto LIAS, puede afirmarse que el pluricentrismo que se reconoce en los círculos académicos se refleja en las creencias de la mayoría de la población nativa de las capitales de la hispanofonía. Para ello, conviene detenerse en las respuestas dadas en las distintas naciones a las preguntas: “Diga/Mencione un país en que se hable español/castellano, en donde, para usted (o desde su punto de vista) se hable más ‘correctamente’ e ‘incorrectamente’ ”.

A este respecto, téngase en cuenta que hablar de pluricentrismo implica, tal y como se anticipó anteriormente, hacerlo en términos de ejemplaridad comunicativa. El español es considerado una lengua pluricéntrica (Thompson 1992; Rivarola 2001; Oesterreicher 2001, etc.) y lo es, sin duda, porque en ella pueden reconocerse sin dificultad varios núcleos que proyectan sus modos propios de uso de la lengua, diferentes normas cultas en sus respectivos dominios idiomáticos. Así, teniendo en cuenta los datos del Proyecto, el pluricentrismo lingüístico encuentra todavía poco reflejo en el plano actitudinal de la mayoría de la población nativa hispanohablante. La idea de que el mejor español es el de “la madre patria”, “la cuna del idioma” está presente en mayor o menor medida en la mayoría de los análisis de las percepciones lingüísticas de los hablantes capitalinos encuestados, si bien es cierto que hay países que le otorgan cada vez un carácter más modélico a sus variedades nacionales, que son apreciadas no solo en términos de solidaridad sino también de poder.

Tal y como puede observarse en el apéndice, España continúa siendo el país que recibe un mayor número de alusiones en cuanto a corrección lingüística. Todos los países la incluyen entre la nómina de naciones en las que se habla ‘más correctamente’ el español y en 15 de ellos –España incluido– ocupa la primera posición. En países como Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras y Nicaragua, los porcentajes que señalan a España como el modelo lingüístico en más alto grado superan el 50%. Únicamente Colombia, México y Venezuela se autocategorizan como naciones en las que se habla ‘más correctamente’ el español, aunque secundariamente aludan también al modelo peninsular. Se observa, pues, una mayor seguridad lingüística y el orgullo nacional de estos hablantes ante su propia variedad lingüística, a la que le confieren prestigio y legitimidad como medio más apropiado también para los ámbitos propios del estándar, esto es, las situaciones formales de la distancia comunicativa.

Tras España, merece la pena aludir al caso de Colombia, país que despunta —es mencionado 12 veces por el resto de naciones— como prototipo de corrección lingüística. Se observa, por tanto, que continúan vigentes los mitos tan extendidos de España y Colombia como depositarias del ‘hablar bien’ (Moreno Fernández 2005: 211), donde, a juicio de los informantes, hay un mayor seguimiento de la norma y se garantiza una mayor comprensión lingüística² con esa supuesta ‘neutralidad’ de la pronunciación: “sé que el habla ahí es un poco mejor. “Me lo han dicho en la escuela”, comentan, por ejemplo, informantes mexicanos (Morett 2014: 885), una opinión que trasluce el prescriptivismo y el eurocentrismo que ha caracterizado largo tiempo la enseñanza tradicional de la lengua en Hispanoamérica (*cf.* Arnoux 1999; Blanco de Margo 1999).

Inversamente, cabe poner de relieve que son México —mencionado por 9 países—, seguido de Argentina —8 menciones—, los considerados por el resto de naciones hispanohablantes ‘países en los que se habla más incorrectamente’. Debe tomarse en consideración, no obstante, que los países más referenciados para bien o para mal son también los más conocidos, los que se tienen más presentes por circunstancias históricas, socioculturales o económicas. En efecto, a propósito del elevado porcentaje que obtiene México en los concerniente a la incorrección lingüística entre los encuestados salvadoreños, Rivera Orellana (2014: 517-518) comenta lo siguiente:

Se deben tomar en cuenta una serie de factores de carácter histórico cuando en El Salvador se habla de México. Primero, que hay factores sociales que predisponen a la opinión pública, y uno de los más importantes es el tema de la emigración. El último informe del Pew Hispanic Center (Álvarez, 30 de junio, 2012) señala que hay 1,8 millones de salvadoreños que viven en Estados Unidos. Son así una de las cinco minorías más importantes de latinos en ese país de Norteamérica, y México es un espacio por el que transitan no solo los salvadoreños, sino los centroamericanos que ilegalmente llegan a Estados Unidos [...]. Otro factor para tomar en cuenta es la fuerte presencia de programas de la televisión mexicana en los canales locales. Por ello, es fácil entender que los salvadoreños están muy familiarizados con el modo de hablar de los mexicanos [...].

En este mismo sentido, la mayor o menor relación entre las diferentes naciones (vecindad, rivalidad, prestigio histórico, etc.) explica, asimismo, la dualidad y polarización de valores en los datos obtenidos respecto a la corrección lingüística. Un mismo país es en ocasiones uno de los más referenciados tanto en la pregunta sobre localización de la corrección lingüística como de la incorrección lingüística. Así ocurre, en efecto, en Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador y España (*cf.* Apéndice).

En todo caso, debe enfatizarse que ha habido un aumento de la conciencia sobre la diversidad lingüística y, lo que es más importante, sobre la riqueza que esto supone. El hecho de que haya hablantes que apuntan a que ningún país habla más o menos (in)correctamente que otro, sin duda, es un indicio de una mayor equipolencia y simetría entre las diferentes normas nacionales de la hispanofonía, al menos, actitudinalmente. Particularmente intere-

2 Otra cuestión interesante atiende a la correlación existente entre los factores lingüísticos y extralingüísticos en la valoración sobre la corrección o incorrección idiomáticas en las diferentes naciones hispánicas, así como la propia relación entre las percepciones cognitivas y afectivas de los hablantes capitalinos de las diversas urbes hispánicas, como ha mostrado Rojas (2012) para Chile.

sante es el dato aportado por Argentina³: un 34% de los informantes seleccionaron la opción ‘ninguno’ en respuesta a la pregunta de qué países hablan más correctamente y un 25% en referencia a las naciones que hablan ‘peor’, una opción más acorde con la opción pluricéntrica que, en palabras de Llull y Pinardi (2014: 36), crece entre los segmentos de menor edad y de mayor nivel educativo.

Otro dato interesante e íntimamente vinculado a la corrección y a la localización de los modelos idiomáticos en el mundo hispanohablante es el debate sobre la unidad de la lengua. Lejos del miedo por una fragmentación interna del sistema lingüístico español, el recurso a la unidad en la diversidad es, en la actualidad, un leitmotiv de los discursos que exaltan el español como lengua que en su devenir histórico ha permitido la expresión de las singularidades de las diversas naciones, al tiempo que ha posibilitado el entendimiento y concordia entre todas ellas (*cf.* Del Valle 2007). Así se refleja, de hecho, en el renovado lema de las academias de la lengua española *unifica, limpia y fija*, acorde con la política lingüística panhispanica. No obstante, cabe preguntarse por las creencias de los hispanohablantes al respecto y hasta qué punto la idea de unidad de la mancomunidad panhispanica lleva aparejada la homogeneización lingüística. Así, a la pregunta “¿Sería bueno que todos habláramos el mismo español/castellano (en los países donde se habla)?”, 7 países rechazan tal propuesta en más de un 50% (*cf.* Apéndice). Destaca, sin duda, la oposición que origina la idea en países como Argentina y México, donde un 60% de los informantes se manifiesta en contra de la uniformidad lingüística porque se perdería la riqueza idiomática, la idiosincrasia dialectal y la propia identidad etnolingüística: “sería aburrido”; “la cultura es hermosa en su diversidad”; “tenemos que tener algo que nos diferencie”, comentan al respecto algunos encuestados panameños (Tinoco 2014: 1037).

Contrariamente, muy favorables a la homogeneización lingüística son, a la luz de los datos analizados, República Dominicana, Ecuador, Costa Rica y Perú, cuyos informantes resaltaron el valor puramente pragmático y utilitario de la lengua, de forma que cuanto más homogéneo fuera mayor sería el entendimiento y la comunicación: “no entendemos las palabras que ellos usan, ni ellos nos entienden nuestras palabras”, argumentan algunos informantes ecuatorianos sobre sus experiencias en España (Flores Mejía 2014: 452). Para otros ciudadanos peruanos, la uniformidad lingüística sería positiva porque “predominaría el uso del español y se relegaría el uso de otras lenguas a contextos específicos familiares o técnicos”; “tendríamos el mismo castellano, que conlleva a tener el mismo dejo, eso evitaría que se crearan barreras sociales al tratar a personas de otros pueblos o países” (Arias 2014: 1223). Parece, además, advertirse que las personas de mayor edad y menor nivel sociocultural de República Dominicana, Ecuador, Costa Rica y Perú son las más proclives a valorar positivamente la mencionada homogeneización (Severino Cerda 2014: 1335-1336; Flores Mejía 2014: 450-451; Calvo Shadid y Castillo Rivas 2014: 269; Arias 2014: 1221-1222).

5. CONCLUSIONES

En una época en la que la lingüística hispánica ha tomado conciencia del carácter pluricéntrico de la lengua española, esto es, de la existencia de diversos modelos idiomáticos

3 Porcentajes también reseñables de la opción ‘ninguno, en alusión a los países que hablan el español ‘más o menos correcto’, son los aportados por Bolivia, El Salvador, México o Uruguay (*cf.* Apéndice).

y normas cultas de referencia en el mundo hispánico, y se debate en torno al carácter más o menos dominante de unas variedades frente a otras, los estudios actitudinales deben considerarse fundamentales. Este trabajo constituye un ejemplo del valor de las creencias y actitudes lingüísticas como indicadores explicativos de muy diversos comportamientos sociales y lingüísticos. Se ha puesto de relieve que la medición de actitudes puede ayudar a caracterizar la percepción del grado de estandarización de determinadas variantes y variedades de las lenguas y contribuye a explicar muchos comportamientos de hipercorrección e inseguridad lingüística de los hablantes, siempre preocupados por el mantenimiento de la *higiene verbal* (Cameron 1995).

En las páginas precedentes se ha enfatizado que la reivindicación del pluralismo y la diversidad lingüística no puede hacer olvidar a la ciencia lingüística que, por razones extralingüísticas, tal equipolencia no suele reflejarse en la vida social de las lenguas y, por consiguiente, las actitudes lingüísticas de la población, en general, y de los hispanohablantes, en particular, muestran que son unas pocas variedades las que gozan de mayor reconocimiento y prestigio social, económico y/o cultural. Los hablantes poseen una inclinación prescriptiva, de forma tal que tienden a valorar los hechos del lenguaje como ‘buenos y malos’, ‘mejores y peores’, y a pensar que la lengua espontánea es una degeneración de una lengua culta elaborada, mitos lingüísticos que los profesionales de la lingüística y de la educación debemos tratar de desterrar.

Así pues, pese a la persistencia en las creencias de los hispanohablantes de una notable asimetría a favor del español peninsular frente al resto de variedades nacionales del español americano, el análisis de las creencias de los hispanohablantes capitalinos en torno a la corrección y la unidad lingüísticas en el mundo hispánico arroja resultados muy interesantes y esclarecedores en términos de pluricentrismo lingüístico. Las tendencias actitudinales advertidas muestran que los hispanohablantes están legitimando cada vez más sus variedades nacionales autóctonas y reivindicando su endonormatividad —particularmente reseñables son los resultados de las encuestas en Colombia, México, Venezuela y Argentina—. Por ello y, a fin de que las diversas variedades hispánicas logren una estabilización normativa plena y una verdadera equipolencia, deben realizarse más esfuerzos por parte de los diferentes agentes de reglamentación lingüística en los distintos países hispánicos, cuyas acciones son determinantes en la configuración de las ideologías lingüísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracín, D., B. T. Thompson y M. P. Zanna (2005). *The Handbook of Attitudes*. New York/London: Laurence Erlbaum.
- Acevedo, A. L. y M. Á. Quesada Pacheco (2014). “Actitudes lingüísticas en Guatemala. Creencias y actitudes lingüísticas respecto al español de los chapines capitalinos”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 637-714.
- Aguilar, M. J. (2014). “Actitudes lingüísticas hacia el castellano en Bolivia. Entre la fidelidad y la conciencia lingüística”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 63-121.
- Alvar, M. (dir.) (1996a). *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.
- Alvar, M. (dir.) (1996b). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.

- Amorós-Negre, C. y E. Prieto de los Mozos (2017). “El grado de pluricentrismo de la lengua española”, *Language Problems and Language Planning*, 41 (3), pp. 245-264. DOI: 10.1075/lplp.00004.amo.
- Arias, A. G. (2014). “Actitudes lingüísticas en el Perú. Predominancia del castellano de las costa central y norte”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1185-1248.
- Arnoux, E. N. (1999). “El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello”. En Arnoux, E. N. y R. Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 38-61.
- Arnoux, E. N. y J. Del Valle (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo”, *Spanish in context*, 7 (1), pp. 1-24.
- Auer, P., F. Hinskens y P. Kerswill (eds.) (2005). *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernal, J., A. Munévar y C. Barajas (2014). “Actitudes lingüísticas en Colombia”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 189-245.
- Blanco de Margo, M. (1999). “La configuración de la lengua nacional en los orígenes de la escuela secundaria argentina”. En Arnoux, E. N. y R. Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 75-100.
- Blas Arroyo, J. L. (1999). “Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica”, *Estudios filológicos*, 34, pp. 47-72.
- Bugel, T. (2014) (ed.). “Nuevos estudios sobre actitudes lingüísticas”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 23 (1).
- Calvo Shadid, A. y J. Castillo Rivas (2014). “Las actitudes lingüísticas en el español de San José, Costa Rica”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 246-289.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. London/New York: Routledge.
- Caravado, R. (2014). *Percepción y variación lingüística*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Cargile, A, H. Giles, E. B. Ryan y J. J. Bradac (1994). “Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions”, *Language & Communication*, 14 (3), pp. 211-236.
- Cestero, A. M. y Fl. Paredes (2013). “Metodología PRECAVESXXI. Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI”: <http://www.variedadesdelespanol.es/Content/Metodolog%C3%ADa%20proyect%20PRECAVES-XXI.pdf>. (05-01-2019).
- Cestero, A. M. y Fl. Paredes (2015a). “Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI”, *Spanish in Context*, 12 (2), pp. 255-279.
- Cestero Mancera, A.M. y Fl. Paredes García (2015b). “Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación”. En Da Hora, D., J. Lopes, R. Pedrosa y R. de Lucena (eds.). *ALFAL 50 anos: contribuições para os estudos linguísticos e filológicos*. João Pessoa: Ideia, pp. 652-683.
- Chiquito, A. B. y M. C. Saldívar Dick (2014). “Actitudes lingüísticas en Paraguay. Identidad lingüística de los hablantes de lengua materna castellana en Asunción”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1065-1184.
- Chiquito A. B. y M. Á. Quesada Pacheco ed. (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5.

- Coello M. y H. Yosibel (2014). “Actitudes lingüísticas en Venezuela. Exploración de creencias hacia la variante nacional, la lengua española y el español dialectal”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1407-1532.
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Valle, José (ed.) (2007). *La lengua, ¿patria común?. Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Fernández-Juncal, C. y C. Amorós-Negre (2014). “Polarización y tensión normativas: Actitudes hacia la norma prescrita en el español peninsular centro-septentrional”. En Zimmermann, KI (ed.). *Prácticas y políticas lingüísticas. Nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 231-256.
- Flores Mejía, E. (2014). “Actitudes lingüísticas en Ecuador. Una tradición normativa que subsiste”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 409-488.
- García de los Santos, E. (2014). “Actitudes lingüísticas en Uruguay. Tensiones entre la variedad y la identidad”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1346-1406.
- Gimeno, F. (1993 [1990]). *Dialectología y sociolingüística españolas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Hernández Campoy, J.M. y J. A. Villena Ponsoda (2009). “Standardness and Non-Standardness in Spain: Dialect Attrition and Revitalization of Regional Dialects of Spanish”, *International Journal of the Sociology of Language*, 196/197, pp. 181-214.
- Hernández, H. (2014). “Actitudes lingüísticas en Honduras. Un estudio sociolingüístico sobre el español de Honduras frente al de otros países de habla hispana”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 715-792.
- Lara, L. F. (2004). *Lengua histórica y normatividad*. México: El Colegio de México.
- Lope Blanch, J. M. (1986). *El estudio del español hablado culto. Historia de un proyecto*. México: UNAM.
- López Morales, H. (2004 [1989]). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Llull, G. y L. C. Pinardi (2014). “Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: Una aproximación a las representaciones de sus hablantes”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1-62.
- Méndez-G^a de Paredes, E. y C. Amorós-Negre (2018). “The status of Andalusian in the Spanish-speaking world: is it currently possible for Andalusia to have its own linguistic standardization process?”, *Current Issues in Language Planning* 20, 179-198. DOI: 10.1080/14664208.2018.1495369.
- Milroy, J. y L. Milroy (1985). *Authority in language. Investigating language prescription & standardization*. London: Routledge.
- Milroy, J. (2001). “Language ideologies and the consequences of standardization”, *Journal of Sociolinguistics*, 5 (4), pp. 530-555.
- Mojica De León, C. M. (2014). “Una mirada hacia las actitudes lingüísticas en Puerto Rico”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1249-1315.
- Moreno Cabrera, J. C. (2011). “‘Unifica, limpia y fija’. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español”. En Senz, S. y M. Alberte (eds.). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Vol. I. Barcelona: Melusina, pp. 156-341.

- Moreno Fernández, F. (2005). *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Morett, S. (2014). “Actitudes lingüísticas en México. Entre el chovinismo y el malinchismo”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 793-933.
- Muhr, R. (2012). “Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages. A typology”. En Muhr, R. (ed.). *Non-dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture. In memory of professor Michael Clyne*. Wien: Peter Lang Verlag, pp. 23-48.
- Niedzielsky, N. y D. Preston (2000). *Folk linguistics*. New York: Mouton.
- Oesterreicher, W. (2001). “Plurizentrische Sprachkultur der Varietätenraum des Spanischen”, *Romanistisches Jahrbuch*, 51, pp. 281-311.
- Paredes García, F. y A.M. Cestero Mancera (2018). “Percepción de las variedades cultas del español por hablantes del centro-norte de España según los datos del proyecto PRECAVES XXI: el español ejemplar y la variedad propia”, *Oralia*, 21 (1), pp. 87-112.
- Preston, D. (1989). *Perceptual Dialectology. Non linguists' view of Areal Linguistics*. Dordrecht: De Gruyter.
- Rivarola, J. L. (2001). “Las normas regionales y socioculturales. La variación lingüística. Sobre variedades y normas del español en el marco de una cultura lingüística pluricéntrica”, *II Congreso Internacional de la Lengua Española*: http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/rivarola_j.htm (13-01-2019).
- Rivera Orellana, E. (2014). “Actitudes lingüísticas de los hablantes de San Salvador, El Salvador”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 489-550.
- Rojas, D. (2012). “Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática”, *Onomázein*, 26 (2), pp. 69-98: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/26/3_Rojas.pdf (13-01-2019).
- Rojas, D. (2014). “Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 122-188.
- Ryan, E. B. y H. Giles (eds.) (1982). *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts*. London: Edward Arnold.
- Severino Cerda, Gl. M. (2014). “Actitudes lingüísticas en República Dominicana. Conciencia e identidad lingüística en la ciudad de Santo Domingo”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1316-1345.
- Silva-Corvalán, C. (2001 [1989]). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Sobriño Triana, R., L. E. Montero Bernal y A. J. Menéndez Pryce (2014). “Actitudes lingüísticas en Cuba. Cambios positivos hacia la variante nacional de lengua”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1290-1408.
- Speicher, B. L. y J. R. Bielanski (2000). “Critical Thoughts on Teaching Standard English”, *Curriculum Inquiry*, 30 (2), pp. 147-169.
- Stewart, W. (1968). “A sociolinguistic typology for describing national multilingualism”. En Fishman, J.A. (ed.). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, pp. 531- 545.
- Thompson, R.W. (1992). “Spanish as a pluricentric language”. En Clyne, M. (ed.). *Pluricentric Languages: differing norms in different nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 45-70.

- Tinoco, T. (2014). “Actitudes lingüísticas en Panamá. Incursión en la percepción sociolingüística y la valoración de la lengua por los hispanohablantes panameños”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 1011-1064.
- Villena Ponsoda, J. A. (2008). “Divergencia dialectal en el español de Andalucía: el estándar regional y la nueva koiné meridional”. En Döhla, H.J., R. Montero Muñoz y F. Báez de Aguilar (eds.). *Lenguas en diálogo. El iberorromance y su diversidad lingüística y literaria. Ensayos en homenaje a Georg Bossong*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, pp. 369-391
- Villena Ponsoda, J. A. y A. Ávila Muñoz (2014). “Dialect stability and divergence in southern Spain. Social and personal motivations”. En Braunmüller, K., S. Höder y K. Köhl (eds.). *Stability and divergence in language contact. Factors and mechanisms*. Amsterdam: John Benjamins, SILV 16, pp. 207-238.
- Villena Ponsoda, J. A. y M. Vida Castro (2017). “Between local and standard varieties: horizontal and vertical convergence and divergence of dialects in Southern Spain”. En Buchstaller, I. y B. Siebenhaar (eds.). *Language Variation. European Perspectives. Selected papers from the Eighth International Conference on Language Variation in Europe (ICLAVE 8)*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 125-140. DOI: 10.1075/silv.19.08vil.
- Volóshinov, V. (1986). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Woolard, K. A. (2008). “Les ideologies lingüístiques: una visió general d’un camp des de l’antropologia lingüística”, *Revista de Llengua i Dret*, 49, pp. 179-199.
- Yraola, A. (2014). “Actitudes lingüísticas en España”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 551-636.
- Zamora Úbeda, Z. C. (2014). “Actitudes lingüísticas de los hablantes de Managua, Nicaragua”. En Chiquito, A. B. y M. Á. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 934-1010 (02-02-2019).

APÉNDICE

PAÍS HISPANOHABLANTE	Corrección lingüística (importante/muy imp.)	País(es) que hablan + correctamente	País(es) que hablan + incorrectamente	Homogeneización lingüística (en contra)
ARGENTINA	61,5%/34%	Ninguno (34%) España (30%) Otros (Uruguay, Colombia, etc.) (36%)	Ninguno (25%) Argentina (12,8%) Paraguay (9,2%)	60%
BOLIVIA	62,3%/34%	España (42,8%) Bolivia (19%) Ninguno (13,3%)	Argentina (28,3) Perú (20%) Ninguno (18,3%)	44%
CHILE	70%/26,5%	Perú (37,8%) España (28,8%) Colombia (9,5%)	Chile (29,3%) Argentina (19,5%) Bolivia (9,8%)	56,8%
COLOMBIA	70%/37,3%	Colombia (39,8%) España (30,3%) México (6,5%)	Perú (17,3%) Chile (10,3%) España (10,3%)	53,8%
COSTA RICA	99% (importante)	España (53%) Costa Rica (16%) Colombia (9%)	Nicaragua (42%) México (8,4%) Puerto Rico (7%)	30%
CUBA	92,3%/7,5%	España (52%) Colombia (8%) México (5%)	México (10,5%) Bolivia (8,3%) Rep. Dominicana (7,5%)	40,3%
ECUADOR	75%/20,5%	España (39,2%) Ecuador (14,9%) Colombia (11,1%)	Perú (16,7%) Bolivia (13,7%) Colombia (13,2%)	28,6%

PAÍS HISPANOHABLANTE	Corrección lingüística (importante/muy imp.)	País(es) que hablan + correctamente	País(es) que hablan + incorrectamente	Homogeneización lingüística (en contra)
EL SALVADOR	77%/19%	España (66,3%) Ninguno (13,5%) El Salvador (6,5%)	México (16%) Ninguno (11%) El Salvador/Guatemala (11%)	32%
ESPAÑA	97,3% (importante y muy imp.)	España (55,8%) Colombia (9,3%) Argentina (6,3%)	Ninguno (17,3%) España (8%) Cuba (7%)	47,5%
GUATEMALA	61,9%/26,9%	España (47,5%) Guatemala (14,2%) Costa Rica (5,2%)	México (20,9%) El Salvador (13,7%) Nicaragua (6,2%)	36,1%
HONDURAS	80,3%/15,5%	España (53,8%) Costa Rica (11%) Honduras (8,8%)	México (20,8%) Nicaragua (16,8%) Guatemala (9,3%)	34,3%
MÉXICO	62,5%/30%	México (33,3%) España (22,3%) Colombia (6,8%)	Ninguno (15,3%) Argentina (14,5%) Estados Unidos (11,5%)	60%
NICARAGUA	76,5%/21,8%	España (55,8%) Ninguno (9,3%) Nicaragua (7,5%)	Costa Rica (14,3%) Guatemala (10,3%) Honduras (10,3%)	44%
PANAMÁ	81,8%/15%	España (41,5%) Panamá (15,5%) Costa Rica (8,5%)	México (17%) Puerto Rico (16,3%) Argentina (11%)	56,8%
PARAGUAY	89,3%/10%	España (20,8%) Colombia (13,5%) Paraguay (11,8%)	Argentina (30,5%) Bolivia (12%) Perú/Ninguno (10,3%)	53,8%

PAÍS HISPANOHABLANTE	Corrección lingüística (importante/muy imp.)	País(es) que hablan + correctamente	País(es) que hablan + incorrectamente	Homogeneización lingüística (en contra)
PERÚ	45,8%/53%	España (32,3%) Perú (30,8%) Colombia (9,5%)	Argentina (21,8%) Bolivia (12%) Chile (10,5%)	30%
PUERTO RICO	76,8%/20,2%	España (43%) Colombia (11,5%) Puerto Rico (11,3%)	Rep. Dominicana (35,5%) Ninguno (18,8%) Otros (8,5%)	40,3%
REPÚBLICA DOMINICANA	Muy imp. en todas las variables sociales consideradas	España (36,5%) Colombia (20%) Venezuela (13%)	Puerto Rico (26%) México (17%) República dominicana (11%)	28,6%
URUGUAY	49,8%/48,3%	España (45%) Uruguay (21,3%) Ninguno (12,3%)	Argentina (47%) Ninguno (12%) México (8,3%)	32%
VENEZUELA	89,8%/10,2%	Venezuela (45,6%) Colombia (24%) España (12,3%)	Cuba (13,8%) México (8,5%) Puerto Rico (6%)	47,5%

EN POCAS PALABRAS: SUBJETIVACIÓN Y GRAMATICALIZACIÓN*

EN POCAS PALABRAS: SUBJECTIFICATION AND GRAMATICALIZATION

LAURA BARROSO FERRIZ
Universidad de Alicante
lbf11@alu.ua.es

Enviado: 22/05/2019

Aceptado: 03/09/2019

Resumen

El presente análisis pretende dar cuenta del proceso de gramaticalización que ha sufrido la construcción sintáctica “en pocas palabras” a lo largo de la historia del español, desde los orígenes del idioma hasta nuestros días, teniendo en cuenta las dos funciones que podía desempeñar: la de complemento adjunto y la de marcador del discurso. Asimismo, se persigue delimitar cuáles son aquellas características estructurales recurrentes, tanto en los casos en los que esta unidad lingüística funciona como complemento adjunto como en los que desempeña la función de marcador discursivo. Para ello, extraeremos aquellos casos que proporcionan los corpus lingüísticos CORDE y CREA, mediante los cuales fundamentaremos nuestras afirmaciones.

PALABRAS CLAVE: Gramaticalización; subjetivación; marcadores del discurso; marcadores reformuladores; reformulación; recapitulación; “en pocas palabras”.

Abstract

This analysis is intended to describe the process of grammaticalization that the syntactic construction “en pocas palabras” has experienced throughout the history of the Spanish language, from its origins to our time, taking into account its two possible functions: adjunct and discursive marker. Moreover, this text intends to establish the limits of those structural characteristics that are recurrent when it is employed in any of its two variants. To achieve this goal, we make use of the text corpus CORDE and CREA to substantiate our findings.

KEYWORDS: Grammaticalization; subjectification; discourse markers; reformulation markers; reformulation; recapitulation; “en pocas palabras”.

* Agradezco a la Universidad de Alicante la ayuda concedida para la realización del presente trabajo gracias a la beca AII2018-04 del programa propio del VITC para el fomento de I+D+I.

Para citar este artículo / To cite this article: Barroso Ferriz, Laura (2019). *En pocas palabras: subjetivación y gramaticalización*. *ELUA*, 33: 27-53. doi: 10.14198/ELUA2019.33.2

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.2>

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente estudio es llevar a cabo un análisis diacrónico del grupo preposicional “en pocas palabras”, teniendo en cuenta su evolución histórica hasta que desempeña la función de marcador discursivo. Asimismo, se tendrán en consideración las características formales, o patrones reiterados estructurales, que presentan estos casos¹.

Así pues, la hipótesis de partida es la siguiente: estimamos que “en pocas palabras”, en los inicios de la lengua, desempeñaba la función de complemento adjunto, informando sobre alguna circunstancia del modo en el que se desarrolla la acción. Sin embargo, en un momento determinado, se introdujo esta construcción en un contexto en el que ya no estaba informando del modo en el que se desempeñaba la acción verbal, sino que presentaba una conclusión o recapitulación con respecto a lo dicho anteriormente, es decir, empezó a funcionar, estando vigente todavía el anterior uso, como marcador del discurso.

Para realizar esta investigación, hemos tomado como base de datos tanto el CORDE —Corpus Diacrónico del Español—, como el CREA —Corpus de Referencia del Español Actual—, a partir de los cuales hemos extraído una serie de casos con el fin de obtener un corpus lo suficientemente amplio. Concretamente, hemos extraído un total de 688 casos, tanto escritos como orales, en los que aparece introducido el grupo preposicional “en pocas palabras”, 515 del CORDE y 173 del CREA.

A partir de la obtención de dicho corpus, hemos clasificado los casos según funcione la construcción como complemento adjunto o como marcador discursivo, y, de esta forma, evaluaremos el funcionamiento de “en pocas palabras” como marcador discursivo.

2. CONCEPTOS BÁSICOS

2.1. Gramaticalización

Si bien es cierto que son muchas las denominaciones dadas a este proceso por el cual una unidad adquiere un significado más abstracto (Cifuentes, 2003: 14), debemos la denominación actual a Meillet (1912), quien se interesó en identificar cómo surgen las nuevas categorías y los cambios en el sistema (Traugott, 2010: 271).

Asimismo, los orígenes de este proceso podrían situarse, según Hopper y Traugott (1993), en el siglo XIX, de la mano de grandes estudiosos como Bopp, Humboldt, von der Gabelentz, Schleicher, entre otros. Sin embargo, el estudio actual de los procesos de gramaticalización tiene sus antecedentes en la década de los setenta, momento en que una serie de autores asumió una perspectiva evolutiva y tipológica con el propósito de explicar los diferentes estados sincrónicos de lenguas particulares, tales como, Givón (1979), Hopper y Thomson (1980), Sankof y Brown (1976), etc. (Torres Cacoullous, 2015: 504).

1 El contraste con construcciones aparentemente similares, como *en algunas palabras*, *en escasas palabras*, etc., es obvio, por cuanto estas estructuras siempre tienen función sintáctica y, por otro lado, su presencia es mucho menor en los corpus. Por otra parte, la relación con construcciones más problemáticas, como *en dos palabras*, no constituye objeto de nuestro estudio, pues si bien parece claro que el cuantificador puede haber perdido su valor numeral en ciertos usos, no está claro que ello conlleve de forma obligada la pérdida de función sintáctica.

Tal y como sucede con la denominación del proceso de gramaticalización, existe una gran cantidad de definiciones dadas sobre el mismo. Sin embargo, podríamos señalar como uno de los aspectos comunes a todas estas propuestas la adquisición, por parte de una unidad lingüística, de un contenido gramatical o más abstracto, o bien el paso de una unidad de contenido gramatical a otro contenido más gramatical. No obstante, es importante destacar que, en términos de Cifuentes (2003: 12), el proceso de gramaticalización no solo ha sido entendido como el paso de un significado léxico a un significado gramatical, o a otro más abstracto, sino que también, y como consecuencia de dicho fenómeno, traerá consigo cambios morfosintácticos y fonológicos.

Sin embargo, cabe señalar que, aunque el modelo tradicional de la gramaticalización implicaba un camino unidireccional hacia la pérdida de propiedades, según los principios expuestos en Lehmann (1995), en estudios posteriores, se propondrá un modelo de pérdida-ganancia y no solo de pérdida (González Manzano, 2007: 20). De esta manera, la ampliación del significado hace posible que una unidad, una vez gramaticalizada, pueda aparecer en contextos que antes no le eran permitidos (2007: 31). Así pues, según Cifuentes (2003: 20-21), hay autores que consideran que no se produce una pérdida del significado léxico en la unidad lingüística, sino que, realmente, se generaliza el significado léxico originario hacia otros ámbitos, o se adquiere un significado distinto al original, pero, de ninguna forma se produce una pérdida o vacío significativo, en todo caso, se produciría un remplazamiento.

Por último, cabría destacar que Company (2015: 516) presenta dos acepciones en cuanto al término *gramaticalización*. Por un lado, una acepción general y común que significa ‘volverse una forma o construcción dada parte de la gramática de una lengua’ y, por otro lado, una acepción especializada, cuyo auge está datado a partir de los años ochenta y en adelante, y que da cuenta de un tipo específico de proceso diacrónico-sincrónico complejo. Asimismo, es importante señalar que esta segunda acepción ha desbancado, casi por completo, a la primera. En esta línea, Company (2015: 516-517) señala que la segunda de las acepciones acuña, a su vez, dos subtipos de gramaticalización. En una primera instancia, nos encontramos con la gramaticalización estándar, también denominada gramaticalización tradicional, la cual se define como el proceso, mediante el cual, las formas léxicas se convierten en formas gramaticales, o las formas que ya son gramaticales se gramaticalizan todavía más. En una segunda instancia, nos encontramos con un segundo tipo de gramaticalización, el cual no recibe ninguna denominación en particular, y consiste en la convencionalización de las estrategias discursivas, esto es, las formas o construcciones que, en un principio, tienen un significado bien pragmático o bien expresivo o discursivo, se convierten en estructuras gramaticales convencionales, carentes de significados discursivos y pragmáticos. En definitiva, ambas definiciones acuñadas por Company suponen un acercamiento al cambio sintáctico de las unidades lingüísticas. En esta línea, la autora (2015: 517) afirma que “la gramaticalización tradicional se centra en el léxico como inicio del cambio y en la morfosintaxis como punto de llegada; [mientras que] la segunda focaliza el discurso y la pragmática como punto de partida y la morfosintaxis como punto de llegada. [Asimismo,] la primera pone énfasis en el estatus categorial inicial y final de la forma que experimenta el cambio, la segunda destaca las motivaciones discursivas que llevan a una forma de entrar en una gramaticalización y en el significado convencional resultante del proceso.”

Consideramos imprescindible señalar que la probabilidad de que se lleve a cabo el proceso de gramaticalización², según Company (2003: 41), dependerá de tres condicionantes, tales como, la ambigüedad, la incorrecta integración paradigmática y la frecuencia de uso. En términos de Llopis Cardona (2018: 79), asimismo, este proceso puede provocar un cambio en la unidad del discurso: de funcionar como una unidad dialógica a funcionar en una unidad monológica. Asimismo, este proceso puede, también, traer consigo un cambio de posición de una unidad monológica. Por añadidura, Llopis Cardona (2018: 79) considera que también es necesario examinar otros aspectos relevantes, como el contexto que influye en la gramaticalización, los cambios en el significado de cada componente y la motivación para el cambio.

2.2. Subjetivación

De esta manera, tal y como afirma Cifuentes (2018: 2), el cambio se producirá desde unidades con significados basados en situaciones extralingüísticas y objetivas, hacia unidades con significados basados en la actitud del hablante sobre aquello que enuncia. Esta implicación progresiva del sujeto de la enunciación en la descripción de una realidad trae consigo una pragmatización del significado, cada vez mayor. Dicho en otras palabras, podemos definir que la subjetivación, en definitiva, no es otra cosa sino un cambio que va de lo que se dice a lo que se quiere decir.

El concepto de *subjetivación* se ha venido relacionando con los trabajos de Benveniste, quien formuló la distinción entre el *sujet d'enoncé* y el *sujet d'énonciation* (González Manzano, 2007: 33). Posteriormente, Traugott (1989: 35) recuperó este concepto y lo definió como “a pragmatic-semantic process whereby meanings become increasingly based in the speaker’s subjective belief state/attitude toward the proposition.” En palabras de la lingüista, la subjetivación se trataría de un mecanismo pragmático que tiene que ver con el cambio de significado de una serie de elementos, en tanto que pasan de describir una situación objetiva, o una realidad, a describir una situación subjetiva, es decir, situaciones que tengan que ver con la actitud de un hablante sobre el enunciado. Esto se debe a que, con el paso del tiempo, los hablantes generan nuevos significados para los términos que se anclan en lo concreto y los aplican a su experiencia, o, en palabras de Sweetser (1988), “pasan de estar orientados al enunciado a estarlo a la enunciación”.

Traugott, por tanto, entiende la noción de subjetivación como un mecanismo semántico-pragmático, a través del cual los significados cambian desde la descripción objetiva de la situación externa a la expresión de la perspectiva interna del hablante o la actitud sobre lo que se dice. Según Traugott y Dasher (2002: 97), la subjetivación puede considerarse como el principal tipo de cambio semántico, con lo cual, podría entenderse como un tipo de gramaticalización, entendiendo gramaticalización, tal y como mencionábamos previamente, como la adquisición, por parte de una unidad lingüística, de un contenido gramatical o más abstracto, o bien el paso de una unidad de contenido gramatical a otro contenido más gramatical.

Ahora bien, sin embargo, no todo proceso de subjetivación implicará gramaticalización, ni cualquier tipo de gramaticalización supondrá subjetivación (Traugott, 2010: 38)

2 Refiriéndonos, en este caso, a la gramaticalización en su conjunto y no a la primera ni a la segunda gramaticalización.

en tanto que no toda gramaticalización supone el mismo grado de subjetivación. Si bien es cierto que Traugott sugirió en un principio (1995: 47) que la subjetivación se daba en los estados iniciales del proceso de gramaticalización, más tarde, ha afirmado (2010: 40) que este proceso suele darse con mayor frecuencia en la gramaticalización primaria³ que en la gramaticalización secundaria⁴. Así, podemos admitir que gramaticalización y subjetivación son fenómenos diferentes que pueden darse uno independientemente del otro.

En definitiva, una vez conocemos qué es la gramaticalización y qué es la subjetivación, podemos señalar una fuerte relación entre ambos procesos. En palabras de Brinton y Traugott (2005: 140), since grammaticalization involves shifts toward more abstract, less referential, markers, the prime function of which is to represent the speaker's perspective on the situation or to get others to do things, it is necessarily the case that subjectification is characteristic of grammaticalization. Así pues, la subjetivación es esencial para el desarrollo histórico de los marcadores discursivos.

En esta línea, cabría señalar que Hopper y Traugott (1993: 6) hablan del continuo como uno de los principios fundamentales dentro del proceso de gramaticalización, refiriéndose a que, cuando una unidad lingüística sufre este proceso, la categoría que surge no lo hace de forma inmediata, sino que atraviesa por una serie de etapas, hasta llegar, de forma progresiva, a convertirse en dicha unidad y establecerse, finalmente, como una categoría gramatical dada.

Los continuos o pasos por los que se define y atraviesa el proceso de gramaticalización de una determinada unidad lingüística han sido fijados en dos grandes grupos, uno de naturaleza nominal -de nombre a afijo flexivo-, y el otro verbal -de verbo a afijo flexivo-. Se trata, por su parte, de continuos de descategorización en los que el punto inicial es una categoría plena y el punto final una forma afijal, siendo sus puntos intermedios definidos por una pérdida de las características morfológicas asociadas a la categoría plena (Hopper & Traugott, 1993: 105). Asimismo, por su parte, Traugott (1996: 1) ha destacado la posibilidad de añadir un tercer continuo de gramaticalización, el cual presentaría el siguiente cambio: «adverbio > adverbio oracional > marcador discursivo», pero, en palabras de Cifuentes (2002: 326) “marcador discursivo no es una categoría gramatical en el sentido tradicional del término, que toma por base su definición oracional, sino que es una categoría discursiva, por lo que su origen puede ser adverbial, pero también el de una categoría plena, como por ejemplo un verbo (oye, mira)”. En definitiva, más que plantear un tercer continuo de gramaticalización, podemos considerar la subjetivación como el camino general que puede desarrollar un elemento para funcionar como marcador discursivo, aunque la subjetivación en modo alguno se limite a los marcadores discursivos, sino que abarca muchos más elementos.

En última instancia, y antes de pasar a hablar acerca de los marcadores discursivos reformuladores, cabría dar cuenta de la controversia existente en cuanto al proceso de gramaticalización en los marcadores del discurso.

Según Onodera (2011: 616), parecen existir un total de tres perspectivas acerca de si el desarrollo del marcador del discurso es un caso de gramaticalización. La primera perspectiva lo considera así (Traugott, 1995; Onodera, 1995; Brinton, 1996; Tabor y Traugott, 1998; Suzuki, 1998; Stenström, 1998). Traugott (1995: 1) sostiene que algunos marcadores del discurso, tales como *indeed*, *in fact* y *besides* sí que han sufrido el proceso de gramaticalización.

3 La gramaticalización primaria refiere al cambio que sufren las unidades léxicas al adquirir contenido gramatical.

4 La gramaticalización secundaria refiere al cambio que sufren las unidades gramaticales al adquirir contenido todavía más gramatical.

Asimismo, la segunda de las perspectivas considera el desarrollo de los marcadores del discurso como un caso de pragmaticalización (Aijmer, 1996; Erman y Kotsinas, 1993), es decir, subjetivación. Así pues, cabría destacar que la pragmática se refiere, en este caso, al proceso por el cual los marcadores del discurso involucran la actitud del hablante hacia el oyente. En esta perspectiva, los elementos pragmáticos se consideran opcionales en la oración, mientras que las formas gramaticalizadas son una parte obligatoria del “núcleo” gramatical (Aijmer, 1996: 3).

Por último, la tercera perspectiva (Barth-Weingarten y Couper-Kuhlen, 2002) considera que los marcadores del discurso no sufren ni gramaticalización ni tampoco pragmaticalización, sino que su propuesta es la siguiente: “tratar la noción de la gramaticalización como una instancia de ‘prototypicalidad’”. Esta postura, sin embargo, y siempre en palabras de Onodera (2011: 617) no trae consigo cambios necesarios en términos del análisis de marcadores del discurso. Esta perspectiva nos brinda la ventaja de explicar por qué en determinados casos solo se cumplen algunos de los criterios de gramaticalización tradicionales de Lehmann, así como también nos libera de la necesidad de tomar una decisión binaria en cuanto a si un caso en particular debe contarse como una gramaticalización o no.

2.3. Marcadores discursivos

A lo largo de los últimos años, especialmente desde comienzos de los ochenta, están apareciendo contribuciones sobre los llamados “marcadores discursivos” en español actual, sin embargo, esta clasificación no es exclusiva del ámbito hispánico, ya que puede hablarse de que existe una parcela de investigación que se ocupa de elementos análogos a los que mencionamos, en el dominio germánico (*Partikelforschung*), en el inglés (*discourse markers, pragmatic connectives, conjunctive expressions...*), en el francés (*connecteurs dans le discours*), etc. (Martín Zorraquino, 1994: 709)

Según Traugott (2007: 140), estas unidades empezaron a ser estudiadas a partir de la década de los setenta desde diferentes perspectivas. A pesar de ello, determinados autores, tales como Fischer (2006) y Heine (2013), afirman que el estado de los marcadores discursivos continúa siendo incierto. En cualquier caso, definimos marcador discursivo como aquellas unidades lingüísticas normalmente invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional (Portolés, 2001: 25-26).

Entre las propiedades gramaticales de estos elementos, cabe señalar que, por un lado, facilitan tanto la cohesión textual y la articulación discursiva como la función argumentativa de los encadenamientos entre enunciados o las inferencias que se deducen de los mensajes (Cifuentes, 2007: 1). Asimismo, se caracterizan por la movilidad sintáctica, en tanto que los marcadores presentan más movilidad sintáctica dentro de la oración que las conjunciones. Además de esto, los marcadores podrán ser tanto átonos como tónicos, en este último caso, se situarán entre pausas, de forma que su curva entonativa será distinta con respecto a la unidad superior en que se inserta. Estos elementos, a diferencia de cualquier tipo de complemento, no pueden recibir ningún elemento que lo modifique en tanto que son estructuras fijas. Por esta misma razón, los marcadores no pueden coordinarse entre sí, aunque sí podrán hacerlo con algunos sintagmas que aparecen en inciso. Por añadidura, los marcadores no podrán negarse, pues para ello, antes habría que haberlo afirmado, y para poder afirmarlo sería requisito indispensable el hecho de formar parte de la oración, de esta misma forma tampoco

podrán ser focalizados, pues no son unidades integradas en la oración, aunque algunos de ellos podrán aparecer habitualmente de forma autónoma en un turno de palabra. Por último, podrán insertarse no solo en oraciones, sino en categorías léxicas y sintagmáticas diversas. (Martín Zorraquino & Portolés, 1999: 4059-4068)

En términos de Traugott y Dasher (2002: 152), cabe dar cuenta de una serie de marcadores del discurso -tales como “in fact”, “after all”, “so”, “then”, “well”, “namely”, “in other words”, etc., que tienen poca semántica conceptual y que no contribuyen significativamente al significado veritativo de las proposiciones, razón por la que algunos investigadores los han considerado un subconjunto de “marcadores pragmáticos” o “partículas metatextuales”. Sin embargo, marcan la visión del hablante con respecto al discurso. En este sentido, Schiffin (1992: 308) demostró que tales marcadores no son carentes de sentido, como se venía considerando, pues, si bien es cierto que sus significados pueden ser algo complicados de entender⁵ son esenciales para la forma de cualquier argumento o narrativa. Por otro lado, no se puede negar que algunos de estos marcadores pragmáticos están restringidos al habla coloquial, sin embargo, muchos se usan en una variedad de tipos de discurso, incluida la prosa expositiva muy alfabetizada.

Asimismo, es innegable que existe una gran cantidad de clasificaciones sobre marcadores discursivos, no obstante, nosotros tomaremos como base la de Martín Zorraquino y Portolés (1999), en tanto que es la más difundida y la que nos resulta más abarcadora y flexible. Atendiendo a dicha clasificación, Martín Zorraquino y Portolés (1999) destacan un total de cinco grupos de marcadores, los cuales presentan a su vez, determinados subtipos, como vemos en la tabla siguiente:

TIPO	SUBTIPO	EJEMPLO
Estructuradores de la información	Comentadores	Pues, pues bien, así las cosas, etc.
	Ordenadores	En primer/segundo lugar, por una parte/por otra parte, de un lado/ de otro lado, etc.
	Digresores	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
Conectores	Conectores aditivos	Además, encima, incluso, etc.
	Conectores consecutivos	Por tanto, por consiguiente, por ende, entonces, etc.
	Conectores contraargumentativos	En cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
Reformuladores	Reformuladores explicativos	O sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	Reformuladores de rectificación	Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.

⁵ Longacre (1976) los llegó a denominar *partículas de misterio*.

TIPO	SUBTIPO	EJEMPLO
Reformuladores	Reformuladores de distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	Reformuladores recapitulativos	En suma, en conclusión, en definitiva, al fin y al cabo, etc.
Operadores argumentativos	Operadores de refuerzo argumentativo	En realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	Operadores de concreción	Por ejemplo, en particular, etc.
Marcadores conversacionales	De modalidad epistémica	Claro, desde luego, por lo visto, etc.
	De modalidad deóntica	Bueno, bien, vale, etc.
	Enfocadores de la alteridad	Hombre, mira, oye, etc.
	Metadiscursivos conversacionales	Bueno, eh, este, etc.

2.3.1. Marcadores discursivos reformuladores

Entendemos reformulación como un procedimiento de organización del discurso que permite al hablante volver sobre un segmento anterior para reinterpretarlo y presentarlo desde una perspectiva distinta, en palabras de Del Saz (2006: 91) se produce una reformulación entre un segmento discursivo fuente, S1, o cualquiera de sus constituyentes, y el siguiente segmento reformulado, S2, y se señala mediante un marcador de reformulación, que especifica el tipo de relación creada entre los dos segmentos discursivos vinculados.

El hablante, a la hora de reformular, expresa diferentes proposiciones en un enunciado con el fin de satisfacer la necesidad comunicativa del oyente. Así, en la gran mayoría de ocasiones, será el propio hablante quien tenga esta necesidad de reformular, y para ello dispone de varios procedimientos de organización discursiva, como, por ejemplo, la paráfrasis. En esta línea, cabe señalar que, aquello que lleva al locutor a reformular sus ideas son los problemas de comunicación, originados en el propio proceso interactivo (Flores Acuña, 2003: 156), por tanto, las coordenadas que determinan la necesidad de reformular son tanto la intención del hablante como la interpretación del oyente (2003: 159). En definitiva, aquello que caracteriza a la reformulación, en contraste con otras funciones discursivas, es el proceso retroactivo que permite explicar, rectificar, reconsiderar, recapitular o separarse de la formulación anterior (Garcés Gómez, 2008: 69).

Así pues, Corino (2016: 45) propone la idea de que la reformulación “se desencadena por el deseo del hablante de cumplir sus objetivos comunicativos en la negociación del significado y superar, así, cualquier problema comunicativo que pueda surgir en situaciones en las que el

primero requiera una explicación más detallada. En tal caso, la reformulación previene, señala o incluso puede resolver problemas de malentendidos entre los hablantes, teniendo así un rol funcional-pragmático definido a través de sus funciones metatextuales y metacognitivas”.

Rossari (1994) entiende por marcadores de reformulación aquellos “marcadores que presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior”, de esta manera, el hablante considera que lo ya dicho no transmite satisfactoriamente su intención comunicativa y emplea un marcador del grupo de los reformuladores para presentar el miembro del discurso que lo sigue como una mejor expresión de lo que pretendió decir con el miembro precedente.

Tal y como hemos comentado, Martín Zorraquino y Portolés (1999) diferenciaban cuatro subgrupos dentro de los marcadores reformuladores (explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos). De estos cuatro, nos interesa incidir en los “reformuladores recapitulativos”, los cuales permiten al hablante volver sobre la formulación anterior con el fin de extraer de ella aquello que se considera esencial. En este caso, no se pone en cuestión la primera formulación, sino que la segunda parte es el resultado sintético, objetivo o subjetivo, de una visión englobadora de lo expresado en los segmentos anteriores (Garcés Gómez, 2008: 115). En este sentido, el reformulador recapitulativo presenta el miembro del discurso en el que se encuentra como una recapitulación con la misma orientación que los miembros anteriores y acorde con el significado de los nombres que constituyen su origen. Y este será el caso de “en pocas palabras”, pues muestra el miembro del discurso que introduce como algo breve, compuesto por *pocas palabras*.

Según Garrido (2006: 12), para poder explicar satisfactoriamente muchos de los valores de los marcadores discursivos, es necesario acudir al origen y evolución de buena parte de estas partículas. Por lo tanto, se requerirá un análisis integrador, y no meramente sincrónico.

Así, Traugott (1996: 162) entiende que un adverbio puede ser dislocado desde su típica posición interna en la cláusula (dentro del predicado) hacia la posición ocupada por los adverbios de oración. Como estos, evaluará semántica y pragmáticamente el contenido de la proposición. A pesar de su posición sintáctica, continúa Traugott, un sintagma adverbial puede adquirir nuevas funciones pragmáticas y usos polisémicos que potencialmente podrán convertirlo en un marcador discursivo. Con el paso del tiempo, estas funciones pueden semantizarse en esta posición o incluso en otra más dislocada, resultando de ahí la nueva función de marcador discursivo. En esta etapa, concluye, la forma adquirirá nuevas características prosódicas y servirá pragmáticamente para evaluar la relación con los textos precedente y siguiente, y no la proposición en sí misma.

3. ANÁLISIS HISTÓRICO

Como expusimos, partimos de los datos extraídos de los corpus académicos CORDE y CREA, -un total de 688 casos, de los cuales 515 son del CORDE y 173 del CREA⁶- mediante los cuales fundamentamos nuestras afirmaciones. En este sentido, realizaremos un recorrido histórico de todos los casos de “en pocas palabras” recogidos en los corpus lingüísticos mencionados anteriormente, desde el origen de los escritos del español, con el fin de observar en qué momentos se pierde el valor léxico en favor del valor gramatical.

⁶ Evidentemente, con los límites que los propios corpus tienen, sean geográficos, textuales o de cualquier otro tipo.

3.1. Grupo preposicional en función de complemento adjunto

Según el Corpus Diacrónico del Español, el grupo preposicional “en pocas palabras” aparece documentado en los escritos, por primera vez, en el año 1250.

- (1) E nunca quedava de catar en los libros, e escuchava al que preguntava, e respondiés *en pocas palabras* e bien. E en algunas oras de los días andava por los canpos e por los rios, e avía sabor de oír los buenos sonés e estar con los disputadores. (Anónimo, *Bocados de oro*, 1250, *CORDE*)

Como vemos, el grupo preposicional desempeña la función de complemento adjunto, en tanto que indica una circunstancia semántica del verbo del cual es complemento, *responder*.

En este caso, a través de la cantidad está dando cuenta de cómo se respondió. Además, el grupo preposicional aparece coordinado al complemento “e bien”, hecho por el cual podemos inferir que, si dos complementos se pueden vincular mediante una conjunción copulativa es porque ejercen la misma función sintáctica, de forma que “en pocas palabras” funcionará igual que como “e bien”, es decir, como complemento adjunto.

De igual forma, a partir de los datos extraídos, observamos que la aparición de este grupo preposicional se repite en gran cantidad de ocasiones y que, durante un largo periodo en la historia del idioma, la estructura en cuestión tan solo desarrolla la posición sintáctica de complemento adjunto⁷, denotando alguna circunstancia que tuviera que ver con el verbo principal de la oración.

- (2) E Aristótil, segund retrae Plinio, lo uno por aquello que él ende sabié ya d’antes, lo ál por aquello que demandó e aprendió d’aquellos sabidores que Alexandre le envió, fizo de las naturas de las animalias La libros, e dend tomó Plinio esto, e dixo **en pocas palabras** aquello que nós ende aquí dezimos. (Alfonso X, *General Estoria*, I parte, 1275, *CORDE*)
- (3) El primero anno del regnado de balthasar Rey de babilonna uio daniel un suenno de suyo yaziendo en so lecho. & escriuiol **en pocas palabras** & diz assi [...] (Alfonso X, *General Estoria*, IV parte, 1280, *CORDE*)
- (4) Assi que ya era Roboán apartado de la tierra del Rey, su padre, bien cient jornadas y eran ya entrados en otra tierra de otra lengua que no parecía a la suya, de manera que no se podían entender, sino **en pocas palabras**. (Anónimo, *Libro del Cavallero Cifar*, 1300 – 1305, *CORDE*)

En los ejemplos proporcionados, tal y como se puede apreciar, el grupo preposicional depende sintácticamente del verbo, en tanto que informa de las circunstancias en las que se desarrolla la acción verbal. Sin embargo, no se trata de un complemento exigido por dicho verbo, sino que se caracteriza por su prescindibilidad sintáctica. Por esta razón, dicha estructura desempeñaría, de nuevo, la función de complemento adjunto.

Asimismo, no debemos obviar una serie de rasgos contextuales que podrían resultar pertinentes en el proceso de gramaticalización, estos son, por un lado la presencia (ejemplo 3) y por otro lado la ausencia (ejemplo 4) del discurso referido después de la construcción.

⁷ Del total de casos que proporcionan los corpus lingüísticos, aquellos que funcionan como complemento adjunto constituyen un 84,77%.

En esta línea, cabría señalar cuáles son las características estructurales principales que podemos encontrar, de forma reiterada, en los fragmentos extraídos.

Por un lado, destacaríamos la presencia habitual de los dos puntos como signo de puntuación (:), que sigue al grupo preposicional “en pocas palabras”, mediante el cual se está indicando que ha terminado el sentido gramatical, pero no el sentido lógico de la oración, a la vez que se introduce el objeto directo.

- (5) E sy dixiere que otro omne la mato o otra bestia la mato o la ljuençio, jure el cauallerizo con vn vezino & sea creydo, & peche aquel por quien el cauallerizo jurare. Del curiador de los bueyes, de muchas cosas que son, dezimoslo **en pocas palabras**: que aquel mesmo fuero aya & aquel paramjento que el cauallerizo de los caualllos; & la soldada sea en abenencia de los sennores & de los boyerizos. (Anónimo, *Fuero de Úbeda*, 1251-1285, *CORDE*)

Por otro lado, cabe destacar la dependencia del grupo preposicional con los verbos de dicción o verbos *dicendi*, que se vincularía con el signo de puntuación mencionado anteriormente, en tanto que designan acciones comunicativas e introducen un parlamento, ya sea en estilo directo o indirecto.

Este tipo de verbos se pueden dividir, por un lado, en verbos de dicción oral, como “decir” -ejemplo 6-, “contar” -ejemplo 7-, etc., y de dicción escrita, como “escribir” -ejemplo 8-. No obstante, también existen casos, aunque menos, en los que la naturaleza de los verbos no es la dicción -ejemplo 9-.

- (6) E queremosvos aquí fablar d’ellos de cómo gelos dixo primero por palavra e gelos dio luego de fecho, e primero segund Josefo, porque los dize **en pocas palabras**, desí como los pone Moisés en la Biblia en el XXo capítulo dell Éxodo e los departen después los santos padres de la nuestra ley e otros que hablaron d’esta razón e dixieron dend más (Alfonso X, *General Estoria*, I parte, 1275, *CORDE*)
- (7) Ca però fiziéronlo ellos d’esta guisa, o por fazer entender mejor la estoria e averla más a coraçón los que la oyessen, o por añader algunas cosas que eran a dezir y demás d’aquellas que fueran dichas. Onde vos contaremos nós agora aquí esto, però **en pocas palabras**, e las pocas palabras serán por razón de la razón doblada. (Alfonso X, *General Estoria*, I parte, 1275, *CORDE*)
- (8) El primero anno del regnado de balthasar Rey de babilonna uio daniel un suenno de suyo yaziendo en so lecho. & escruiuiol **en pocas palabras** & diz assi [...] (Alfonso X, *General Estoria*, IV parte, 1280, *CORDE*)
- (9) Por alma entiendo una sentencia encerrada en una o en dos o **en pocas palabras**; por cuerpo me agrada designar el mismo símbolo. (Carlos de Sigüenza y Góngora, *Teatro y virtudes políticas que constituyen a un príncipe*, 1680, *CORDE*)

Estadísticamente hablando, del total de casos que nos proporcionan los corpus lingüísticos, 584 casos presentan “en pocas palabras” en función de complemento adjunto, de los cuales, un 87,32% de los casos corresponde a verbos de dicción oral que acompañan al sintagma, mientras que tan solo un 4,79% de estos pertenecería al total de verbos de dicción escrita. Así, el porcentaje restante, 7,87%, se refiere al total de casos que no presentan verbos de dicción.

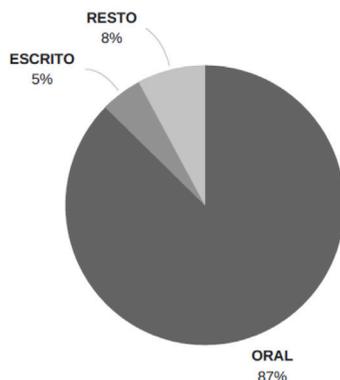


Diagrama 1. Tipología verbal general

Tal y como muestra la siguiente tabla, si realizamos el estudio centrando nuestra atención siglo a siglo, observamos cómo, de nuevo, en todas las épocas el porcentaje mayoritario corresponde con el empleo de verbos de dicción oral.

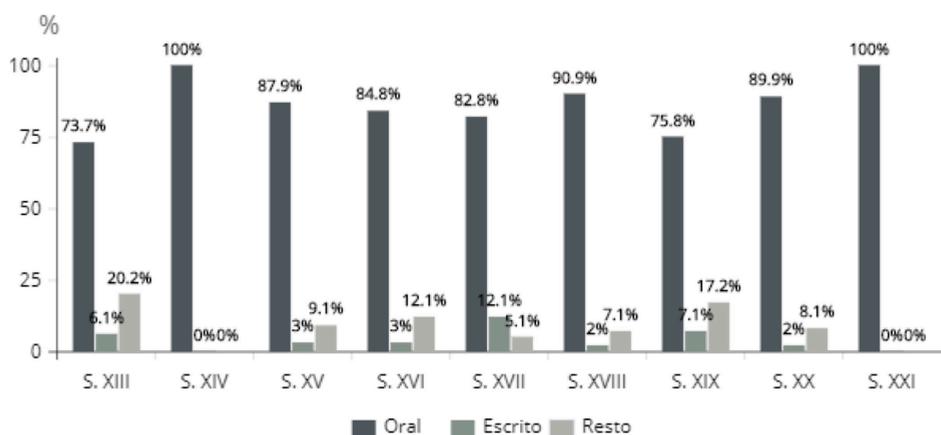


Tabla 1. Tipología verbal cronológica

Por otro lado, podemos clasificar estos verbos desde el punto de vista del emisor, como “preguntar” -ejemplo 10-, “hablar” -ejemplo 11-, etc., y desde el punto de vista del receptor, como “responder” -ejemplo 12-, “entender” -ejemplo 13-, etc.:

- (10) Et por que non cunple de dar espacio nin vagar a esto, dar vos he a entender et responder vos he a las otras cosas que me preguntastes lo mas **en pocas palabras** que yo pudiere. (Juan Manuel, *Libro de los Estados*, 1327 – 1332, *CORDE*)

- (11) E segund dixieron los sabios como quier quel onbre deue fablar en pocas palabras por esso non lo deue fazer en manera que no muestre bien & abierta mente lo que dixiere (Anónimo, *Siete Partidas de Alfonso X. BNM I 766*, 1491)
- (12) El rrey, despues que oyo las rrazones que Ruy Diaz Cabeça de Vaca le dixo, rrespondio en pocas palabras e dixo * a Ruy Diaz Cabeça de Vaca que don Iohan Alfonso fiziera su voluntad de se tornar e creer las tales cosas, e que fiziera mejor venirsse a la su merçed. (Pero López de Ayala, *Crónica del rey don Pedro*, 1400, *CORDE*)
- (13) Otrosi los que se trabaian de auer sabiduria de sus enemigos fazen lealtad & vienen les ende grand pro. & deuen otrosi mandar a los onbres que vsen fazer ayna las cosas que les mandaren & que en pocas palabras entiendan lo que les dixieren (Anónimo, *Siete Partidas de Alfonso X. BNM I 766*, 1491, *CORDE*)

De nuevo, de los 584 casos, un 78,25% de los casos corresponde a los verbos que clasificamos desde el punto de vista del emisor, mientras que un 13,86% se refiere al total de verbos desde el punto de vista del receptor. El porcentaje restante, 7,87%, pertenece al total de casos que no presentan verbos de dicción.

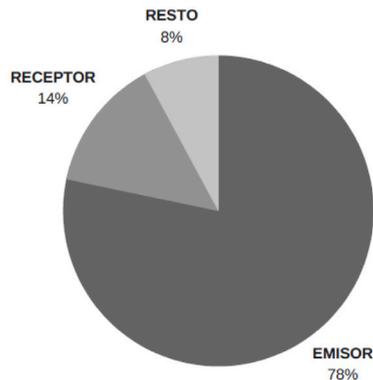


Diagrama 2. Punto de vista E/R general

Asimismo, si exponemos los mismos datos analizados de forma diacrónica, observamos cómo desde el siglo XIII hasta nuestros días, normalmente, predomina el empleo de verbos de dicción desde el punto de vista del emisor.

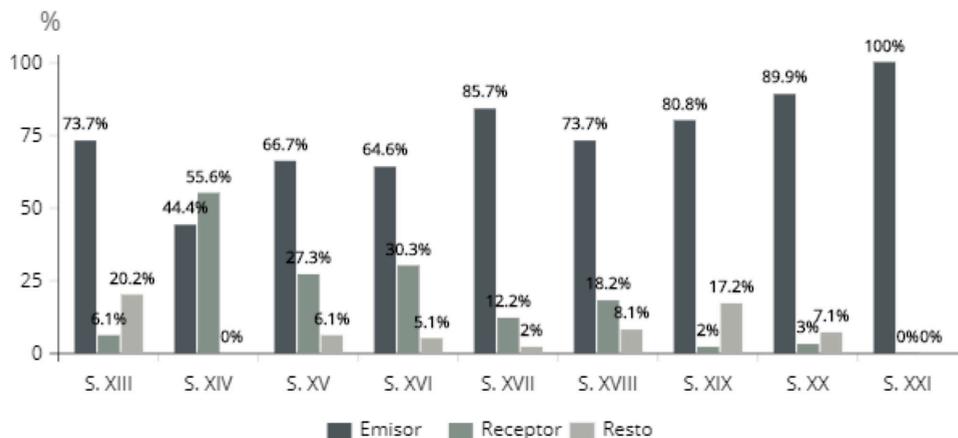


Tabla 2. Punto de vista E/R cronológico

Por añadidura, otra de las características estructurales que podemos encontrar es la posición en que se ubica el grupo preposicional dentro de una oración. Si bien es cierto que aquello que resulta más habitual es que ocupe la posición pospuesta al verbo, indicando el modo en que se desempeña la acción verbal, encontramos una serie de casos de “en pocas palabras” en posición antepuesta al verbo principal, de forma que sigue indicando una circunstancia del verbo, pero en este caso, de forma enfática o topicalizada:

- (14) Asi, **en pocas palabras**, conto la buena regla e regimiento de la çibdad e el abtoridad e reuerençia de los senadores. (Fernán Pérez de Guzmán, *Mar de Historias*, 1455, *CORDE*)

En este caso, como podemos observar, se ha producido un cambio en el orden de palabras en tanto que “en pocas palabras” se ha desplazado de su posición habitual, pues, aunque debería ir detrás del verbo, aparece delante de este, razón por la cual aparece entre pausas en el fragmento analizado.

- (15) Dime, por Dios ¿cuántas palabras hallas que dijese María virgen en toda la historia de los cuatro evangelios? Entra a ella el ángel, y **en pocas palabras**, y éstas llenas de santidad y sabiduría, le da razón y le despide. [...] (Juan Justiniano, *Instrucción de la mujer cristiana*, 1528, *CORDE*)

De nuevo, nos encontramos con un cambio en el orden de palabras de esta oración, puesto que el grupo preposicional aparece desplazado delante del verbo, además, se introduce una aposición entre dicha estructura y el verbo principal que tiene el objeto de explicar cómo son las palabras con las que el ángel le dio la razón. Es por esto por lo que podríamos afirmar que este caso presenta indicios de su futura conversión en marcador discursivo.

En este sentido, a la hora de distinguir qué función desempeña “en pocas palabras” dentro del discurso, cabría resaltar que, por lo general, cuando la estructura actúa como complemento adjunto ocupa la posición pospuesta y, por el contrario, cuando desempeña la función de marcador del discurso, aparece en posición antepuesta. Sin embargo, esta no se trata de una regla estricta y, por lo tanto, no determina que si “en pocas palabras” aparece de forma pospuesta deba funcionar como complemento adjunto. En este sentido, para determinar estrictamente qué función desempeña el grupo preposicional, debemos tener en cuenta si dicho grupo indica alguna característica del verbo, es decir, cumple función sintáctica, o si está expresando alguna cuestión relacionada con la actitud del hablante (recapitulación).

Por lo que respecta a la posición que ocupa el grupo preposicional, de los 584 casos en función de complemento adjunto, un 77,39% corresponde a los casos que aparecen pospuestos al verbo principal, mientras que un 22,60% pertenece a los casos en los que la estructura está antepuesta al verbo.

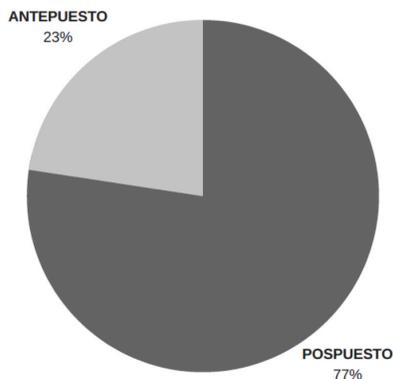


Diagrama 3. Posición general

Si este mismo dato lo analizamos desde una perspectiva histórica, observamos cómo, desde el siglo XIII hasta hoy, la mayor parte de los casos que funcionan como complemento adjunto aparecen pospuestos al verbo principal, habiendo, así, una tendencia clara en la evolución de la frecuencia de uso de cada una de las posiciones.

De igual forma, podemos considerar si el grupo preposicional “en pocas palabras” puede seguir al verbo de forma inmediata -ejemplo 16- o, por el contrario, puede existir un elemento entre el verbo y el grupo preposicional -ejemplo 17-.

- (16) El sabio **en pocas palabras** dize mucho, y dízelas a tiempo. (Alonso de Villegas, *Fructus sanctorum y quinta parte del Flossanctorum*, 1594, CORDE)
- (17) Repíteme pues ahora **en pocas palabras** la instruccion que acabo de darte. (Juan Francisco de Masdeu, *Arte poética fácil*, 1801, CORDE)

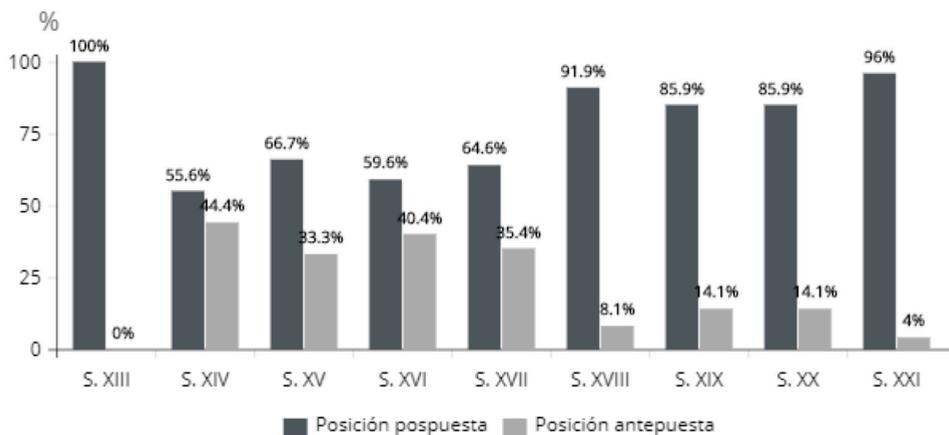


Tabla 3. Posición cronológica

Tal y como podemos apreciar en el diagrama 4, un 76,88% corresponde a los casos en los que no existe un elemento que separe el complemento del verbo, mientras que el resto, un 23,11% pertenece a aquellos casos en los que estos dos elementos de la oración no aparecen uno junto al otro.

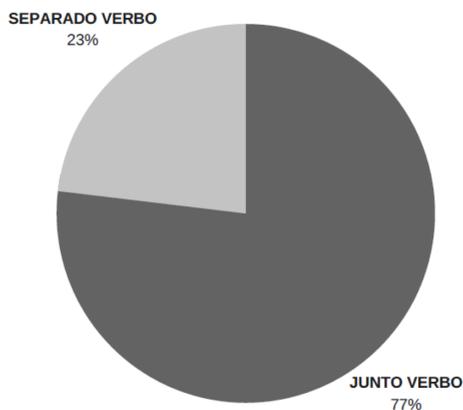


Diagrama 4. Cercanía respecto al verbo general

Desde una perspectiva histórica, como se puede apreciar en la tabla 4, durante un largo periodo de tiempo, desde el siglo XIII, en la mayoría de los casos dicha estructura está ubicada de forma antepuesta o pospuesta al verbo, pero de forma inmediata, es decir, sin ningún elemento entre ambos. De igual forma, no parece haber una discrepancia grande

entre los siglos, pues salvado el caso del siglo XX, parece haber una proporción muy similar entre los diversos siglos.

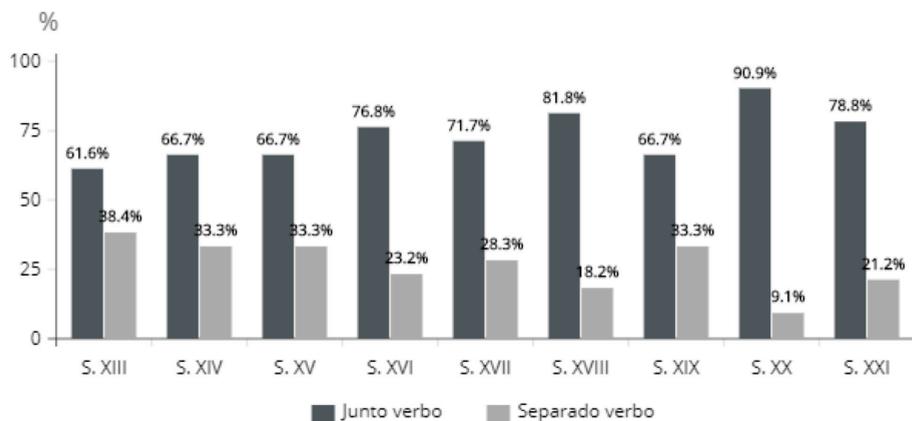


Tabla 4. Cercanía respecto al verbo cronológica

4.2. Grupo preposicional en función de marcador discursivo

No será hasta el año 1781 cuando se documente por primera vez el grupo preposicional “en pocas palabras” en función de marcador del discurso.

Cabe afirmar que esta construcción puede funcionar de dos formas diferentes, como complemento del verbo o como marcador del discurso, sin embargo, los primeros funcionamientos como marcador son ocasionales, en tanto que el asentamiento de este uso requerirá tiempo. Estos casos, como veremos, ya no aparecen vinculados a verbos de lengua y entendimiento, como ocurría en los casos comentados anteriormente, sino que indican algo sobre la manera de decir.

- (18) Se sabe también que los ciegos hacen caxitas, cestillas, canastillos, y jaulas, y las ciegas hilan y debanan: **en pocas palabras**: como no quieran holgar, y huir del trabajo, fácilmente hallarán en qué ocuparse. (Juan de Gonzalo Nieto Ibarra, *Traducción de Tratado del Socorro de los pobres, de Juan Luis Vives, 1781, CORDE*)

En este primer caso, donde la estructura funciona como marcador del discurso, podemos observar cómo, a diferencia de los casos en los que funcionaba como complemento adjunto, ya no depende del verbo sino de la actitud del hablante, en tanto que mediante un verbo de lengua implícito se señala un acto de habla asertivo.

De esta manera, el grupo preposicional ya no presenta subordinación con respecto al verbo principal de la oración, sino que el fin último de esta unidad lingüística es encadenar los diferentes fragmentos del discurso, señalando explícitamente el tipo de relación semántica que existe entre ellos. Así pues, “en pocas palabras” establece una relación semántica de recapitulación entre las diferentes partes del discurso. Por ello, el grupo preposicional,

en estos casos, no depende del sujeto sintáctico, sino del emisor, en tanto que o bien se explicita o bien se rectifica aquello que pudo ser mal comprendido. Por lo tanto, lo que ocurre en este caso, y en los siguientes en los que la construcción actúa desempeñando la función de partícula marcadora del discurso⁸, es que ha sufrido un proceso de gramaticalización.

En esta línea cabe señalar que, a través de los procesos de gramaticalización y subjetivación, ciertas unidades lingüísticas de uso frecuente son reanalizadas como partículas gramaticales. En nuestro caso, esto es lo que le ha ocurrido al marcador “en pocas palabras”, puesto que, basándonos en la consideración de Bosque (1989: 30), la voz afectada deja de estar asociada a conceptos o ideas que poseen un contenido léxico, como ocurría cuando el grupo preposicional funcionaba como complemento adjunto, y, una vez ha perdido su significado conceptual, pasa a expresar un significado gramatical, de modo que acaba desempeñando determinadas funciones sintácticas que consisten, fundamentalmente, en estructurar el contenido proposicional de la oración o del texto del que forman parte. De esta manera, las voces gramaticalizadas se convierten en piezas fundamentales para la construcción del texto, tanto en el plano oracional como en el discursivo. Con lo cual, podríamos afirmar que en los casos en los que actúa como marcador discursivo, la construcción se encuentra completamente gramaticalizada, en tanto que, aunque cambie el contexto, la estructura no varía, pues no se puede alterar el orden de sus elementos ni introducir nada entre ellos, sino que suele presentarse como unidad fija e independiente entre pausas.

De esta forma, el grupo preposicional deja de depender sintácticamente del verbo y, por lo tanto, ya no indicaría una circunstancia referida a este, tal y como ocurría en los casos en los que funcionaba como adjunto, sino que, cuando desempeña la función de marcador del discurso, el hablante retoma una idea mencionada previamente para reinterpretarla y presentarla de forma distinta, pudiendo explicar, rectificar, reconsiderar o recapitular la formulación anterior.

En cualquier caso, basándonos en los casos que nos facilitan los corpus lingüísticos, no será hasta el año 1852 cuando documentamos el siguiente caso de “en pocas palabras” funcionando como marcador discursivo.

- (19) Pero, ¿qué es el tornillo de Arquímedes? Preguntaron algunos concurrentes. -No es muy fácil explicarlo: es, acabando **en pocas palabras**, la jeringa con que Inglaterra administra los clisterios a la Europa. (José Somoza, *El árbol de la charanga*, 1852, *CORDE*)

En este fragmento encontramos, de nuevo, la estructura en cuestión actuando como marcador del discurso en tanto que explica o recapitula, en este caso, qué es el tornillo de Arquímedes.

Es importante destacar que, durante los primeros siglos de los escritos del español, se observa una carencia del grupo preposicional “en pocas palabras” desempeñando la función de fórmula marcadora del discurso, pues, como podemos comprobar, si bien es cierto que la primera vez que se recoge el grupo preposicional “en pocas palabras” en los escritos es a mitad del siglo XIII, no será hasta finales del siglo XVIII cuando nos encontremos este sintagma gramaticalizado por primera vez. Asimismo, como hemos reflejado anteriormente, hasta mediados del siglo XIX no se volverá a recoger el segundo caso de

⁸ Del total de casos que proporcionan los corpus lingüísticos, aquellos que funcionan como marcador discursivo constituyen un 15,12%.

“en pocas palabras” como marcador del discurso. El hecho de que exista un largo periodo de tiempo entre un caso y otro, probablemente, se deba a que cuando aparece “en pocas palabras” como marcador del discurso por primera vez, no se asienta inmediatamente en la sociedad como tal, sino que requiere un proceso de adaptación mediante el cual los hablantes terminen asumiendo esta función de “en pocas palabras” como recapitulador de lo dicho previamente. Es decir, la extensión y convencionalización de uso parece que fue lenta.

No obstante, podemos observar cómo, a partir de este segundo caso del grupo preposicional como marcador discursivo, cada vez se hace más patente el empleo de estas unidades lingüísticas invariables, cuyo significado está fijado y condiciona el procesamiento del discurso. En palabras de Portolés (2001: 25-26), no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Como comentábamos, a medida que avanzamos en el tiempo esta construcción aparece con mayor frecuencia funcionando como marcador. Esta afirmación la corroboramos mediante el siguiente ejemplo, que, como vemos, está datado pocos años después del anteriormente mencionado.

- (20) Aquella ligera entrevista dejaba en su ánimo una profunda y desconocida emoción, una tristeza indefinible que borraba de su memoria la imagen del pobre provinciano, tímido y mal vestido, para ceder su lugar al joven modesto y sentimental, que en pocas palabras, dejaba entrever un corazón de grandes sensaciones. (Alberto Blest Gana, *Martín Rivas. Novela de costumbres político-sociales*, 1862 – 1875, *CORDE*)

Así pues, podríamos afirmar que a partir del momento en que el elemento gramaticalizado empieza a asentarse en la sociedad, este elemento podría interpretarse bien como complemento adjunto o bien como fórmula marcadora del discurso, es decir, los dos usos conviven, pues el surgimiento de un nuevo valor más gramatical no elimina el significado original, debiendo considerar el continuo de gramaticalización, por tanto, como un proceso de superposición y coexistencia. En el paso de una categoría a otra existe siempre un estadio intermedio donde coexisten las dos estructuras, solapándose conceptual y morfosintácticamente sus respectivas propiedades en determinados contextos, en una estructura como la siguiente: A > A, B > B (Heine, Claudi & Hünemeyer, 1991a: 223, 1991b: 165-166)⁹.

Esta idea la vemos reflejada en una misma obra, *Manual de higiene privada* (1881) en la que aparece un caso de “en pocas palabras” como marcador -ejemplo 21- y otro caso en el que funciona como complemento adjunto -ejemplo 22-.

- (21) Agréguese á estos desórdenes funestos los que alcanzan á la economía en general; pérdida del apetito, digestiones laboriosas, palpitations, aneurismas, rotura de vasos sanguíneos, demacracion, impotencia, esterilidad, palidez del rostro, debilitacion de

9 Este proceso de solapamiento y coexistencia ha recibido el nombre de dualidad (Heine & Reh, 1984: 57), principio de divergencia (Hopper, 1991: 24), retención (Bybee & Pagliuca, 1987: 112; Ziegeler, 1997; Torres Cacoullous, 2000: 4-6; Salminen, 2002), o cadena de gramaticalización (Heine, 1992: 349; Heine, Claudi & Hünemeyer, 1991a: 171, 1991b: 53).

la vista, obtusión del oído, perversion en los demás sentidos externos, tisis pulmonar, pérdida de la memoria, deterioración del juicio, idiotismo adquirido, manía, espasmos, temblores, convulsiones, catalepsia, epilepsia, enfermedad de Pott: tales son, **en pocas palabras**, los amargos frutos de los excesos en la satisfacción de la necesidad instintiva que nos ocupa. (Tomás Orduña Rodríguez, *Manual de higiene privada*, 1881, *CORDE*).

- (22) Los medios que la química tiene para reconocer estos fraudes, y exponamos **en pocas palabras** las enfermedades que estas adulteraciones producirán. (Tomás Orduña Rodríguez, *Manual de higiene privada*, 1881, *CORDE*).

Con esto, observamos cómo los hablantes empiezan a asumir este uso del elemento en cuestión, mediante el cual, en palabras de Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4121-4122), si el hablante consideraba que lo dicho no transmitía satisfactoriamente su intención comunicativa, empleaba la estructura “en pocas palabras” con el fin de presentar un miembro del discurso introducido como una reformulación que aclara, o explica, aquello que se ha querido decir en el miembro anterior y que era poco comprensible.

Asimismo, un hecho que convendría señalar en cuanto a la frecuencia de uso es que, tras el análisis de casos documentados por el Corpus del Español Actual -CREA-, hemos observado que se recogen un total de cincuenta y cuatro fragmentos de prensa en los que aparece el grupo preposicional “en pocas palabras”, y, curiosamente, en la mayoría de ellos el grupo preposicional desempeña la función de marcador del discurso:

- (23) Se trataba, **en pocas palabras**, de crear la impresión y apariencia de democracia. (Prensa, *El País*, 1977. *CREA*)
- (24) Se trataba, **en pocas palabras**, de recuperar a Brasil de los últimos vestigios del régimen impuesto en el golpe de 1964, hace 20 años. (Prensa, *Revista Hoy*, 1984. *CREA*)
- (25) Resumiendo, **en pocas palabras** podemos decir que sólo quedan tres países comunitarios a la cola de la política social: España, Portugal y Grecia. (Prensa, *El País*, 1988. *CREA*)
- (26) Eso es, **en pocas palabras**, el SSC de Delco Electronics, una división de Delphi Automotive Systems. (Prensa, *El Mundo*, 1996. *CREA*)

Esto se explicaría, muy probablemente, porque, a pesar de que la prensa sea un género escrito, se caracteriza fundamentalmente por su carácter comunicativo, en tanto que el lenguaje periodístico se vale de gran cantidad de aspectos propios de la oralidad. Asimismo, también influye de forma importante que el uso de “en pocas palabras” como marcador que expresa recapitulación está totalmente asumida por la sociedad en el momento en los que se recogen los ejemplos expuestos.

Retomando la idea que exponíamos anteriormente de que los marcadores del discurso pueden darse de forma más frecuente en la conversación oral, cabe señalar que el Corpus del Español Actual expone una serie de casos transcritos de conversaciones orales y espontáneas de principios del siglo XXI. En la gran mayoría de estos casos, como veremos, el grupo preposicional “en pocas palabras” funciona como marcador del discurso:

- (27) No sé, porque yo me gusta mucho la Historia y eso en ese sentido, ¿no? O sea, me encantaría así, qué sé yo, todo lo que leí en los libros ir y ver, ¿verdad?, **en pocas palabras**. (Oral, CREA)
- (28) Ya sé que es una animalada, pero **en pocas palabras**, señor Cebrián, ¿si tuviera usted que definir esta estos diez años que quedan atrás y que usted vivió desde un puesto privilegiado, al menos en la historia de España, cómo lo haría? (Oral, CREA)

Tal y como hemos comentado anteriormente, cabría indicar algunas de las características estructurales que suelen darse en los casos en los que “en pocas palabras” funciona como marcador discursivo.

En una primera instancia, debemos como uno de los rasgos más importantes el hecho de que el grupo preposicional ya no dependa de ningún verbo, sino de la comunicación en general.

- (29) De este trabajo debe ocuparse otro profesor preparando a los discípulos para que el de piano pueda, **en pocas palabras**, aplicar los conocimientos ya adquiridos por el alumno en las obras que con él estudie prácticamente. (Manuel de Falla, *Escritos sobre música y músicos*, 1916 – 1939, CORDE)
- (30) Es, **en pocas palabras**, un escándalo. (Marcos Aguinis, *La cruz invertida*, 1970, CORDE)

Por añadidura, también podemos encontrar casos en los que la construcción ocupa la posición antepuesta -ejemplo 31- y casos en los que ocupe la posición pospuesta a la explicación dada -ejemplo 32-

- (31) En una misma línea encontramos el tema del consumo; **en pocas palabras** es el propio hombre el que se está dañando a sí mismo por poner el peligro el planeta. (Efimero, *Examen escrito 1992*, 1992, CREA)
- (32) Encontramos un punto más de cercanía entre Bley y Zappa: ambos optan por manejarse, encontrar ellos sus alternativas, vender su producto, no su creatividad. Tener el control, **en pocas palabras**. (Alain Derbez, *Los usos de la radio*, 1988, CREA)

Tal y como se observa en el diagrama 5, en la mayoría de casos donde “en pocas palabras” funciona como marcador discursivo, la estructura aparece en posición antepuesta a la reformulación dada.



Diagrama 5. Posición general

Teniendo en cuenta que el primer caso de “en pocas palabras” funcionando como fórmula marcadora del discurso aparece en el siglo XVIII, realizaremos el mismo estudio de forma diacrónica a partir de este momento. Si nos detenemos en la siguiente tabla, observamos cómo en el siglo XVIII el 100% de los casos corresponde al grupo preposicional en posición antepuesta, no obstante, es importante tener en cuenta que durante este siglo se documenta un único caso. Sin embargo, tal y como hemos observado en el diagrama sectorial anterior, la mayoría de los casos ocupan la posición antepuesta con respecto a lo reformulado.

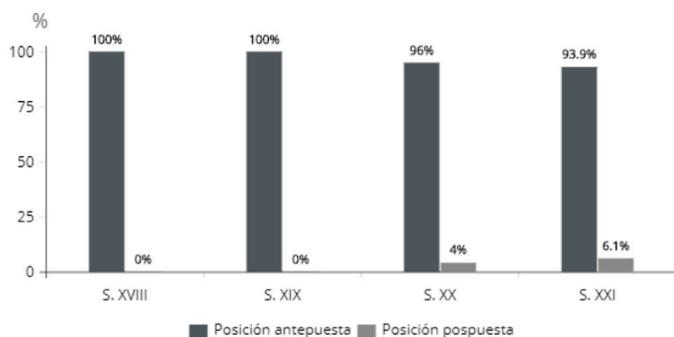


Tabla 5. Posición cronológica

Siguiendo con la posición que ocupa la estructura en la oración, cabe señalar que “en pocas palabras” puede aparecer entre comas -ejemplo 33-, seguido de dos puntos explicativos -ejemplo 34- o, por el contrario, inmediatamente antes o después del verbo, sin ningún signo de puntuación -ejemplo 35-.

- (33) El procedimiento ó sistema, Boucherie, para la inyección de las maderas con el sulfato de cobre, es, **en pocas palabras**, el siguiente: [...] (José Martín y Santiago, *Material telegráfico de línea*, 1888, *CORDE*)
- (34) Llevas contigo los planos topográficos y una tabla indicadora del tiempo: **en pocas palabras**: el área designada, el Área H, se extiende desde las pendientes nor-occidentales del Moncayo hacia el Guadarrama, Gredos y la sierra Cabrera. (Juan Goytisolo, *Reivindicación del conde don Julián*, 1970, *CORDE*)
- (35) En una misma línea encontramos el tema del consumo; **en pocas palabras** es el propio hombre el que se está dañando a sí mismo por poner el peligro el planeta. (Efimero, *Examen escrito 1992*, 1992, *CREA*)

Tal y como observamos en el siguiente diagrama, del 100% de los casos en los que el grupo preposicional desempeña la función de fórmula marcadora del discurso, un 84,61% corresponde a aquellos casos en los que la construcción aparece entre comas, mientras que un 6,73% pertenece a los fragmentos en los que se documenta el grupo preposicional seguido de dos puntos explicativos, en tanto que este signo de puntuación sirve para enunciar aquello que se pretende reformular. Y, por último, el resto de casos, un 8'65%, corresponde a aquellos en los que ocupa una posición en el fragmento -antepuesta o pospuesta- pero sin ningún signo de puntuación.

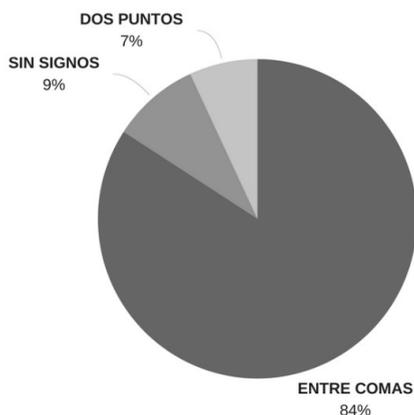


Diagrama 6. Elementos gráficos general

Si lo analizamos de forma segmentada, observamos lo siguiente: en el siglo XVIII, como ya sabemos, aparece un 100% debido a que tan solo se documenta un caso¹⁰, así, a excepción de esto, durante el resto de siglos nos damos cuenta de que la gran mayoría de casos corresponde con aquellos que se posicionan en la oración entre comas¹¹.

¹⁰ Es realmente importante tener en cuenta que el CORDE presenta una serie de carencias con respecto a la lengua del periodo histórico que abarca del siglo XVIII a la primera mitad del XIX.

¹¹ Hay que tener en cuenta a este respecto no ya que el uso de los signos de puntuación ha variado a lo largo de los siglos, sino que la labor de puntuación depende en muchas ocasiones del editor, lo que pueda dar lugar a diversas interpretaciones al respecto.

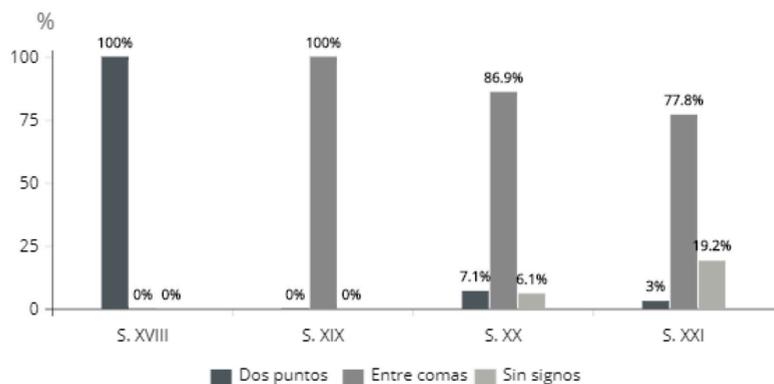


Tabla 6. Elementos gráficos cronológico

En definitiva, cabría señalar que cuando el grupo preposicional “en pocas palabras” desempeña la función de marcador, se encuentra completamente gramaticalizado, por lo que no varía su forma, aunque cambie el contexto, así como tampoco se puede alterar el orden de sus elementos ni introducir nada entre ellos, sino que se presenta como una unidad independiente, y como hemos visto, normalmente entre pausas.

Con el fin de cerrar el análisis, exponemos a continuación una tabla que resume los casos documentados de *en pocas palabras* en los corpus lingüísticos, CREA y CORDE, a partir del siglo XIII hasta nuestros días, y, a su vez, dentro del total de casos en cada siglo, cuántos desempeñan la función de complemento adjunto o, por el contrario, cuántos la función de marcador del discurso.

	Complemento adjunto		Marcador del discurso		Total
	N	%	N	%	
S. XIII	15	100%	0	0%	15
S. XIV	9	100%	0	0%	9
S. XV	33	100%	0	0%	33
S. XVI	150	100%	0	0%	150
S. XVII	39	100%	0	0%	39
S. XVIII	37	97,36%	1	2,63%	38
S. XIX	102	98,07%	2	1,92%	104
S. XX	175	71,72%	69	28,27%	244
S. XXI	24	42,85%	32	57,14%	56

Tabla 7. Evolución cronológica de los casos

Debido a que durante el siglo XX aumenta notablemente el número de casos en función de marcador discursivo, pasaremos a dar los datos por periodos de 25 años:

	Complemento adjunto		Marcador del discurso		Total
	N	%	N	%	
S. XX	175	71,72%	69	28,27%	244
1900-1925	50	90,90%	5	9,09%	55
1925-1950	29	80,55%	7	19,44%	36
1950-1975	24	72,72%	9	27,27%	33
1975-2000	72	60%	48	40%	120

Tabla 8. Evolución cronológica de los casos del siglo XX

4. CONCLUSIONES

Tal y como avanzábamos al comienzo de este estudio, el propósito de este trabajo era analizar de forma diacrónica la construcción “en pocas palabras” con el fin de dar cuenta de la evolución que ha sufrido hasta desempeñar la función de marcador discursivo. Así pues, a partir de los casos estudiados y expuestos anteriormente, hemos podido extraer una serie de conclusiones que plantearemos a continuación.

A raíz del análisis de casos, cabría destacar que, en una primera instancia, nos encontramos la construcción “en pocas palabras” desempeñando la función de complemento adjunto, con una serie de características estructurales recurrentes, tales como la presencia del signo de puntuación “.”, la dependencia de los verbos *dicendi* -orales o escritos¹² y desde el punto de vista del emisor o del receptor¹³-, la posición que ocupa -pospuesta o antepuesta¹⁴- y la aparición -o no- de un elemento que separe la estructura del verbo¹⁵, las cuales las hemos explicado en profundidad en el capítulo anterior. Sin embargo, a partir de un determinado momento (siglo XVIII), este grupo preposicional adquiere un nuevo valor de fórmula marcadora del discurso. Es en este momento cuando dicha unidad ya no depende del verbo principal, sino de la actitud que muestra el hablante, así, esta progresiva participación del sujeto hablante conlleva un cambio en la unidad que va de lo que se dice a aquello que se quiere decir. En este caso, también hemos dado cuenta de las características más recurrentes, tales como la posición que ocupa el sintagma, en función de marcador, -antepuesta o pospuesta¹⁶- y la forma que tiene de aparecer en la oración en que se inserta, -dos puntos, entre comas o sin ningún signo de puntuación¹⁷-.

12 5% escrito, 87% oral y 8% restantes.

13 14% receptor, 78% emisor y 8% restantes.

14 77% pospuesto y 23% antepuesto.

15 23% separado del verbo y 77% junto al verbo.

16 5% pospuesto y 95% antepuesto.

17 7% dos puntos, 84% entre comas y 8% sin signo de puntuación.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, cabe destacar que, como venimos afirmando, este grupo preposicional experimenta un proceso de subjetivación, en la medida en que no pretende describir la realidad objetiva, sino expresar la perspectiva interna del hablante, pues no depende de la estructura sintáctica oracional, sino del acto de habla aseverativo implicado.

Por todo lo anterior, observamos cómo nuestra hipótesis de partida ha sido corroborada, en tanto que hemos demostrado cómo dicha unidad lingüística, durante los primeros siglos de los escritos del español, desempeñaba la función de complemento adjunto, y que, sin embargo, en un determinado momento, esta unidad adquirió un nuevo valor que conviviría con el ya existente. En este segundo uso, la construcción no pretende informar del modo en el que se desempeña una acción verbal, sino que presenta una conclusión o recapitulación con respecto a lo dicho anteriormente. En realidad, se trata de un modificador del valor aseverativo del acto de habla dado, de ahí la estrecha vinculación con estructuras comunicativas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIJMER, K. (1996). *Conversational Routines in English: Convention and Creativity*. London: Longman.
- BRINTON, L. J. & E. C. TRAUGOTT. (2005). *Lexicalization and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CIFUENTES, J. L. (2002) “Sobre la gramaticalización preposicional de los adverbios en -mente”, En *In Memoriam Manuel Alvar (1923-2001)*, Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, pp. 325-339.
- CIFUENTES, J. L. (2003). “La gramaticalización”. En *Locuciones prepositivas. Sobre la gramaticalización preposicional en español*. Alicante: Universidad de Alicante Servicio de Publicaciones, pp. 11-57.
- CIFUENTES, J. L. (2007). “Marcadores discursivos”. Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación: <https://aprende.liceus.com/producto/marcadores-discursivos/> (07/03/2019)
- CIFUENTES, J. L. (2018). *Construcciones con clítico femenino lexicalizado*. Madrid: Verbum.
- COMPANY COMPANY, C. (2003). “La gramaticalización en la historia del español”. En *Medievalia*, nº 35, pp. 3-61.
- COMPANY COMPANY, C. (2015). “Continuidades y discontinuidades en la periodización sintáctica del español. La evidencia del siglo XVII”. En *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Cádiz.
- CORINO, E. (2016). “Learners and reformulative discourse markers. A case study of the use of *cioè* by students of Italian as a foreign language”. En *Language, Interaction and Acquisition*, pp. 44-66.
- DEL SAZ, M. M. (2006). “An Overview of Spanish discourse markers of reformulation”. En *Odisea*, nº 7, Almería, pp. 89-101.
- FANEGO, T. (2010). “Paths in the development of elaborative discourse markers: Evidence from Spanish”. En *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization*, Kristin Davidse, Lieven Vandelanotte & Hubert Cuyckens (Eds.), Berlín: De Mouton Gruyter, pp. 197-237.
- FISCHER, K. (2006). *Approaches to discourse particles* (Studies in pragmatics 1). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- FLORES ACUÑA, E. (2003). *Los marcadores de reformulación: análisis, aplicado a la traducción español/ italiano de “en fin” y “de hecho”*. Málaga: Universidad de Málaga Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica.
- GARCÉS GÓMEZ, M. P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*, Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
- GARRIDO, M. C. (2006). “Gramaticalización y marcadores del discurso: los contraargumentativos”, *Estudios humanísticos. Filología*, nº 28, pp. 9-26.

- GONZÁLEZ MANZANO, M. (2007). *Gramaticalización de los marcadores epistémicos en español*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
- HEINE, B. (2013). "On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or something else?". En *Linguistics*, volume 51 (6), pp. 1205-1247.
- HOPPER, P. & E. C. TRAUGOTT. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KURYŁOWICZ, J. (1975). "The evolution of gramatical categories", en J. K., *Esquisses linguistiques*, vol. II. Munich: Wilhelm Fink, pp. 38-54.
- LEHMANN, C. (1995). *Thoughts on Grammaticalization*, Múnich: Lincom Europa.
- LÓPEZ-COUSO M. J. (2010). "Subjectification and intersubjectification". En *Historical Pragmatics*. Volumen 8, Andreas H. Jucker e Irma Taavitsainen (Eds.), Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 128-162.
- LLOPIS CARDONA, A. (2018). "The historical route of *eso sí* as a Contrastive Connective". En *Beyond Grammaticalization and Discourse Markers, New Issues in the Study of Language Change*, Salvador Pons Bordería y Óscar Loureda Lamas (Eds.), Leiden, Boston: Brill Publishers, pp. 78-114.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A., & J. PORTOLÉS LÁZARO. (1999). "Los marcadores del discurso". En *Gramática descriptiva de la lengua española*. Volumen III "Cuarta parte. Entre la oración y el discurso". Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Coords.). Real Academia Española, Madrid, Espasa, pp. 4051-4214.
- NARROG, H., & B. HEINE. (2011). "Introduction". En *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Heiko Narrog y Bernard Heine (Eds.). Oxford: Oxford University Press, pp. 1-10.
- ONODERA, N. (2011). "The Grammaticalization of Discourse Markers". En *The Oxford Handbook of Grammaticalization*, Heiko Narrog y Bernd Heine (Eds.). Oxford: Oxford University Press, pp. 615-654.
- PORTOLÉS, J. (2001). "La pragmática y los marcadores". En *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Letras, pp. 25-26.
- SCHIFFRIN, D. (1992). *El análisis de la conversación. Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones.
- SWEETSER, E. (1988). "Grammaticalization and semantic bleaching". En *Proceedings of the fourteenth annual meeting of the Berkeley linguistics society*, Berkeley, California: Berkeley Linguistics Society.
- TORRES CACOULLOS, R. (2015). "Gramaticalización". En *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Javier Gutiérrez Rexach (Coord.), Reino Unido: Routledge, pp. 504-514.
- TRAUGOTT, E. C. (1989). "On the rise of Epistemic Meanings in English: An Example of Subjectification in Semantic change". En *Language* 65 (1), pp. 31-35.
- TRAUGOTT, E. C. (1995). "The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization". En *Conferencia presentada en la ICHL XII*, Standford: Standford University Press, pp. 1-16.
- TRAUGOTT, E. C. (1996). "Grammaticalization and Lexicalization". En *Concise Encyclopedia of Syntactic Theories*, Oxford: Pergamon.
- TRAUGOTT, E. C., & DASHER, R. B. (2002). "The framework". En *Regularity in semantic change*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-50.
- TRAUGOTT, E. C., & DASHER, R. B. (2002). "The development of adverbials with discourse markers function". En *Regularity in semantic change*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 152-187.
- TRAUGOTT, E. C. (2007). "Discussion article: discourse markers, modal particles, and contrastive analysis, synchronic and diachronic". En *Catalan Journal of Linguistics*, nº 6, pp. 139-157.
- TRAUGOTT, E. C. (2010). "Grammaticalization". En *Continuum Companion to Historical Linguistics*, Silvia Luraghi y Vit Bubenik (Eds.), New York: Continuum International Publishing Group, pp. 269-283.

PROPUESTA MICROESTRUCTURAL PARA UN DICCIONARIO DE ESPECIALIDAD LEXICOGRÁFICA

MICROSTRUCTURAL PROPOSAL FOR A DICTIONARY OF LEXICOGRAPHICAL SPECIALTY

JESÚS CAMACHO NIÑO
Universidad de Jaén
jcnino@ujaen.es

Enviado: 15/01/2019

Aceptado: 17/07/2019

Resumen

El objetivo de esta investigación es presentar un modelo de microestructura para un diccionario de especialidad lexicográfica basado en el enfoque ofrecido por la *Teoría funcional de la lexicografía*. Para alcanzar la meta propuesta, en primer lugar, se propone una selección de datos lexicográficos y, segundo lugar, se presenta la estructura interna del artículo lexicográfico. Según la *Teoría funcional de la lexicografía*, los diccionarios cumplen distintos tipos de funciones que dependen de varios factores: *usuarios, situaciones extralxicográficas y necesidades lexicográficamente relevantes*. Con esto, el diccionario planteado desarrolla dos funciones principalmente: *comunicativa y cognitiva*, es decir, auxilia en la producción y recepción de textos especializados en lexicografía y facilita la adquisición de conocimientos especializados en la materia. A su vez, la presencia de estas funciones determina, por un lado, los datos lexicográficos que se incluirán en la microestructura y, por otro lado, su presentación en la interfaz lexicográfica.

Abstract

The objective of this research is to present a microstructure model for a lexicographical specialty dictionary based on the approach offered by the *Function Theory of Lexicography*. To reach the proposed goal, first, a selection of lexicographic data is proposed and, secondly, the internal structure of the lexicographic article is presented. According to the *Function Theory of Lexicography*, dictionaries fulfil different types of functions that depend on several factors: *users, extra-lexicographic situations and lexicographically relevant needs*. With this, the proposed dictionary develops two functions mainly: *communicative and cognitive*, that is, it helps in the production and reception of specialised texts in lexicography and facilitates the acquisition of specialized knowledge in the subject. In turn, the presence of these functions determines, on the one hand, the lexicographic data that will be included in the microstructure and, on the other hand, its presentation in the lexicographic interface.

Para citar este artículo / To cite this article: Camacho Niño, Jesús (2019). Propuesta microestructural para un diccionario de especialidad lexicográfica. *ELUA*, 33: 55-72. doi: 10.14198/2019.33.3

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.3>

PALABRAS CLAVE: lexicografía especializada, diccionario de especialidad, microestructura, *Teoría funcional de la lexicografía*, función comunicativa, función cognitiva.

KEYWORDS: specialised lexicography, specialised dictionary, microstructure, *Function Theory of Lexicography* communicative function, cognitive function.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se integra en un conjunto de estudios e investigaciones (Camacho Niño, 2009; 2014; 2016a; 2016b; en prensa) cuyo objetivo es diseñar la planta de un diccionario de especialidad lexicográfica. Este elemento –la planta– constituye el sustento teórico y metodológico de cualquier diccionario, independientemente de su tipo, y en su confección, se deben tomar decisiones que atañen a aspectos tan diversos como el tipo de usuario, las fuentes, la duración del proyecto o el formato de la herramienta. Sin duda, de entre todas estas tareas, el trabajo dedicado a la microestructura cobra especial relevancia por su complejidad e importancia en cualquier tipo de dispositivo lexicográfico. Con esto, el objetivo de este estudio es presentar una selección de datos lexicográficos y su organización microestructural en un diccionario de especialidad lexicográfica en lengua española, el cual ha sido concebido a partir del marco teórico y metodológico que ofrece la *Teoría funcional de la lexicografía* (Bergenholtz y Tarp 1995; Tarp 2008; Tarp 2013; Fuertes-Olivera y Tarp 2014; Tarp 2015).

Para alcanzar este objetivo, el estudio se ha articulado en varias partes. En primer lugar, se ofrece una caracterización general del diccionario según los parámetros establecidos por el enfoque elegido: *usuarios, situaciones, necesidades y funciones*, lo cual tiene una importancia capital a la hora de determinar qué datos se seleccionan y cómo se adaptan a la microestructura. En segundo lugar, a partir de las características generales, se presentan los datos lexicográficos, diferenciados estos según su naturaleza: *comunicativa o cognitiva*. Finalmente, en tercer y último lugar, se incluye un ejemplo de artículo lexicográfico para la entrada *lema*, el cual refleja la arquitectura que tendrá la interfaz lexicográfica prototípica de las entradas del futuro *Diccionario de terminología lexicográfica del español*.

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES¹

Antes de presentar los elementos que configuran la microestructura diseñada para este futuro diccionario de terminología lexicográfica, es necesario conocer las características generales de la obra, pues son las que condicionan y justifican tanto la selección como la forma de los datos lexicográficos que se registran en el artículo.

La *Teoría funcional de la lexicografía* constituye un marco teórico y metodológico que permite estudiar las obras lexicográficas existentes, hacer propuestas para su mejora y aplicarlas a la creación de nuevas herramientas de consulta. Para alcanzar estas metas, este enfoque parte de un conjunto de elementos que constituyen su núcleo conceptual y terminológico: *usuario* –características del usuario: lengua materna, conocimientos gene-

¹ Este aspecto del *Diccionario de terminología lexicográfica del español* se ha expuesto de una forma más exhaustiva y detallada en el estudio “Situaciones, necesidades y usuarios. Aproximación a las funciones del diccionario de especialidad lexicográfica”.

rales, conocimientos especializados, conocimientos lingüísticos, etc.–, *situaciones extralxicográficas* –contextos ajenos a la consulta lexicográfica en los que surgen necesidades lexicográficas: extensión de un concepto, combinaciones sintácticas habituales de una palabra, posibles traducciones de un término, entre otras– y *necesidades lexicográficamente relevantes* –necesidades y dudas que surgen en contextos extralxicográficos y pueden ser resueltas mediante la consulta de un diccionario–. Así, la inclusión de estos elementos en el diseño de un diccionario –sea este del tipo que sea– permite determinar el concepto central de la *Teoría funcional de la lexicografía: la función lexicográfica*².

La concreción de estos aspectos en el *Diccionario de terminología lexicográfica del español* arroja la siguiente caracterización general

- *Usuarios potenciales*. Hablantes de español con un desarrollo medio y alto de sus habilidades lingüísticas. A su vez, estos son, en unos casos, especialistas en Lexicografía (*expertos*) y, en otros casos, estudiantes de la materia o desconocedores de ella, pero que, en un momento determinado, necesitan acercarse a algún concepto de la disciplina (*semiexpertos*).
- *Situaciones extralxicográficas*. Situaciones relacionadas con el estudio y la investigación lexicográfica (*cognitivas*), así como con la producción y recepción de textos especializados (*comunicativas*).
- *Necesidades lexicográficamente relevantes de los usuarios*. Datos que faciliten el estudio y la investigación lexicográfica (*cognitivas*), y la producción y recepción de textos especializados sobre la materia (*comunicativas*).
- *Funciones*. Satisfacer necesidades lexicográficas comunicativas y cognitivas relacionadas con un ámbito del conocimiento: la Lexicografía.
- *Función genuina*. Ofrecer a los usuarios –hablantes de español con un desarrollo medio y alto de sus habilidades lingüísticas y conocimientos lexicográficos– datos lexicográficos que resuelvan las dudas que potencialmente pueden surgirles en contextos comunicativos especializados.

Adicionalmente, este diccionario de especialidad lexicográfica se ha concebido inicialmente como un *diccionario de Internet* (Fuertes-Olivera 2012), lo cual presenta ventajas notables (difusión, desarrollo técnico, actualización de datos, etc.) frente a otros sistemas de publicación más tradicionales como el papel, si bien también exige un esfuerzo de adaptación al lenguaje y la técnica informática (Fuertes-Olivera y Tarp 2014: 195-196).

3. MICROESTRUCTURA: INFORMACIÓN LEXICOGRÁFICA

El elemento central del artículo lexicográfico en el *Diccionario de terminología lexicográfica del español* es el *lema* y toda la información que se incluye en la microestructura hace referencia de una forma directa o indirecta a este elemento. Los datos lexicográficos propuestos para la microestructura del *Diccionario de terminología lexicográfica del español* se organizan en dos categorías correspondientes a las funciones lexicográficas asociadas previamente a la herramienta diseñada (Fuertes-Olivera y Tarp 2008: 80): *datos comunicativos* y *datos cognitivos*. La existencia de estas categorías de información lexicográfica

² La *función lexicográfica* se concibe como la satisfacción de las necesidades lexicográficamente relevantes de los usuarios potenciales de un diccionario en una situación extralxicográfica concreta (Tarp 2013: 465).

responde a las funciones lexicográficas que se le han asignado previamente a la herramienta. Así, los datos lexicográficos comunicativos se refieren a las necesidades vinculadas a la función comunicativa de la herramienta y los datos cognitivos, a la función cognitiva.

3.1. Datos comunicativos

Los datos lexicográficos relativos a la *función comunicativa* del *Diccionario de terminología lexicográfica del español* son de naturaleza lingüística, si bien es necesario adaptarlos en su forma y contenido a las características y funciones de la herramienta de consulta en la que se integran. Por tanto, esta información lexicográfica hace referencia a las características de la unidad terminológica como signo lingüístico y para ello, se han ponderado cinco aspectos: *categoría gramatical*, *ortografía* y *variantes gráficas*, *pronunciación*, *sinónimos* y *ejemplos*. Estas categorías responden a las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas del término y aportan información de gran valor sobre su uso, lo cual es imprescindible en una herramienta de consulta que ayude en la producción y recepción de textos (Garriga 2003: 123).

3.1.1. Categoría gramatical

La información sobre la categoría gramatical ha sido incluida tradicionalmente en los diccionarios de lengua (Garriga 2003: 123), si bien, en muchos diccionarios de especialidad –por ejemplo, el *Diccionario de lexicografía práctica* (1995) de José Martínez de Sousa o el *Dictionary of Lexicography* (2001) de Reinhard K. K. Hartmann y Gregory James–, no se incluye este tipo de información porque su objetivo es facilitar la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de la disciplina a la que pertenece el término (*función cognitiva*) y no presentar sus características como unidad lingüística y terminológica (*función comunicativa*). Sin embargo, en un diccionario cuya finalidad es, entre otras, facilitar la recepción y producción de textos especializados, la categoría gramatical se convierte en un elemento de capital importancia. Para Ignacio Ahumada (2006: 4), la categoría gramatical es, junto al lema y la definición, uno de los elementos imprescindibles en la estructura mínima del artículo lexicográfico de un diccionario de lengua. Su importancia estriba en que representa “el conjunto de rasgos morfosintácticos” (Ahumada 2006: 4) del lema y, en este sentido, aporta datos relativos al comportamiento sintagmático y paradigmático de la unidad léxica lematizada (Porto Dapena 2002: 253). Con todo esto, en el *Diccionario de terminología lexicográfica del español*, la categoría gramatical se considera un elemento necesario, cuya presencia es obligatoria en la arquitectura del artículo lexicográfico.

En cuanto a la forma y materialización de esta información lingüística, los diccionarios no se limitan a ofrecer la categoría gramatical (*verbo*, *sustantivo*, *adjetivo*, etc.), también incorporan a la microestructura datos relativos a la subcategoría gramatical (*transitivo*, *intransitivo*, *femenino*, *masculino*, etc.). Y puesto que la subcategoría gramatical incluye también la categoría, la técnica lexicográfica ha optado tradicionalmente, como norma general y siguiendo el modelo lexicográfico fijado por el diccionario académico, por ofrecer únicamente la subcategoría gramatical. Habitualmente, esta información se codifica mediante abreviaturas que se colocan inmediatamente detrás del lema, si bien, actualmente, con el desarrollo de los *diccionarios de Internet*, no es necesario que estos datos aparezcan abreviados, pues el uso de herramientas de consulta a través de dispositivos informáticos ha

eliminado el tradicional problema de espacio que presentaban los diccionarios impresos. En este sentido, el *Diccionario de terminología lexicográfica del español*, ofrece, tras el lema que encabeza el artículo, la categoría y subcategoría del término y para su codificación no se ha empleado ningún tipo de abreviatura.

3.1.2. Ortografía y variantes gráficas

La información ortográfica está contenida en el lema y su función es proporcionar datos que faciliten la composición de textos especializados, en este caso, sobre Lexicografía. Como afirma Cecilio Garriga (2003: 113), en numerosas ocasiones, un diccionario se consulta por la necesidad de conocer la escritura precisa, correcta o más adecuada de una palabra. En su texto, este autor se refiere a los diccionarios de lengua, si bien la idea se puede extrapolar fácilmente a los diccionarios de especialidad. Las unidades terminológicas se crean en una lengua determinada y, en algunos casos, se produce un trasvase a otros sistemas lingüísticos. En este proceso de traducción, pueden surgir distintas interpretaciones sobre la ortografía del término y el diccionario, herramienta de aprendizaje y potencial normalizador lingüístico³, debe de dar cuenta de las posibilidades ortográficas de las unidades que recoge⁴.

3.1.3. Pronunciación

El *Diccionario de terminología lexicográfica del español*, como herramienta de consulta que facilita la producción de textos especializados escritos y orales incluye, necesariamente, datos sobre la pronunciación de los lemas (Bergenholtz y Tarp 1995: 202-203). Esta sería la necesidad de un usuario cuya lengua materna no es el español, pero posee una competencia comunicativa alta, y necesita saber cómo se pronuncia exactamente un término relacionado con la Lexicografía; por ejemplo, un ingeniero que informa a sus colegas de la publicación de un diccionario sobre su especialidad o un estudiante de español que esté cursando estudios relacionados con la Lexicografía y tenga que preparar una exposición. Adicionalmente, la inclusión de este tipo de información se justifica, al igual que en el caso de la ortografía, porque los términos pueden proceder de otras lenguas (Porto Dapena 2002: 192; Haensch y Omeñaca 2004: 154). La información sobre la pronunciación que aparece en el *Diccionario de terminología lexicográfica del español* ofrece, por un lado, la transcripción del término según los criterios del *Alfabeto Fonético Internacional* (AFI) y, por otro lado, un archivo de audio con la pronunciación del lema.

3.1.4. Morfología

Entre la información gramatical que puede ofrecer un diccionario de especialidad que cumple funciones comunicativas, se encuentra la morfología, es decir, los datos sobre la combinación de unas unidades terminológicas con otras y con otros elementos menores que la palabra. Así, el *Diccionario de terminología lexicográfica del español* incluye datos sobre la estructura interna de los términos. Concretamente, contempla datos relativos a la flexión

3 Esta característica cobra más importancia aún en un diccionario especializado.

4 Si un lema posee variantes ortográficas, por ejemplo, en el caso de *tesoro*, *tesuro* o *thesaurus*, estas se incluyen junto al lema.

de los sustantivos, los adjetivos y verbos irregulares, si bien también se da cabida a toda la información relevante sobre la formación y estructura interna del término (Fuertes-Olivera y Tarp 2014: 212-216).

3.1.5. *Sinónimos*

Un debate lingüístico muy antiguo es el que atañe a la naturaleza de la sinonimia y las características de los sinónimos. Sin duda, este es un campo muy fructífero para la teoría y la reflexión lingüística, sin embargo, para la Lexicografía, muchas cuestiones sobre la naturaleza de los sinónimos abordadas por la Lingüística trascienden los intereses y necesidades de los usuarios de un diccionario que no sea de especialidad lingüística. Así, el *Diccionario de terminología lexicográfica del español* incluye, en algunos casos, los sinónimos del lema tratado, pero no con la intención de establecer un debate que aclare la cuestión lingüística de la sinonimia, sino con la de ofrecer recursos que faciliten la producción y recepción de textos especializados⁵. La inclusión de esta información “puede ser una ayuda importante para la codificación” (Garriga 2003: 114), ya que su presencia permitirá al usuario variar su estilo y lenguaje y, a la vez, hacerlo más rico y preciso (Fuertes-Olivera y Tarp 2014: 224-225; Bergenholtz 2015: 54), lo cual redundará en la calidad de su producción científica.

La información sobre la sinonimia aparece bajo un epígrafe más general: “Relaciones paradigmáticas”. En esta sección del artículo lexicográfico, se sitúa el lema dentro de su sistema de referencia terminológico, lo que permite al usuario, junto a la *red temática*, que se expondrá más adelante, establecer relaciones y conexiones entre los términos estudiados y los conceptos lexicográficos que estos designan.

3.1.6. *Ejemplos*

La naturaleza, uso y características del ejemplo lexicográfico ha fluctuado notablemente a lo largo del tiempo. Las autoridades literarias eran el elemento central y diferenciador del primer diccionario de la Academia, pero se desecharon por cuestiones, en parte, ajenas al proceso lexicográfico. Sin embargo, actualmente, el ejemplo lexicográfico se ha convertido en un recurso que ha despertado el interés de muchos investigadores y lexicógrafos debido a las grandes posibilidades que presenta, hasta el punto de que ha sido objeto de reflexión y estudio para muchos investigadores (Jacinto García 2015).

La utilidad del ejemplo lexicográfico es innegable; José Á. Porto Dapena (2002: 194) sostiene que su objeto es doble: “de una parte ejemplificar los usos y acepciones de cada palabra y, por otra, apoyar o autorizar esos usos y acepciones”. Además de estas funciones, Luis F. Lara (1992: 10) también habla de su idoneidad como vehículo para la transmisión de conocimientos, ya sean generales o especializados. Por tanto, el ejemplo lexicográfico puede desarrollar una función doble: *comunicativa* y *cognitiva*.

En el caso del *Diccionario de terminología lexicográfica del español*, los ejemplos ofrecen datos sobre el comportamiento lingüístico del lema tratado y para su selección,

⁵ Todos los términos que se incluyan como sinónimo de un lema constituirán, a su vez, una entrada en el diccionario y se podrán consultar desde los artículos en los que se registren gracias al sistema de referencias de la herramienta (*medioestructura*).

se ha empleado un motor de búsqueda en Internet gratuito⁶. Todos ellos se han extraído de publicaciones especializadas –artículos de revistas, capítulos de libros y manuales de Lexicografía– con una antigüedad no superior a los cinco años, lo que asegura, por un lado, la actualidad del lenguaje especializado que se presenta y, por otro lado, la vigencia del concepto que se trata (Fuertes-Olivera y Tarp 2014: 218-219). Además, todos los textos especializados que se han empleado como ejemplo están disponibles para su consulta en Internet y se puede acceder a ellos desde la referencia bibliográfica que aparece al final de la cita.

3.2. Datos cognitivos

El *Diccionario de terminología lexicográfica del español* ha sido diseñado como una herramienta que ayuda a sus usuarios, expertos y semiexpertos en Lexicografía, a adquirir y ampliar sus conocimientos sobre la materia en la que trabajan, estudian o investigan. Por ello, el diccionario debe, por un lado, incluir la mayor cantidad posible de datos lexicográficos con función cognitiva relevantes y necesarios para sus usuarios y, por otro lado, optimizar la selección de estos y su presentación en la interfaz lexicográfica, ya que la herramienta debe proporcionar caminos y rutas de acceso a la información específicas según el perfil de usuario previsto sin que ello comprometa su funcionalidad. Para conseguirlo, se han establecido cuatro niveles de datos cognitivos: *clasificación temática*, *definición*, *información especializada* y *red temática*. Esta distribución por niveles ayuda a jerarquizar la información cognitiva, ya que permite situar el término dentro de la disciplina (*clasificación temática*), caracterizarlo (*definición lexicográfica*), analizarlo (*información especializada*) y, finalmente, relacionarlo con sus conceptos adyacentes (*red temática*).

3.2.1. Clasificación temática

Los términos empleados en una ciencia concreta como la Lexicografía dan forma a un conjunto de conceptos que establecen relaciones internas hasta formar una red autónoma. Para un usuario que se acerque al diccionario con la necesidad de saber qué es la Lexicografía y cómo se articula internamente, será de gran utilidad conocer a qué parte de la disciplina se puede adscribir el término consultado. Por tanto, la inclusión de esta clasificación de los términos lematizados refuerza la *función cognitiva* del *Diccionario de terminología lexicográfica del español*.

El diccionario presenta una estructura muy compleja en la que los distintos conceptos se interrelacionan provocando que su clasificación sea una tarea difícil en la que fácilmente se puede perder la objetividad. Por ello, la propuesta de clasificación conceptual se completa con los datos que se registran en la *red temática*, lo que ofrecerá una visión más completa y precisa de la estructura interna de la disciplina.

En cuanto a la clasificación, se ha partido de una formulación hecha en investigaciones anteriores (Camacho Niño, 2015: 93-95 y 2016a: 216), a la cual se han añadido varios elementos:

⁶ El motor de búsqueda usado ha sido Google, pues es el más potente y el que ofrecer mayor cantidad de datos.

- | |
|--|
| 0. Generalidades |
| 1. Tipología lexicográfica |
| 2. Diccionario: aspectos externos |
| 3. Diccionario: aspectos metodológicos |
| 4. Diccionario: estructura interna |
| 5. Hiper/megaestructura |
| 6. Macroestructura |
| 6.1. Aspectos generales |
| 6.2. Selección y diseño |
| 6.3. Lematización |
| 6.4. Ordenación |
| 7. Microestructura |
| 7.1. Estructura del artículo lexicográfico |
| 7.2. Marcas ⁷ |
| 7.3. Información diafásica |
| 7.4. Información diastrática |
| 7.5. Información diatécnica |
| 7.6. Información diatópica |
| 7.7. Definición |
| 7.7.1. Tipología de la definición |
| 7.8. Información gramatical |
| 7.9. Relaciones paradigmáticas |
| 7.10. Subentrada |
| 8. Medioestructura |
| 9. Iconoestructura |

Cuadro I. Propuesta de clasificación conceptual

La metodología aplicada para la creación de esta propuesta de clasificación interna de la Lexicografía se basa en la observación de la terminología lexicográfica registrada en unas fuentes muy concretas⁸, las cuales no serán las únicas que se manejarán en el diseño y confección del leuario definitivo del *Diccionario de terminología lexicográfica del español*. Por tanto, esta clasificación se someterá a distintas reformulaciones a lo largo del proceso de producción de la herramienta.

3.2.2. Definición lexicográfica

La definición es el punto central de muchos diccionarios, especialmente monolingües definitorios, y definir es una de las acciones más complejas y comprometidas de cuantas afronta

⁷ Se ha establecido una diferencia entre *marca e información diasistemática*, porque el concepto de *marca y marcación* es más amplio y, por tanto, no es adecuado circunscribirlo únicamente a la descripción de la variación diasistemática o la información gramatical. Por ejemplo, hay ciertas marcas que activan la medioestructura del diccionario, las cuales no tienen nada que ver con los aspectos anteriores. Por otra parte, la información diasistemática y gramatical tampoco se codifica siempre mediante marcas lexicográficas, por ejemplo, cuando aparece integrada en la definición a través del entorno (Porto Dapena 2014)

⁸ Los dos artículos a los que se hace referencia se centran en el estudio de la terminología lexicográfica incluida en los diccionarios generales del español.

un lexicógrafo. Estos textos, al igual que el resto de la información de una herramienta como el diccionario, presentan un alto grado de codificación y normalización, lo que, además de dificultar su elaboración, requiere un conocimiento profundo de la técnica lexicográfica y mucha práctica. La definición presenta una forma y función muy variable según el tipo de diccionario, es decir, según el usuario prototípico y las distintas funciones que se le hayan asignado.

Tradicionalmente, se ha considerado que los diccionarios de especialidad empleaban *definiciones enciclopédicas* (Bosque 1982: 111-116; Porto Dapena 2002: 277-284; Medina Guerra 2003: 143; Porto Dapena 2014: 45-54), cuyo fin no es delimitar la extensión semántica de la unidad definida con respecto al resto de unidades léxicas circundantes dentro del sistema, sino describir, de forma más o menos exhaustiva y mediante el uso de la palabra, las características del referente. Sin embargo, tal y como expone y demuestra José Á. Porto Dapena (2014: 56-59), esta definición no es la que realmente se ha aplicado, ni la más adecuada para este léxico.

Una unidad terminológica forma parte del sistema lingüístico, pero de una forma especial, ya que constituye “el soporte de la especialidad, puesto que designa el objeto y lo identifica como propio de una actividad determinada” (Contreras Izquierdo 2008: 42). Por tanto, un término es una palabra que designa “una clase o prototipo de objetos mentalmente establecidos gracias a un proceso de abstracción —es decir, a una conceptualización—” (Porto Dapena 2014: 53). Con esto, la definición que mejor se ajusta a las necesidades definicionales de estas unidades léxicas es la *lingüística (conceptual) designativa o referencial*, ya que permite relacionar el plano lingüístico y el conceptual (Porto Dapena 2014: 55). Este tipo de definición permite al usuario conocer la extensión conceptual de los términos y distinguir los elementos diferenciadores de cada uno de los referentes a los que designan estos términos.

Además de la tipología, es necesario contemplar otros aspectos en el diseño de las definiciones empleadas en el *Diccionario de terminología lexicográfica del español*. Su extensión no está limitada por ningún tipo de restricción espacial, pero deben ser claras, precisas y no incluir ningún elemento redundante o innecesario. Para ello, se han seguido cinco principios (Agerbo 2018: 62-63):

- *Relevancia*. Todos los datos que se incluyan en la definición deben ser relevantes para el usuario.
- *Estructuración*. Los datos siempre deben seleccionarse según las funciones del diccionario.
- *Comprensible*. El lenguaje empleado en la redacción debe ser claro y comprensible para el tipo de usuario seleccionado.
- *Corrección*. Todos los datos que se incluyan en la definición deben ser correctos y proceder de fuentes fiables y contrastables.
- *Autonomía*. Los datos incluidos en la definición deben ser suficientes de forma que el usuario no tenga que hacer búsquedas adicionales innecesarias.

En lo que respecta a su construcción y redacción, las definiciones deben ser, ante todo, suficientes, pues “los usuarios que consultan un diccionario para aumentar sus conocimientos sobre algún tópico necesitan sobre todo *definiciones* [...] de las cuales puedan extraer informaciones *correctas y actualizadas*” (Fuertes-Olivera y Tarp 2008: 81). Esto supone un análisis exhaustivo de los elementos esenciales de cada concepto, lo que permite obtener textos definicionales adecuados a las funciones atribuidas al diccionario y a las necesidades de sus usuarios. Para seleccionar los elementos esenciales del concepto que deben aparecer

en la definición, se ha partido de la propuesta metodológica presentada Heidi Agerbo (2018: 70-74), la cual se basa en la selección y combinación de un conjunto de parámetros y fuentes (*empirical basis*). Este método determina las fuentes más adecuadas para el diccionario que se está elaborando, a partir de la conjunción de dos elementos: *función genuina* (usuarios y situaciones) y *tipo de dato lexicográfico* (significado, gramática, colocaciones, etc.). En el caso del *Diccionario de terminología lexicográfica del español*, las fuentes definicionales tienen la siguiente configuración:

FUNCIÓN GENUINA	DATO LEXICOGRAFICO	FUENTE																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;"><i>Usuario</i></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Lego</td></tr> <tr style="background-color: #cccccc;"><td style="text-align: center;">semiexperto</td></tr> <tr style="background-color: #cccccc;"><td style="text-align: center;">experto</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">+</td></tr> <tr><td style="text-align: center;"><i>Situación</i></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">recepción</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">producción</td></tr> <tr style="background-color: #cccccc;"><td style="text-align: center;">cognición</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">interpretación</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">operación</td></tr> </table>	<i>Usuario</i>	Lego	semiexperto	experto	+	<i>Situación</i>	recepción	producción	cognición	interpretación	operación	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr style="background-color: #cccccc;"><td style="text-align: center;">significado</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">gramática</td></tr> </table>	significado	gramática	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr style="background-color: #cccccc;"><td style="text-align: center;">Introspección</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">informantes/expertos</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">cuestionarios</td></tr> <tr style="background-color: #cccccc;"><td style="text-align: center;">otros diccionarios</td></tr> <tr style="background-color: #cccccc;"><td style="text-align: center;">otros textos (especializados)</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Corpus</td></tr> </table>	Introspección	informantes/expertos	cuestionarios	otros diccionarios	otros textos (especializados)	Corpus
<i>Usuario</i>																					
Lego																					
semiexperto																					
experto																					
+																					
<i>Situación</i>																					
recepción																					
producción																					
cognición																					
interpretación																					
operación																					
significado																					
gramática																					
Introspección																					
informantes/expertos																					
cuestionarios																					
otros diccionarios																					
otros textos (especializados)																					
Corpus																					

Cuadro II. Configuración de las fuentes definicionales

Así, según lo expuesto en el cuadro anterior, se emplean tres fuentes: *introspección* (reflexión basada en los conocimientos que el redactor de la definición tiene sobre la materia), *otros diccionarios* (consulta del término en otros diccionarios de especialidad lexicográfica) y *otros textos* (consulta de estudios e investigaciones sobre Lexicografía: manuales, monografías y artículos).

3.2.3. Información especializada

Este nivel de información cognitiva se encuentra estructurado, a su vez, en tres secciones, que representan distintos grados de especialización de los datos: *general*, *especializado* y *ultraespecializado*. El objetivo de esta segmentación es facilitar la selección y jerarquizar

la información que necesita el usuario en su consulta. Las dos primeras secciones son especialmente interesantes para los usuarios semiexpertos, mientras que la tercera lo es para los expertos. Las fuentes empleadas para la confección de estos datos han sido de dos tipos: *especializadas* (investigaciones y estudios sobre Lexicografía) y *lexicográficas* (diccionarios generales y de especialidad).

3.2.3.1. Sección general

En este primer nivel, se presentan datos lexicográficos extraídos de fuentes generales de consulta en Internet con el fin de que el usuario obtenga una caracterización básica del concepto realizada desde una perspectiva no especializada. Es un nivel muy básico de conocimiento especializado, pero totalmente necesario en aquellos usuarios que se encuentren por primera vez ante la necesidad de conocer o abordar un concepto lexicográfico. Las fuentes que aparecen en esta sección son herramientas de consulta generales y su selección responde a la forma en la que actualmente se accede a la información, por eso todas ellas están en Internet y su acceso es gratuito. Estas son Google (diccionario integrado), Wikipedia/Wikcionario, *Diccionario de la lengua española* (2018 [2014]), *CLAVE. Diccionario de uso del español actual* (2012) y *Diccionario Salamanca de la lengua española* (1996).

3.2.3.2. Sección especializada

Los datos que se recogen en el segundo nivel permiten hacer una caracterización del término desde un enfoque especializado, lo cual es de gran utilidad para aquellos usuarios que poseen un conocimiento básico de la Lexicografía, pero tienen necesidad de ampliarlo (*usuarios semiexpertos*). Así, en este apartado, aparece, en primer lugar, una nota de carácter historiográfico sobre la recepción del término en la lexicografía general del español⁹, en segundo lugar, un resumen de la información que registra el *Diccionario de lexicografía práctica* (1995) de José Martínez de Sousa¹⁰ y, en tercer lugar, una selección de referencias bibliográficas fundamentales para la disciplina. La lengua predominante en estas será el español, si bien también se incluyen textos en otras lenguas, especialmente en inglés, cuando se considera necesario. Asimismo, para su confección, se han empleado, principalmente, cuatro herramientas¹¹: la *Bibliografía temática de la lexicografía* (2003) de Félix Córdoba Rodríguez¹², los tres volúmenes del *Diccionario Bibliográfico de la Metalexicografía del Español* (2006, 2009 y 2014) de Ignacio Ahumada (Dir./Ed.) y la *Euralex Bibliography of Lexicography*¹³.

9 Los datos correspondientes a esta parte han sido extraídos del trabajo de Tesis doctoral *Teoría de la lexicografía en diccionarios monolingües del español (Orígenes-siglo XXI)* presentado en 2014.

10 La inclusión de esta información en el diccionario es provisional, ya que es una obra sujeta a derechos de autor. Por tanto, será necesario las vías editoriales que permitan el aprovechamiento de esta información.

11 La elección de estas cuatro herramientas se justifica por dos razones. En primer lugar y principalmente, porque son las recopilaciones bibliográficas sobre lexicografía más actuales, extensas y exhaustivas. Además de las referencias, estas obras presentan una organización temática de estas, lo cual facilita la clasificación y selección de las referencias bibliográficas que se han de incluir en la microestructura del *Diccionario de terminología lexicográfica del español*. Y en segundo lugar, se recomiendan en la página web de la Asociación Española de Estudios Lexicográficos.

12 Disponible en línea: *Bibliografía temática de la lexicografía*.

13 Disponible en línea: *European Bibliography of Lexicography*.

3.2.3.3. Sección ultraspecializada

Este último nivel representa el grado más alto de especialización de los datos cognitivos y en él se presentan distintas investigaciones y estudios sobre aspectos concretos, tanto teóricos como prácticos, del término que encabeza el artículo. Con esta sección, se busca ofrecer una información lo más específica posible sobre el lema, lo cual es especialmente útil para los usuarios expertos, por ejemplo, si necesitan conocer cuáles son los aspectos más trabajados de un concepto lexicográfico o sus investigaciones más recientes. Por ello, las referencias bibliográficas se han seleccionado atendiendo, principalmente, a su fecha de publicación, de forma que se garantice que la información y los datos están actualizados¹⁴.

En esta sección, se presenta, en primer lugar, una breve nota sobre los aspectos más tratados en la bibliografía sobre ese concepto y, en segundo lugar, las referencias propiamente dichas.

3.2.4. Red temática

La red temática es el cuarto nivel de información cognitiva y se inspira en la sección *Red de información terminológica* del *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research* (2010, 2017) de Herbert E. Wiegand, Michael Beißwenger, Rufus H. Gouws, Matthias Kammaner, Angelika Storrer y Werner Wolski (Eds.) (2010, 2017). Su función principal es completar los datos que aparecen en la clasificación temática. A partir de una imagen esquemática y jerarquizada, se presentan los términos que establecen relaciones conceptuales con el lema que encabeza el artículo lexicográfico. Este elemento fortalece la *función cognitiva* de la obra, ya que ofrece al usuario una muestra de la estructura y relaciones internas que contraen entre sí los conceptos de la disciplina. Además, estos datos pueden emplearse con fines comunicativos, ya que la red temática también recoge los sinónimos que se incluyen en la parte comunicativa de la microestructura. Por ello, se han añadido elementos diferenciales¹⁵ con los que el usuario pueda identificar de una forma rápida y económica, en costes de esfuerzo, cuáles son los elementos del mapa que también se incluyen como sinónimos del lema.

4. ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO LEXICOGRÁFICO

Además de seleccionar y justificar la información que debe aparecer en la microestructura, también es necesario decidir qué estructura y disposición tendrá esta información a lo largo de la entrada lexicográfica (Porto Dapena 2002: 182; Atkins 2008: 35-48). Es decir, configurar la arquitectura del artículo lexicográfico, la cual estará determinada, como en el caso de los datos lexicográficos, por la función o funciones de la herramienta lexicográfica diseñada (Fuertes-Olivera y Tarp 2014: 233).

Existen muchas posibilidades de ordenación de los datos incluidos en la microestructura

14 El *Diccionario de terminología lexicográfica del español*, al estar concebido como un *diccionario de Internet*, puede actualizarse de una forma rápida, sencilla y sin un coste económico notable para el proyecto.

15 Los sinónimos aparecen a la izquierda del lema con una paleta de colores diferente.

de una herramienta de consulta, lo cual ha dado lugar a una tipología muy amplia (Wiegand 2013: 149-214). En el caso del *Diccionario de terminología lexicográfica del español*, la estructura prototípica del artículo lexicográfico se compone de tres subestructuras parciales a lo largo de las cuales se distribuyen los datos lexicográficos: *cabecera*, *información comunicativa* e *información cognitiva*. La existencia y la identificación de estas estructuras menores dentro del artículo lexicográfico agiliza y optimiza el acceso a los datos y, por tanto, el proceso de consulta, ya que permite al usuario acudir directamente al dato que precisa en cada momento (Gouws 2018: 52-55).

En la *cabecera*, se combinan datos comunicativos y cognitivos. Así, aparece, en primer lugar, el *lema*, el cual incluye la información ortográfica y constituye el núcleo de la unidad de análisis (Porto Dapena 2002: 183), y bajo este, la transcripción fonológica y un archivo de audio con la pronunciación. En una posición inmediatamente por debajo de los datos sobre la pronunciación, se sitúa la categoría y subcategoría gramatical y, a continuación, en un nivel inferior, la clasificación temática. La segunda subestructura parcial –*datos comunicativos*– registra los siguientes elementos: *morfología*, *relaciones paradigmáticas* (sinónimos), y *ejemplos*, en los cuales aparece resaltado el término que se analiza en el artículo y permiten la consulta del texto completo a través de un hipervínculo insertado en la referencia bibliográfica. Finalmente, la tercera subestructura –*datos cognitivos*– incluye las siguientes secciones: *definición*, *información especializada* (general, especializada y ultraespecializada) y *red temática*.

Para ilustrar esta descripción, a continuación, se presenta el modelo de artículo lexicográfico para el término *lema*:

Lema
/ˈlema/
[archivo de audio: pronunciación]
sustantivo masculino
6. Macroestructura
6.3. Lematización

INFORMACIÓN COMUNICATIVA (lingüística)

Morfología
Lema es una unidad lingüística simple con una flexión de número regular:
Paradigma flexivo: *lema - lemas*
Relaciones paradigmáticas
Sinónimos: *entrada*

Ejemplos
«Este pues será también el recorrido de mi propuesta para revisar la lexicografía del español actual a la luz del **lema** *andamio* y, desde esta perspectiva, entrever algunas propuestas que podríamos hacerle a esta disciplina de hacer diccionarios de la lengua española y recordar las necesidades y las posibilidades que hay en la lexicografía actual del español global» (Battaner Arias, 2014: s.p.).
«El perjuicio para esta rama de la lexicografía es visible cuando consultamos la mayoría de los diccionarios especializados existentes hasta la fecha: normalmente solo tienen un **lema**

y uno o varios equivalentes, o un **lema** y una definición más o menos compleja» (Fuertes-Olivera y Tarp, 2015: 228).

INFORMACIÓN COGNITIVA (especializada)

Definición

Elemento, generalmente de naturaleza lingüística, que encabeza los artículos lexicográficos de una **herramienta de consulta** y al que se dirigen todos los datos que contienen estos. Es producto del proceso de **lematización** y constituye un punto de contacto entre la **macroestructura** y la **microestructura**, porque, además de encabezar el **artículo lexicográfico**, es la ruta de acceso a la **entrada** lexicográfica y permite su localización en el conjunto del **lemario**. Incluye información ortográfica y, en la lexicografía española, por sus características gráficas, también sobre la pronunciación.

Información especializada

Sección general

- Google (diccionario integrado)
- Wikcionario
- Diccionario de la lengua española (2018 [2014])
- CLAVE. Diccionario de uso del español (2012)
- Diccionario Salamanca de la lengua española (1996)

Sección especializada

Recepción en la lexicografía general

La primera vez que se registra este término en la lexicografía general del español es en el *Diccionario de uso del español* (1966) de María Moliner, el cual marca la acepción como perteneciente a la Lingüística (Ling.) y ofrece la siguiente definición: “Cada una de las palabras que se definen en un diccionario o enciclopedia” (*DUE*, 1966: s.v. *lema*). El *Diccionario general ilustrado de la lengua española* (1987) de Manuel Alvar Ezquerro (Director de la nueva redacción) marca el término como propio del ámbito filológico y ofrece una definición más especializada: “Voz que se emplea como entrada de un artículo lexicográfico, y que representa todas las formas paradigmáticas que pueda tener” (*DGILE*, 1987: s.v. *lema*). Algunos diccionarios, como *LEMA. Diccionario de la lengua española* (2001) de Paz Battaner (Dir.), optan por no incluir ningún tipo de marcación diatócnica y otros, como el *Diccionario del español de México* (2010) de Luis F. Lara (Dir.) o *CLAVE. Diccionario de uso del español actual* (2012 [1996]) prefieren acotar aún más la delimitación e incluyen en la definición un *entorno pragmático de especialidad* (Porto Dapena, 2014: 235-263): “*En lexicografía*, conjunto constituido por la entrada y su marca gramatical en un diccionario” (*DEM*, 2010: s.v. *lema*) y “*En un diccionario o enciclopedia*, término que encabeza cada artículo y que es lo que se define” (*CLAVE*, 2012 [1996]: s.v. *lema*). Finalmente, la Academia recoge por primera vez este término en la vigésima segunda edición de su diccionario (2001) marcándolo como perteneciente a la Lingüística y remitiendo al artículo lexicográfico *entrada*. En la edición actual (2018 [2014]), se mantiene la marcación diatócnica y se incluye una definición: “Palabra que encabeza un artículo de un diccionario o de una enciclopedia” (*DLE*, 2018 [2014]: s.v. *lema*).

Recepción en la lexicografía de especialidad

La información que registra sobre este término el *Diccionario de lexicografía práctica* (1995) de José Martínez de Sousa es muy breve y se limita a la etimología y a una remisión al artículo lexicográfico *entrada*:

Lema. (del lat. *lemme*, y este del gr. *lēmna*). entrada (*DLP*, 1995: s.v. *lema*).

Referencias bibliográficas:

- Bajo Pérez, E. (2000). «Lema y lematización», en *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía española* (22), Gijón: TREA.
- Castillo Carballo, M.^a A. (2003). «La macroestructura del diccionario», en A. M.^a Medina Guerra (Coord.), *Lexicografía española* (79-101), Barcelona: Ariel.
- Haensch, G. y Omeñaca, C. (2004). «Breve introducción a la lexicografía», en *Los diccionarios del español en el siglo XXI* (19-50), Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Porto Dapena, J. Á. (2002). «La macroestructura del diccionario: las entradas», en *Manual de técnica lexicográfica* (135-181), Madrid: Arco Libros.
- Rodríguez Barcia, S. (2016). «La macroestructura», en *Introducción a la lexicografía* (197-211), Madrid: Síntesis.

Sección ultraspecializada

Los estudios e investigaciones sobre el término *lema* más abundantes en la bibliografía está relacionados con aspectos vinculados a la teoría y la práctica lexicográfica: *lematización, ordenación de los lemas, tipos de lemas y entradas y lemas homónimos y polisémicos.*

Lematización:

- Bergenholtz, H. y Gouws, R. H. (2017). «The access Process in Dictionaries for Fixed Expressions», en *Lexicographica* (23), 237-260.
- Fenlon, J., Cormier, K. y Schembri, A. (2015). «La lematización de voces homónimas en los diccionarios actuales del español», en *International Journal of Lexicography* (28/2), 169206.
- Fuertes-Olivera, P. A. y Tarp, S. (2014). «Lemma Selection», en *Theory and Practice of Specialised Dictionaries* (200-205), Berlín, Boston: De Gruyter.
- Prinsloo, D. (2009). «Current Lexicography Practice in Bantu with Specific Reference to the *Oxford Northern Sotho School Dictionary*», en *International Journal of Lexicography* (22/2), 151178.

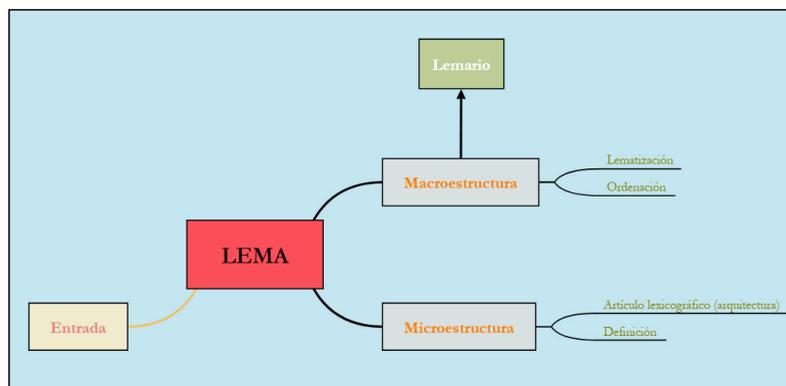
Ordenación de los lemas:

- Ahumada Lara, I. (2004). *El arte de ordenar las palabras y los conocimientos*, Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Heid, U., Prinsloo, D. y Bothma, T. (2012). «Dictionary and corpus data in a common portal: state of the art and requirements for the future», en *Lexicographica* (28/1), 269-292.
- Tarp, S., Fisker, K. y Sepstrup, P. (2017). «L2 Writing Assistants and Context-Aware Dictionaries: New Challenges to Lexicography», en *Lexikos* (27), 494-521.
- *Tipos de lemas y entradas:*
- Bergenholtz, H. y Gouws, R. H. (2017). «Polyseme Selection, Lemma Selection and Article Selection», en *Lexikos* (27), 107-131.
- Castillo Carballo, M.^a A. (2005). «El lema. Tipos de entradas», en M. Alvar Ezquerra (Coord.) *Lexicografía. Liceus. Portal de Humanidades* (1-19), Madrid: Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación.
- Gouws, R. H. (2007). «The Selection, Presentation and Treatment of Cultural Phrases in a Multicultural Dictionary», en *Lexicographica* (22), 24-36.
- Wójtowicz, B. (2017). «Revisiting Lemma Lists in Swahili Dictionaries», en *Lexikos* (27), 561-577.
- Xue, M y Tarp, S. (2018). «Towards Chinese Learner's Dictionaries for Foreigners Living in China: Some Problems Related to Lemma Selection», en *Lexikos* (28), 384-404.

Lemas homónimos y polisémicos:

- Beyer, H. L. (2018). «On the Proposals to Abolish Polysemy and Homonymy in Lexicography», en *Lexikos* (28), 1-31.
- Clavería Nadal, G. y Palanas (2001). «La homonimia en la lexicografía española», en *Nueva revista de Filología Española* (XLIX/2), 281-306.
- Perdigüero Villarreal, H. (2000-2001). «La lematización de voces homónimas en los diccionarios actuales del español», en *Revista de Lexicografía* (VII), 111-124.
- Stebbins, T. (2004). «Polysemy, Homonymy and Sense Modulation in Sm'algyax», *International Journal of Lexicography* (17/1), 1-32
- Tarp, S. (2001). «Lexicography and the linguistic concepts of homonymy and polysemy», en *Lexicographica* (17), 22-39.
- Tarp, S. (2009). «Homonymy and Polysemy in a Lexicographic Perspective», en *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* (57/3), 289-305.

Red temática



5. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se ha presentado una selección y estructuración de los datos lexicográficos para la microestructura de un diccionario de especialidad muy concreto: una herramienta de consulta lexicográfica que recoge la terminología propia del estudio y la elaboración de diccionarios y cumple funciones comunicativas y comunicativas. Estos datos han sido dispuestos y organizados según estas funciones; por tanto, son datos lexicográficos de naturaleza comunicativa: *categoría gramatical, ortografía y variantes gráficas, pronunciación, sinónimos y ejemplos*, y datos lexicográficos de naturaleza cognitiva: *clasificación temática, definición lexicográfica, información especializada y red temática*.

En este sentido, se han alcanzado los objetivos planteados al inicio de la investigación: el diseño de la microestructura del *Diccionario de terminología lexicográfica del español*, si bien aún quedan muchos aspectos por determinar, por ejemplo, el diseño de la macroestructura (fuentes, corpus y criterios de selección), el diseño de la interfaz lexicográfica definitiva, o la creación del sistema de remisiones internas (medioestructura), entre otros, los cuales serán necesariamente atendidos en investigaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agerbo, H. (2018). "Explaining meaning in lexicographical information tools". En P. A. Fuertes-Olivera (Ed.), *The Routledge Handbook of Lexicography*. Londres, Nueva York: Routledge, pp. 58-77.
- Ahumada Lara, I. (2006) (dir./ed.). *Diccionario Bibliográfico de la Metalexigrafía del Español. (Orígenes-Año 2000)*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Ahumada Lara, I. (2009) (dir./ed.). *Diccionario Bibliográfico de la Metalexigrafía del Español. (2001-2005)*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Ahumada Lara, I. (2014) (dir./ed.). *Diccionario Bibliográfico de la Metalexigrafía del Español. (2006- 2010)*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Atkins, B. T. S. (2008). "Theoretical Lexicography and its Relation to Dictionary-making". En T. Fontenelle (ed.), *Practical lexicography. A reader*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 31-50.
- Bergenholtz, H. (2015). "Historia y actualidad de los *Diccionarios en línea de Danés*", *Estudios de Lexicografía*, 4, pp. 43-70.
- Bergenholtz, H. y Tarp, S. (eds.) (1995). *Manual of Specialised Lexicography*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Bosque Muñoz, I. (1982). "Sobre la teoría de la definición lexicográfica", *Verba: Anuario galego de filoloxía*, 9, pp. 105-124.
- Camacho Niño, J. (2009). "Terminología lexicográfica en diccionarios generales del español (S. XIX)", *Res Diachronicae*, 7, pp. 53-63.
- Camacho Niño, J. (2014). *Teoría de la lexicografía en diccionarios monolingües del español (Orígenes-Siglo XXI)*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Filología Española. Universidad de Jaén.
- Camacho Niño, J. (2015). "La terminología lexicográfica en los diccionarios generales del español: propuesta de un diccionario de especialidad", *Estudios de Lexicografía*, 7, pp. 79-114.
- Camacho Niño, J. (2016a). "Terminología lexicográfica en la 23ª edición del *DRAE* (2014). Estudio y tratamiento lexicográfico", *Études Romanes de Brno*, 37/2, pp. 203-227.
- Camacho Niño, J. (2016b). "Un capítulo poco conocido del estudio diccionarístico: La terminografía lexicográfica. Estado y propuestas", *Revista de lexicografía*, 22, pp. 93-121.
- Camacho Niño, J. (2019). "Situaciones, necesidades y usuarios. Aproximación a las funciones del diccionario de especialidad lexicográfica", *La investigación en lexicografía hoy: diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*. Anejos de la revista *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, pp. 221-236.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2008). *El diccionario de lengua y el conocimiento en la sociedad actual*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Fuertes-Olivera, P. A. (2012). "La lexicografía de internet: el *Diccionario inglés-español de contabilidad*", *Círculo de Lingüística de la Comunicación*, 52, pp. 21-56.
- Fuertes-Olivera, P. A. y Tarp, S. (2008). "La Teoría Funcional de la Lexicografía y sus consecuencias para los diccionarios de economía del español", *Revista de Lexicografía*, xvi, pp. 75-95.
- Fuertes-Olivera, P. A. y Tarp, S. (2014). *Theory and Practice of Specialised Dictionaries. Lexicography versus Terminography*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton.
- Garriga Escribano, C. (2003). "La microestructura del diccionario: las informaciones gramaticales". En A. M.^a Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, pp. 103-126.
- Gouws, R. H. (2018). "Dictionaries and access". En P. A. Fuertes-Olivera (ed.), *The Routledge Handbook of Lexicography*. Londres, Nueva York: Routledge, pp. 43-58.
- Hartmann, R. K. K. y James, G. (2001). *Dictionary of Lexicography*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Haensch, G. y Omeñaca, C. (2004). *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Jacinto García, E. (2015). *Forma y función del diccionario. Hacia una teoría general del ejemplo lexicográfico*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Lara Ramos, L. F. (1992). "El discurso en el diccionario". En G. Wotjak (ed.), *Estudios de lexicografía y metalexigrafía del español actual*. Tübingen: Max Niemeyer, pp. 1-12.
- Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf.
- Medina Guerra, A. M.^a (2003). "La microestructura del diccionario: la definición". En A. M.^a Medina Guerra (coord.) *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, pp. 127-146.
- Porto Dapena, J. Á. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.
- Porto Dapena, J. Á. (2014). *La definición lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.
- Tarp, S. (2008). *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Tarp, S. (2013). "Lexicographical functions". En R. H. Gouws, U. Reid, W. Schweickard y H. E. Wiegand (eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 460-468.
- Tarp, S. (2015). "La teoría funcional en pocas palabras", *Estudios de Lexicografía*, 4, pp. 31-42.
- Wiegand, H. E. (2013). "Microstructure in printed dictionaries". En R. H. Gouws, U. Reid, W. Schweickard y H. E. Wiegand (Eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 149-214.
- Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gouws, R. H., Kammerer, M., Storrer, A. y Wolski, W. (Eds.) (2010, 2017). *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton.

EVOLUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO DE LA FRASEOLOGÍA DISCRIMINATORIA EN EL DIARIO *ABC* DESDE 1975

FREQUENCY EVOLUTION OF THE USE OF THE DISCRIMINATORY PHRASEOLOGY IN THE NEWSPAPER *ABC* SINCE 1975

MARKÉTA ČANDASOVÁ
ENRIQUE GUTIÉRREZ RUBIO
Universidad Palacký de Olomouc
enrique.gutierrez@upol.cz

Enviado: 27/02/2019

Aceptado: 03/09/2019

Resumen

Esta investigación trata de mostrar en qué medida los cambios sociales acontecidos en España desde 1975 han podido afectar la frecuencia de uso de las unidades fraseológicas (UF) de connotación machista y racista. Los resultados obtenidos del análisis de cuatro millones de páginas del diario *ABC* apuntan a que las UF de connotación machista han sufrido un descenso drástico en la frecuencia de uso en un periodo relativamente breve de tiempo, pero no así las UF tras las que subyacen estereotipos racistas.

PALABRAS CLAVE: fraseología española, discriminación lingüística, machismo, racismo, diario *ABC*.

Abstract

The aim of this paper is to clarify to what extent the social changes occurred in Spain since 1975 could have affected the frequency of use of the phraseological units (PhU) with sexist and racist connotations. The data obtained from the analysis of four million pages from the newspaper *ABC* shows that the frequency of the PhU with a sexist connotation drastically diminished during a relatively short period of time. However, no such a decrease was observed regarding the PhU underlying racist stereotypes.

KEYWORDS: Spanish phraseology, linguistic discrimination, sexism, racism, newspaper *ABC*.

Para citar este artículo / To cite this article: Čandasová, Markéta (2019). Evolución de la frecuencia de uso de la fraseología discriminatoria en el diario *ABC* desde 1975. *ELUA*, 33: 73-88. doi: 10.14198/ELUA2019.33.4

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.4>

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio¹ presentamos los resultados de una investigación que trata de sacar a la luz la medida de la influencia que los cambios sociales que han tenido lugar en España desde el fin del régimen dictatorial franquista hasta la actualidad pueden haber ejercido sobre la frecuencia de uso de la fraseología discriminatoria. Más concretamente, centramos nuestro interés en las unidades fraseológicas (UF) tras las que subyacen estereotipos machistas y racistas documentadas en artículos publicados por el diario *ABC* en el periodo 1975-2018. Se han elegido estos dos grupos temáticos de UF porque partimos de la premisa de que la sociedad española ha experimentado un relativamente rápido y marcado proceso de cambio de mentalidad respecto a las actitudes machistas y racistas durante los algo más de cuarenta años transcurridos desde la muerte del dictador Franco. Esto es, en nuestra opinión, un hecho muy evidente en lo concerniente al papel de la mujer (y del hombre) en la sociedad y la familia españolas. Así, a pesar de que en España sigue predominando una estructura de género desigual de carácter androcéntrico –perceptible aún, por ejemplo, en el reparto de tareas domésticas o en las características laborales de hombres y mujeres–, resulta incontestable que han sido innumerables las mejoras alcanzadas por las mujeres en un periodo de tiempo relativamente breve.² En cuanto a la cuestión de la evolución de las actitudes racistas en la sociedad española, nos resulta más complicado realizar una afirmación tan categórica. La sociedad franquista era, sin duda, mucho más cerrada que la democrática –integrada plenamente en el proyecto común europeo desde hace más de tres décadas– y, por tanto, se le presuponen una menor predisposición a aceptar lo extranjero y una conceptualización más negativa de *el otro*³; sin embargo, no habría que olvidar que el porcentaje de población inmigrante que residía en el país era extremadamente bajo. Así, mientras que en las últimas dos décadas el número de inmigrantes ha aumentado de forma exponencial –conformando en 2018 aproximadamente el diez por ciento de la población española– en 1998 apenas llegaba al 1,6 por ciento, una cifra presumiblemente aún mucho menor al inicio de la etapa democrática⁴. No podemos, lógicamente, descartar por completo que la nueva situación de convivencia con una población

1 La preparación y publicación de este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del proyecto de investigación “Lenguas y literaturas romances: tradición, tendencias actuales y nuevas perspectivas/Románské literatury a jazyky: tradice, současné tendence a nové perspektivy” (IGA_FF_2018_015) otorgado a la Universidad Palacký de Olomouc por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa. Se trata, además, de una investigación basada en los datos recogidos para el trabajo de fin de máster *Discriminación y fraseología* escrito por la coautora de este artículo y defendido durante el curso 2017-2018 en el Departamento de Filologías Románicas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Palacký de Olomouc. Por último, queríamos agradecer sinceramente a los evaluadores de la primera versión de este artículo por sus consejos y sugerencias, gracias a los que la calidad del resultado final es indudablemente mayor.

2 Avances sociales estos que ya tienen un claro (y asentado) reflejo a nivel de léxico en la lengua española, especialmente respecto a la feminización de los términos ocupacionales o agentivos, es decir, las denominaciones de oficios, cargos y ocupaciones (*cf.* Bengoechea Bartolomé 2015 o Calero Vaquera, Lliteras Poncel y Sastre Ruano 2003).

3 Es decir, la concepción antónima de *el yo*, entendido como todo aquello con lo que me identifico y, por tanto, como el grupo étnico al que pertenezco. En este sentido, Triandafyllidou (1998: 594) afirma que la idea de *el otro* es universal, ya que es inherente a la concepción de nuestra propia identidad, por la sencilla razón de que la identidad nacional se crea sobre la base de las diferencias respecto a otra u otras comunidades.

4 Los datos han sido obtenidos de la web del Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02001.px&L=0> (1-2-2019). Por desgracia, no existen estadísticas similares para años anteriores a 1998.

inmigrante considerablemente más numerosa haya podido influir, en este caso negativamente, sobre la percepción que los españoles tienen de este colectivo.

Así, nuestras hipótesis de investigación son las siguientes:

a) A lo largo del periodo estudiado se observará un descenso en la frecuencia de uso en cuanto a las UF de connotación machista y racista;

b) este descenso será paulatino, pero no drástico, dado que los estereotipos que se hallan en la lengua tardan varias (o incluso muchas) generaciones en cambiar.

2. DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA Y CORRECCIÓN POLÍTICA

Si bien el fenómeno de la discriminación lingüística ha sido abordado desde diversos puntos de vista,⁵ en este trabajo nos interesa especialmente el modo en que esta se refleja dentro de la propia lengua, así como el impacto que las palabras pueden tener sobre la sociedad. En este sentido, Islas Azaïs (2007) distingue tres formas de discriminación lingüística: a) *léxica*, que supone la elección de ciertos términos frente a otros; b) *sintáctica*, con base en el mismo modo de construir las oraciones; y c) *retórica*, un intento de persuadir al oyente acerca de la inferioridad de cierto grupo. Así, una de las formas más obvias de discriminación a través de la lengua, y de la que nos encargamos precisamente en esta investigación, sería la primera de las referidas, es decir, “la proliferación de epítetos ofensivos empleados para descalificar, tratar como inferiores o insultar a individuos o grupos particulares” (Islas Azaïs 2007: 65). Este objetivo denigratorio se logra mediante el empleo de términos o expresiones con connotaciones racistas, nacionalistas, sexistas, etc. Si nos centramos en este último aspecto, el sexismo lingüístico, este consistiría en “[...] el diverso tratamiento que, a través de la lengua, hacemos del individuo en función de los genitales con los que ha nacido” (Calero Fernández 1999: 9). En cuanto al otro tema tratado en este trabajo, el racismo lingüístico, baste sustituir *genitales* por *raza* para obtener una definición básica del mismo.

Sin embargo, en este trabajo no estudiamos las distintas maneras de expresarse según el sexo, es decir, las diferencias entre el discurso de hombres y mujeres mediante las que, de un modo generalmente inconsciente, discriminamos con frecuencia a la mujer, tal y como ya apuntara la pionera norteamericana Robin Lakoff (1973) en su artículo “Language and Woman’s Place” y que ha sido desarrollado en detalle por numerosos especialistas dentro de los estudios de género, especialmente en el mundo anglosajón (*cf.*: Eckert y McConnell-Ginet 2013, Talbot 2010 o Mills 2005, entre muchos otros), pero también en España (Martín Casares 2012, García Mouton 2000, Calero Fernández 1999 o García Meseguer 1977).

En opinión de Islas Azaïs, sin embargo, no solo lo que se verbaliza puede resultar discriminatorio, sino que, además, la ausencia de ciertos términos puede servir como instrumento de exclusión; sería el caso de las profesiones sin forma femenina. Un fenómeno muy similar sería el de aquellos lexemas cuyas variantes masculina y femenina denotan dos realidades de connotación claramente opuesta, los denominados *duales aparentes* (*cf.*: García Meseguer 1977) como el inglés *courtier*, un hombre que trabaja en la corte, un cortesano, frente a su forma femenina *courtesan*, que denota a una mujer que mantiene relaciones sexuales con un miembro de la aristocracia o la realeza (*cf.*: Mills 2008: 6); ejemplo este, por otra parte,

5 Con frecuencia se entiende por *discriminación lingüística* o incluso *racismo lingüístico* la existencia de unas lenguas (o tipos de lenguas) superiores a otras o la exclusión de una lengua minoritaria en favor de una mayoritaria (*cf.*: Moreno Cabrera 2000 o García Negro 2009, entre otros).

fácilmente extrapolable a los términos castellanos *cortesano* y *cortesana*, “Mujer de costumbres libres” de acuerdo a la séptima acepción del *DRAE*, la única exclusivamente femenina.⁶

En cuanto al tema del racismo lingüístico, aparentemente tratado con menos frecuencia que el del sexismo lingüístico, destacan los trabajos enfocados desde el Análisis del Discurso y los Estudios Críticos del Discurso, que “[...] abordan diferentes dimensiones de la vida social para reconocer y reflexionar sobre las estrategias y los mecanismos mediante los cuales se reproduce la dominación y se legitima la existencia de ámbitos sociales discriminatorios, inequitativos y excluyentes” (Pardo Abril, Holeš y Gutiérrez Rubio 2014: 126), entre los que, sin lugar a duda, se halla la discriminación de índole racista (*cf.*: Pardo Abril 2012). En este sentido, Bañón apela a la responsabilidad de los periodistas que en su labor profesional difunden y normalizan en la sociedad la ideología racista, dado que “[...] no sólo reproducen el discurso discriminatorio de otros, sino que, además, se quiera o no, se sea consciente o no, acaban implicándose en el conflicto interétnico e interracial y lo hacen, sobre todo, a partir de la selección enunciativa y enunciativa” (Bañón 1999: 101).

Por otra parte, las palabras y expresiones discriminatorias no dejan de ser un espejo en el que se refleja la verdadera discriminación, es decir, los propios hechos discriminatorios, mucho más nocivos que la discriminación lingüística como tal:

Se discrimina más y de forma más insidiosa cuando a una persona se le niega por su aspecto, por su religión, por la forma como habla o por su sexo un derecho, un empleo, un crédito, un salario digno o una casa, o cuando se la amenaza en sus bienes o en su integridad física, que cuando se le adjudican calificativos formalmente injuriosos, no se la menciona en una oración o se le niega la posibilidad de definirse con el vocabulario que más le plazca (Islas Azañs 2007: 70).

Sin embargo, no debemos menospreciar las consecuencias de la discriminación lingüística, ya que son numerosos los autores que sostienen que existe una relación muy estrecha entre la discriminación y el modo en que nos expresamos, de manera que la lengua podría influir nuestra propia percepción del mundo. Más allá de las teorías clásicas de Sapir y Whorf, en el marco de la lingüística cognitiva se ha venido trabajando en los últimos años, con frecuencia de forma experimental, con la hipótesis de que la lengua juega un papel crucial respecto al modo en que los humanos conceptualizamos ciertas nociones no lingüísticas. Autores como Casasanto (2008), Boroditsky (2011a) o Fuhrman *et alii* (2011) analizan y discuten la diferente conceptualización del espacio, los colores y el tiempo en diversas lenguas, habiendo logrado demostrar, por ejemplo, que los hablantes de mandarín conceptualizan el tiempo de un modo más vertical que los angloparlantes, lo que nos lleva a pensar que “[...] patterns in language and culture can induce differences in thought in even such fundamental conceptual domains as time” (Fuhrman *et alii* 2001: 1325). De un modo muy similar, Fausey *et alii* (2010) descubrieron que los hablantes de lengua inglesa y japonesa recuerdan diferentes detalles a partir de los mismos eventos, concluyendo, por tanto, que “[...] our eye-witness memories for events are influenced by patterns in culture. Such cultural differences may be instantiated and supported by patterns in the languages we speak” (Fausey *et alii* 2010: 10). Por todo ello, no parece descabellado afirmar que la lengua influye en nuestro pensamiento, si bien resulta, de momento, imposible aventurar

⁶ <https://dle.rae.es/> (1-2-2019).

en qué medida lo hace. Boroditsky (2011b: 65) va incluso un paso más allá, cuando afirma que el pensamiento es moldeable en función de los cambios que tienen lugar en la lengua “[s]tudies have shown that changing how people talk changes how they think”.

Otro concepto fundamental al que queremos referirnos brevemente en este apartado es la llamada *corrección política*, que se usaría, en un sentido amplio, para describir “[...] aquello que podría causar ofensa o ser rechazado por la ortodoxia social” (Serrano Castro 2008: 68). La duda que se plantea es si, como ya hemos advertido anteriormente, cambiando o evitando algunas palabras o expresiones, podemos transformar igualmente la forma de pensar de las personas. En cuanto al origen, lo políticamente correcto tiene sus raíces en el marxismo-leninismo y en su anhelo por mejorar la sociedad en la que vivimos. En la década de los setenta y ochenta del siglo pasado, la idea fue retomada por la izquierda estadounidense, que la usaba como arma en la revolución semántica encaminada a eliminar las desigualdades sociales, étnicas, de género, etc., como un intento de imponer un lenguaje no discriminatorio (Barraycoa 2001).

Hoy en día, el término *corrección política* resulta en gran medida ambiguo, siendo con frecuencia objeto de no pocos ataques, al ser entendido como un medio para imponer límites a la lengua. Una práctica muy criticada es el uso de los *eufemismos*, es decir, de “[...] la actualización discursiva por parte del hablante de unos sustitutos léxicos [...] que, a través de un conjunto de recursos lingüísticos y paralingüísticos, permiten, en un contexto y situación pragmática determinada, neutralizar léxicamente el término interdicto” (Casas Gómez 1986: 35-36). Aunque mediante su uso se trata con frecuencia de evitar ofender a algún colectivo, es cierto que el eufemismo tiene la capacidad de minimizar la idea, no la realidad. Así, ciertas palabras consideradas como ofensivas son sustituidas por otras que, con el tiempo, pueden volverse asimismo ofensivas, de modo que se puede incluso crear un círculo vicioso de nuevos eufemismos hasta el punto de que la lengua se llene de “giros y barroquismo” (Serrano Castro 2008: 69). Como ejemplo puede servirnos el hecho de que “nuestra sociedad sea visionada como una sociedad en la que ya no existen profesiones ‘oscuras’ como carceleros [...] o basureros” (Barraycoa 2001: 57), sustituidos por “funcionarios de prisiones” y “especialistas en tratamiento de residuos sólidos”. Como apunta Serrano Castro (2008), este uso de los eufemismos dulcifica nuestra visión de la realidad, ocultando su lado desagradable, lo que, por otra parte, puede conducir a la manipulación de la información, otro aspecto muy criticado de la corrección política. La limitación de la libertad de expresión que esta conlleva sería un peligro especialmente preocupante, ya que estaríamos ante “[...] una condición necesaria para la existencia de la democracia, un cauce obligatorio para la generación de consensos y la expresión de los disensos” (Islas Azaïs 2007: 88). Barraycoa va incluso más allá, al afirmar que el lenguaje políticamente correcto está relacionado con la autocensura en el uso de la lengua, cuya consecuencia última puede ser la autocensura del propio pensamiento, algo que, en su opinión, resulta completamente antinatural: “La obsesión por la igualdad, desde lo políticamente correcto se inicia como un discurso legítimo contra la discriminación social y acaba transformándose en un opresivo corsé intelectual que acaba deformando la comprensión de la realidad” (Barraycoa 2001: 53).

A pesar de todas estas críticas, el término aún mantiene connotaciones positivas para “[...] quienes suponen que se debe intervenir en alguna medida en el lenguaje para frenar la proliferación de los discursos del odio, ya sea que se conciba esta estrategia como la principal o solo como una más de las armas en un combate integral contra la discriminación” (Islas Azaïs 2007: 87).

Un trabajo especialmente interesante para el objeto concreto de nuestro estudio, es decir, el uso de la fraseología discriminatoria en el diario español *ABC*, sería el texto *Sexismo y redacción periodística*, una guía de vocación práctica que trata de “[...] contribuir a eliminar el sexismo y el androcentrismo en los medios [y cuya] finalidad última es la de colaborar a borrar de los medios un lenguaje que oculte, denigre, niegue o banalice a las mujeres [...]” (Bengoechea Bartolomé y Calero Vaquera 2003: 10). Si bien no se dedica un apartado específicamente al tema de estudio de este trabajo, la fraseología, sí recoge multitud de recomendaciones encaminadas a evitar el uso de expresiones que, como las analizadas aquí, reflejan estereotipos sexistas y machistas. Respecto al tema de la censura (y autocensura) al que nos hemos referido en párrafos anteriores, esta guía deja claro que se debe respetar la libertad de expresión del periodista y que, por tanto, sus autoras no tratan de imponer una forma de redactar; más bien pretenden sacar a la luz “[...] usos de la lengua que pueden ser mejorados [al tiempo que revelan] su trascendencia y el efecto que causan en las mentes y en la realidad de mujeres y hombres” (Bengoechea Bartolomé y Calero Vaquera 2003: 12). En otras palabras, el periodista debe ser consciente de que está haciendo uso de una redacción sexista y de que esta no es inocua, quedando luego a su parecer si trata de evitar o no este uso.

Además, esta guía no representa un caso aislado, tal y como evidenciaría la publicación en 2012 del informe “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer” elaborado por el lingüista y académico Ignacio Bosque y avalado con la firma de la mayoría de los académicos de la RAE (y de las académicas, ya que fue suscrito por tres de las cinco académicas: Carmen Iglesias, Soledad Puértolas y Margarita Salas). En él se evidencia el malestar de la RAE por la proliferación en los últimos años de “[...] numerosas guías de lenguaje no sexista [...] editadas por universidades, comunidades autónomas, sindicatos, ayuntamientos y otras instituciones [que] contienen recomendaciones que contravienen no solo normas de la Real Academia Española y la Asociación de Academias, sino también de varias gramáticas normativas, así como de numerosas guías de estilo elaboradas en los últimos años por muy diversos medios de comunicación” (Bosque 2012: 1).

3. DISCRIMINACIÓN Y FRASEOLOGÍA

Comenzamos este breve repaso a la relación que se puede establecer entre discriminación y fraseología partiendo de la motivación fraseológica, ya que en esta encontramos frecuentemente la clave que activa el elemento discriminatorio. Resulta necesario partir del hecho de que, en el campo de la fraseología, la motivación no se entiende, hoy en día al menos, como la relación saussureana entre significante y significado, de carácter generalmente arbitrario, sino a la relación –muy frecuentemente motivada e incluso transparente en sincronía– que puede establecerse entre el significado literal (o léxico) y el figurado. Además, resulta imprescindible diferenciar *motivación* de *idiomaticidad*, aunque se trate de dos conceptos estrechamente relacionados entre sí. En palabras de García-Page (2008: 388), la *idiomaticidad* sería entendida comúnmente como “[...] la característica semántica prototípica de las locuciones en virtud de la cual el significado global de la expresión no es deducible de la suma o combinación de los significados individuales de sus partes constituyentes”. Por el contrario, la *motivación* “[...] afecta a la existencia, conocida o no, de una conexión entre la imagen literal y el sentido figurado, ambos tomados en su totalidad” (Pamies Bertrán 2014: 36). Por otra parte, la misma concepción de la *idiomaticidad* se ha ido

transformando en las últimas décadas desde la idea de anomalía o, al menos, irregularidad, hacia unos postulados, especialmente de la mano de los trabajos de corte cognitivo, que defienden el carácter sistemático y analizable mediante la acción de procesos de naturaleza principalmente metafórica y metonímica (*cf.*: Olza Moreno 2011).

Relacionado con la cuestión de la motivación, especialmente en los casos de discriminación fraseológica, se halla el concepto de *estereotipo*, dado que consideramos que, en muchos casos, las UF están basadas en estereotipos compartidos por buena parte de la comunidad de hablantes en que la expresión en cuestión se fraseologiza. En este sentido, Mills indica que los estereotipos tienen lugar cuando “[...] some extreme perceived or imagined aspect of some members of an out-group’s behaviour is hypothesised and then that feature is generalised to the group as a whole” (Mills 2008: 126). Por su parte, Zinken (2004: 116) va un paso más allá al afirmar que no es un asunto restringido al conocimiento o las opiniones sobre un grupo social dado, sino que estaríamos ante un fenómeno de naturaleza principalmente cognitiva que funciona como un mecanismo general mediante el que organizamos el conocimiento que tenemos sobre ciertas entidades del mundo como objetos, actos y relaciones.

Álvarez Montalbán, por su parte, argumenta que en todas las lenguas existen expresiones que se refieren a otras culturas, expresiones que, con frecuencia, contienen ciertos estereotipos que son aceptados por los hablantes sin ningún tipo de condicionamiento y se emplean inconscientemente: “Se utilizan simplemente para ilustrar ciertas conductas sociales o ciertas características del ser humano. Son, pues, metáforas de uso público” (Álvarez Montalbán 2008: 25). Nikleva y Rodríguez Muñoz (2015) apuntan una serie de UF del español en que se reflejan estereotipos relacionados con otras naciones, pueblos o etnias, entre otras, *ser avaro como un judío, ser un moro, trabajo de chinos, beber como un cosaco, despedirse a la francesa o respuesta gallega*. En las conclusiones de su estudio sobre la valoración de *el otro* en las fraseologías alemana, checa, española e inglesa, Gutiérrez Rubio (2013) observa que, en la mayoría de los casos, las UF referidas a la propia comunidad de hablantes van asociadas a una evaluación positiva. Por el contrario, *el otro* suele conceptualizarse de un modo negativo, especialmente si se trata de las etnias vecinas o con las que se convive (o se ha convivido en el pasado), como sería el caso de la fraseología española relativa a gitanos, judíos y musulmanes/moros. En cuanto al género, este mismo autor (Gutiérrez Rubio 2018) afirma que –tras el estudio de más de 400 UF relacionadas, en mayor o menor grado, con las especificidades de mujeres (y hombres)– la fraseología española (peninsular) refleja multitud de estereotipos que muestran la división, respecto a casi todas las facetas de la vida humana, en dos grupos claramente diferenciados, e incluso antagónicos, hombres y mujeres. Dicotomía esta que, tal y como era de esperar, no resulta igualitaria, sino que presenta un marcado carácter androcéntrico.

Cerramos este apartado con las reflexiones de Schaff (en Bartmiński 2009: 54) quien, en su obra de 1981 sobre estereotipos y acción humana, reconoce que, entre las principales características de los estereotipos, se hallaría su *rigidez*, su capacidad de resistencia al cambio, su perdurabilidad, que habría de mantenerse, en ocasiones, durante muchas generaciones. Precisamente nuestro estudio tratará de mostrar hasta qué punto los cambios producidos en una sociedad respecto al valor atribuido a algunos estereotipos discriminatorios puede tener su reflejo en el uso real de la fraseología y si dicho reflejo es perceptible en un periodo relativamente breve de tiempo (menor a las “muchas generaciones” a las que se refiere Schaff).

4. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para esta investigación hemos escogido ocho UF que, a pesar de sus características heterogéneas⁷, cumplen dos requisitos: a) están recogidas en el diccionario fraseológico español más completo y actual (Seco *et alii* 2017); y b) tras ellas subyacen claros estereotipos machistas o racistas. Concretamente se trata de las siguientes UF (las primeras cuatro de connotación machista; las siguientes cuatro, racista): *mujer de la calle* (“mujer que ejercer la prostitución”, de acuerdo a la definición de Seco *et alii* 2017, p. 541), *mujer de la vida* (“mujer dedicada a la prostitución”; incluidas sus dos variantes: *mujer de vida alegre* y *mujer de vida airada*, p. 899), *quedarse (una mujer) para vestir santos/imágenes* (“permanecer definitivamente soltera”, p. 778), *sexo débil* (“conjunto de las mujeres”, p. 791), *(trabajar) como un negro* (“mucho o como un esclavo” p. 553), *haber moros en la costa* (“existir peligro de que alguien no deseado vea o escuche algo”, p. 533), *hacer el indio* (“hacer el tonto”, p. 419), *merienda de negros* (“confusión o desorden en que nadie se entiende”, p. 514).

El objeto del análisis, como ya se ha adelantado, es observar la evolución del uso de estas UF a lo largo del periodo de tiempo que va desde 1975, el año de la muerte de Franco y del comienzo de la libertad política y social en España tras la dictadura, hasta la actualidad. Con la *evolución del uso* nos referimos más concretamente a la frecuencia de aparición de las ocho UF seleccionadas en el periodo analizado. Para este propósito hemos hecho uso de la hemeroteca digital del diario ABC⁸, que contiene todos los artículos publicados desde el año de su fundación (1903) hasta la actualidad (si bien, siempre con un periodo de quince días de retraso respecto a la fecha actual). Los artículos, a los que se tiene acceso a través de un buscador, se hallan en formato PDF y pueden descargarse gratuitamente. En la hemeroteca digital encontramos las ediciones de *ABC Madrid* (desde 1903), *ABC Sevilla* (desde 1929) y *ABC Córdoba* (desde 2002), más los suplementos *Blanco y Negro* (en dos periodos: 1891-1936 y 1957-2000), *Cultural* (desde 1991) y *D7* (entre 2006 y 2010). Por supuesto, a la hora de cuantificar los datos, se ha tenido en cuenta que, en algunos casos, un mismo artículo puede aparecer publicado en diversas ediciones de ABC. Por su amplio contenido, casi cuatro millones de páginas (ver tabla 1), y la amplia variedad temática de los textos, lo consideramos una fuente válida para una investigación de las características de la presentada en este artículo.

A continuación, realizamos una búsqueda en la hemeroteca de ABC de las unidades fraseológicas seleccionadas. Lo hicimos a través de la herramienta “búsqueda avanzada” y mediante la introducción en la casilla “con la forma exacta” de la UF examinada. En el supuesto de que la UF contuviera un verbo, anotamos la parte de la UF sin el verbo, ya que la búsqueda no está lematizada. En el caso concreto de *hacer el indio*, sin embargo, tuvimos que buscar manualmente distintas formas del verbo *hacer*. Como resulta evidente, una vez obtenidos los resultados para las fechas previstas (del 1 de enero de 1975 al 30 de abril de 2018) se descartaron aquellas combinaciones de palabras que no se referían

7 Estamos ante distintos tipos de locuciones (verbal, nominal, adverbial), con distintos grados de idiomatización y de frecuencia de uso, con mayor o menor carga de connotación discriminatoria, con UF que son sustitutos eufemísticos (*mujer de la calle* y *mujer de la vida*) frente a otras que no lo son (*quedarse (una mujer) para vestir santos/imágenes*) (cfr. Casas Gómez 1986), etc.

8 <http://hemeroteca.abc.es> (1-2-2019).

a la UF en cuestión, así como aquellos casos en que la UF formaba parte del título de alguna película, obra de teatro, libro o canción. Un caso aparte lo forman los usos meta-lingüísticos, donde la UF aparece no en su uso lingüístico habitual, sino como objeto de debate, generalmente escrita entre comillas. Tales resultados tampoco fueron incluidos en los datos de nuestra investigación (ver gráficos 1 y 2 y tablas 2 y 3), aunque serán objeto de estudio por separado al final de esta misma sección (ver tabla 4).

Para cada UF se mostrará el número de resultados válidos por cada 100.000 páginas divididos en lustros (excepto el último periodo, que abarca del 1 de enero de 2015 al momento de la recogida de datos, el 30 de abril de 2018). La decisión de no aportar los datos totales, sino los relativos a un número concreto de páginas, viene dada por el hecho de que el periódico no publica cada año –o, en nuestro caso, cada lustro– el mismo número de páginas (ver tabla 1)⁹.

Lustro	Número total de páginas
1975-1979	318.002
1980-1984	327.307
1985-1989	394.776
1990-1994	497.675
1995-1999	497.877
2000-2004	530.729
2005-2009	577.654
2010-2014	516.779
2015-2018	327.553

Tabla 1. Número total de páginas por lustro analizado en la hemeroteca de *ABC*

Si comenzamos con las UF de connotación machista, un primer dato de interés (ver tabla 2) sería la desigual frecuencia de uso de las cuatro UF analizadas.

Unidad fraseológica	Número de ocurrencias
Sexo débil	249
Quedarse (una mujer) para vestir santos/imágenes	93
Mujer de la vida	69
Mujer de la calle	17

Tabla 2. Número total de ocurrencias de las UF de connotación machista, de más a menos frecuente

⁹ Para obtener el número con los resultados relativos a 100.000 páginas se usó la siguiente ecuación: (*número de resultados válidos ÷ número de páginas publicadas en el lustro concreto*) x 100.000.

Sin embargo, para los fines específicos de este estudio no nos interesa tanto el desigual empleo de las distintas UF analizadas como la tendencia, a lo largo de las últimas décadas, de su frecuencia general de uso, datos presentados en el gráfico 1.

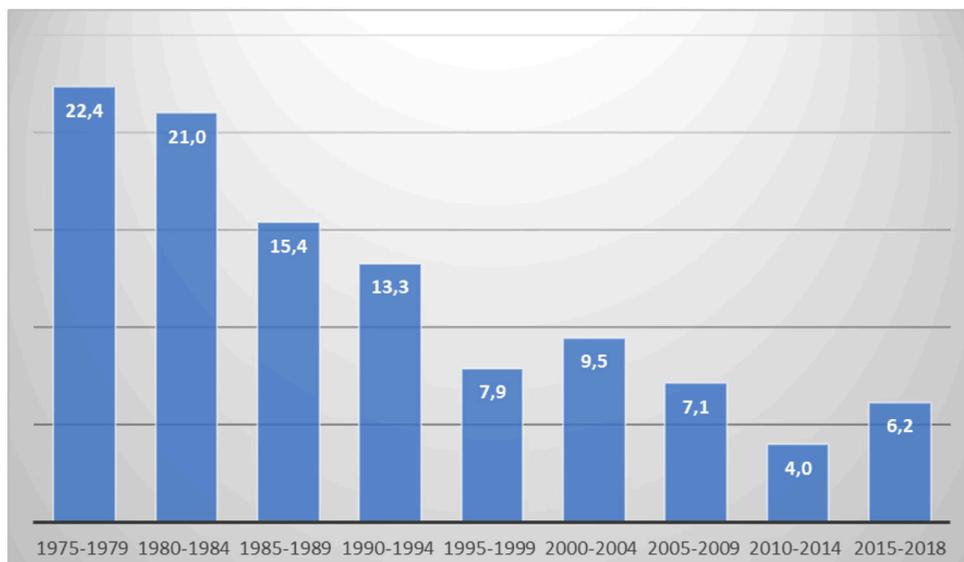


Gráfico 1. Evolución por lustros de la frecuencia de uso de las UF de connotación machista (por cada 100.000 páginas)

En el gráfico 1 puede observarse con claridad la existencia de una frecuencia de uso relativamente elevada y constante en la segunda década de los años setenta y la primera de los ochenta. En los siguientes dos lustros (1985-1994) se documenta un notable descenso que se ve incrementado a partir de la segunda mitad de los años noventa, de modo que, a pesar de ciertos altibajos, la frecuencia de estas expresiones ya no vuelve a superar el límite de las diez UF cada 100.00 páginas. Esta propensión a la baja resulta muy evidente al comparar los datos de la primera década del periodo estudiado (que presenta una media de 21,7 ocurrencias cada 100.000 entre 1975 y 1984) con los últimos nueve años analizados (5,1 ocurrencias de media entre 2010 y 2018), de modo que, en aproximadamente una generación, la frecuencia de uso de las UF de connotación machista analizadas sería 4,25 veces menor, una diferencia, sin ningún lugar a dudas, muy significativa.

A continuación, presentamos los datos obtenidos, mediante exactamente la misma metodología, para las UF tras las que subyace una motivación racista, comenzando por la tabla 3, que muestra la frecuencia de uso de las cuatro UF analizadas.

Unidad fraseológica	Número de ocurrencias
Hacer el indio	237
Merienda de negros	187

Unidad fraseológica	Número de ocurrencias
Haber moros en la costa	79
(Trabajar) como un negro	42

Tabla 3. Número total de ocurrencias de las UF de connotación racista, de más a menos frecuente

Por otra parte, será de nuevo el gráfico con la evolución temporal por lustros del conjunto de las UF el que nos muestre la información más relevante para los fines de esta investigación (ver gráfico 2).

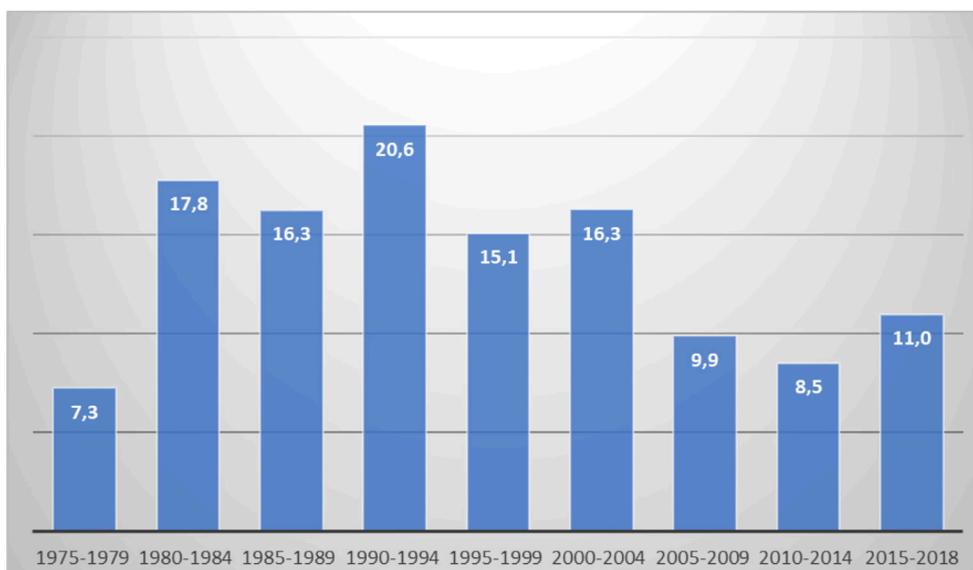


Gráfico 2. Evolución por lustros de la frecuencia de uso de las UF de connotación racista (por cada 100.000 páginas)

A diferencia de los datos obtenidos para las UF de connotación machista, aquellas tras las que subyace un elemento racista no muestran la tendencia *a priori* esperada, presentando unas cifras *sorprendentemente* bajas para la segunda década de los años setenta y un uso relativamente elevado y constante desde la década de los ochenta hasta el año 2004, con unas frecuencias de uso que se mueven entre las fronteras de las quince y veinte ocurrencias por cada 100.000 páginas. A partir de este momento, sí se registra cierta tendencia a un menor uso de estas UF, en torno a las diez ocurrencias, pero aun así en todos los lustros se trata de cifras más elevadas que en el periodo 1975-1979. En cualquier caso, esta tendencia relativamente reciente a un uso menos frecuente de UF racistas es mucho menos marcada, en términos generales, que la documentada para las UF machistas (ver gráfico 1).

Un último dato que queremos exponer antes de pasar al apartado de conclusiones se refiere a los artículos de *ABC* donde se hace un uso metalingüístico de las UF objeto de estudio, es decir, donde la unidad fraseológica es por sí misma el objeto de la discusión.

En la tabla 4 presentamos las expresiones de connotaciones machista y racista analizadas en orden descendente de acuerdo al número de apariciones metalingüísticas.

UF machistas	Ocurrencias	UF racistas	Ocurrencias
Sexo débil	21	Merienda de negros	8
Mujer de la vida/de vida alegre o de vida airada	4	(Trabajar) como un negro	7
Quedarse (una mujer) para vestir santos/imágenes	4	Hacer el indio	5
Mujer de la calle	2	Haber moros en la costa	4

Tabla 4. Número total de ocurrencias metalingüísticas en el corpus de *ABC*

De acuerdo a lo observado en la tabla 4, resulta evidente que se discute más acerca de las UF de connotación machista (31 ocurrencias) que de aquellas de motivación racista (24 ocurrencias). Sin embargo, entre todas las expresiones objeto de debate destaca por su elevada frecuencia la UF *sexo débil*, muy posiblemente a causa de las numerosas críticas vertidas en los últimos años en contra de esta expresión *políticamente incorrecta*. De hecho, recientemente la RAE ha acabado cediendo, en parte, a la presión social al incluir en su definición de la actualización de 2018 de la versión electrónica de su diccionario la siguiente marca de registro “U[sado]. con intención despect[iva]. o discriminatoria”¹⁰. El origen de este cambio sería una petición a través de la plataforma change.org –que reunió, en 2017, casi 200.000 firmas– que exigía la eliminación de las entradas *sexo débil* y *sexo fuerte* del *DRAE*. Algo similar ocurrió hace pocos años con una campaña promovida por el Consejo Estatal del Pueblo Gitano, en este caso en contra de una de las acepciones de la palabra *gitano* que decía “que estafa u obra con engaño”. Como consecuencia de la campaña, la RAE sustituyó esta acepción por *trapacero*, adjetivo que el propia *DRAE* luego define como “Que con astucias, falsedades y mentiras procura engañar a alguien en un asunto”¹¹. Las subsiguientes críticas surgidas como consecuencia de la controvertida solución adoptada por la RAE lograron, al menos, que, como en el caso de *sexo débil*, se añadiera una marca de registro a la acepción, similar, aunque ligeramente distinta en su formulación, a la de *sexo débil*: “U[sado]. como ofensivo o discriminatorio”¹². En nuestra opinión, se trata de pasos significativos que ponen de relieve hasta qué punto la RAE se ve influida por la presión social y mediática, aunque no deja de ser cierto que esta institución no ha realizado, al menos de momento, una labor sistemática de enmienda de estas expresiones y acepciones con un fuerte carácter discriminatorio.¹³ Un hecho observable, por ejemplo, en la entrada (*trabajar*) *como un negro* que, a

10 <https://dle.rae.es/> (1-2-2019).

11 <https://dle.rae.es/> (1-2-2019).

12 <https://dle.rae.es/> (1-2-2019).

13 Tampoco debemos pensar que estamos ante un hecho excepcional; a lo largo de su historia, la RAE ha realizado constantes modificaciones –con mayor o menor velocidad– de sus acepciones de acuerdo a los cambios sociales

pesar de haber sido objeto de duras críticas por parte de la sociedad civil,¹⁴ sigue, a día de hoy, sin incluir marca alguna de registro en el *DRAE*.

Por último, y en contra de lo que quizá podría parecer, en los artículos de *ABC*, las unidades fraseológicas mencionadas en el sentido metalingüístico no son siempre objeto de crítica por sus connotaciones discriminatorias. Por el contrario, en algunos casos se usan precisamente como ejemplo del carácter pernicioso de la corrección política, a causa de la cual no está bien visto hacer uso de estas UF, algo que, para los autores de los textos publicados en *ABC*, limita nuestra libertad de expresión.

5. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS Y CONCLUSIONES

A pesar de que el trabajo con un corpus digitalizado y no lematizado como el de la hemeroteca de *ABC* presente no pocas dificultades metodológicas –especialmente a la hora de la recogida de datos, que se realiza de forma manual– los números presentados en la sección anterior muestran con meridiana claridad que existe una tendencia muy marcada desde mediados de los años ochenta hasta el día de hoy a reducir la frecuencia de uso en el medio de comunicación objeto de análisis de las UF de connotación machista. Tendencia esta más sólida entre los años 1995 y 2018. La explicación a este fenómeno creemos encontrarla fundamentalmente en la combinación de dos factores. Por una parte, a causa de la formidable transformación que ha tenido lugar en la sociedad española en las últimas décadas respecto al papel de la mujer que, por su parte, implicaría una mayor conciencia respecto a lo inapropiado que resulta el uso del lenguaje marcadamente machista. A esto cabría sumarle, además, la generalización de la corrección política en los medios de comunicación españoles y, muy especialmente, respecto al lenguaje sexista, tal y como evidencia la publicación de numerosas guías a las que hace referencia el informe de Bosque (2012) anteriormente presentado.

Los datos relativos a las UF de carácter racista, por el contrario, no muestran una tendencia tan clara respecto a los supuestos cambios acontecidos en la sociedad española. Partíamos de la premisa de que la España posfranquista era, en términos generales, menos racista que la del régimen precedente, a causa de diversos factores político-sociales, como la apertura del país al mundo tras los años de aislamiento vividos durante la dictadura, la plena integración de España en el proyecto europeo e incluso la globalización. Sin embargo, los datos obtenidos del análisis no corroboran esta premisa. Creemos que este hecho puede explicarse por dos causas fundamentales. Por una parte, podría deberse a que realmente la sociedad española no es, en lo fundamental, menos racista que hace tres o cuatro décadas: a la luz de las cifras obtenidas, incluso podría ser más racista ahora que en los años setenta del siglo pasado, cuando el número de extranjeros viviendo en España era extremadamente menor. De hecho, las palabras de Bañón parecen evidenciar que efectivamente es así cuando en 1996 –es decir, inmediatamente después del lustro con la frecuencia más elevada respecto al uso de UF racistas (1990-1994, gráfico 2)– habla de: “[...] el inquietante aumento de la

y a su paulatino reflejo en la lengua, como sería el caso de la UF *poner los cuernos*, que en la decimonovena edición (1970) del *DRAE* aún era asimétrica: “Faltar la mujer a la fidelidad conyugal” (García Meseguer 1977: 131) frente a la paritaria acepción actual: “Infidelidad matrimonial” (<https://dle.rae.es/> (1-2-2019)).

14 Nos referimos concretamente al proyecto “Borremos el racismo del lenguaje”, difundido por la Casa de la Cultura Afrouruguayaya: <https://www.youtube.com/watch?v=sRsoI-eyTEw> (6-2-2019).

discriminación etno-racial hacia quienes llegan a España procedentes de zonas del llamado *Tercer Mundo* [...]” (Bañón 1996: 101). Por otra parte, no podemos descartar la posibilidad de que la clave que explique estas discrepancias en los datos se halle en que los hablantes de español no tengan una conciencia tan clara sobre el componente discriminatorio de estas UF, algo que sí habría ocurrido en el caso de las expresiones de connotación machista. ¿A qué podría deberse esta divergencia en la percepción de las expresiones discriminatorias? Posiblemente al hecho de que el *lenguaje no sexista* o *lenguaje inclusivo* es desde hace años –a diferencia del *lenguaje no racista*– objeto de vivo debate en la sociedad y la política españolas, tal y como ha sido señalado en el segundo apartado de este trabajo.

De acuerdo a todo lo observado hasta aquí,¹⁵ cabe afirmar que los datos de nuestro análisis –sin dejar de ser una aproximación general de carácter cuantitativo y, por tanto, sin resultar del todo concluyentes– muestran una inclinación muy clara hacia una disminución progresiva de las UF de connotación machista en la España democrática, que podría muy probablemente ser reflejo del sustancial cambio vivido en la sociedad española respecto al papel de la mujer en estas últimas décadas. Esto no quiere decir que estemos necesariamente ante un cambio *natural* a nivel lingüístico causado por condicionantes estrictamente sociales, sino más bien que las transformaciones que han tenido lugar en la sociedad española han impulsado una mayor concienciación respecto a lo inadecuado que resulta usar expresiones cargadas de connotaciones discriminatorias, lo que llevaría a una suerte de autocensura más o menos voluntaria por parte de los hablantes, y, más concretamente, de los periodistas del diario *ABC*. Esta tendencia, sin embargo, sería mucho menos evidente en el caso de las UF de connotación racista. Aun así, desde el año 2005 hasta el momento actual sí observamos una clara propensión hacia una menor frecuencia de uso de estas UF. La causa de estas discrepancias entre los dos grupos de expresiones discriminatorias se halla probablemente en una combinación de factores lingüísticos, sociales e incluso políticos, si bien nos decantamos por pensar que, en los últimos cuarenta años, se ha dado un mucho mayor avance en la sociedad española respecto a la concienciación de la problemática machista que de la racista.

Así, ninguna de nuestras hipótesis de investigación se ha visto corroborada sin ambages. La primera (y principal), “a lo largo del periodo estudiado se observará un descenso en la frecuencia de uso en cuanto a las UF de connotación machista y racista”, se ha demostrado incorrecta respecto al segundo término, las UF de connotación racista. En cuanto a la segunda de las hipótesis, “este descenso será paulatino, pero no drástico, dado que los estereotipos que se hallan en la lengua tardan varias (o incluso muchas) generaciones en cambiar” tampoco se ha visto del todo confirmada, ya que los datos de UF machistas sí parecen marcar un cambio que cabría calificar de drástico en un periodo relativamente breve de tiempo, de aproximadamente una generación, dado que son 4,25 veces menos frecuentes en los últimos nueve años de la cronología de nuestro estudio (2010-2018) que en la primera década objeto de análisis (1975-1984).

Concluimos este artículo afirmando que, a grandes rasgos, las transformaciones producidas en la sociedad –ya sean de carácter espontáneo, provocadas por un posicionamiento político-social explícito o fruto de la combinación de ambos factores, como parece ser el

15 Y sin olvidar que el factor que cabría denominar estrictamente *lingüístico* –como el grado de opacidad de las distintas UF, su mayor o menor carga discriminatoria o que denoten conceptos cuya frecuencia de uso pueda cambiar con el tiempo de forma independiente a los factores sociales aquí estudiados– también puede ejercer un papel relevante cuyo calculo supera las posibilidades de esta investigación.

caso de la fraseología machista en español— en ocasiones traen consigo cambios relevantes en el uso de la lengua —y de la fraseología más concretamente—, de modo que los hablantes, al menos en los artículos de prensa, tratan de excluir de su discurso expresiones que una parte significativa de la sociedad siente y valora como discriminatorias y, por tanto, indeseables. Este cambio, además, podría ser, en ciertas condiciones como las experimentadas por España respecto al papel de la mujer en la sociedad en las últimas décadas, relativamente rápidos, sin que resulte necesario el transcurso de varias generaciones para que los efectos en el uso de la lengua sean claramente visibles. Queda abierta la cuestión de si estas tendencias en los artículos de prensa son o no similares en otras formas de producción lingüística menos formales, como serían conversaciones espontáneas en un registro coloquial o familiar, donde la corrección política y, por tanto, la autocensura, ejerce una mucho menor influencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Montalbán, F. (2008). “‘Hacerse el sueco’. Estereotipos culturales en el popular español”, *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: ASELE*, pp. 25-38.
- Bañón, A. M. (1996). *Racismo, discurso periodístico y didáctica de la lengua*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Barraycoa, J. (2001). “Lo políticamente correcto, una revolución semántica”, *Verbo*, 391-392, pp. 51-62.
- Bartmiński, J. (2009). *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Bengoechea Bartolomé, M. (2015). *Lengua y género*. Madrid: Síntesis.
- Bengoechea Bartolomé, M. – Calero Vaquera, M. L. (2003). *Sexismo y redacción periodística*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- Boroditsky, L. (2011a). “How Languages Construct Time”. En Dehaene, S y Brannon, E. (eds.). *Space, Time and Number in the Brain. Searching for the Foundations of Mathematical Thought*. Amsterdam: Elsevier, pp. 333-341.
- Boroditsky, L. (2011b). “How Language Shapes Thought. The languages we speak affect our perceptions of the world”, *Scientific American Magazine*, Feb. 2011, pp. 63-65.
- Bosque, I. (2012). “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”: http://www.rae.es/sites/default/files/Bosque_sexismo_linguistico.pdf (05-07-2019).
- Calero Fernández, M. Á. (1999). *Sexismo lingüístico*. Madrid: NARCEA.
- Calero Vaquera, M^a L. – Lliteras Poncel, M. – Sastre Ruano, M^a Á. (2003). *Lengua y discurso sexista*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- Casas Gómez, M. (1986). *La interdicción lingüística*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Casasanto, Daniel (2008). “Who’s Afraid of the Big Bad Whorf? Crosslinguistic Differences in Temporal Language and Thought”, *Language Learning*, 58 (Suppl. 1), pp. 63-79.
- Eckert, P – McConnell-Ginet, S. (2013). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fausey, C. M., Long, B. L., Inamori, A. y Boroditsky, L. (2010). “Constructing agency: the role of language”, *Frontiers in Psychology*, 1:162. DOI: 10.3389/fpsyg.2010.00162.
- Fuhrman, O., McCormick, K., Chen, E., Jiang, H., Shu, D., Mao, S. y Boroditsky, L. (2011). “How Linguistic and Cultural Forces Shape Conceptions of Time: English and Mandarin Time in 3D”, *Cognitive Science*, 35, pp. 1305-1328.
- García Meseguer, A. (1977). *Lenguaje y discriminación sexual*. Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo.

- García Negro, M. P. (ed.) (2009). *Sobre o racismo lingüístico*. A Coruña: Laivento.
- García Mouton, P. (2000). *Cómo hablan las mujeres*. Madrid: Arco Libros.
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Barcelona: Anthropos.
- Gutiérrez Rubio, E. (2013). “La valoración de ‘el otro’ en la fraseología alemana, checa, española e inglesa”, *Études romanes de Brno*, 34/2, pp. 149-169.
- Gutiérrez Rubio, E. (2018). “Gender stereotypes in Spanish phraseology”, *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7/3, pp. 1709-1735. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/generos.2018.3632>.
- Islas Azáis, H. (2007). “Lenguaje y discriminación”. En *Discriminación, democracia, lenguaje y género*. México D.F: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, p. 63-95.
- Lakoff, R. (1973). “Language and Woman’s Place”, *Language in Society*, 2/1, pp. 45-80.
- Martín Casares, A. (2012). *Antropología de género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mills, S. (2005). *Feminist Stylistics*. London/New York: Routledge.
- Mills, S. (2008). *Language and Sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno Cabrera, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Segunda edición. Madrid: Alianza.
- Nikleva, D. y Rodríguez Muñoz, F. J. (2015): “Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural”. En *La formación y competencias del profesorado de ELE*, XXVI Congreso Internacional de la ASELE. Granada: Asele, pp. 755-772.
- Olza Moreno, I. (2011). “Aspectos sobre la relación entre idiomaticidad, metáfora y metonimia”. En Santibáñez, C. y Osorio, J. (eds.), *Recorridos de la metáfora: cuerpo, espacio y diálogo*. Concepción (Chile): Cosmigonon, pp. 167-216.
- Pamies Bertrán, A. (2014). “El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología”. En Durante, V. (ed.). *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, pp. 33-50, https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n5_durante/ (1-2-2019).
- Pardo Abril, N. G. (2012). “Exploraciones sobre la pobreza y el racismo en Colombia. Estudio Multimodal”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12/1, pp. 99-117.
- Pardo Abril, N. G. – Holeš, J. – Gutiérrez Rubio, E. (2014). “Reflexiones sobre los estudios del discurso”, *Romanica Olomucensia* 26/2, pp. 125-126.
- Seco, M. – Andrés, O. – Gabino, R. (2017). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: JdeJ.
- Serrano Castro, A. J. (2008). “Lo políticamente correcto”, *Isagogé*, 5, pp. 67-70.
- Talbot, M. (2010). *Language and Gender*. Cambridge: Polity.
- Triandafyllidou, A. (1998). “National identity and the ‘other’”, *Ethnic and Racial Studies*, 21/4, pp. 593-612.
- Zinken, J. (2004). “Metaphors, stereotypes, and the linguistic picture of the world: Impulses from the Ethnolinguistic School of Lublin”, *metaphorik.de*, 7, pp. 115-136.

ACERCA DE LAS NASALES DEL ESPAÑOL Y DEL GRIEGO. REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A GRECOHABLANTES

ABOUT SPANISH AND GREEK NASALS. REFLECTIONS FOR THE TEACHING OF SPANISH TO GREEK SPEAKERS

ROSA M.^a GÓMEZ GARCÍA-BERMEJO
Universidad de Valladolid, España
rosamaria.gomez.garcia-bermejo@uva.es

M.^a ANTONIETA ANDIÓN HERRERO
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Grupo de investigación INVOLEX
maandion@flog.uned.es

Enviado: 03/09/2018

Aceptado: 17/07/2019

Resumen

La enseñanza del español en Grecia arrastra hoy las repercusiones negativas que la crisis económica ha tenido en el número de estudiantes de ELE del país heleno hasta finales de la primera década del siglo XXI. No obstante, el interés por el español continúa vivo. En el aprendizaje del español, los griegos encuentran una aparente facilidad fonética, que termina revelando dificultades por la falta de correspondencia fonológica entre las dos lenguas. Nos detenemos en este artículo en el estudio de la producción de los sonidos nasales del español por aprendices grecohablantes, a través de una comparación exhaustiva de estos sonidos y sus entornos vocálico y consonántico, así como de su condicionamiento dialectal y sociolingüístico

Abstract

The study of Spanish in Greece has been affected by the ramifications of the economic crisis, as the numbers of ELE students -a growth observed up until the end of the first decade of the 21st century - have started to plummet. Nevertheless, Spanish still manages to trigger enthusiasm and attract new learners. In particular, Greek-speaking learners benefit from the phonological system of their native language, which has significant affinities with the Spanish phonology and phonetics. This article analyses the production of nasals in Spanish by native Greek-speaking students, through the comparative examination thereof with their phonetic environment and their dialectic and sociolinguistic variation in Greek and Spanish. Subsequently,

Para citar este artículo / To cite this article: Gómez García-Bermejo, Rosa M.^a y Andión Herrero, M.^a Antonieta (2019). Acerca de las nasales del español y del griego. Reflexiones para la enseñanza del español a grecohablantes. *ELUA*, 33: 89-110. doi: 10.14198/10.14198/ELUA2019.33.5

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.5>

en griego y en español. Reflexionamos sobre las posibles soluciones a errores fonéticos de estos estudiantes en relación con los sonidos nasales, que deben ser consideradas de acuerdo con el contexto y otras circunstancias de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: griego, español como lengua extranjera, nasales, enseñanza del español.

we reflect on the possible strategies that could be followed in order to resolve the phonetic errors that stem from the nasality of the Spanish consonants, taking into account contextual factors, such as the teaching environment and process.

KEYWORDS: Greek, Spanish as a foreign language, nasal, teaching Spanish.

—*¿Qué consejo le darías a un docente de español que quisiera animarse a trabajar como profesor en Salónica? (Edinumen)*
 —*¿Consejos? No hay nada mejor como descubrir por uno mismo lo que nos rodea y puedo asegurar que Grecia no decepciona a casi nadie.*
 (Natividad Peramos)

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI el español sobrepasa los 480 millones de hablantes nativos, según las fuentes más autorizadas (Instituto Cervantes, 2018). Las cifras colocan al español entre las cinco lenguas con más hablantes del mundo si contamos los nativos, los de competencia limitada y los estudiantes de español, antecedida solo por el chino, lo que la convierte en una de las lenguas romances más extendidas (Andión y Casado 2014; López Morales 2012).

La masa poblacional hispana representa el 7,8 % de la población mundial. Los cinco continentes cuentan con la presencia de hispanohablantes y muestran una impactante geografía que abarca el 9,1 % de la superficie terrestre emergida, más de doce millones de kilómetros cuadrados¹: en Europa, España y Principado de Andorra; en América, Hispanoamérica y los Estados Unidos de Norteamérica (EE. UU.)²; en África, Guinea Ecuatorial, el Sahara Occidental y los territorios españoles de Islas Canarias, Ceuta y Melilla; en Asia, Filipinas e Israel y Turquía (sefardíes); y en Oceanía, la isla de Pascua. Debemos precisar que en algunos países antes mencionados el español no ha obtenido la oficialidad, aunque por razones históricas o migratorias existe una presencia importante de hispanohablantes: los ya mencionados EE. UU. (el 17 % de su población es hispana, sin incluir la de Puerto Rico), Filipinas (el 3,53 % tiene el español como primera, segunda o tercera lengua), Brasil, Canadá, Marruecos... (Andión y Casado 2014; López Morales 2012; Moreno y Otero 2008).

Esta abultada demografía y la propia historia colonial expansiva de España hacen posible la mayoritaria convivencia del español con otras lenguas maternas en el mundo hispánico, reconocida oficialmente por países como en Bolivia, España, Guinea Ecuatorial, Paraguay,

1 Se pueden ampliar los datos en Moreno y Otero (2008).

2 Según palabras de López Morales (2012: 46), en 2050, los Estados Unidos serán para el primer país hispanohablante del mundo con 132 millones de hispanos.

Perú, Puerto Rico, Sahara Occidental..., pero que no ha provocado la esperable pérdida de hablantes para la comunidad lingüística del español.

A pesar de su extensión y contacto con otras lenguas autóctonas, el español es hoy una lengua de indiscutible unidad (Andión y Casado 2014; López Morales 2012; Moreno y Otero 2008). Su estandarización monocéntrica, es decir, el carácter nuclear del modelo ortográfico, que viene apoyado por un copioso léxico también común y una gramática de importante cohesión morfosintáctica, permite al español el policentrismo de las normas cultas de sus diferentes comunidades de habla con modelos lingüísticos propios.

En su informe *El español: una lengua viva*, el Instituto Cervantes (2018) anota cifras muy interesantes sobre la presencia del español y sus hablantes en la red de redes: penetración de la lengua en la red del 63,3 %³ y el 8,1 % de los internautas del mundo se comunica en español. En cuanto a las redes sociales, el español es la segunda lengua más utilizada en Facebook y Twitter, dejando atrás a otras como el portugués y el francés, y con posibilidades de convertirse en la primera lengua si sigue la incorporación de usuarios hispanos a estas plataformas de comunicación.

En este mismo documento se informa de que el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera, por detrás del francés, del chino mandarín y del inglés (Instituto Cervantes 2018: 16). En Europa, el español es una de las cinco lenguas oficiales más utilizadas dentro de las instituciones comunitarias. El interés parece garantizado pues, según esta fuente, compartir el español “multiplica por cuatro las exportaciones bilaterales entre los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes 2017: 30).

Todo lo anterior demuestra la fortaleza de un idioma que escala puestos internacionales relevantes y asegura su interés como lengua extranjera en muchos países. El gesto más llamativo hasta el momento ha sido el de Brasil con su conocida “Ley del Español” (Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005), que obligó a las escuelas del Ensino médio brasileño a ofrecer el español como segunda lengua extranjera a sus alumnos y cuya aplicación ha sido disímil según estados. La Medida provisória n.º 746, de 22 de septiembre de 2016, con carácter general, introduce importantes modificaciones: en el currículo do Ensino fundamental, se ofrecerá la lengua inglesa a partir del sexto curso (6.º de Primaria) (art. 26) y los currículos de Ensino médio incluirán, obligatoriamente, el estudio de la lengua inglesa y podrán ofrecer otras lenguas extranjeras, con carácter optativo, de preferencia el español (art. 36), que en realidad, derogaba la “Ley del español”. No obstante, ha habido —y hay— una gran movilización docente en defensa de nuestra lengua, que en casos como el del estado de Paraíba ha conseguido por ley equiparar el español al inglés en la oferta educativa (Lei 11.191, de 29 de agosto de 2018).

En esta prometedora situación global, cada país presenta un panorama propio condicionado por las circunstancias de su relación pasada y presente con la lengua española y de sus expectativas actuales. En el caso de Grecia, de especial interés para este trabajo, su relación con el español no ha sido muy estrecha a pesar de contar con una presencia sefardita antigua. Según Péramos Soler, “con la 2.^a Guerra Mundial la población de judíos descendió de 56 000 habitantes en 1940 a menos de 1300 en 1959” (Peramos Soler 2008). Tras las consecuencias del holocausto nazi, la hasta entonces próspera vida sefardí no se recuperó (VV. AA. 2009).

3 La penetración de una lengua en Internet expresa la relación entre el número de usuarios en la red de esa lengua y el número global de la población del idioma en el mundo.

La situación geográfica de Grecia —que limita por el norte con los países balcánicos, y que siempre ha tenido un acercamiento, comercialmente hablando, muy estrecho con Italia— no ha favorecido el contacto con España a la que siempre se ha visto como un destino turístico. Es por esto por lo que el español se aprende por interés personal y no por una necesidad laboral. A pesar de esto, son numerosos los griegos que estudian español. Asimismo, nuestra cultura, muy similar a la griega, se siente como muy próxima.

La enorme crisis económica sufrida por este país en los últimos años, que ha afectado a sectores tanto públicos como privados, ha provocado una disminución del número de alumnos, pero no del interés ni la inclinación por cultura e idioma españoles.

Para los hablantes de griego, uno de los atractivos del español es precisamente la fonética pues las dificultades de pronunciación a las que se enfrentan son escasas y los sonidos —también los vocablos nuevos— son reconocibles desde los primeros momentos del aprendizaje. A ello contribuye el hecho de que los sistemas vocálicos sean exactamente iguales. En cuanto a las consonantes, el número es parecido (19 en español y 20 en griego); no obstante, existen algunas diferencias, pero son fácilmente superables (Hernández de la Fuente 2001). Sin embargo, la percepción de la dificultad entre estas dos lenguas, cuando no se trata de la L1 sino de lenguas extranjeras⁴, es diferente para sus aprendices. En la práctica, un hispanohablante —concretamente, un español— tendría más dificultades para adquirir la lengua griega y llegar a una pronunciación correcta, pues los grecófonos se esmeran en pronunciar tanto las vocales como las consonantes o grupos de consonantes, ya que la supresión de alguna de ellas —hecho frecuente en el habla relajada del hispanófono— sufre estigmas sociales (Garavelas 2012).

En este artículo nos centraremos en el aprendizaje de ELE desde la perspectiva de un estudiante grecohablante y, específicamente, en lo que afecta a las nasales y palatales. Nos ceñiremos a la variedad estándar de la lengua griega, por ser esta la más extendida y la que goza de mayor prestigio social⁵.

Empezaremos por reconocer y contrastar el paradigma fonológico del español y del griego, en especial el nasal y el palatal con él relacionado, deteniéndonos en sus variantes alofónicas, propias de las adaptaciones a la fonotaxis⁶ de cada lengua, y geolectales. Este acercamiento contrastivo permitirá describir el comportamiento de los sonidos de carácter nasal en ambas lenguas teniendo en cuenta las características que los provocan y las interferencias⁷ que estos hablantes presentan en español. En atención a estas particularidades y su previsible influencia en la interlengua de los aprendices griegos de ELE, que apoyamos

4 Somos conscientes de la distinción entre lengua ‘segunda’ (L₂) y lengua ‘extranjera’ (LE) desde el punto de vista sociolingüístico: la ‘segunda lengua’ es la que se enseña en un entorno donde es medio de comunicación, y la ‘extranjera’, donde no lo es (Richards, Platt y Platt 1997); o en términos usados por Moreno (2010), el español-L₂ sería enseñado en un entorno homosiéglóico y el español-LE, en uno heterosiéglóico. No obstante, usaremos *extranjera* por no ser rentable su distinción en el presente trabajo.

5 Para ampliar esta información recomendamos consultar a María Kakride-Ferrari (2007) y Marina Mattheoudakis (2014).

6 Entendemos la fonotaxis en el sentido aplicado por Quilis (1999: 149) de “el orden de los sonidos”, es decir, las posibilidades combinatorias de estos.

7 Utilizamos *interferencia* para referirnos a los errores de un aprendiz en la lengua extranjera causados por los conocimientos —lingüísticos o de otro tipo— previos y transferidos desde su lengua materna. Vale la pena aclarar que no consideramos, como en el análisis contrastivo de los primeros momentos (Fries 1945; Lado 1957; Weinreich 1953), que todos los errores de la interlengua de un aprendiz se expliquen por las transferencias negativas de su lengua materna (Fernández 1997; Santos Gargallo 1993).

también con la observación basada en nuestra experiencia docente, aportaremos consideraciones de interés para la enseñanza de nasales y palatales del español a estos estudiantes. Esperamos que estas reflexiones y llamadas de atención sobre las realizaciones de estos sonidos, cuyas dificultades terminan fosilizando y mermando la competencia fonética de los aprendices helenos, sean útiles para sus profesores.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GRECIA

A pesar del enorme interés que despierta en los griegos tanto el idioma español como la cultura hispánica, su enseñanza en Grecia ha sufrido muchos altibajos, a decir verdad, más bajos que altos. Podemos decir que su historia más cierta comienza en 1976, cuando Juan Nadal Cañellas, agregado cultural de la Embajada de España, funda y dirige el Instituto Cultural Español “Reina Sofía”, que pasará a ser el Instituto Cervantes de Atenas en 1992. Hasta ese momento, quienes querían aprender español debían hacerlo en clases particulares o en alguna de las escasas academias privadas de las grandes capitales griegas. En aquella época, el acercamiento a la lengua española era minoritario y elitista (Rodríguez-Lifante 2015). Casi todos los alumnos que se sentían atraídos por ella ya sabían dos o tres idiomas extranjeros, eran personas cultas y con inquietudes personales. No dejaba de resultar extraño o exótico que alguien estudiara español.

Tras la entrada de España en la Unión Europea en 1986, que marca la salida del aislamiento internacional y el comienzo del despegue económico del país ibérico, Grecia empieza a manifestar un interés ascendente por la lengua de Cervantes. Sin embargo, mientras que en Europa las personas que estudian español lo hacen dentro de la enseñanza reglada [92,6 % en 2001, según Luján (2002)]; en Grecia, el sector privado, en exclusividad, recoge el creciente número de alumnos que desean aprenderlo en esta última década del siglo XX. En 1999, comienza a impartirse Español en la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, donde al finalizar los estudios se obtenía el título de Filología Italiana e Hispánica. Nueve años después, en 2008, se independiza el título como Filología Hispánica. Por otro lado, en la Universidad Abierta (universidad a distancia de Grecia), existe un departamento de Lengua Española y Cultura desde 2002. Asimismo, en 2001, en la Universidad Jónica de Corfú, se creó el título de Especialización en Lengua y Cultura Españolas y su Didáctica como Lengua Extranjera, dentro del programa de estudios de Traducción e Interpretación. A nivel universitario, el interés institucional por el español era evidente.

Todos los alumnos que accedían a las titulaciones mencionadas, habían adquirido sus conocimientos de español en centros privados (o relacionados con la administración educativa española, como el Instituto Cervantes), puesto que la introducción del español en la enseñanza reglada no universitaria fue muy tardía. En el curso 2006-2007, se aplicó un programa piloto en seis centros de secundaria con 120 alumnos. El curso siguiente estos se duplicaron a 268 y el tercer año llegaron a 534 en un total de 11 centros (Leontaridi 2009: 201).

A pesar de que hasta el 2006 la enseñanza reglada del español no aparece ni en primaria ni en secundaria, hay varios datos que demuestran el enorme empuje que tuvo el español en estos primeros años del siglo XXI. En primer lugar, el llamativo incremento de centros privados que ofrecían ELE y del número de alumnos que acogían; según Rodríguez Lifante (2010: 17), de los 80 centros que existían en el 2000 y en los que 3500 personas aproximadamente estudiaban español, se pasó en 2007 a 373 academias con 20 000 alumnos. Es

de suponer que en estas escuelas privadas, llamadas en Grecia *frontistiria* (φροντιστήρια), el número fuera aún mayor al no estar registradas todas las que incluyeron el español por petición de los alumnos.

En segundo lugar, este aumento se ve reflejado en los datos del Didaskaleio (Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών), centro dependiente de la universidad Kapodistriaca de Atenas, en el que se imparten clases de idiomas extranjeros, destinadas en su mayor parte a estudiantes universitarios. En el curso 2005-2006, llegaron a tener 888 estudiantes de español, superando en número de alumnos al resto de los idiomas impartidos [incluidos el inglés, francés y alemán (Leontaridi 2009: 205)].

Quizás el dato más sorprendente que evidencia el auge del español en Grecia, cuya población es tan solo de unos once millones de habitantes, está en que tuviera el mayor número de participantes del mundo por país en los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) de 2005. Con sus 6653 examinados superó incluso a Brasil. En los años siguientes, llegó a alcanzar los 6894 (2008)⁸.

A finales de esta primera década del siglo, las expectativas del español en Grecia eran muy halagüeñas. En julio de 2009, en una entrevista a Eusebi Ayensa Prat, el entonces director del Instituto Cervantes de Atenas afirma que “el español tiene muchas posibilidades de convertirse en una lengua potente en Grecia [...] Creo firmemente que en la enseñanza reglada puede convertirse en una lengua muy importante, a pesar de las reacciones que puede haber [...] de asociaciones de profesores de francés o de otros idiomas contra el español” (Kouti, 2009). La respuesta de Ayensa, además, sugiere la creciente —para otros, amenazante— simpatía que despertaba el español en los estudiantes griegos. En este sentido, la encuesta realizada por Castellanos (2006) en el Instituto Cervantes de Atenas demuestra que el motivo fundamental para estudiar español en los alumnos es la satisfacción personal, muy superior a las razones profesionales o culturales⁹.

Este panorama tan favorecedor se vería truncado por la desgarradora crisis económica que sufrió toda Europa, pero especialmente Grecia. Sus nefastas consecuencias afectaron a todos los sectores económicos, políticos y culturales del país, también —obviamente— a la educación y a la enseñanza de idiomas extranjeros, entre ellos, el español. A partir de 2008, el número de candidatos a los DELE empezó a descender paulatinamente, aunque también tenemos que considerar el hecho de que el Estado griego implantó en esos años los Exámenes Estatales de Certificación de la Lengua Española (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας-ΚΠΓ) con validez dentro del territorio nacional. No obstante, esta “competencia” de diplomas no sería decisiva si tenemos en cuenta dos factores: el hecho de que, en un primer momento, los exámenes estatales solo tenían el B2; y en segundo lugar, que los candidatos, en general, preferían presentarse a los DELE, pues gozaban de más reconocimiento y prestigio. Por ello, nos inclinamos a pensar que el descenso en las matrículas es una secuela de la fuerte crisis económica, ya en ciernes en todos los sectores de la sociedad griega.

Lo cierto es que los índices de afluencia de estudiantes de ELE comienzan a descender sensible y consecutivamente a partir de 2006 también en la enseñanza privada: se resiente el número de centros que imparten español, incluyendo el Didaskaleio de la universidad de

8 Para una información más detallada al respecto, pueden consultarse los trabajos realizados por Leontaridi (2009) y Rodríguez-Lifante (2015).

9 Castellanos (2006) también incluye en su estudio otros centros Cervantes, a saber, de Alejandría, Ammán, Argel, Beirut, Burdeos, Damasco, Dublín, El Cairo, Lisboa, Londres, Manila, Milán, Nápoles, Oporto, París, entre otros.

Atenas, etc. En cuanto a la enseñanza reglada, al coincidir su implantación en secundaria con la crisis y con los recortes presupuestarios, según palabras de Ana M.^a Rodríguez Gil, Asesora Técnica Docente de la Consejería de Educación de Italia, Grecia y Albania, en estos momentos, en Grecia no queda rastro alguno¹⁰.

Aunque en 2011 ya había varios centros que impartían español, esparcidos en distintos puntos de la geografía griega (Atenas y región del Ática, Salónica, creta, Larissa, Patras y Tripoli), la situación económica del país (Papamatthaiou 2011) hizo que el gobierno griego emitiera una decisión ministerial el 2 de junio de 2011 por la que, en las escuelas públicas, desaparecerían tanto el español lengua extranjera (ELE) como el italiano. En cuanto a las universidades, la de Atenas continúa hoy su labor, la de Corfú dejó de ofrecer el grado de Especialización en Lengua y Cultura Españolas y la Universidad Abierta sigue formando a estudiantes en Lengua Española y Cultura¹¹. No podemos menos que estar de acuerdo con Chatzes (2017) en que “continúa existiendo una gran demanda”, el interés por el español permanece y nos aventuramos a pensar que quedará en espera de circunstancias más propicias.

3. EL SISTEMA FONOLÓGICO GRIEGO: BREVE DESCRIPCIÓN DE SUS RASGOS GENERALES

Para entender mejor las diferencias fónicas entre el griego y el español resulta útil partir de la realidad fonológica del español y explicar comparativamente los rasgos generales del sistema griego. De este modo se pondrán de relieve con más claridad los puntos “conflictivos”.

Abordaremos la explicación tomando como punto de partida las pautas marcadas por Martinet (1968) y las del volumen de *Fonética y Fonología* de la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (RAE y ASALE 2011). Por ello, separamos los elementos distintivos de cada fonema mediante conmutación, es decir, confrontamos un fonema¹² con otros próximos a él, o lo que es lo mismo, con otros que tengan varias propiedades comunes, y vemos sus diferencias y oposiciones. En segundo lugar, analizamos las variantes de cada fonema, tanto las que dependen del entorno en el que se encuentra (variantes combinatorias), como las que dependen del idiolecto o circunstancias del hablante (variantes libres)¹³. Puesto que trabajamos con dos sistemas fonológicos distintos, cuando se trate del hablante griego, la transcripción se adecuará a su sistema fonológico; por el contrario, si nos referimos al español, los fonemas que aparezcan responderán a nuestra lengua. Por otro lado, hemos preferido poner la tilde sobre la vocal acentuada —y no delante de la sílaba a la que pertenece, como se hace en el Sistema Alfabético Internacional (AFI)— para facilitar la lectura de los ejemplos tanto en griego como en español.

La primera división que proponemos para tratar las diferencias fónicas relevantes es la de consonantes y vocales. Las primeras se producen mediante una constricción o estrechamiento en el tracto vocal, mientras que las segundas no presentan obstáculos a la salida del aire (NGLE 2011: 5).

10 Comunicación personal de la Sr.^a Rodríguez Gil a través de correo electrónico de 4 de agosto de 2017.

11 Aunque parezca injustificado, desde 2013 el Estado no permite que los graduados de la Universidad Abierta ejerzan como profesores de ELE (Chatzes, 2017).

12 Entendemos por *fonema* una unidad abstracta que incluye distintas realizaciones, siempre que integren unos rasgos distintivos característicos (RAE y ASALE 2011: 5).

13 Seguiremos las pautas de la lingüística actual y damos la transcripción fonológica entre barras /.../, mientras que la transcripción fonética aparece entre corchetes [...].

3.1. Fonemas vocálicos

Como ya anunciamos, no existen diferencias entre los sistemas vocálicos del español y del griego (Hernández de la Fuente 2001). Son características de ambos su claridad y simplicidad. Nos encontramos frente a sistemas triangulares en los que solo se debe tener en cuenta el grado de abertura y la configuración de la cavidad bucal según la posición de la lengua y los labios. No obstante, existen diferencias de pronunciación en las vocales griegas con arreglo al lugar que ocupa el sonido en la cadena hablada o al idiolecto del hablante. Entre los sonidos vocálicos griegos —y dialectales del español— encontramos variantes largas, breves, abiertas, cerradas, nasales, orales, etc. que concretan, obviamente, los estándares de descripción fonológica. Tanto el aprendiz griego como el hispanohablante no suelen tener conciencia de dichas variantes, constituyen diferencias fonéticas y no fonológicas, no diferencian significados y no son distintivas.

Encontramos así tres grados de abertura vocálica en griego y español:

Máxima: /a/

Media: /e, o/

Mínima: /i, u/

Y con respecto a la configuración de la cavidad bucal, tenemos vocales:

Posteriores: /u, o/

Media: /a/

Anteriores: /e, i/

Existen, por tanto, en ambos sistemas, cinco fonemas vocálicos que se definen del siguiente modo:

/a/ Fonema vocal de abertura máxima, de localización media.

/e/ Fonema vocal de abertura media, de localización anterior.

/i/ Fonema vocal de abertura mínima, de localización anterior.

/o/ Fonema vocal de abertura media, de localización posterior.

/u/ Fonema vocal de abertura mínima, de localización posterior.

Su valor diferencial se demuestra mediante oposiciones de palabras; tanto en un idioma como en el otro, podemos apreciar que la conmutación de cada una de las cinco vocales es suficiente para cambiar el significado de la palabra.

Entendemos los sonidos que integran los diptongos como variantes combinatorias de los fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/¹⁴, en las que las semivocales y semiconsonantes son resultado de su producción en condiciones especiales cuando no forman parte del núcleo silábico¹⁵. Por lo mismo, los triptongos, combinaciones de tres fonemas distintos dentro de una misma sílaba, son infrecuentes en ambos idiomas. Al ponerse en contacto, en el discurso, dos fonemas vocálicos son casi siempre pronunciados en sílabas diferentes, a excepción de que una de las vocales sea “i” o “u” átonas. En dicho caso, las mismas actuarían como vocales de paso¹⁶. Sin embargo, en ambos idiomas, un grupo vocálico que contenga una vocal débil

14 Según Trubetzkoy (1949), una combinación de sonidos potencialmente monofonémica solo debe valorarse como fonema único cuando uno de aquellos sonidos no pueda considerarse variante combinatoria de ningún otro fonema.

15 Consideramos que los diptongos no tienen valor monofonémico sino difonémico (Trubetzkoy 1949); es decir, son combinaciones de los cinco fonemas vocálicos expuestos.

16 Bien sean estas semiconsonantes o semivocales.

no siempre se articula como diptongo (Kouti 2006). De este modo, en palabras derivadas de otras que sí tenían acentuada la vocal débil, es habitual pronunciarlas en hiato; por ejemplo, de la palabra *día*, tenemos *diario* /di.á.rio/; de *πόσις* ‘pus’, *πρωτόνος* /pi.o.γó.nos/. En algunos vocablos se prefiere la pronunciación en hiato, como en *santuario* /san.tu.á.rio/ o en *φιάλη* /fi.á.li/. Ello no impide que escuchemos también la variante diptongada, aunque en menos ocasiones. Sin embargo, algunas combinaciones se pronuncian con hiato o no indistintamente: *anual* /a.nu.ál/-/a.nuál/ o *αηδόνη* ‘ruiseñor’ /ai.δό.νι/-/a.i.δό.νι/. En general, la realización de la secuencia vocálica como diptongo o hiato pasa inadvertida al hablante, depende en gran medida de la rapidez o relajación del habla. Consideramos una excepción a lo anterior el caso de los diptongos crecientes en griego. Estos incluyen un refuerzo consonántico que los diferencia del resto. Refuerzo que puede ser palatal fricativo sordo [ç], como en *ποιός* ‘quién’ [p^ç i̯ o s], o palatal fricativo sonoro [j], como en *καρδιά* ‘corazón’ [k a r ð^j i̯ á].

También, en los dos idiomas, es posible que dos vocales de abertura máxima o media formen diptongo al pronunciar una de ellas de forma más cerrada y breve.

Resumiendo, tanto en español como en griego, son solo cinco los fonemas vocálicos, que coinciden en su modo y punto de articulación (Hernández de la Fuente 2001). La posible transferencia facilita enormemente la percepción de lo expresado, además de hacer sencilla la producción. No obstante, en ambos idiomas, las vocales son importantes; sobre todo en español, lengua en la que la debilidad y elisión consonántica es algo habitual en determinados contornos y variantes, tanto dialectales como diafásicas o diastráticas. Sin embargo, en nuestra lengua, la supresión o mala articulación de una vocal nuclear podría tener como resultado, en la mayoría de los casos, una situación de incompreensión¹⁷. Pensemos en lo arduo que resulta entender a un aprendiz anglófono de niveles bajos cuando deforma o reduce las vocales del español, o en la pronunciación de un portugués (no tanto de un brasileño) en la que apenas se aprecian las vocales.

3.2. Fonemas consonánticos

Al comparar las consonantes del griego y las del español, debemos empezar por distinguir, según el modo de articulación, entre los fonemas orales, en los que el aire sale —con mayor o menor dificultad— por la boca, los nasales, que se realizan con ayuda del resonador de las fosas nasales, y los líquidos, en los que el contacto de la lengua con la zona central hace que el aire pase por los laterales. En los primeros (fonemas orales) realizaremos una división inicial atendiendo a la sonoridad (vibración o no de las cuerdas vocales), a fin de ver más claramente las diferencias y semejanzas fonológicas entre los dos idiomas. De este modo, obtenemos dos series: una de fonemas sonoros —con vibración glotal— y otra de fonemas sordos. A su vez, estas series aparecen divididas según su pronunciación oclusiva, en la que momentáneamente aparece un cierre total a la salida del aire, o fricativa, con un estrechamiento debido a la aproximación de los órganos articulatorios que no interrumpe por completo la salida del aire (Tabla 1).

17 No siempre ocurre esta incompreensión, ya que existen variedades del español en las que se produce debilitamiento y pérdida de vocales átonas (an[ts] *antes*, ca[fs]jito *cafecito*), rasgo propio de México (meseta) y Centroamérica (El Salvador), los Andes (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú) y el Río de la Plata (Santiago del Estero en Argentina) (Andión y Casado 2014).

ESPAÑOL			GRIEGO			
Sonoros	Sordos		Sonoros		Sordos	
	Oclusivos	Fricativos	Oclusivos	Fricativos	Oclusivos	Fricativos
/b/, /d/, /j/, /g/	/p/, /t/, /t̃/, /k/	/f/, /θ/, /s/, /x/	/b/, /d/, /[d̃]/, /g/	/β/, /δ/, /z/, /γ/	/p/, /t/, /t̃/, /k/	/f/, /θ/, /s/, /x/

Tabla 1. Fonemas consonánticos del español y del griego

Si miramos con detenimiento la tabla anterior, observamos que los fonemas sordos de ambos sistemas coinciden; en ellos la correlación de continuidad (realización oclusiva o fricativa) es distintiva. Esta característica permite diferenciar los pares sordos en español: /p/-/f/ *poro-foro*, /t/-/θ/ *cata-caza*, /t̃/-/s/ *chilla-silla*, /k/-/x/ *moca-moja*; pero también en griego: /p/-/f/ Πάρος ‘nombre de isla’-φάρος ‘faro’, /t/-/θ/ πάτος ‘fondo’-πάθος ‘pasión’, /t̃/-/s/ πίτσα ‘pizza’-πίσσα ‘alquitrán’, /k/-/x/ στόκος ‘masilla’-στόχος ‘objetivo’. En el primer fonema de cada par la realización es interrumpida y en el segundo, continua.

Sin embargo, en la correlación de sonoridad, el rasgo de plosión-fricción no es distintivo en español —pero sí en griego— y no permite diferenciar significados. La oposición de [b] interrumpida y [β] continua depende exclusivamente del contorno en que aparezca. Así, por ejemplo, en español, la transcripción fonética de la palabra *bien* podría ser tanto [bjen] como [βjen], dependiendo del caso¹⁸. Lo mismo ocurre con las parejas [d]-[ð], [d̃]-[j] y [g]-[ɣ]. No son más que variantes combinatorias o libres de los fonemas únicos /d/, /j/, /g/. En su mayoría, la realización de una u otra depende del entorno, aunque a veces, como en el caso de [d̃]-[j], la diferencia puede ser también consecuencia de una pronunciación enfática o dialectal. Obtenemos así haces de tres términos en español (Figura 1).

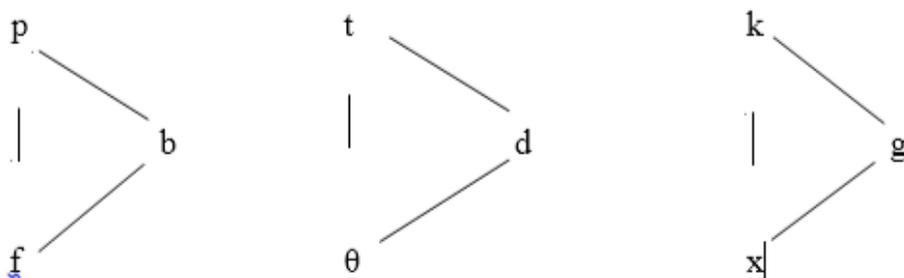


Figura 1. Haces de fonemas oclusivos y fricativos en español

¹⁸ También existen dos letras que representan el fonema /b/ en español: *b* y *v*. Su articulación depende del contexto en que se encuentren y no de su grafía: en la palabra *envío* se articula un sonido oclusivo, mientras que en *cava* o *cabo* es fricativo.

Sin embargo, en griego, la cualidad de la sonoridad no es válida por sí sola; dentro de los fonemas sonoros debemos distinguir entre oclusivos y fricativos, al igual que en los sordos. Para el griego, los haces formados por las correlaciones de sonoridad y continuidad son de cuatro términos (Figura 2).

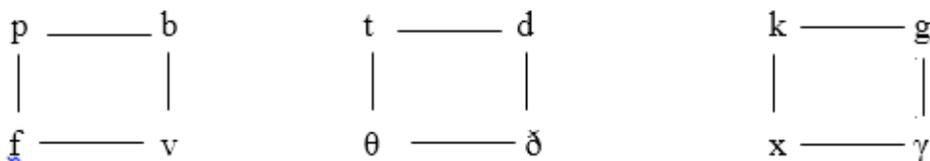


Figura 2. Haces de fonemas oclusivos y fricativos en griego

Puesto que en este idioma existe tal distinción fonológica, cabría esperar que los aprendices griegos reconocieran los alófonos fricativos y oclusivos del español, puesto que son fonemas diferenciados para los grecohablantes. Sin embargo, nuestra experiencia es que esto no ocurre así. En primer lugar, porque el *input* que reciben estos estudiantes de ELE es, simultáneamente, escrito y oral, y un griego pronuncia como oclusivas las grafías *b*, *d*, *g*, al igual que lo hace en otros idiomas presentes en su contexto educativo, como pueden ser el inglés, el francés o el italiano. En segundo lugar, al percibir las variantes fricativas no las relacionan con sus fonemas ya que, en realidad, la articulación en español no es fricativa sino aproximante. Este pequeño matiz de un cierre u obstaculización menor a la salida del aire contribuye a que no identifique nuestros alófonos fricativos, aproximantes, con sus fonemas fricativos.

Ahora bien, la diferencia entre los sonidos [d̪] y [j] es más fácil de percibir porque, en griego, [d̪] es un fonema /dj/, bien diferenciado del sonido [j], que es un alófono del fonema /y/ ante las vocales anteriores *e*, *i*. Frecuentemente los alumnos preguntan si la pronunciación correcta del pronombre de primera persona *yo* es [d̪] /d̪/ o [jo] /jio/. Por último, el griego dispone de una *s* sorda /s/ y otra sonora /z/: ζάλη ‘mareo’ /záli/ - σάλι ‘chal’ /sáli/; dos vocablos diferenciados fonéticamente: ambos fricativos alveolares, pero uno sordo y otro sonoro.

En cuanto a los fonemas líquidos —sonoros todos— del español, existen dos laterales y dos vibrantes, no considerando, por supuesto, la variante yeísta¹⁹. El cuadro fonológico queda, entonces, como sigue:

- Laterales /l/, /ʎ/
- Vibrantes /r/, /ɾ/

Por el contrario, en griego, solo encontramos un fonema en cada lugar de articulación:

- Laterales /l/
- Vibrantes /r/

19 La distinción [ʎ]-[j] tiene un territorio cada vez menos extenso en español. En España distingue la parte norte de las Castillas, y en Hispanoamérica, parte de los Andes (oeste de Bolivia, sierra de Ecuador y Perú), del Río de la Plata (norte de Argentina, Paraguay, parte de Argentina con influjo guaraní) y de Chile (sur de Santiago). El resto, más extenso y sobre todo urbano, prefiere la articulación yeísta (neutralización de ambos sonidos en [j]) (Andión y Casado 2014).

No obstante, este idioma dispone de los sonidos [ʎ] y [r], alófonos de /l/ y /r/. El fonema /l/ sufre una palatalización [ʎ] seguido de la semiconsonante [i] (es decir, delante de un diptongo creciente que comience por /i/). Se trata de una variante contextual muy frecuente, aunque el hablante puede elegir pronunciar las vocales en diptongo o en hiato, lo cual conllevaría la realización de [i] en lugar de [ʎ]. También dependerá del hablante pronunciar [li] o [ʎi] en otro entorno que no sea un diptongo. Por ejemplo, podemos escuchar la palabra λιτός ‘sencillo’ como [litós] o [ʎitós]; esta última, sin embargo, es evitada por personas de más alto nivel sociocultural ya que está estigmatizada socialmente, consideración que no afecta al primer caso.

Por otro lado, la pronunciación general de la “r” es [r] “floja” (con un solo choque del ápice de la lengua contra los alvéolos) en cualquier posición fonotáctica, incluso en la inicial. Sin embargo, en una pronunciación marcada, podemos oír una [r] tensa, realizada con más de una vibración, sobre todo en canciones. Algunos griegos —pocos— tienden a pronunciarla de este modo. En ningún momento la realización de una u otra diferencia significados.

4. LAS NAsALES GRIEGAS Y ESPAÑOLAS

En lo que respecta a los sonidos nasales, de especial interés en nuestro estudio, lo primero que debemos tener presente es que en ambas lenguas aparecen los sonidos nasales labial [m], alveolar [n] y palatal [ɲ]. Además del lugar de salida del aire (resonador de las fosas nasales), todos ellos tienen en común la sonoridad que les aportan las vibraciones de las cuerdas vocales. Pero si hablamos de fonemas, existen tres de este tipo en español y solo dos en griego (Tabla 2).

Nasales	GRIEGO	ESPAÑOL
/m/	<i>μονάδα</i> /monáða/ ²⁰ ‘unidad’, <i>κόμμα</i> /kóma/ ‘partido’	<i>música</i> /m/úsica, <i>cama</i> ca/m/a
/n/	<i>νιάτα</i> /niáta/ ‘juventud’, <i>νονός</i> /nonós/ ‘padrino’	<i>nunca</i> /n/unca, <i>cenit</i> ce/n/it
/ɲ/		<i>niño</i> ni/ɲ/o, <i>ñoño</i> /ɲ/o/ɲ/o

Tabla 2. Fonemas consonánticos nasales del griego y del español

Estos fonemas se diferencian unos de otros en el punto de articulación: bilabial para /m/, alveolar para /n/ y palatal para /ɲ/. Las variaciones del lugar donde se produce la fonación de las nasales cuando aparecen en contigüidad con otras consonantes serán tratadas en el apartado siguiente; solo mencionaremos que las tres mantienen el rasgo distintivo que marca su carácter nasal común.

A pesar de que en griego no existe el fonema /ɲ/, sí cuentan con el sonido [ɲ] como variante combinatoria cuando la *n* antecede a un diptongo creciente que comienza por [i]; así la transcripción fonética de *νιάτα* es [ɲiáta]. En caso de que a la /n/ le siga la /i/ y luego pausa o consonante, también puede producirse una palatalización de la nasal. No obstante, esta última se acompaña de marcas sociolingüísticas: es propia de una pronunciación descuidada,

20 Para no distraer la atención en fenómenos que no afectan a las nasales, no transcribiremos fonológica (ni fonéticamente) toda la palabra ejemplificada en español sino solo la nasal u otro sonido que queramos destacar especialmente. Si anotamos la transcripción completa en las palabras griegas para no recurrir a una transliteración ortográfica al español.

al igual que ocurre —como ya hemos visto— con la palatalización de [l], articulada como [ʎ] en un entorno similar (no diptongado). De este modo, la palabra *κάνεις* ‘haces (verbo *hacer*)’ puede ser pronunciada [kánis] o [kánis]. Con la otra vocal palatal *e* no ocurre lo mismo, de ahí que la segunda persona del plural del verbo *κάνω*, antes mencionado (*κάνετε* ‘hacéis’) se pronuncie [kánete] en todos los casos.

5. LA ALOFONÍA EN LAS NASALES DEL GRIEGO Y DEL ESPAÑOL: VARIACIÓN Y VARIEDAD

Las nasales se diferencian unas de otras, en ambas lenguas, por el punto de articulación. Cuando a estos fonemas les sigue otra consonante, el lugar de la fonación varía automáticamente dando lugar a sonidos diferentes que se aproximan más o menos a uno de los fonemas nasales o sus alófonos. De este modo, [n] aparecerá ante una dental; [m], ante una labial; [ŋ], ante una velar; etc. Como esta alofonía diferenciada solo responde al contexto fonotáctico, pierde su función contrastiva y las variantes se neutralizan. El único rasgo distintivo es el carácter nasal común a /m/, /n/, /ɲ/ (para el español) y sus alófonos, que queda representado en el archifonema N²¹.

Detengámonos en las nasales del español y su alofonía, rica en variantes:

- Para /n/ existen: la nasal, alveolar, sonora [n] en cualquier posición, excepto ante *ca*, *co*, *cu*, *c*+consonante, *q*, *k*, *g*, *j*, *d*, *t*, *ce*, *ci*, *z* (en zonas no seseantes) (*nena* [n]e[n]a, *enredo* e[n]redo, *conserva* co[n]serva, *tacón* tacó[n]); la nasal, interdental, sonora [n^θ] ante *c* + *e*, *i* y *z* (en zonas no seseantes) (*onza* o[n^θ]a); la nasal, dental, sonora [ɲ] ante *d*, *t* (*anda* a[ɲ.d]a); la nasal, velar, sonora [ŋ] ante *ca*, *co*, *cu*, *c*+consonante, *ga*, *go*, *gue*, *gui*, *güe*, *güi* o consonante, *ge*, *gi*, *j*, *que*, *qui* y *k* (*cinco* ci[ŋk]o); la nasal, labiodental, sonora [ɱ] ante *f* (*enfado* e[ɱf]ado) y la nasal, bilabial, sonora [m] ante *b*, *v* y *p* (*invento* i[mb]ento).

- Para /m/: la nasal, bilabial, sonora [m] en cualquier posición (*mamá* [m]a[m]á, *comba* co[mb]a) y *n* ante *b*, *v* y *p* (*invento* i[mb]ento).

- Para /ɲ/, la nasal, palatal, sonora [ɲ] en cualquier posición (*caña* ca[ɲ]a).

Las nasales en posición implosiva presentan gran variedad en español teniendo en cuenta las diferentes realizaciones idiosincrásicas de sus variedades dialectales. Casado y Andión (en prensa) comentan, tras un detallado estudio del panorama dialectal del español, los fenómenos más extendidos: “el debilitamiento nasal, con asimilación ante consonantes, la conservación de la alveolar ante vocales o pausa y la incipiente elisión”. Afirman las autoras que la velarización de /n/ implosiva en fonotaxis es abundante ante vocal y pausa como muestra del debilitamiento que alcanza a las consonantes en esa posición. Se puede oír en el norte y occidente de España (Galicia, León y Extremadura), Madrid y, sobre todo, en Andalucía y Canarias (RAE y ASALE 2011: 241).

También es frecuente en español la pérdida de /-n²², distribuida en diferentes grados según geolectos. Esta aparece más acusada en las áreas lingüísticas innovadoras de España,

21 El archifonema es una entidad definida por un conjunto de rasgos comunes a dos o más fonemas cuya oposición queda neutralizada (Martinet 1936: 54). El lingüista francés (*op. cit.* 1968: 98-99) ejemplifica el concepto justamente con las nasales /n, m, ɲ/. No reflejamos los archifonemas en las transcripciones porque carece de importancia en este trabajo.

22 Con la raya delante de la representación fónica, en todos casos en los que se use, queremos señalar su posición final.

el Caribe continental e insular americanos, que penetra en Centroamérica (excepto centro y norte de México, donde predomina la /-n/ alveolar) y las costas de Suramérica, con nasalización de la vocal que constituye el núcleo de la sílaba de la consonante nasal. Mientras, las zonas altas andinas retienen la realización de [n] alveolar, con áreas de transición en las que conviven ambas variantes (Casado y Andión, en prensa).

El español de los EE. UU. no queda exento de variaciones en cuanto a la realización de las nasales se refiere. El español patrimonial realiza la /n/ alveolar en posición final absoluta (Texas, Nuevo México, Colorado y Arizona) con algunas velarizaciones. Luisiana, por ejemplo, documenta velares con nasalización de la vocal precedente (Alvar 2000; Casado y Andión, en prensa; McCurdy 1975).

Zonas más aisladas, como Filipinas, la República Árabe Saharaui Democrática y Guinea Ecuatorial, se muestran conservadoras realizando preferentemente /-n/ alveolares (Quilis y Casado 1995; Quilis y Casado 2008; Tarkki 1995).

También aparece la variante de /-n/ labializada [-m] en amplias zonas de México (sobre todo Yucatán) y Colombia, y de forma aislada en Paraguay y Argentina (Casado y Andión, en prensa).

En el español de la zona austral y Chile suelen predominar las realizaciones alveolares de /-n/ (Alvar 2000; Lipski 2005 [1996]).

Las realizaciones correspondientes a la posición inicial, aunque menos variable dialectalmente en español, no deja de ser interesante. Casado y Andión (en prensa) reconocen procesos inversos muy extendidos por el mundo hispánico: de palatalización, despalatalización, nasalización y desnasalización.

Las variedades de Asturias, Castilla y León y Castilla-La Mancha (España) palatalizan [n-]²³ en *ni*: [ɲ]ube *nube* (Moreno 1996; Quilis 1999); las americanas de los EE. UU. (Nuevo México), México (Jalisco), Puerto Rico (Ponce), Colombia, Ecuador (sierra), Bolivia, Chile y Argentina, más Guinea Ecuatorial y Filipinas, completan el proceso en [ɲ]: [ɲ]eves *nieves* (Montes Giraldo 1962; Quilis 1999; Quilis y Quilis Sanz 2003). La palatalización es especialmente interesante si tenemos en cuenta las condiciones descritas más adelante, en que aparece [ɲ] como variante de /n/ en griego.

La despalatalización de /ɲ/, fenómeno no ajeno al griego para el fono [ɲ], se produce en variedades españolas, americanas y africanas: Andalucía, Extremadura, México, Centroamérica, Ecuador, Argentina, Guinea Ecuatorial (mo[njo] *moño*, pa[n]uelo *pañuelo*) (Casado y Andión, en prensa; Córdova 1996; Moreno 1988 y 2010; Quilis 1999; Quilis y Casado 1995).

Por su parte, los procesos de nasalización y desnasalización son escasos pero se dan en diferentes variedades del español con las que el aprendiz griego o el docente puedan tener contacto. En el caso de este último, podría ser casualmente de una procedencia dialectal con esos fenómenos lingüísticos. La nasalización es frecuente en el Caribe y Perú, sobre todo en contacto con una aspirada, que nasalizaría la vocal anterior: *virgen* vi[ɲh]en *virgen* (Caravedo 1990; Lipski 2005 [1996]).

Las palatales /j/ y /t͡ʃ/ se nasalizan con bastante frecuencia tanto en España (Asturias y León) como en América (Ecuador) y África (Guinea Ecuatorial): [ɲ]ema *yema*, [ɲ]ato *chato* (Casado y Andión, en prensa; Quilis y Casado 1995). Fenómeno más intenso y dialectal que el que veremos luego en el griego.

23 Con la raya delante de la representación fónica, en todos casos en los que se use, queremos señalar su posición inicial.

También puede producirse la desnasalización de /ɲ/ por pérdida de la oclusión oral que queda solo con sus rasgos palatales y que se da en diferentes grados: se[jⁿ]al *señal*, [j]ame *ñame*. Se puede oír en El Salvador, Cuba (zona occidental), Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Guinea Ecuatorial, Filipinas (Canfiel 1960; Quesada 2000; Quilis 1995; Quilis y Casado 1995; Quilis y Casado 2008; Quilis y Quilis Sanz 2003).

Por su parte, las nasales de las secuencias *nsC*, *mn*, *nm*, *mb*, *mp* (menos *gn*), ya sean tauto o heterosilábicas, participan en procesos simplificadores y velarizadores generalizados en las variedades españolas y americanas: i[s]tituto *instituto*, alu[n]o *alumno*, e[m]ascarado *enmascarado*, [‘i]ño *himno*, ta[m]ién *también*, e[ɲ]inar *empinar* (Casado y Andión, en prensa). Esto no ocurre nunca en griego, salvo en el caso que veremos más adelante de la pérdida de la nasal tras la sonorización de un fonema sordo.

En griego, las variantes son algunas menos, coinciden con las del español castellano (centro-norte peninsular), sumando el alófono de /n/ [ɲ] a las que se describen a continuación:

- Para /m/: la nasal, bilabial, sonora [m] en todas las posiciones, menos ante labiodental (*μονάδα* ‘unidad’ [mōnáða], *κόμμα* ‘partido’ [kōma]); y la nasal, labiodental, sonora [ɱ] ante labiodentales (*αμφιβάλω* ‘dudar’ [amfiválo]).

- Para /n/: la nasal, alveolar, sonora [n] en cualquier posición (*νονός* ‘padrino’ [nonós]); la nasal, interdental, sonora [n^θ] ante interdental (*ανθίζω* ‘florecer’ [an^θízo]); la nasal, dental, sonora [ɲ] ante dental (*άντρας* ‘hombre’ [áɲdras]²⁴); la nasal, velar, sonora [ŋ] ante una velar (*άγχος* ‘estrés’ [áɲxos]); la nasal, bilabial, sonora [m] ante bilabial (*μην μπεις* ‘no entres’ [mimβis]²⁵); y la nasal, palatal, sonora [ɲ] ante *i* + vocal (*νιάτα* ‘juventud’ [ɲáta]).

5.1. Influencia del contexto en las nasales del griego

Lo más llamativo de las nasales griegas, en contraste con las de la lengua española, es la aparición del sonido palatal sonoro [ɲ] ante la vocal de abertura mínima y de localización anterior o palatal /i/, seguida de otra vocal en las cuatro posibles combinaciones de diptongos griegos [ja], [je], [io], [iu]: *νιάτα* ‘juventud’ [ɲáta]. A veces, también encontramos palatalización nasal por contacto solo con la vocal /i/, como variante libre seguida de consonante o pausa: *Πανί* [paní]-[paɲí]. Por último, aparece la palatal [ɲ] cuando la nasal se pone en contacto con el fonema griego africado, palatal, sonoro /d͡ʒ/ o el africado prepalatal sordo /t͡ʃ/.

Al igual que en algunas variedades del español, también en griego se puede dar la despatalización del sonido [ɲ]. Son, en cualquier caso, fenómenos concretos debidos a la pronunciación en hiato del diptongo que sigue a la nasal por alguna razón circunstancial. A diferencia del español, como ya mencionamos, el sonido [ɲ] no pertenece al sistema fonológico del griego, por lo que su articulación —o no— es indiferente para la comprensión de lo emitido.

24 Existe la variante *άντρας* [áɲdras], de menor frecuencia y mayor dificultad, ya que la demótica (variedad hablada de la lengua griega moderna) no admite un sonido fricativo tras nasal. En la variedad culta, la *katharévousa*, que surgió a finales del siglo XVIII como intento de purificar la lengua, sí que existía dicha combinación al igual que en el griego clásico. Tras años de controversia y situación diglósica, en 1976 se impuso la variedad popular (demótica o *dimotikí*) frente a la culta arcaizante (*katharévousa*), pasando a ser la lengua oficial del Estado, la que se enseña hoy en día en todo el territorio griego. A pesar de todo, existen reminiscencias de *katharévousa* en textos escritos y registros cultos tanto a nivel léxico como morfológico o fonético.

25 También existe la variante con la nasal elidida [mibis].

5.2. Influencias de las nasales del griego en el contexto consonántico

Cuando a una nasal le sigue un fonema sordo /p, t, k, t̃/, este se sonoriza dando lugar a [b, d, g, d̃] que, además de fonemas independientes, son también variantes combinatorias de los fonemas sordos anteriores tras nasal. En particular, los sonidos bilabiales [p] y [b], tras una nasal, son variantes del mismo fonema /p/. El sonido habitual es [b]; cuando se realiza como [p], es mera variante libre debida a un esfuerzo articulatorio del hablante en registros cultos principalmente por razones etimológicas.

La frecuencia de la sonorización llega a afectar a casos como el del vocablo *πρίζα* ‘enchufe’ [príza], del francés *prise*, que por influencia del artículo en acusativo regido por la preposición *en*, propio de contextos como ‘conectar, meter en el enchufe’, posee una segunda forma *μπρίζα* [bríza]. La sonora [b] aparece mucho más generalizada para cualquier contexto, incluso cuando el artículo va en nominativo, en cuyo caso no existiría la nasal:

- (1) *Βάζω στην μπρίζα* ‘enchufar’ [s̃t̃imbríza] o [s̃tibríza]
Η μπρίζα ‘el enchufe’ [ibríza]

Lo mismo ocurre con la palabra *ντομάτα* ‘tomate’ [domáta], donde la [t] inicial se convierte en [d], etc.

También debemos detenernos en el caso de la /t̃/ y la /d̃/ en contacto con la nasal. En español hemos visto que una nasal ante /t̃/, se palataliza, por ejemplo en la palabra *anchoa* a[ñt̃]joa, pero no modifica el sonido de [t̃] en el estándar (sí en sus variedades dialectales). En griego, además de la palatalización de la nasal, y al igual que en los otros fonemas sordos, la [t̃] se sonoriza tras nasal y se convierte en [d̃]. Pero este idioma, aunque cuenta con bastantes palabras que contienen [ñd̃], no dispone de vocablos con [ñt̃], salvo en algún préstamo. Es el caso de *αντσούγα* ‘anchoa’, en el que aparece [ñt̃] (si hablásemos siguiendo la ortografía), pero la nasal sonoriza la /t̃/ en [d̃] en el habla; así, lo más frecuente es oír [ãnd̃úga] y no [ãnt̃úga].

Los grupos ortográficos *μπ, ντ, γγ, γκ* se realizan como [b, d, g] oclusivos si son iniciales absolutos, posición en la que aparece la nasal solo en la escritura. Sin embargo, en el interior de la palabra, estos grupos van precedidos por la articulación de la nasal correspondiente [mb], [nd], [ŋg] y casi nunca —salvo en una pronunciación forzada— escuchamos la sorda tras la nasal, como en [mp], [nt], [ŋk]. Sirvan de ejemplos: *κομπλέ* ‘completo’ [kɔ̃mplé], *κόντρα* ‘contra’ [kɔ̃ndra], *πάγκος* ‘mostrador’ [pá̃ŋgos], pero no se oye nunca [kɔ̃mplé], [kɔ̃p̃tra], [pá̃ŋkos], como cabría esperar atendiendo a la etimología.

La nasal de estos grupos en interior de palabra puede sufrir diferentes grados de reducción, dependiendo del idiolecto del hablante, y llegar incluso a desaparecer. Debemos advertir de que no tiene ningún valor distintivo el que se oiga o no la nasal. Quedan, entonces, las oclusivas sonoras [b], [d], [g], [d̃] en, por ejemplo, *μπαμπού* ‘bambú’ [babú] y *κανταίφι* [kandaífi] ‘tipo de dulce (procede del turco)’. Por supuesto, también se oye [ba^mbú] y [kaⁿdaífi] o, con menor frecuencia [bambú] y [kãndaífi].

Como hemos comentado, la realización de las sordas en lugar de las sonoras es un intento correctivo un tanto artificial, posible en contadas ocasiones, sobre todo en préstamos y en palabras compuestas (Danelis 1988: 170). De ahí que también oigamos [ẽŋkárdios] para *εγκάρδιος* ‘cordial’, donde era esperable [g] en vez de [k], y [kãnt̃onéta] para *καντσονέτα* ‘canción ligera’, del italiano *canzonetta*, donde aparecería [d̃] en vez de [t̃].

Cuando la unión de la nasal y la sorda resulta de una síncope, es algo más frecuente que se conserve el sonido sordo. Véase el caso de los imperativos seguidos de un pronombre

átono enclítico: *κάνε* ‘haz’, imperativo del verbo *κάνω* ‘hacer’, y *το* ‘lo’, pronombre complemento directo; al unirse, desaparece la *ε* y queda *καν’το* ‘hazlo’ [kánto]²⁶. Por el contrario, es infrecuente la desaparición de la nasal como en [kádo]. De todas formas, la sonorización de las sordas tras nasal es el fenómeno más extendido.

Para concluir, la fricativa, interdental, sorda /θ/ se sonoriza en [z] si le sigue, además de /l/, una nasal: *θνητός* ‘mortal’ [znitós]. Son muy interesantes también los estudios realizados sobre este tema y que atañen a otros dialectos como el de Creta, donde desaparece la nasal ante [b, d, g, ðj] (Tsakona 2007) o como el chipriota, en el que, paradójicamente, aparece siempre en el mismo contexto una nasal más o menos marcada (Makri 2015)²⁷. Pero, como ya indicamos, el entrar en otras variedades del griego supera las expectativas de este trabajo.

6. CONSIDERACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE NAsALES DEL ESPAÑOL A APRENDICES GRIEGOS

Cuando aprendemos una lengua segunda o extranjera, solemos trasladar el sistema nativo y sus variantes fonotácticas a la nueva lengua. Muchas veces los alófonos vienen dados y no tenemos potestad de elegir; ni tan siquiera los nativos²⁸ tienen conciencia de que existan esas adaptaciones al contexto fónico. Lo que no es percibido como variante en la lengua materna, continúa sin serlo en la segunda. Esto da lugar a errores que incluso pueden llegar a interrumpir la comunicación.

Respecto de las nasales y otros sonidos vinculados fonotácticamente, de especial interés en este trabajo, debemos partir de reconocer la complejidad de variantes que presenta el español respecto del griego. Alertamos a los docentes sobre que es esperable que estos hablantes transfieran a la pronunciación con dificultad las diferencias con las que tienen que articular las letras del español correspondientes a /b/, /mb/, /mp/, /d/, /nd/, /nt/; así como que tampoco suelen distinguir en la lengua hablada /g/, /nk/, /ng/. Ello ocurre porque la pronunciación en griego de los grupos gráficos *μπ*, *ντ*, *γκ*, *γγ* equivale a sonidos oclusivos: [b] en *μπ*, [d] en *ντ* y [g] en *γκ* y *γγ*. Sin embargo, en numerosas ocasiones, especialmente cuando estos se encuentran en posición interior de palabra (no inicial) y tras vocal, aparecerá una nasal más o menos marcada.

También, como los sonidos sordos [p, t, k] se sonorizan, producen [b] o [mb] o [m b], [d] o [nd] o [n d], [g] o [ng] o [n g]. En este último caso, la interferencia sería más fuerte pues la nasal y la oclusiva siempre van unidas en la misma sílaba en griego; son una única realidad sonora y nunca aparecen en sílabas separadas pues corresponden a un único fonema. De ahí las dificultades fonéticas y ortográficas de los griegos con palabras que presentan esas secuencias consonánticas en español (*cobra*, *compra*, *sombra*, *sobra*, *cuando*, *cuanto*, *antro*, *canto*, *dentro*, *flamenco*, etc.). Lo habitual es que realicen oclusivos sonoros los sonidos [b,

26 También encontramos [kándo].

27 Para más detalles sobre este fenómeno y la dificultad de comprensión que conlleva cuando el grecochipriota habla en español, remitimos al mismo autor.

28 Es necesario aclarar que consideramos *nativo* de una lengua no solo a quien la ha aprendido como primera en orden cronológico (L1 o lengua materna), como lo entendía Bloomfield (1933), sino a quien tiene un dominio (competencias oral y escrita) como naturalmente equivalente si ese hubiera sido el caso, como más adelante lo definieron Dubois *et alii* (1973). En un sentido estricto (cronológico) o amplio (de dominio), un hablante puede tener varias L1. Siendo frecuente la coexistencia de lenguas naturales, a lo que se añade el fenómeno de movimientos migratorios de personas, el plurilingüismo es una situación habitual en los grupos humanos.

d, g] y añadan una nasal, al igual que en griego. Por ejemplo, *cobra* y *compra* pueden ser articuladas con [b] o [ᵐb] o [mb], por lo que el par *cobra/compra* deja de ser distintivo.

Así lo hacen constar Leontaridi *et alii* (2009) en su análisis de un corpus compuesto por 93 muestras de textos pertenecientes a la Prueba 2 de Expresión escrita de los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) Básico —equivalente al actual DELE Intermedio—, realizada en Atenas (Grecia). Las autoras (2009: 15-16) citan, entre los errores relacionados con la fonética y el uso del alfabeto, el seseo²⁹ y “otros casos interesantes que [...] incluyen la sustitución de <Ñ> por la secuencia <NI>: *seniora [señora]*” y la “neutralización de <D> por <NT>: *cuanto [cuando], ademano [antemano]*”. Estos últimos involucran las nasales con una representación en su corpus de un 8 % cada fenómeno.

De ahí que, desde un primer momento, los docentes de ELE debamos insistir en varias cuestiones. Primera, que la diferencia entre los grafemas *b* y *v* es exclusivamente ortográfica y no fonética. Se pronuncian exactamente igual en cualquier entorno. Es importante recalcar que la letra *v* en posición inicial absoluta o precedida de consonante nasal, corresponde siempre a las grafías griegas $\mu\pi$ (Kouti 2005: 297), cuya pronunciación es el oclusivo [b] y no el fricativo [v], al igual que ocurre con la letra *b* en el mismo entorno (Hernández de la Fuente 2001, Kouti 2006).

Segunda, que salvo en el caso anterior (tras nasal o en posición inicial absoluta³⁰, en el que además de [b] oclusiva para los grafemas *b*, *v*, aparecen también las variantes oclusivas [d] y [g] para *d*, *g*), es preferible la realización de los fonemas fricativos griegos correspondientes a los grafemas β , δ , γ cuando aparecen en español *b*, *v*, *d*, *g*, pues se parecen más a los sonidos aproximantes de un hispanohablante (Hernández de la Fuente 2001). En estas explicaciones recomendamos huir del metalenguaje filológico, podemos circunscribirnos a sugerir que estas realizaciones sean más suaves y relajadas. Además, evitaríamos la aparición de nasalizaciones, que solo acompañan las realizaciones oclusivas.

Y tercera, cuando aparece una nasal ante estos fonemas, deben aprender a aplicar una correcta segmentación silábica en español, separando la nasal (sílabas anterior) de la consonante siguiente (sílabas posterior)³¹. En nuestra opinión, esta es la forma más eficaz de conseguir que los aprendices griegos separen las oclusivas, bien sordas o bien sonoras, de la nasal que las precede.

7. CONCLUSIONES

Partimos de la afirmación de que los problemas de pronunciación, tanto para un grecohablante que aprende español como para un hispanohablante que hace lo propio con el griego, son escasos y fácilmente superables. Aunque no todos los errores fonéticos de sus respectivas interlenguas los causan las interferencias de la lengua materna, la gran mayoría se explica por transferencias negativas. La primera evidencia se produce al comprobar las

29 El uso de “errores” se refiere a la escritura de las palabras en los exámenes, tras los que suponen fenómenos subyacentes como el seseo (ejemplos citados: **prestaciones (prestaciones)*, **capasidad (capacidad)*, **vacaciones (vacaciones)* [Leontaridi *et alii*. 2009: 16]). En ningún caso las autoras suponen que el seseo sea un error de pronunciación, muy por el contrario, lo reconocen como un fenómeno oral de gran extensión geolectal en español.

30 Según nuestra experiencia, es más práctico y efectivo referirse solo al caso “tras nasal”. Al igual que está de más —al menos en los primeros estadios de aprendizaje— mencionar que en español la pronunciación de /d/ es oclusiva cuando va precedida del fonema lateral /l/.

31 Para ampliar esta información, remitimos a Kouti (2010).

ausencias en las correspondencias fonológicas de las dos lenguas, lo que condiciona que “los aprendientes de una L2 tendrán mayor dificultad con los fonemas ausentes en la L1 que con el sonido de la L2 similar a otro de la L1” (Lado 1957: 13).

En el proceso de enseñanza, los docentes debemos ser conscientes de esas diferencias para que los aprendices puedan superar los posibles errores y evitar la fosilización. En el caso del griego y el español, es importante contar con el referente escrito para apoyar buenas prácticas de pronunciación ya que ambas lenguas tienen una escritura fonográfico-alfabética y tienden a la correspondencia —aunque no siempre biunívoca— entre fonemas y letras. Pero, obviamente, hablamos de sistemas fonológico-fonéticos diferentes por lo que los errores, más o menos graves, pueden afectar en la misma medida la transmisión del mensaje y hacer peligrar la comunicación. Los errores que solo muestran el acento de procedencia sin alterar la comunicación no tienen la misma relevancia. No obstante, en nuestra experiencia, los aprendices griegos aprecian el cuidado ortofónico y también deberíamos ayudarlos a tener una pronunciación cuidada.

Estas reflexiones permiten concluir que la inclusión o elisión de las nasales en la articulación de las oclusivas es de los casos más distorsionantes en la producción de los aprendices griegos que se acercan al español. Que no pronuncien la nasal correspondiente delante de la oclusiva española o que sonoricen la sorda posterior a la nasal provoca consecuencias negativas de incomunicación. Insistir en el carácter fricativo mayoritario de los sonidos correspondientes a *b*, *v*, *d*, *g* (salvo si van precedidos de nasal) suele ser la solución. También lo es separar silábicamente las nasales cuando aparecen ante /b/, /d/, /g/ y /p/, /t/, /k/ para retener su articulación. No obstante, llamamos la atención sobre la existencia de ciertos modelos dialectales hispánicos en los que la nasal se pierde (variedades innovadoras de España, el Caribe continental e insular, Centroamérica —excepto centro y norte de México— y costas de Suramérica) y que deben ser considerados según el contexto y otras circunstancias de aprendizaje. Del mismo modo, hacíamos referencia somera a algunos dialectos del griego —como el hablado en Chipre o en Creta— en los que nos encontramos intensificados estos fenómenos, aspectos que conviene tener en cuenta en futuras investigaciones por el interés que suscitan de cara a la enseñanza de ELE.

Otras interferencias en la pronunciación se resuelven de la misma manera, distinguiendo los sonidos, como en los diptongos crecientes que siguen a /l/ o /n/ (*familia* o *nieta*), palatalizados frecuentemente en [ʎ] o [ɲ]. Una forma de corrección es indicarles a los aprendices que los pronuncien en hiato. Pero no olvidemos que en el español europeo, americano, africano y asiático, se producen casos de palatalización de /n/ en [ɲ], tan similar a la variante griega de /n/.

Asimismo, es fundamental que palatalicen la nasal de la sílaba *ñi* del español (*pequeño*), pues /n/ y /ɲ/ son dos fonemas bien diferenciados en español, lo que no impide que variedades españolas, americanas y africanas recojan el fenómeno despalatalizador (Andalucía, Extremadura, México, Centroamérica, Ecuador, Argentina, Guinea Ecuatorial). No debe olvidarse el añadido sociolingüístico de que, salvo en el caso de los diptongos crecientes, la combinación [ɲi] en griego está muy estigmatizada socialmente.

En lo que se refiere a las nasales y sus contextos, estos fenómenos son los más frecuentes y evidentes en aprendices grecohablantes de ELE. Esperamos que nuestras reflexiones, resultado de una mesurada investigación y experiencia continuada, sean de utilidad e interés para abordar la enseñanza de estos aspectos fonéticos del español a estudiantes de lengua materna griega.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar López, M. (2000). “Muestras de polimorfismo en el español de la Argentina”. En Alvar, M. *América. La lengua*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 315-347.
- Andión Herrero, M.^a A. y C. Casado Fresnillo (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L₂*, Madrid: Editorial UNED (libro electrónico).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Brasil. Lei 11.161. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, D. F., 8 de agosto de 2005, p. 1.
- Canfield, D. L. (1960). “Observaciones sobre el español salvadoreño”, *Filología*, 6, pp. 29-76.
- Caravedo Barrios, R. (1990). *Sociolingüística del español de Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Casado Fresnillo C. y M.^a A. Andión Herrero (en prensa). “Capítulo 13: La variación en las consonantes oclusivas nasales del español”. En Gil, J. y J. Llisterri (coords.). *Fonética y Fonología descriptivas de la Lengua Española*. Madrid: CSIC.
- Castellanos Vega, I. (2006). “Análisis de necesidades e implicaciones a nivel institucional del área geográfico-cultural, de centro y de aula”. Tesis doctoral. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 6: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaestro/2-semestre/castellanos-v.html> (22-04-2019).
- Chatzes, S. (2017). “Lengua Española: Una valoración de la situación en Grecia”, *Ispania*: <https://www.ispania.gr/arthra/ispanika/5802-ispaniki-glossa-mia-ektimisi-tis-katastasis-stin-ellada> (11-01-2018).
- Córdova, C. J. (1996). “Ecuador”. En Alvar, M. (dir.). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel, pp. 184-195.
- Danelis, E. (1988). “Notas sobre la fonética del griego moderno, I. Silbantes y grupos de oclusiva y silbante”, *Erytheia*, 9.1, pp. 167-175.
- Dubois, J., M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcelllesi, J.-B. Marcelllesi, J.-P. Mével. (1973). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Edinumen (2009). “El español en... GRECIA”. Entrevista a la profesora Natividad Peramos. Campus-ProfELE: https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=130&catid=16:espanol-en-el-mundo&Itemid=50 (07-11-2015).
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Garavelas, K. (2012). “Η επίδραση της κοινωνικής θέσης στην κατανόηση καθημερινών γραπτών κειμένων σε μαθητές που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.”: https://www.researchgate.net/publication/291971603_E_epidrase_tes_koinonikes_theses_sten_katanoese_kathemerinon_grapton_keimenon_se_mathetes_pou_briskontai_sto_telos_tes_ypochreotikes_ekpaideuses (31-08-2018).
- Hernández de la Fuente, D. H. (2001). “Lingüística contrastiva hispano-helénica: una aproximación a la enseñanza del español a hablantes de griego moderno”, *Cuadernos Cervantes*, 32, pp. 19-31: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_griego.html (11-04-2019).
- Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva*. Madrid: Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf (20-04-2019).
- Kouti, M. (2005). “El español en Grecia: Principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE”. En Saz, S. M. (ed.). *Actas de XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. 400 años de *Don Quijote*: pasado y perspectivas de futuro. Chile: AEPE, pp. 293-304.

- Kouti, M. (2009). “Entrevista a Eusebi Asenya Prat, Director del Instituto Cervantes en Atenas”, *Ispania*.: <https://www.ispania.gr/arthra/diafora/825-synenetyxi-eusebi-ayensa?showall=&start=1> (10-01-2018).
- Kouti, M. (2010). “Problemas perceptivos de la estructura silábica del español por aprendices griegos de E/LE”, *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 7(19): http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_01Kouti.pdf?documentId=0901e72b80dd2432 (18-01-2018).
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Λεονταριδη, Ε. (2009). “Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα”, *Μέντορας*, 11: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/> [Leontaridi, E. (2009). “Datos, tendencias y perspectivas en relación con la situación del español en el sistema educativo griego”, *Mentor*, 11: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>] (20-01-2018).
- Leontaridi, E., N. Peramos Soler y M. Ruiz Morales (2009). “Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera”, *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*, 11, pp. 12-31.
- Lipski, J. M. (2005 [1996]). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- López Morales, H. (2012). *La lengua española en el mundo actual*. Conferencia del Dr. H. López Morales en la ceremonia de recepción del Doctorado Honoris Causa que le otorgó la Universidad de Heidelberg, Alemania. Valencia: Editorial Aduana Vieja.
- Luján Castro, J. (2002). “La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora”. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Barcelona: Círculo de Lectores/Plaza & Janes: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lujan/p01.htm (17-01-2018).
- Κακριδη-Φερράρι, Μ. (2007). “Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Διάλεκτος”. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html [Kakride-Ferrari, M. (2007). “Temas de historia de la lengua griega. Dialecto”. *Centro de la Lengua Griega*: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html] (20-04-2019).
- Makri, V. (2015). “Dificultades fonéticas de los chipriotas que aprenden español como lengua extranjera”. En *Actas de las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, Nicosia: Centro de Lenguas-Universidad de Chipre.
- Martinet, A. (1936). “Neutralisation et archiphonème”, *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 6, pp. 46-57.
- Martinet, A. (1968). *Elementos de la lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Mattheoudakis, M. (2014). Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΝ: Η ανάδειξη των νεοελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. <https://www.researchgate.net/project/Vocalect-vowels-of-Greek-dialects>. [Mattheoudakis, M. (2014). *Programa VOCALECT: Apreciación de los dialectos del griego moderno y concienciación de la comunidad docentetov*: <https://www.researchgate.net/project/Vocalect-vowels-of-Greek-dialects>] (18-04-2019).
- McCurdy, R. R. (1975). “Los isleños de la Luisiana. Supervivencia de la lengua y folklore canarios”, *Anuarios de Estudios Atlánticos*, 21, pp. 471-591.
- Montes Giraldo, J. J. (1962). “Sobre el habla de San Basilio de Palenque (Bolívar, Colombia)”, *The-saurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 17(2), pp. 446-450.
- Moreno, F. (1988). “Despalatalización de ñ en español”, *Lingüística Española Actual*, X, pp. 61-72.
- Moreno, F. (1996). “Castilla La Nueva”. En Alvar, M. (dir). *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ed. Ariel, pp. 213-232.
- Moreno, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno, F. y Otero, J. (2008). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

- Παπαματθαίου, Μ. (3 de junio de 2011). “Έξω από τα δημοτικά Ιταλικά και Ισπανικά”, *To βήμα* <https://www.tovima.gr/2011/06/03/society/eksw-apo-ta-dimotika-italika-kai-ispanska/> [Papamatthaiou, M. (3 de junio de 2011). “El italiano y el español se quedan fuera de las escuelas”, *To βήμα* <https://www.tovima.gr/2011/06/03/society/eksw-apo-ta-dimotika-italika-kai-ispanska/>] (24/4/2019).
- Peramos Soler, N. (2008) *El Préstamo en el Judeo-Español de Tesalónica*. Επετηρίδα Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας & Φιλολογίας. Tomo III, 22: <https://www.itl.auth.gr/1/epetirida/22-PERAMOS%20SOLER.pdf> (23/04/2019).
- Quesada Pacheco, M. Á. (2000). *El español de América*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Quilis, A. (1995). “Notas de fonética del español de Nicaragua”. En Martín Zorraquino, M. A. y T. Blesa (coords.). *Homenaje a Félix Monge: estudios de lingüística hispánica*. Madrid: Gredos. pp. 379-386.
- Quilis, A. (1999 [1993]). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. Segunda edición.
- Quilis, A. y C. Casado Fresnillo (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. Madrid: UNED.
- Quilis, A. y C. Casado Fresnillo (2008). *La lengua española en Filipinas*. Madrid: CSIC.
- Quilis, A. y M. J. Quilis Sanz (2003). “Datos para la caracterización fonética del español de Bolivia”. En Moreno, F., J. A. Samper, M. Vaquero, M.^a L. Gutiérrez, C. Hernández, F. Gimeno-Menéndez (coord.). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, II. Madrid: Arco Libros, pp. 775-791.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Madrid: Espasa Libros, S. L.
- Richards, J. C., J. Platt, y H. Platt (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Lifante, A. (2010). “Español como Lengua Extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada”, *RedELE*: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriamastr/1-trimestre/albertorodriguez.html> (17-01-2018).
- Rodríguez Lifante, A. (2015). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera* (tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez-Lifante, A. (2015). *La enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices griegos: evolución, situación y perspectivas del aprendizaje e investigación sobre ELE en Grecia*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa (2018). *El mundo estudia español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional: https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19365 (06-03-2019).
- Tarki, P. (1995). *El español en los campamentos de refugiados de la República Árabe Saharaui Democrática*. Helsinki: Centro Iberoamericano de la Universidad de Helsinki.
- Τσάκωνα, Β. (2007). Κρητική και άλλες νότιες διάλεκτοι (Κύθηρα, Αντικύθηρα, Σαντορίνη (Θήρα), Ανάφη, Μήλος) Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <https://www.e-thrapsano.gr/cretan-dialect-articles/278-cretan-dialect-and-other> [Tsakona, B. (2007). *El cretense y otros dialectos del sur (Citera, Anticitera, Santorini (Tera), Ánafa, Melos)*. Centro de la Lengua Griega. <https://www.e-thrapsano.gr/cretan-dialect-articles/278-cretan-dialect-and-other>] (17-04-2019).
- Trubetzkoy, N. S. (1949). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Nueva York: *Publications of the Linguistic Circle of New York*.
- VV. AA. (2009). “Salónica, la capital sefardí de los Balcanes”. En *El legado de Sefarad*. Centro Virtual Cervantes (CVC): <https://cvc.cervantes.es/artes/sefarad/cartografia/salonica3.htm> (15-04-2019).

**PERCEPCIÓN Y DISTANCIA ACÚSTICA: LA VARIACIÓN
PARAMÉTRICA INDIVIDUAL EN LA ESCISIÓN FONEMÁTICA DE /θ/
EN EL ESPAÑOL ANDALUZ. DATOS DE LA CIUDAD DE MÁLAGA**

**PERCEPTION AND ACOUSTIC DISTANCE: THE INDIVIDUAL PARAMETRIC
VARIATION IN PHONEMIC SPLIT OF /θ/ IN ANDALUSIAN SPANISH.
DATA OF THE CITY OF MALAGA**

ÁLVARO MOLINA GARCÍA
Universidad de Málaga
alvaromolina@uma.es

Enviado: 24/09/2018

Aceptado: 09/06/2019

Resumen

En este trabajo se propone un modelo cuantitativo para medir la distancia acústica de las realizaciones de /s/ y /θ/ en relación con las grafías <s> y <z, ce, ci>. Con carácter previo a la construcción de dicho modelo, se demuestra a partir de las realizaciones de doce informantes que este proceso de escisión puede considerarse como una excepción al principio de Garde —tal y como fue entendido por Labov (1994: 485)—; se caracterizan acústicamente los alófonos, y se representa un modelo gráfico basado en el concepto de coordenadas polares, con el fin de reflejar la variación paramétrica individual en la articulación de los alófonos escindidos de /θ/. Los resultados muestran que los informantes jóvenes instruidos establecen una distancia superior a la de los informantes no instruidos de

Abstract

In this work a valid model is proposed to objectively and numerically measure the acoustic distance of the realizations of /s/ and /θ/ in relation to the letters <s> and <z, ce, ci>. Prior to the construction of this model, it is demonstrated from the realizations of twelve informants that this process of splitting can be considered as an exception to Garde's principle —as it was considered by Labov (1994: 485)—; the allophones are acoustically characterized, and a graphic model based on the concept of polar coordinates is represented, in order to reflect the individual parametric variation in the articulation of the excised allophones of /θ/. The results show that educated young informants establish a distance greater than that of older uneducated informants and that

1 El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Estudio Complementario de los Patrones Lingüísticos del Español de Málaga (ECOPASOS-MA), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, FFI2015-68171-C5-1 y fondos FEDER

Para citar este artículo / To cite this article: Molina García, Álvaro (2019). Percepción y distancia acústica: la variación paramétrica individual en la escisión fonemática de /θ/ en el español andaluz. Datos de la ciudad de Málaga. *ELUA*, 33: 111-140. doi: 10.14198/ELUA2019.33.6

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.6>

mayor edad y que existe una notable variación en los parámetros acústicos subyacentes que cada hablante modifica individualmente.

PALABRAS CLAVE: Variación paramétrica individual, principio de Garde, distancia acústica, escisión fonemática de /s/ y /θ/, español de Andalucía.

there is a notable variation in the underlying acoustic parameters that each speaker modifies individually.

KEY WORDS: individual parametric variation, Garde's principle, Acoustic distance, phonemic split of /s/ and /θ/, Andalusian Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Marco histórico

Durante la Edad Media, el sistema de sibilantes del español estaba compuesto por una serie de siete fonemas: africado predorsodental sordo y sonoro /ts/ y /dz/, fricativo apicoalveolar sordo y sonoro /s/ y /z/, fricativo prepalatal sordo y sonoro /ʃ/ y /ʒ/ y africado palatal sordo /tʃ/ (Alarcos Llorach 1965: 265). Según la opinión más extendida, entre los siglos XV y XVIII¹, este sistema experimentó un proceso de cambio que tradicionalmente se ha conocido como *confusión de sibilantes* y que estableció la configuración del panorama fonológico del español peninsular y americano. Como es bien sabido, estos fonemas sufrieron una serie de cambios que determinaron la existencia ulterior de dos soluciones: el sistema del español del centro y norte de la Península y el sistema del español meridional y americano.

Tras los procesos de fricativización de los fonemas africados (/ts/ > /s̺/; /dz/ > /z̺/) y de ensordecimiento de los fricativos (/ʃ/ = /z̺/; /ʒ/ = /ʒ/), la oposición de fonemas resultaba un tanto inestable, ya que quedaban tres unidades fricativas sordas cuyo único rasgo de oposición era el punto de articulación y este, a su vez, era muy cercano (Alarcos Llorach 1965: 269-275; Cano Aguilar 2004: 834). Consecuentemente, en el español del centro y norte de la Península se adelantó la articulación del fonema predorsodental (/s̺/ > /θ/: interdentalización) y se retrasó el prepalatal (/ʃ/ > /x/: velarización). De esta manera, a partir del sistema de siete fonemas iniciales, se estableció otro más reducido, compuesto por un fonema africado palatal sordo /tʃ/ (*cacha*) y tres fricativos: interdental sordo /θ/ (*caza*), apicoalveolar sordo /s/ (*casa*) y velar sordo /x/ (*caja*). Por razones histórico-sociales —como el hecho de que la Corte se estableciese en Toledo, ciudad del centro de la Península—, esta solución fue considerada como prestigiosa y hoy en día es la adoptada por la variedad estándar del español (Catalán Menéndez-Pidal 1982: 128).

No obstante, en la zona meridional se dio una solución diferente. Los fonemas africados predorsodentales y fricativos apicoalveolares confluyeron en un único fonema dental /θ/ (Lapesa Melgar 1957: 251; Menéndez Pidal 1962: 104-106; Alarcos Llorach 1965: 276; Catalán Menéndez-Pidal 1982: 123-126; Cano Aguilar 2004: 843-848). La tendencia a realizar alófonos más adelantados o atrasados de este fonema dio como resultado lo que se ha considerado, respectivamente, como *ceceo* y *seseo* modernos. En este contexto, el fonema africado palatal experimenta a menudo el mismo proceso de fricativización (/tʃ/ > /ʃ/)

1 Sin embargo, hay datos que sitúan el origen de este cambio en el siglo XIII (Frago Gracia, 1993: 327; Tuten 2003: 246).

que afectó a las obstruyentes dentales, ya que no era necesaria su realización africada para oponerse al fonema fricativo y no existía un fonema apicoalveolar /s/ cuyas realizaciones habrían sido muy próximas a los alófonos fricativos (Villena Ponsoda 2001). Por su parte, la realización meridional del fonema velar fue normalmente aspirada ([h]).

Para dar cuenta de la coexistencia de varios patrones de realización de las obstruyentes coronales en ambos sistemas, han surgido tres términos: *distinción*, que hace referencia a la oposición entre el fonema interdental /θ/ y el apicoalveolar /s/, correspondientes, respectivamente, a las grafías <z, ce, ci> y <s>; *seseo*, que incluye realizaciones alofónicas sibilantes o estridentes del fonema /θ/ en las variedades meridionales independientemente de la grafía, y *ceceo*, que se refiere a las realizaciones alofónicas no sibilantes o mate del mismo fonema.

Málaga ha sido considerada tradicionalmente como una comunidad de habla ceceante (Alvar 1973). Hoy en día, sin embargo, sabemos que en esta ciudad la situación está cambiando y la distinción es actualmente muy frecuente, especialmente entre los jóvenes instruidos (Ávila Muñoz 1994; Cuevas Molina 2001; Lasarte Cervantes 2012; Villena y Vida 2012), de modo que, aparentemente, el proceso de fusión fonemática que se inició en la Edad Media se está revirtiendo parcialmente.

1.2. Objetivos

El primer objetivo de este trabajo es comprobar si la fusión de /s/ y /θ/ que se produjo en la Edad Media llegó a completarse o no, ya que, según el principio de Garde (1961: 38, *apud* Labov 1994: 485), la fusión total de dos fonemas es irreversible. Indudablemente, solo hay dos opciones aquí: primera, la fusión nunca se completó, sino que estaríamos ante un caso de fusión aparente (Labov 1994: 544-573), de manera que el principio de Garde sería válido; segunda, la fusión fue efectiva, en cuyo caso estaríamos ante una excepción a dicho principio. La hipótesis que sostenemos en este trabajo es que la convergencia llegó a ser total, de modo que son los factores externos los causantes de la escisión contemporánea.

El segundo objetivo consiste en crear un modelo multivariante que refleje cuáles son los parámetros acústicos que resultan significativos a la hora de percibir las realizaciones como [s] o como [θ], de manera que sea posible alcanzar el tercer y cuarto objetivo.

El tercer objetivo es reflejar la variación paramétrica de la que se valen los individuos para contrastar sus realizaciones en función de la grafía; es decir, demostrar cómo cada individuo basa la distinción entre /s/ y /θ/ en parámetros acústicos diferentes en el marco del modelo general.

El cuarto y último objetivo del trabajo, que es el fin de este en sí mismo, consiste en crear un modelo que permita calcular numéricamente en qué grado de progreso o regularización está el proceso de escisión en cada informante, con el fin de disponer de una medida cuantitativa de la distancia articulatoria en función de las grafías <s> y <z, ce, ci> y poder así conocer su distribución social. De esta manera, pretendemos solventar los problemas y dificultades que surgieron en otros métodos postulados con anterioridad (Sawoff 1980; Caravedo 1992; Villena, Ávila y Sáez 1994-1995; Moya y García Wiedemann 1995; Regan 2017). La hipótesis al respecto es que los hablantes jóvenes instruidos presentan una distancia superior a la que muestran los hablantes no instruidos de mayor edad.

1.3. Estructura

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se explica la metodología que se ha seguido: tipo y características del corpus y de la muestra de hablantes, criterios de selección de palabras y esbozo de los tipos de análisis acústicos y estadísticos aplicados (§2). En segundo lugar, se expone brevemente el estado de la cuestión sobre la interpretación fonológica de la fusión fonemática originaria y se presentan los resultados de un análisis acústico con el propósito de comprobar experimentalmente o descartar si existen pistas que permitan argumentar que la escisión se ha producido como efecto de una fusión aparente (§3). En tercer lugar, por último, se caracterizan acústicamente las realizaciones de [s] y [θ] (§4) y se presenta un modelo para cuantificar la distinción (§5). El trabajo se cierra con un breve apartado de conclusiones (§6).

2. METODOLOGÍA

En este estudio se han analizado las realizaciones de doce informantes procedentes del *Corpus oral complementario del español hablado en la ciudad de Málaga* (Vida Castro, en prensa). Se trata de una colección de textos orales obtenida en 2013 siguiendo la metodología propia del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA) con la finalidad central de realizar análisis acústicos de los datos orales. La muestra está compuesta por 54 hablantes, clasificados por género (hombre, mujer), edad (20-34, 35-54 y <55 años) y nivel educacional (bajo, medio y superior). Los informantes seleccionados para este trabajo son doce hombres clasificados por edad (20-34, 35-54 y <55 años) y nivel educacional (sin estudios y con estudios superiores), dos por casilla.

De acuerdo con el principio de *accountability* (Labov 1972: 72), la selección de palabras no siguió un criterio perceptivo (subjetivo). A partir de la transcripción de la entrevista y con carácter previo a la reproducción, se escogieron las palabras por la grafía para que fuera la posible agrupación de ciertos parámetros acústicos la que determinara si se mantenían separadas las series léxicas con <z, ce, ci> o con <s>, y no la percepción de sonidos. En cuanto al número y características de las palabras, se tomaron en cada entrevista las 20 primeras palabras de cada grafía en posición intervocálica, con un total de 480 realizaciones.

Estas palabras se recortaron y se analizaron con el programa *Praat* (Boersma y Weenink 2017). Para medir los parámetros que se explican a continuación, se delimitaron las fricativas con ayuda de un *TextGrid*. Para ello, se seleccionó el ruido de las fricativas como marca de inicio y de final. Puesto que los contextos eran intervocálicos, los formantes vocálicos del espectrograma facilitaron la labor de segmentación.

Para realizar el análisis, se utilizaron tres *scripts*. El primero, *Saveall*, es de José Joaquín Atria, del Laboratorio de Fonética Letras de UC- Chile y permite guardar todos los objetos seleccionados de manera que se pueda pasar el siguiente *script*, el de Wendy Elvira-García, del Laboratori de Fonètica de la Universitat de Barcelona. Este último permite la creación y el almacenado de *TextGrid* para cada archivo. Finalmente, también se utilizó uno de Elvira-García (*Zero-crossings and spectral moments*). Este *script* aplica el filtro *Pass Hann band* que elimina los sonidos por debajo de 1000 Hz y por encima de 11000 Hz y extrae los siguientes parámetros:

- (1) **Intensidad [dB]**. Tradicionalmente, la intensidad ha sido uno de los parámetros que han resultado más relevantes en la distinción de fricativas (Martínez Celdrán y Fernández Planas 2007: 107; Cicres Bosch 2011: 35; Univaso *et alii* 2014: 113; Lasarte Cervantes 2012: 144; Regan 2017: 119). Los autores citados registran una intensidad mayor en [s] que en [θ]. Para este trabajo, el *script* de Elvira-García permite analizar la *intensidad media*, la *intensidad mínima* y la *intensidad máxima*. La intensidad no se ha estandarizado, dado que los trabajos anteriores han ofrecido resultados similares tanto con la intensidad absoluta como con la estandarizada (Regan 2017: 119).
- (2) **Parámetros espectrales [Hz]**. Se han utilizado cinco. El *centro de gravedad* (CoG) es una medida que indica la altura media de la frecuencia en la que se produce el ruido de la fricción (Vida Castro 2016: 24). La *desviación estándar* del espectro «mide la distancia de las frecuencias del espectro respecto del centro de gravedad» (Cicres Bosch 2011: 37). La *skewness* (asimetría) mide la frecuencia en la que predomina una mayor energía a un lado y a otro del centro de gravedad, de manera que los valores positivos implican que la energía se da principalmente en frecuencias bajas, y viceversa (Cicres Bosch 2011: 40). La *curtosis* mide el apuntamiento del espectro, de manera que los valores positivos implican espectros puntiagudos, y viceversa (Jongman *et alii* 2000: 1253). El *pico espectral* señala en qué frecuencia se produce la mayor intensidad de sonido; es decir, a qué altura se encuentra la mayor concentración de energía (Vida Castro 2016: 24).
- Por norma general, se han registrado valores elevados del *CoG*, *skewness* y *curtosis* para [s] y elevados de *pico espectral* y *desviación estándar* para [θ] (Norlin 1983: 115; Svantesson 1986: 65; Forrest *et alii* 1988: 122; Flipsen *et alii* 1999: 670-671; Jongman *et alii* 2000: 1256; Gordon *et alii* 2002: 23; Fox y Nissen 2005: 757; Haley *et alii* 2010: 5-6; Lasarte Cervantes 2012: 152; Cicres Bosch 2011: 42; Regan 2017: 119). Entre estos parámetros, destaca el *CoG*. Aparentemente, un *CoG* elevado es indicativo de una sibilancia elevada; de hecho, en el análisis acústico de la denominada [s] ultra sibilada del español del sur de Chile (Sadovsky y Perdomo 2018), se registra un *CoG* anormalmente elevado (10630Hz).
- (3) **Duración total del segmento [ms]**. A pesar de ser un factor que no siempre resulta significativo y que suele tener menor fuerza, la *duración* también ha sido un factor tradicionalmente utilizado (Jongman *et alii* 2000: 1255; Gordon *et alii* 2002: 28; Fox y Nissen 2005: 757; Lasarte Cervantes 2012: 142; Regan 2017: 119). La tendencia es que la [s] presente una *duración* mayor que la [θ].
- (4) **Cruces por cero**. Indica el número de veces que, en un intervalo de tiempo dado, un punto de la onda cruza por el punto cero del eje horizontal (Kiss 2013: 12). Sin embargo, es evidente que la duración del segmento influye en este parámetro. Para solventar este problema, Martínez Celdrán (2015: 123) propone estandarizar la medida multiplicando por 10 el número de cruces por cero y dividiendo el resultado por la duración total del segmento. Este es el valor normalizado que se ofrece en los resultados de este trabajo. A pesar de que no es una medida que se haya utilizado previamente para diferenciar /s/ y /θ/, resultó ser significativa en la diferenciación de estos sonidos por parte de algunos de los informantes que participaron en el experimento.

Una vez recogidos todos los parámetros en una hoja de cálculo, se ejecutaron diversos análisis estadísticos. Para el primer objetivo —comprobar si existen pistas articulatorias que justifiquen que el proceso de escisión se basa en un caso de fusión aparente—,

se llevó a cabo con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* para Mac, versión 21, el test U de Mann-Whitney, que permite ver si las diferencias de medias de los diversos parámetros acústicos son significativas o no en función de la grafía (§3.2.1). A continuación, tras un test de fiabilidad perceptiva, se ejecutó el mismo análisis, esta vez en función de las realizaciones percibidas, y no de la grafía (§3.2.2). Para realizar la caracterización acústica de [s] y [θ] —el segundo objetivo— se realizó con *RWizard*, una interfaz de R desarrollada en la Universidad de Vigo (Guisande *et alii* 2014), un análisis bivalente (§4.1.1) cuyo objetivo era servir de orientación para la creación de los modelos multivariantes, obtenidos respectivamente a partir de un análisis discriminante (§4.1.2.1) y otro de regresión logística binomial (§4.1.2.2), del cual se puede extraer una fórmula de predicción de la realización individual de /s/ y /θ/. Para el tercer objetivo —visualizar la variación paramétrica individual—, se representó también con *RWizard* un gráfico de coordenadas polares (§4.2.2), a partir del cual pudo además medirse la distancia euclídea de las realizaciones (§4.2.3), de manera que se consigue el objetivo final del trabajo; esto es, hallar un método para cuantificar de forma objetiva la distancia articulatoria de las realizaciones en correspondencia con la grafía.

3. FUNDAMENTOS ACÚSTICOS DEL CAMBIO FONÉTICO

3.1. Estado de la cuestión

Como se ha visto en la introducción (§1.2), a pesar de que Garde (1961: 38, *apud* Labov 1994: 485) defiende que la fusión completa de dos fonemas no puede revertirse, en Málaga y en otras ciudades de Andalucía se está produciendo un caso que parece *a priori* contrario a este principio; es decir, se está restituyendo la escisión de los fonemas /s/ y /θ/ que se habían fusionado en la Edad Media.

3.1.1. Fusión aparente

La primera hipótesis partiría de la idea de que el principio de Garde es válido y universal; es decir, la fusión fonemática completa no puede recuperarse, ya que revertir esta fusión implicaría recuperar los motivos de un cambio lingüístico, el cual es arbitrario (Labov 1994: 486). Dicha hipótesis no consistiría en negar la escisión actual, sino la fusión anterior. Es la teoría del *near merger* (Labov 1994: 544-573), que puede traducirse como *fusión aparente* o *semifusión*. Esta teoría parte de la negación de una premisa tan sencilla y lógica que no se había cuestionado anteriormente: si un hablante pronuncia sonidos de manera diferente, será capaz de discernirlos perceptivamente. Por el contrario, Labov sostiene que en algunos casos es posible cuestionar este aserto. En pares mínimos aparentemente indiferenciables (*god - guard*), un judío de clase media baja de Nueva York mantiene ciertas diferencias fonéticas en la pronunciación en función de la grafía. Sin embargo, el mismo hablante nativo no es capaz de distinguir perceptivamente los pares que había pronunciado. Esta es la teoría que podría sostenerse para la escisión de las fricativas en Málaga: la fusión nunca se llegó a completar del todo, sino que se produjo una *fusión aparente*, indiferenciable perceptivamente, pero sí rastreable mediante el análisis acústico de la pronunciación. De ser así, ciertos parámetros acústicos deberían variar en la pronunciación en función de la etimología.

3.1.2. *Fusión completa*

La segunda hipótesis supone proponer una explicación contraria. El principio de Garde no es válido. Es decir, es posible que dos fonemas que ya se han fusionado completamente puedan escindirse. De hecho, el propio Labov afirma que el principio de Garde no es algo absoluto, sino que —aunque no sea la evolución normal—, dadas unas determinadas condiciones sociales, puede volver a introducirse una distinción en una comunidad de habla de manera consistente (Labov 1994: 531-532). Hasta tal punto duda Labov de que la reversión sea imposible, que propone algunos factores internos con alta probabilidad de violar el principio de Garde, como la predictibilidad léxica alta y la oposición léxica baja (1994: 514).

Precisamente, la hipótesis que se plantea en este trabajo es que, en realidad, el proceso de escisión fonemática de /s/ y /θ/ sería una de las consecuencias de una corriente de convergencia hacia la variedad estándar nacional, relacionada con los cambios político-sociales surgidos a partir de la Guerra Civil (mediados del siglo XX) en Andalucía², capaz de producir una variedad relativamente intermedia entre el español andaluz y el español centro-septentrional de España.

En la ciudad de Málaga, han estado en contacto desde hace años tres variedades: el estándar nacional, el estándar de prestigio regional (Sevilla) y el vernacular urbano malagueño (Lasarte Cervantes 2012: 130). Sin embargo, la ciudad se encuentra cada vez más alejada de la norma de Sevilla. Esta influencia de la norma urbana sevillana, cada vez más débil en el este de la comunidad, pero aún con cierto vigor en la parte occidental, es una variedad que los hablantes urbanos de las clases socioculturales medioaltas de la ciudad de Málaga tienden a soslayar para aproximarse a la variedad estándar del centro de la península (Villena Ponsoda y Vida Castro 2012). De esta manera, ha surgido una variedad intermedia, que acerca por norma general las variedades usadas por los hablantes jóvenes, urbanos y de nivel sociocultural medioalto de Andalucía a las utilizadas por hablantes de clase trabajadora, rurales y de nivel sociocultural bajo del centro de la península, dando paso a un modelo de pirámide invertida, cuya idea básica es la de prescindir de las características lingüísticas más marcadas y con menor prestigio y mantener aquellas menos prominentes, además de adquirir algunos rasgos del estándar nacional, como es el caso de la distinción entre /s/ y /θ/ (Villena Ponsoda y Vida Castro 2017).

3.2. Análisis acústico

Con el fin de determinar si existen pistas acústicas de las realizaciones que las separen en función del origen etimológico de la palabra que las representan en la escritura, de tal modo que se pudiese afirmar que la fusión no llegó a completarse, se llevó a cabo un análisis no paramétrico (U de Mann-Whitney) de las diferencias de medias de los parámetros acústicos considerados (*vid.* §2.2) en las series léxicas con <s> o con <z, ce, ci> (§3.2.1). A continuación (§3.2.2), se repitió el análisis considerando, sin embargo, la percepción de las realizaciones.

² Posiblemente, la Guerra Civil supuso el origen de una serie de cambios sociales a causa de la inestable situación política y los movimientos migratorios, lo cual creó situaciones de grandes diferencias que se reflejaron lingüísticamente, de entre otras maneras, con la formación de una variedad intermedia de convergencia hacia el estándar nacional como consecuencia de la apertura social (Moya y Sosinki 2015: 44-45).

3.2.1. Análisis acústico en función de la grafía

Para la realización del análisis no paramétrico de diferencia de medias de los parámetros acústicos, se hicieron dos análisis separados que permitiesen establecer una comparación en función del nivel de estudios. Como es sabido (*vid.* §3.1.2), en la ciudad de Málaga son los hablantes instruidos quienes favorecen el proceso de escisión fonemática de /s/ y /θ/ y, por tanto, son los hablantes sin estudios los que mantienen la realización interdental con independencia de la grafía. Se esperaba que los hablantes con estudios universitarios polarizasen sus realizaciones en función de la grafía y que los hablantes sin estudios no diferenciases los parámetros acústicos. Efectivamente, la Tabla 1 muestra cómo los seis hombres del nivel superior de estudios presentan diferencias significativas en todos los parámetros acústicos excepto en la *duración*, el *CoG* y la *curtosis*.

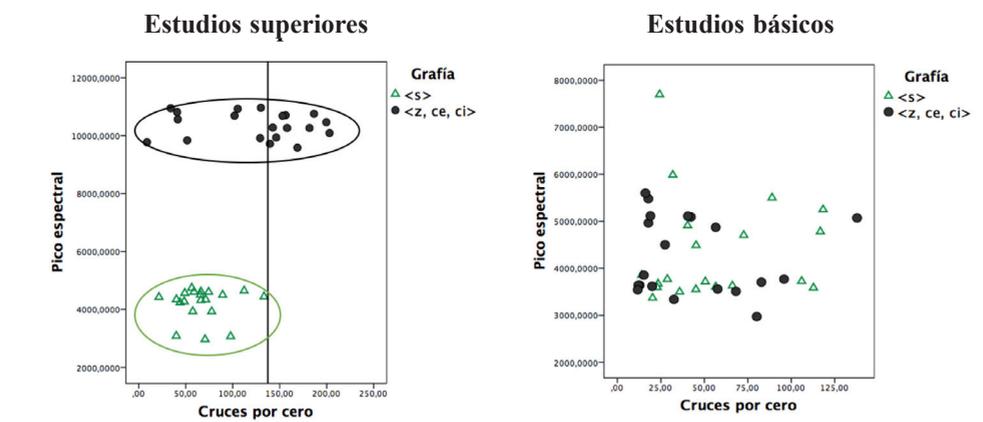
n=12	Informantes con estudios superiores				Informantes con estudios básicos		
	Parámetros	Grafía	Media	Desv. Típica	Sig.	Media	Desv. Típica
Duración	<s>	94	26	.158	79	18	.936
	<z, ce, ci>	100	30		80	23	
Cruces por cero	<s>	81	30	.006	70	53	.865
	<z, ce, ci>	100	47		69	50	
Int. Mínima	<s>	38	5	.000	41	5	.625
	<z, ce, ci>	35	5		40	5	
Int. Máxima	<s>	48	5	.001	52	5	.650
	<z, ce, ci>	46	5		51	5	
Int. Media	<s>	45	5	.000	47	5	.718
	<z, ce, ci>	42	5		47	5	
CoG	<s>	2388	1538	.146	1537	2131	.902
	<z, ce, ci>	2484	2397		1453	1958	
Desv. Est.	<s>	2734	939	.001	2410	1932	.907
	<z, ce, ci>	3410	1583		2347	1717	
Skewness	<s>	2,7	2	.020	7	5	.744
	<z, ce, ci>	3,6	3		7	5	
Curtosis	<s>	17	46	.306	98	136	.832
	<z, ce, ci>	28	50		88	124	
Pico Esp.	<s>	4446	1700	.000	4913	2437	.001
	<z, ce, ci>	6862	2920		5801	2759	

Para las diferencias de medias, se ha duplicado el test U de Mann-Whitney. En negrita se marcan las diferencias significativas

Tabla 1. Efecto de la etimología/grafía en los correlatos acústicos de /s/ y /θ/. Comparación entre hablantes universitarios y hablantes con educación básica

Un ejemplo visual de cómo estos informantes modifican los parámetros en función de la grafía es el Gráfico 1, que compara dos diagramas de dispersión en los que el eje y mide el *pico espectral*, y el eje x, la medida estandarizada de *cruces por cero* de un informante de estudios superiores y de un informante de estudios básicos. El gráfico se ha realizado a partir de las realizaciones de un solo informante en cada caso porque, como se verá (§4), cada hablante modifica parámetros diferentes para marcar la distinción, por lo que, si se representase el comportamiento de todos los individuos del grupo en un solo gráfico, se superpondrían los parámetros individuales y las diferencias no se verían claras. De hecho, en el gráfico del informante de estudios superiores, a pesar de que se aprecia cómo sus realizaciones se distribuyen en dos grupos en correspondencia con las grafías, el número de *cruces por cero* de algunas de las realizaciones correspondientes a la grafía <z, ce, ci> es igual o inferior a otras correspondientes a <s>. Aunque los *cruces por cero* resultan estadísticamente significativos en el conjunto de los datos (Tabla 1), es el pico espectral el parámetro del que verdaderamente se vale este informante para distinguir las realizaciones. Por estas razones, resulta conveniente y necesario construir un modelo en el que entren todos los parámetros que permita reflejar la variación paramétrica individual (vid. §4.2).

Gráfico 1. Diagrama de dispersión individual de las realizaciones de /s/ y /θ/ en el espacio definido por el *pico espectral* y los *cruces por cero*. Comparación de los datos de un hablante universitario y de un hablante con estudios básicos



Picoespectral, <s>, =4200; <z, ce, ci>, =10300.
Sig. p <.001
Cruces por cero, <s>, = 67; <z, ce, ci>, = 124.
Sig. p <.003

Pico espectral, <s>, = 4300; <z, ce, ci>, = 4200.
Sig. p = 1.000
Cruces por cero, <s>, = 56; <z, ce, ci>, = 43.
Sig. p <.114

En el caso de los hablantes no instruidos, el panorama es totalmente diferente. La Tabla 1 muestra cómo los parámetros tienen unas medias bastante cercanas en las dos series léxicas (con <s> y con <z, ce, ci>). Los seis hombres con nivel de estudios básicos no modifican significativamente los parámetros acústicos en función de la grafía, a excepción

del *pico espectral*. Esto también lo refleja la comparativa del Gráfico 1. En este último caso, las realizaciones alofónicas del informante de estudios básicos varían de manera independiente a la grafía.

Ahora bien, los informantes no instruidos sí diferencian el *pico espectral* en función de la grafía (<s>, = 4913; <z, ce, ci>, = 5801, *vid.* Tabla 1), lo cual puede parecer sorprendente. Sin embargo, es posible explicar este hecho: de los seis informantes con estudios básicos, cuatro no modifican ni un solo parámetro en función de la grafía; es decir, solo hay dos informantes que modifican algún parámetro. Son los dos informantes jóvenes, que modifican precisamente el *pico espectral*: uno <s>, = 4200; <z, ce, ci>, = 6600, y otro <s>, = 5400; <z, ce, ci>, = 7200. Son estas medias de los hablantes jóvenes las que alteran la media del grupo, pues los otros informantes no presentan diferencias significativas en el *pico espectral*. De aquí podría deducirse (Regan 2017: 240) que ciertos informantes justifican la fusión aparente. Sin embargo, hay otra explicación posible: estos hablantes presentan estas medias porque algunas de las palabras que se representan con grafía <s> en la escritura se perciben como sibilantes. No sería entonces un ejemplo de fusión aparente, ya que —no puede olvidarse—, para que una fusión aparente se considere como tal, debe: a) percibirse igual, y b) articularse diferente (Labov, 1994: 544-573); en el caso de estos dos informantes jóvenes, la primera condición no se cumple. Se trataría de hablantes que diferencian algún parámetro acústico en algunas palabras para acercarse a la pronunciación canónica, básicamente porque son jóvenes, aunque sus estudios sean básicos.

3.2.2. Análisis acústico en función de las realizaciones percibidas

En este sentido, se consideró que los ejemplos en los que verdaderamente se prueba si existe fusión aparente son aquellos que se perciben igual (como fricativa interdental sorda [θ], que es la pronunciación tradicional vernacular de las clases trabajadoras y rurales de Málaga). Se llevó a cabo, pues, el mismo análisis, pero teniendo en cuenta solo aquellas realizaciones que se percibían como fricativa dental sorda [θ] (es decir, casos de <z, ce, ci> y de <s> percibidos como [θ]), de manera que se comprobase si, a pesar de ser percibidas estas como idénticas, aún habría diferencias significativas en los parámetros.

Con el objeto de comprobar la fiabilidad de la percepción de los alófonos, con carácter previo a este análisis, se realizó un test de fiabilidad perceptiva tendente a corroborar que la percepción era segura³. En primer lugar, se etiquetaron las realizaciones en cuatro categorías perceptivas:

3 Con este test también se pretendía comprobar si la duración del alófono tenía relación con que este fuese percibido como [s] / [θ], o como realizaciones intermedias o difícilmente categorizables. La hipótesis planteada al respecto es que cuando el hablante tiene la certeza de que el alófono que va a articular se corresponde con la pronunciación canónica según el modelo de la variedad estándar, alarga la articulación. Por otro lado, aquellos hablantes cuyas realizaciones varían en el continuo con independencia de la ortografía articulan alófonos de menor duración. Consecuentemente, se esperaba que las realizaciones percibidas próximas a los polos del continuo de realización de la obstruyente fricativa ([s] y [θ]) durasen más que aquellas difícilmente categorizables y, por tanto, que las realizaciones de los informantes instruidos también durasen más que las de los informantes no instruidos. Los resultados fueron los esperados: la duración es menor en las realizaciones percibidas como intermedias, y mayor en las realizaciones percibidas con claridad: [s]: 96 ms; [θ^{*}]: 83 ms; [θ]: 92 ms; sig. p.<.000. Asimismo, como se esperaba, los informantes de estudios superiores presentan una mayor duración en sus realizaciones (97 ms) que los informantes de estudios básicos (80 ms), de manera que se corrobora la hipótesis planteada.

[s]

2) [θ^s]

3) [θ]

4) [h], [∅]

Para comprobar si los parámetros acústicos implicados en las realizaciones alofónicas consideradas se diferenciaban significativamente en los diferentes grupos, se realizó el test de diferencia de medias en muestras independientes Kruskal-Wallis. Como se aprecia en la Tabla 2, todos los parámetros utilizados previamente resultaron significativos $p < .000$. Esto quiere decir que las categorización de las realizaciones que se han percibido auditivamente como [θ], frente a las percibidas como [s] o como [θ^s], tiene un respaldo objetivo, puesto que todos los parámetros acústicos muestran valores estadísticamente significativos.

Puede así afirmarse que la categorización perceptiva es fiable. Sobre esta base, se analizó si los informantes de estudios básicos modificaban los parámetros acústicos en las realizaciones percibidas como [θ] en función de la grafía; es decir, se esperaba determinar si las realizaciones [θ] etimológica (grafía <z, ce, ci>) y [θ] no etimológica (grafía <s>) de estos hablantes de nivel educacional básicos se diferenciaban de algún modo. De esta manera, se comprobaría si la fusión es total o no. Tal y como se esperaba, no existe ningún parámetro significativo que contraste ambas series (Tabla 3). Las medias de todos los parámetros son prácticamente las mismas. A diferencia del análisis realizado simplemente en función de la grafía (Tabla 1), ahora el pico espectral no resulta significativo. Se prueba así que la diferencia que se vio en el primer análisis en los dos hablantes jóvenes no es consecuencia de una fusión aparente, sino de una articulación y percepción diferentes.

Con el fin de descartar, finalmente, la idea de que haya personas con capacidad de discernir cuándo una realización de [θ] procede de la grafía <s> y cuándo de <z, ce, ci> —pues podría ocurrir que existiesen parámetros que posibilitasen virtualmente la percepción separada pero no hubiesen sido tenidos en cuenta en este trabajo— se realizó un test de percepción para comprobar la discriminación correcta de las series léxicas con <s> y con <z, ce, ci>. Para el mencionado test, se seleccionaron dos informantes distintos para hacer la grabación: un hombre de estudios básicos de tercera generación y un hombre de estudios universitarios de primera generación. Los jueces fueron 54 personas, clasificadas en tres grupos de edad (<35, 35-55, >55 años), género y nivel de estudios (básico, intermedio y avanzado), con tres encuestados por casilla (Molina-García 2019). Los resultados de este test de percepción se corresponden con los comentados arriba (*vid.* Tabla 3): el porcentaje de acierto para las realizaciones procedentes del hablante no instruido con mayoría de realizaciones percibidas como [θ] es solo del 5,80%, sin variación significativa en función de las características sociolingüísticas de los jueces, en tanto que las realizaciones del informante con estudios universitarios obtuvieron un 97,35% de acierto.

Tabla 2. Correlatos acústicos de las realizaciones percibidas como [s], [θ^s] y [θ] de todos los informantes

Parámetro	Percepción	Media	Desv. Típica	Sig.
Duración	[s]	96	25	.001
	[θ ^s]	83	25	
	[θ]	92	26	
Cruces por cero	[s]	86	30	.000
	[θ ^s]	71	47	
	[θ]	91	52	
Intensidad mínima	[s]	39	5	.000
	[θ ^s]	39	5	
	[θ]	37	5	
Intensidad Máxima	[s]	50	4	.021
	[θ ^s]	49	6	
	[θ]	48	6	
Intensidad Media	[s]	46	4	.001
	[θ ^s]	45	6	
	[θ]	43	5	
Centro de gravedad	[s]	2523	1637	.000
	[θ ^s]	1600	1976	
	[θ]	2102	2373	
Desviación estándar	[s]	2896	1065	.000
	[θ ^s]	2444	1659	
	[θ]	3120	1803	
Skewness	[s]	2	2	.000
	[θ ^s]	6	4	
	[θ]	5	4	
Curtosis	[s]	16	34	.000
	[θ ^s]	72	113	
	[θ]	48	88	
Pico espectral	[s]	4857	2098	.001
	[θ ^s]	5060	2558	
	[θ]	6468	3184	

En negrita se marcan las diferencias significativas en el test Kruskal-Wallis

Tabla 3. Correlatos acústicos en función de la grafía de las realizaciones percibidas como [θ] de los hablantes de instrucción básica

Parámetro	Grafía	Media	Desv. Típica	Sig.
Duración	<s>	86	18	.484
	<z, ce, ci>	85	23	
Cruces por cero	<s>	90	53	.775
	<z, ce, ci>	88	50	
Intensidad mínima	<s>	38	5	.875
	<z, ce, ci>	39	5	
Intensidad Máxima	<s>	50	5	.843
	<z, ce, ci>	50	5	
Intensidad Media	<s>	45	5	.721
	<z, ce, ci>	45	5	
Centro de gravedad	<s>	1846	2131	.913
	<z, ce, ci>	1875	1958	
Desviación estándar	<s>	3122	939	.812
	<z, ce, ci>	2940	1583	
Skewness	<s>	5	2	.951
	<z, ce, ci>	5	3	
Curtosis	<s>	54	46	.865
	<z, ce, ci>	68	50	
Pico espectral	<s>	5736	1799	.124
	<z, ce, ci>	6308	2920	

Resultados procedentes del test no paramétrico de diferencia de medias U de Mann-Whitney

4. ESCISIÓN FONEMÁTICA. FUNDAMENTOS ACÚSTICO-PERCEPTIVOS DE LA DISTINCIÓN DE [s]: [θ]

Probado que el caso de la escisión fonemática de [θ] en la ciudad de Málaga no se apoya en un caso de fusión aparente, sino que se trata de una escisión —a partir de una fusión que sí llegó a completarse— motivada por un proceso de convergencia hacia la variedad estándar del español (i.e., nuestro primer objetivo), se muestra a continuación la caracterización acústica de los alófonos [s] y [θ] (nuestro segundo objetivo).

4.1. Bases acústicas de la distinción [s]: [θ]

4.1.1. Correlatos acústicos de las obstruyentes fricativas dentales. Modelo bivalente

Para la caracterización de las obstruyentes fricativas en este estudio, se han calculado las medias no en función de la grafía, sino de aquellas realizaciones percibidas como [s] y [θ]; es decir, los casos en los que la percepción no ofreció duda alguna (*vid.* §3.2.2). En primer lugar, se realizó un análisis bivalente para cada parámetro acústico (Tabla 4) con el objetivo de orientar el análisis multivariante. Los resultados obtenidos aquí de las obstruyentes fricativas coinciden en general con los de estudios anteriores. Como se aprecia en la Tabla 4, [s] tiende a realizarse más intensa, con el *CoG* más elevado y más larga que [θ], en tanto que tiene valores más bajos de *cruces por cero*, *skewness*, *curtosis*, *desviación estándar* y *pico espectral*⁴. La única diferencia que se aprecia en nuestro caso es que, en las realizaciones analizadas, se invierten los valores de *skewness* y *curtosis*; es decir, son más altos en [θ] que en [s].

4.1.2. Efecto paramétrico conjunto sobre la percepción. Modelos multivariantes

Una vez realizado el análisis bivariable, en el que se comprobó que la [s] y la [θ] percibidas son acústicamente diferentes, y dado que son varios los parámetros influyentes, conviene saber ahora qué jerarquía de peso o efecto existe sobre la realización percibida cuando consideramos un modelo multivariable que incluye como variables predictoras a todos estos parámetros.

4.1.2.1. Jerarquía de efectos paramétricos sobre la percepción diferenciada de [s] y [θ]. Análisis discriminante

El análisis discriminante permite caracterizar elementos a partir de un conjunto de variables independientes (funciones discriminantes); es decir, su objetivo es encontrar las variables que separan dos grupos; en este caso, [s] y [θ]⁵. De esta manera, disponemos de un modelo que predice qué rasgos permiten percibir —y con qué fuerza— una realización u otra; esto es, discriminar qué serie de variables condicionan la percepción de la obstruyente como sibilante [s] o como no sibilante [θ]. El análisis se realizó con *RWizard*, una interfaz

4 La duración y la desviación estándar, a pesar de no resultar significativas estadísticamente, siguen la tendencia de lo registrado en estudios anteriores: valores más elevados en [s].

5 Sobre el procedimiento de cálculo de variables y coeficientes, *vid.* Guisande González *et alii* (2011: 787-810).

de R desarrollada en la Universidad de Vigo (Guisande González *et alii* 2014), que permite ejecutar análisis complejos de forma intuitiva.

Tabla 4. Correlatos acústicos de las realizaciones percibidas como [s] y [θ] de todos los informantes

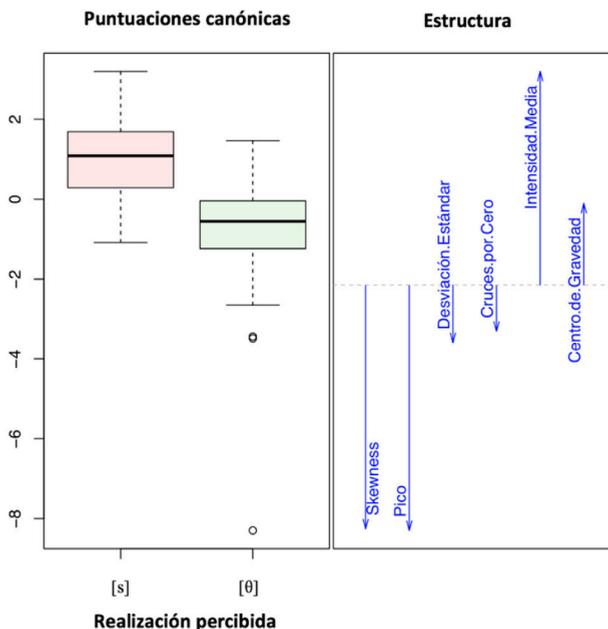
Parámetro	Realización	Medias	Desv. Típica	Significación
Duración	[s]	96	24	.126
	[θ]	92	27	
Cruces por cero	[s]	86	53	.676
	[θ]	91	50	
Intensidad mínima	[s]	39	5	.000
	[θ]	37	5	
Intensidad Máxima	[s]	50	4	.008
	[θ]	48	6	
Intensidad Media	[s]	46	4	.000
	[θ]	43	5	
Centro de gravedad	[s]	2523	1637	.000
	[θ]	2102	2373	
Desviación estándar	[s]	2896	1065	.960
	[θ]	3120	1803	
Skewness	[s]	2	2	.000
	[θ]	5	4	
Curtosis	[s]	16	34	.000
	[θ]	48	88	
Pico espectral	[s]	4857	2098	.006
	[θ]	6468	2909	

En negrita se marcan las diferencias significativas en el test U de Mann-Whitney

El Gráfico 2 es un diagrama de cajas extraído del análisis discriminante, en el cual los lados verticales de las cajas representan el recorrido intercuartílico (la diferencia entre el primer y el tercer cuartil en una distribución) de las puntuaciones canónicas; las cajas se encuentran divididas por un segmento horizontal que indica dónde se posiciona la mediana, y los bigotes marcan los valores extremos de estas puntuaciones. Se aprecia, a la derecha, cómo los valores positivos de *intensidad media* y *centro de gravedad* caracterizan a [s] y los valores negativos de *skewness*, *pico*, *desviación estándar* y *cruces por cero*, a [θ].

La Tabla 5 muestra los coeficientes canónicos que subyacen en el Gráfico 2; es decir, la fuerza discriminante que tiene cada variable. Como puede observarse, los parámetros acústicos estadísticamente significativos ($p < 0,05$) aparecen ordenados en función de la jerarquía de su efecto en la percepción de las obstruyentes fricativas como [s] o [θ]. Dado que el análisis se orientó en el valor de aplicación de [s] percibida, se entiende que aquellos casos con valores altos de *intensidad media* y *centro de gravedad*, y con valores bajos de *skewness*, *pico*, *desviación estándar* y *cruces por cero*, tendrán coeficientes canónicos positivos.

Gráfico 2. Diagrama de cajas de las realizaciones percibidas como [s] – [θ] de todos los informantes extraído del análisis discriminante



Valor de aplicación: 1 [s]

Tabla 5. Coeficientes canónicos del Análisis Discriminante

<i>Variables</i>	Coeficientes canónicos
<i>Intensidad Media</i>	0,40
<i>Centro de Gravedad</i>	0,15
<i>Skewness</i>	-0,45
<i>Pico</i>	-0,45
<i>Desviación Estándar</i>	-0,10
<i>Cruces por Cero</i>	-0,10

Valor de aplicación: 1 [s]

Puesto que algunas variables que resultaban claramente significativas en el análisis individual (*intensidad mínima*, *curtosis*) no forman parte del modelo, y que otras que no resultaban significativas sí aparecen en él (*cruces por cero*, *desviación estándar*), podría suponerse cierta contradicción. Nada más lejos de la realidad. Por una parte, hay que señalar que en un modelo multivariante, de aquellos factores que tienen una elevada correlación positiva entre sí, solo entran aquellos con mayor tolerancia; es decir, las variables independientes que explican un mayor porcentaje de variación que no pueden explicar las demás de la variable dependiente. Esto explica que la *intensidad mínima* y la *intensidad máxima*

no formen parte del modelo. Por otra parte, una distancia amplia entre las medias de una variable no tiene por qué implicar *per se* una capacidad discriminante elevada. En el caso de la *curtosis* ($[s]$, = 16, \pm 34; $[\theta]$, = 48, \pm 88), hay una distribución irregular. Posiblemente, algunos casos aislados eleven la media, de manera que esta variable resulta significativa, pero no tiene capacidad predictiva en el modelo, dado que en la mayoría de casos se distribuirá de manera aleatoria o su efecto será pequeño. Por otro lado, variables que presenten poca variación (ni siquiera significativa), pueden tener una fuerza predictiva mayor, de manera que sí se incluyen en el modelo.

El porcentaje de casos identificados correctamente por validación cruzada es elevado tanto en el análisis discriminante lineal, como en el cuadrático (79% y 78% respectivamente). Este dato es indicativo de un análisis discriminante robusto, ya que la cercanía de ambos porcentajes implica que el análisis es correcto.

4.1.2.2. Predicción de la discriminación perceptiva de $[s]$ y $[\theta]$. Análisis de regresión logística binomial

A continuación, se realizó un análisis de regresión logística binomial por dos razones: la primera es que, en el caso de que el porcentaje de acierto de este modelo fuese similar al del análisis discriminante, se corroboraría la fuerza y replicabilidad de este modelo; la segunda es que este análisis permite calcular la probabilidad de ocurrencia de una variable binomial (en este caso, 0 = $[s]$, 1 = $[\theta]$) en función de una serie de variables independientes (aquí, los parámetros acústicos). Es decir, de este análisis se extrae un modelo cuyo resultado será la probabilidad de que lo que se está articulando sea percibido como $[s]$ o como $[\theta]$ en función del efecto de los parámetros acústicos⁶. Para el cálculo del modelo, se utilizó —como en el análisis discriminante del apartado anterior— *RWizard* (Guisande González *et alii* 2014).

En primer lugar, se ejecutó el análisis con la totalidad de los casos. Los resultados refuerzan la solidez del modelo. El porcentaje de identificación es similar al obtenido en el análisis discriminante (83%). Asimismo, las variables que conforman el modelo son las mismas y apuntan en la misma dirección: valores elevados de *intensidad* y *centro de gravedad* para $[s]$, y valores elevados de *skewness*, *pico*, *desviación estándar* y *cruces por cero* para $[\theta]$ (Tabla 6).

Lo realmente interesante de este tipo de análisis es que, a partir de los coeficientes de la Tabla 6, se genera una fórmula de predicción de la realización. Es decir, se obtiene una ecuación que permite calcular la probabilidad de que una realización sea percibida como $[s]$ o como $[\theta]$. La ecuación resultante de este análisis es:

$$\pi = \frac{1}{1 + e^{-(-1,10 - 1,25 * IntMedia - 0,85 * CentroGrav + 4,1 * Skewn + 2,2 * DesvEst + 1 * Cruc + 0,8 * Pico)}}$$

⁶ Sobre el procedimiento de cálculo, *vid.* Guisande González *et alii* (2018: 228-236).

Tabla 6. Coeficientes canónicos del Análisis de Regresión Logística Binomial

<i>Variables</i>	Coeficientes canónicos	Significación
(Intercept)	-1,10	.000
<i>Intensidad Media</i>	-1,25	.000
<i>Centro de Gravedad</i>	-0,85	.05
<i>Skewness</i>	4,10	.000
<i>Desviación Estándar</i>	2,20	.000
<i>Cruces por Cero</i>	1	.01
<i>Pico</i>	0,80	.000

Valor de aplicación: 1 [θ]

De esta manera, si un informante, por ejemplo, realiza un alófono con una *intensidad media* de -0,75; un *centro de gravedad* de -0,25; un *skewness* de 0,8; una *desviación estándar* de 0,8; 0,2 *cruces por cero*, y un *pico espectral* de -0,5 (parámetros estandarizados para ser comparables entre sí), habría una probabilidad del 97% de que este alófono fuese percibido como [θ]. De este modo, se consigue un valor numérico extraído del conjunto de variables, que, al fin y al cabo, es lo que percibe el oyente. En este ejemplo, el hecho de que tuviera un *pico espectral* con valores negativos y un bajo número de *cruces por cero*, no impediría que fuese percibida como [θ], ya que las otras variables compensarían.

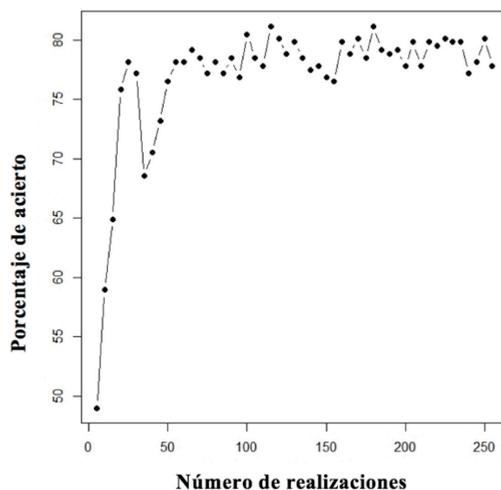
Es cierto que el porcentaje de casos identificados correctamente es un parámetro fiable para valorar la calidad del modelo, pero aún más fiable resulta comprobar el grado de acierto con datos que no se habían incluido en la matriz original del modelo (Guisande González *et alii* 2018: 233). Con el objeto de comprobar esto, se crea un modelo a partir de las realizaciones de 11 de los 12 informantes y este modelo se aplica posteriormente al informante excluido para determinar si dicho modelo es capaz de predecir de igual forma cuáles serían sus realizaciones. De esta manera, en el caso de que los datos coincidiesen, se comprobaría la capacidad del modelo para predecir correctamente las realizaciones de otros informantes no consideradas para su construcción y, por tanto, reflejaría que la probabilidad de acierto del modelo es fiable.

Como se esperaba, el porcentaje de acierto del modelo es similar tanto en los 11 informantes como en el informante que no había entrado en la construcción de dicho modelo: 82% y 83% respectivamente. A su vez, el porcentaje de acierto también es similar al de los modelos procedentes del análisis discriminante (79%, §4.1.2.1) y del análisis de regresión logística binomial (83%, §4.1.2.2). Se puede concluir que los dos modelos extraídos del análisis multivariable tienen coherencia interna, fiabilidad y replicabilidad.

Un último análisis, por fin, nos sirvió para afianzar la replicabilidad del modelo. Tal análisis consiste en construir el modelo con las mismas variables empleadas anteriormente e ir aplicándolo a cada una de las ocurrencias de [s] y/o [θ]. En primer lugar, con *RWizard* se crea una base de datos en la que se desordenan aleatoriamente todas las

realizaciones. A continuación, se ejecuta el análisis, que consiste en ir aplicando el modelo extraído del análisis de regresión logística previo a cada una de las ocurrencias, de manera que se va acumulando el porcentaje de acierto global. Evidentemente, se espera que este porcentaje vaya subiendo a medida que se introduce un mayor número de casos. Existen dos resultados posibles: a) el porcentaje de aciertos no deja de subir, en cuyo caso se deduciría que el modelo se ajustaría mejor si se introdujesen más realizaciones; b) hay un punto en el que el porcentaje se estabiliza, de lo que se deduciría que, aunque se introdujesen nuevas realizaciones no tenidas en cuenta, el porcentaje de acierto no variaría. Según los análisis realizados hasta el momento, se esperaba que el resultado fuese el segundo. Efectivamente, tal y como refleja el Gráfico 3, a partir de aproximadamente 70 realizaciones el modelo comienza a estabilizarse, y, finalmente, a partir de 160 se asintotiza la función con un porcentaje de acierto medio del 83,65%; esto es, el mismo que ya se había obtenido. En realidad, este supone una comprobación aún más objetiva y fiable, si cabe, de los análisis de regresión por pasos desarrollados más arriba. De esta manera, se ha logrado el segundo objetivo: determinar cuáles son los parámetros acústicos que utilizan los hablantes para diferenciar las realizaciones de [s] y [θ].

Gráfico 3. Porcentaje de acierto del modelo del análisis de regresión logística por realizaciones escogidas al azar



5. VARIACIÓN PARAMÉTRICA INDIVIDUAL

5.1. Antecedentes

A pesar de que —como se ha comprobado hasta aquí— existe una tendencia general que marca una distinción entre las realizaciones percibidas de los dos fonemas, en el análisis individual de cada informante surgían casos que, en principio, no encajaban dentro del modelo. Estos casos son variados; por ejemplo, uno de los informantes de estudios

superiores establece una clara distinción perceptiva entre [s] y [θ], pero mantiene prácticamente la misma media de intensidad —esto es, el parámetro más influyente en el análisis discriminante (4.1.2.1)— en los dos alófonos.

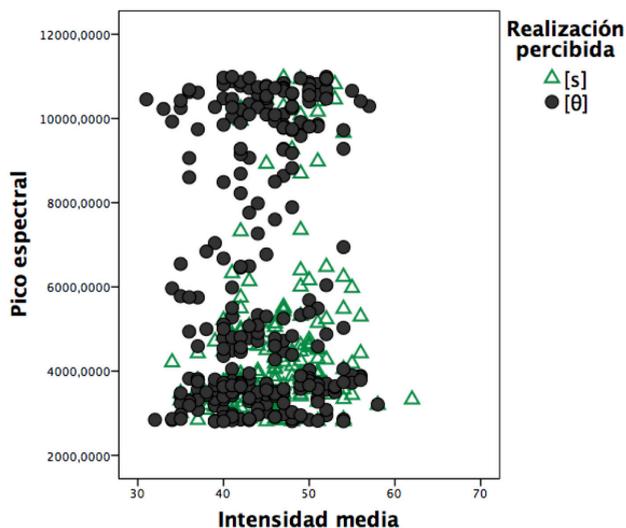
Cabe recordar que el proceso de escisión fonemática está en curso; se trata, por tanto, de un momento de variación y cambio. Los hablantes tratan de realizar dos alófonos diferentes en función de la pronunciación canónica de la grafía, producto de la escisión que nos ocupa, pero cada uno se vale de su propia selección de parámetros. Todos los informantes cuentan con —valga la metáfora— el mismo *piano alofónico*, que les permite, en este caso, establecer el contraste. Estaría compuesto por diferentes teclas que cada informante podría pulsar en función de sus circunstancias personales, sus antecedentes, etc., unas teclas, que serían los parámetros analizados; y cada informante tocaría unas teclas. Prueba de ello es que parámetros como la intensidad y los momentos espectrales han sido utilizados en estudios fonéticos forenses de identificación de hablantes, debido a su alta diferencia interpersonal, ya que estos parámetros acústicos varían en función del punto de articulación y de las características físicas y formales de los aparatos fonadores de los hablantes (Cicres Bosch 2011; Univaso *et alii*, 2014).

Esta variación paramétrica individual se refleja a la perfección cuando se elabora un gráfico bidimensional de dispersión. Según el modelo desarrollado en el apartado 4, la *intensidad media* y el *pico espectral* son parámetros con mucha fuerza para diferenciar las realizaciones de [s] y [θ]. Sin embargo, cuando consideramos el conjunto de los hablantes (Gráfico 4), aparecen muchos casos que no tendrían explicación, puesto que son realizaciones percibidas como [s] en posiciones esperables para [θ] y viceversa.

Esto sucede precisamente porque en el análisis individual hay algunos informantes que no utilizan estos mismos parámetros para contrastar [s] y [θ] —hecho este esperable, puesto que, en caso contrario, el modelo construido sería fiable al 100%—. Ahora bien, hay hablantes que, aunque no se basan en los parámetros más significativos, logran articular dos sonidos que son percibidos claramente como distintos. Hay que tener en cuenta que, al final, lo que el oyente percibe es un único sonido caracterizado por todos los parámetros fonéticos. Se trata de una percepción global de un conjunto compuesto por muchos factores. Un ejemplo bastante ilustrativo de esto lo encontramos en el trabajo de Gordon *et alii* (2002: 161). A pesar de que este, al estudiar el contraste entre las obstruyentes fricativas en siete lenguas, encuentra de forma significativa un *centro de gravedad* más elevado en [s] que en [f], constata que hay informantes individuales que realizan valores de [s] muy cercanos o incluso superiores en [f].

Sobre esta base, si bien es necesaria la consideración individual de las pautas de realización, tal y como hemos hecho hasta aquí, la correlación bilateral entre los parámetros fonéticos y los alófonos percibidos como fundamento del cálculo de dichas pautas resulta insuficiente. De este modo, gráficos de dispersión similares a los que hemos mostrado (Gráfico 4; *vid. asimismo* Regan 2017: 256), en los que subyacen correlaciones bilaterales, deberían sustituirse por cálculos y representaciones gráficas que reflejen la idea de la selección individual de parámetros para marcar el contraste efectivo —o su inexistencia— entre alófonos. Esta variación paramétrica individual recoge más fielmente la realidad de la actuación lingüística de los hablantes y sugiere la imagen de la modulación individual (habla) de los límites colectivos. El instrumento y la técnica multivariable denominada *gráfico de coordenadas polares* sirve perfectamente a este propósito.

Gráfico 4. Diagrama de dispersión de las realizaciones percibidas como [s] y [θ] de todos los informantes en el espacio bidimensional definido por el *pico espectral* y la *intensidad media*



5.2. Representación multidimensional de la variación. Gráfico de coordenadas polares

Un gráfico de coordenadas polares permite visualizar la influencia de un amplio número de variables independientes sobre la variable dependiente. De este modo, frente a un gráfico de dispersión en el que solo se visualiza la posición de la variable dependiente en el espacio definido por la correlación entre dos parámetros, en el gráfico de coordenadas polares se muestra la combinación exacta de los ocho parámetros acústicos subyacentes en la articulación, por parte de cada hablante, de los alófonos percibidos⁷. Con carácter previo a la construcción del modelo y, por tanto, a la elaboración del mencionado gráfico, las medidas de los parámetros deben estandarizarse para que sean comparables entre sí. Las medidas estandarizadas se han calculado automáticamente con el programa SPSS, con la función *guardar valores tipificados como variables*, en la que subyace la fórmula básica de estandarización:

$$Z_1 = \frac{X_1 - \bar{X}}{\sigma}$$

Una vez estandarizados los datos, se calculó la media de los valores de los ocho parámetros acústicos correspondientes a las realizaciones de cada palabra en cada uno de los

⁷ Se han tenido en cuenta todos los parámetros del análisis excepto *intensidad mínima* y *máxima* por su mutua correlación positiva con la *intensidad media*, puesto que su inclusión habría sesgado el gráfico. Es decir, el informante que estableciese alguna diferencia en la intensidad reflejaría una distancia mayor de la real por el hecho de haber medido la intensidad de tres maneras distintas.

informantes y se agruparon en función de la grafía, de manera que apareciesen representados en el espacio bidimensional del gráfico de coordenadas polares 24 puntos. De esta manera, disponemos ahora de la posición de las realizaciones promediadas de cada hablante relacionadas con la grafía y podemos observar, medida en un espacio multidimensional definido acústicamente, la distancia entre ellas. A continuación, con *RWizard* (Guisande González *et alii* 2014) se obtuvieron las coordenadas polares de estos puntos; es decir, se asignaron ángulos a las variables, de acuerdo con el protocolo definido por Guisande González *et alii* (2011: 1-19). Obtenidos los valores para cada parámetro, el programa permite realizar el gráfico de coordenadas polares. El orden en el que se introducen las variables es importante. Con el argumento `COR = FALSE`, las variables se ordenan en función de una correlación positiva, de manera que se visualiza mejor la agrupación de casos y la distancia que se refleja entre las realizaciones (Guisande González *et alii* 2018: 150). Como se señaló anteriormente, el objetivo de este análisis, más allá de visualizar y medir la distancia de las realizaciones de [s] y [θ], es reflejar qué parámetros utiliza cada informante para diferenciar las realizaciones.

El Gráfico 5 tiene una explicación simple. Por un lado, los círculos acompañados del número del hablante en nuestro archivo y de la letra <z> (por ejemplo, ·12z) representan la media de todos los valores paramétricos de los alófonos en las palabras con grafía <z, ce, ci>, y los cuadrados acompañados de la letra <s> (por ejemplo, °12s) indican la media correspondiente a los valores paramétricos de los alófonos en las palabras con grafía <s>. Los números, por su parte, sirven para clasificar por su edad y nivel educacional a los hablantes de la siguiente manera:

a) 1-6: Estudios Básicos

1-2: Jóvenes (20 – 34 años) 3-4: Adultos (35 - 54 años) 5-6: Mayores (<55 años)

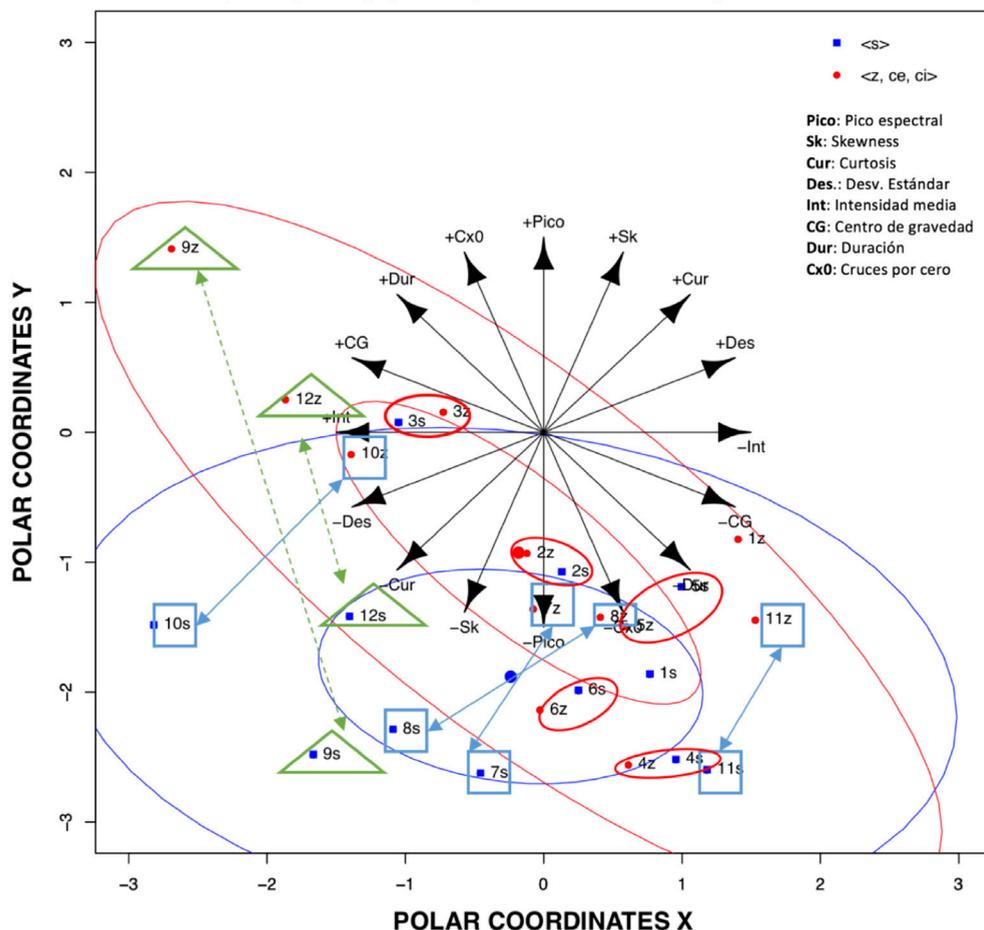
b) 7-12: Estudios Superiores

7-8: Jóvenes (20 – 34 años) 9-10: Adultos (35 - 54 años) 11-12: Mayores (<55 años)

Según lo esperado, el Gráfico 5 refleja cómo los informantes de estudios básicos realizan prácticamente todos los alófonos en la zona para la grafía <z, ce, ci> —lo que tradicionalmente se ha conocido como ceceo— y los informantes de estudios superiores son los únicos que muestran sus realizaciones de [s] fuera del área de la grafía <z, ce, ci>. La excepción la conforman los informantes 11 y 12 (> 55 años, estudios universitarios), que se encuentran en la frontera. Como se expuso más arriba (§3.1.2) y se probará a continuación (§5.3), los informantes mayores tienden a seguir utilizando las realizaciones fusionadas y, consecuentemente, a no distinguir los alófonos de [s] y [θ]. Ahora bien, en los casos comentados, el hecho de que tengan estudios superiores es lo que explica el porcentaje relativamente elevado de correspondencia de la grafía y la realización (en torno al 80%).

De este modo, se consigue el tercer objetivo: corroborar la hipótesis de que los hablantes contrastan las realizaciones alofónicas basándose en parámetros distintos (variación paramétrica individual). Por un lado, puede apreciarse un primer grupo, formado por los informantes 7, 8, 10 y 11; es decir, aquellos con dos cuadrados unidos por una flecha continua que diferencian las realizaciones basándose fundamentalmente en valores positivos de *intensidad* y *centro de gravedad* en <s>, y de *skewness* y *curtosis* en <z, ce, ci>. No ocupan

Gráfico 5. Gráfico de coordenadas polares de las realizaciones de las obstruyentes fricativas clasificadas por las grafías <s> y <z, ce, ci> de todos los informantes



Los círculos concéntricos son a un gráfico de coordenadas polares lo que las cajas y los bigotes a un gráfico de cajas (*vid.* §4.1.2.1). En el Gráfico 5, se aprecian dos círculos grandes con otros dos círculos de menor tamaño y un punto en su interior. En el círculo horizontal que ocupa la parte inferior del gráfico, el punto central es la media de todas las realizaciones —de todos los informantes— procedentes de palabras con grafía <s>; el círculo interior a este refleja el recorrido intercuartílico, y el círculo grande representa los bigotes. El otro conjunto de círculos con inclinación diagonal representa lo mismo para las realizaciones procedentes de palabras con grafía <z, ce, ci>⁸.

8 Evidentemente, puesto que en este gráfico los cálculos se basan en la diferencia en función de la grafía, y no de las realizaciones percibidas, no representa las zonas prototípicas de realización de [s] y [θ] percibidas y, por tanto, la separación de los círculos no es tan marcada como sucede en el gráfico de cajas (4.1.2.1. Gráfico 2). No obstante, si tenemos en cuenta que la mitad de los informantes son instruidos y, consecuentemente, tienden a presentar un patrón distinguido, nos sirve como guía de la zona que debería ocupar cada realización percibida según el modelo canónico de escisión fonemática

exactamente la misma zona del gráfico, pero sí se ve cómo contrastan las realizaciones respectivas con una línea recta diagonal ascendente hacia la derecha de unos 50/60°. Por otro lado, los informantes 9 y 12 conformarían otro grupo (aquellos con dos triángulos unidos por una flecha discontinua), que fundamenta la distinción principalmente con valores elevados de *pico espectral* para <z, ce, ci>. La oposición queda marcada en este caso con una línea recta diagonal ascendente hacia la izquierda de unos 100°.

Así pues, en el mencionado gráfico se percibe con claridad cómo los seis informantes de estudios superiores (7-12) establecen una separación espacial entre sus realizaciones mayor que la mostrada por los hablantes de estudios básicos. Las realizaciones correspondientes a la grafía <s> de los informantes 7 (x=-0,45; y=-2,6), 8 (x=-1,1; y=-2,3), 9 (x=-1,7; y=-2,5) y 10 (x=-2,8; y=-1,5) se encuentran alejadas de las realizaciones de esos mismos hablantes que corresponden a la grafía <z, ce, ci>: 7 (x=-0,1; y=-1,3), 8 (x=0,4; y=-1,4), 9 (x=-2,7; y=1,4) y 10 (x=-1,4; y=-0,2). Por el contrario, las realizaciones correspondientes a las grafías <s> y <z, ce, ci> de los informantes de estudios básicos (2-6, excepto el hablante número 1) se encuentran prácticamente en el mismo punto (aparecen agrupadas en círculos en el gráfico), de lo que puede inferirse que la distribución de sus realizaciones respecto a la grafía es aleatoria.

5.3. Variación y distancia

La distancia entre la posición de los alófonos de /s/ y /θ/ en el espacio multidimensional definido por los ocho correlatos acústicos se puede medir numérica y objetivamente. De este modo, se consigue relacionar la distancia entre las realizaciones con la correspondencia gráfica. Se obtiene así: a) un análisis más completo que un simple porcentaje de correspondencia entre grafía y realización percibida, sin tener en cuenta el grado de proximidad entre esas realizaciones y b) una medida más en consonancia con la valoración social de las variantes y, por tanto, más realista. Dada la variación gradual existente en el continuo [θ - s], puede ocurrir que un hablante muestre realizaciones cercanas a los dos extremos, y, sin embargo, llevar a cabo dichas realizaciones aleatoriamente —esto es, sin correspondencia sistemática con la ortografía—, en tanto que otro hablante podría tener realizaciones cercanas, pero bien polarizadas en función de la grafía. Dicho de otro modo, en este análisis se obtiene un valor numérico que da importancia tanto a la correspondencia de la grafía y la realización, como a la distancia entre los alófonos realizados.

De esta manera, la gran distancia que presenta, por ejemplo, el informante 9 (<s>: x=-1,7; y=-2,5; <z, ce, ci>: x=-2,7; y=1,4) en este gráfico es el reflejo de un hablante cuyas realizaciones para la grafía <s> se perciben como [s] y cuyas realizaciones para la grafía <z, ce, ci> se perciben como [θ] en el 100% de los casos y que, a su vez, diferencia acústicamente con claridad los alófonos [s] y [θ]. Sin embargo, el informante 1 (<s>: x=0,75; y=-1,85; <z, ce, ci>: x=1,4; y=-0,8), a pesar de tener una correspondencia de la grafía y la realización del 70%, presenta una distancia inferior debido a que sus alófonos [s] y [θ] se encuentran cercanos, lo que explicaría la percepción indiferenciada o errónea del 30% de los casos.

En el caso de poder medir esta distancia, estaríamos en condiciones de medir de una forma objetiva cómo de avanzado se encuentra el grado de distinción de un informante dado, algo que es relevante aquí y que se ha medido de diversas formas con anterioridad (Sawoff 1980; Caravedo 1992; Villena, Ávila y Sáez 1994-1995; Moya y García Wiedemann 1995; Regan 2017).

De manera general, los problemas principales que planteaban estos trabajos eran los siguientes: 1) tenían en cuenta la correspondencia entre la realización del hablante y la grafía, pero no en qué medida separaban acústicamente las realizaciones; 2) excluían los casos de realizaciones intermedias, o 3) corrían el riesgo de sobreentender —casi todos ellos— que los casos de [θ] procedente de <z, ce, ci> y [s] procedente de <s> son realizaciones canónicas o distinguidoras, cuando no tiene por qué ser así (Villena, Ávila, Sáez 1994-1995: 407-408). Frente a ellos, el cálculo de la distancia de realizaciones en función de la grafía a partir del gráfico de coordenadas polares hace posible: 1) reflejar la variación paramétrica individual; es decir, representar en qué parámetros se basa cada informante para distinguir sus realizaciones, 2) comprobar si la variación de las realizaciones de los informantes en el continuo de las obstruyentes fricativas (incluidas las realizaciones intermedias) es aleatoria o se hace de acuerdo a la grafía; esto es, si el proceso de escisión está avanzado, y 3) estudiar el proceso de distinción / indistinción de manera general, sin prestar especial atención a la consideración de cada ocurrencia como un caso de ceceo, seseo o ceseo, y evitar así los problemas de tener que considerar cada realización como seseante, ceceante o canónica, ya que se analizan todas las realizaciones simultáneamente.

Con el fin de medir esta distancia, se aplicó la siguiente fórmula, o cálculo de la distancia euclídea, que no es más que una aplicación práctica del Teorema de Pitágoras, que permite medir la distancia en un sistema de coordenadas cartesianas, donde δ es la distancia euclídea; y P_1 y P_2 son los dos puntos de correspondencia <s> y <z, ce, ci> en las realizaciones alofónicas de un hablante determinado; x_1 y x_2 corresponden a dichos valores en el eje x del gráfico, en tanto que y_1 e y_2 se refieren a los valores en el eje y :

$$\delta(P_1, P_2) = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$$

Dada la posición relativa de cada conjunto de realizaciones para cada grafía y para cada hablante en el espacio definido por los ocho parámetros acústicos considerados (Gráfico 5), la distancia euclídea entre el punto correspondiente al promedio de realización <s> y el punto correspondiente a <z, ce, ci> de un hablante dado nos proporcionará el grado de separación efectivo entre los alófonos de [s] y [θ] en función de la grafía.

Establecido así un procedimiento para representar numéricamente la distancia entre el promedio individual de los parámetros acústicos utilizados para realizar las obstruyentes fricativas, es posible analizar sobre una base sólida qué factores sociales determinan esta distancia. Por ejemplo, es muy probable, según la hipótesis planteada y a la vista de la distancia que se aprecia visualmente, que los informantes de estudios superiores presenten distancias significativamente superiores en las realizaciones alofónicas a las de los hablantes de estudios básicos. Para corroborar esta hipótesis, se realizó un análisis de comparación de la diferencia de medias para grupos independientes. Como muestra la Tabla 7, las medias de distancia entre los alófonos de [s] y [θ] son significativamente diferentes en los grupos educacionales (intervalo de 1,5) y de edad (intervalo de 0,5). Es decir, los informantes con instrucción superior separan claramente las realizaciones alofónicas en función de la grafía ($= 2,0, \pm 0,9$), en tanto que la distancia es mucho menor entre los hablantes de estudios básicos ($= 0,5 \pm 0,3$).

Tabla 7. Efecto de las variables de hablante en la distancia acústica de [s] y [θ] en función de la grafía

Variable	Variante	Distancia	Desv. Típica	Significación
Nivel de estudios	Superiores	2	0,9	.000
	Básicos	0,5	0,3	
Edad	1 ^a -2 ^a Generación	1,4	1,1	.002
	3 ^a Generación	0,9	0,5	

En negrita se marcan las diferencias significativas en el test U de Mann-Whitney

Como se observa en la Tabla 7, se recodificó la variable edad en solo dos grupos (1^a-2^a generación: 18-54 años; 3^a generación: <55 años), ya que no había diferencias significativas entre las dos primeras generaciones, pero sí entre estas y la tercera. Se puede apreciar cómo los hablantes de más de 55 años son los que tienden a no marcar la distinción fonemática ($= 0,9, \pm 0,5$), lo cual refuerza la hipótesis. Teniendo en cuenta estos resultados y dada la situación de la comunidad de habla (*vid.* §3.1.2), se esperaba que se diesen cuatro posibilidades en función del grado de avance de la escisión fonemática: 1^a) informantes jóvenes de nivel educacional alto, 2^a) informantes mayores de nivel educacional alto, 3^a) informantes jóvenes de nivel educacional básico y 4^a) informantes mayores de nivel educacional básico. Basándonos en la idea de la formación de la variedad intermedia (*vid.* §3.1.2), se entiende que los valores de la distancia descenderán siguiendo la jerarquía de los grupos establecidos arriba. Esto significa que esperaríamos que los dos polos extremos estuviesen ocupados, respectivamente, por los jóvenes con estudios superiores —con una distancia alofónica media muy elevada en función de la grafía— y por los mayores con estudios básicos —con una distancia mínima—. El grupo central estaría formado por los informantes mayores con nivel educacional alto y los jóvenes con nivel educacional básico. La Tabla 8 muestra cómo esta predicción se cumple de manera significativa.

Tabla 8. Variación de la distancia acústica de [s] y [θ] en función de cuatro grupos de informantes

Informante	Distancia	Desv. Típica	Significación
Jóvenes estudios superiores	4	2,25	.000
Mayores estudios superiores	4	1,4	
Jóvenes estudios básicos	4	0,55	
Mayores estudios básicos	4	0,4	
Total	12	4,6	1,7

En negrita se marcan las diferencias significativas en el test Kruskal-Wallis

De esta manera, se consigue poner en relación las variables de hablante con un valor numérico que representa la distancia de las realizaciones en correspondencia con la grafía —el

cuarto objetivo— y se corrobora la hipótesis planteada al inicio. Por un lado, los hablantes jóvenes instruidos realizan dos alófonos muy separados en el continuo de la obstruyente fricativa [s] – [θ], y realizan de forma sistemática el alófono [s] cuando corresponde la grafía <s> y el alófono [θ] cuando corresponde la grafía <z, ce, ci>; esto es, presentan el patrón distinguidor. Por otro lado, los hablantes de mayor edad no instruidos distribuyen aleatoriamente sus realizaciones en función de la grafía; esto es, presentan el patrón reductor. En medio quedan los hablantes mayores con estudios superiores y los jóvenes sin estudios, que tienden a establecer una relación canónica entre los alófonos y la grafía, pero cuyas realizaciones alofónicas no están tan separadas acústicamente, de manera que su percepción en ocasiones no resulta clara.

6. RECAPITULACIÓN, CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Los objetivos de este trabajo fueron: 1) determinar si el proceso de escisión /θ/ > /s/: /θ/ es una excepción al principio de Garde (1961: 38, *apud* Labov 1994: 485) —que establece que un proceso de fusión completa es irreversible— o un proceso basado en un caso de fusión aparente; 2) realizar una caracterización acústica de [s] y [θ]; 3) representar la variación paramétrica individual en la realización de los alófonos, y 4) medir de manera objetiva la distancia articulatoria de los alófonos en función de la grafía; esto es, hasta qué punto distinguen los hablantes sus realizaciones por la grafía y, por tanto, tienen interiorizado el proceso de escisión fonemática.

A la vista de los resultados, se probó, en primer lugar, que aquellas realizaciones procedentes de hablantes no instruidos percibidas como fricativas interdental [θ] no varían significativamente en función de la grafía (3.2). Consecuentemente, puede inferirse que no existen pistas acústicas en la actuación lingüística de estos hablantes —perceptivamente ceceantes y poco proclives a la acomodación en el sentido del contraste fonológico estándar— que hayan permitido revertir la fusión; esto es, no se trata de un caso de fusión aparente, sino que, por el contrario, nos encontramos ante una excepción al principio de Garde motivada por un proceso de convergencia hacia la variedad estándar del español, coherente con la convergencia de otros rasgos lingüísticos en el mismo sentido (Villena Ponsoda y Vida Castro 2012).

En segundo lugar, se registraron en los análisis bivariantes (4.1.1) valores más elevados de *intensidad*, *centro de gravedad* y *duración* para [s], y de *cruces por cero*, *desviación estándar*, *skewness*, *curtosis* y *pico espectral* para [θ]. Los análisis multivariantes (4.1.2.1 y 4.1.2.2) ofrecieron resultados similares: valores positivos de *intensidad media* y *centro de gravedad* para [s], y de *skewness*, *desviación estándar*, *cruces por cero* y *pico espectral* para [θ], con un porcentaje de acierto por validación cruzada del 79% y el 83% respectivamente.

En tercer lugar, se constató que existe una gran variación individual a la hora de marcar la distancia acústica de [s] y [θ] en relación a las grafías <s> y <z, ce, ci> (5.2). Asimismo, se reflejó cómo los informantes no instruidos no diferencian sus realizaciones en función de la grafía y los informantes instruidos sí lo hacen.

Finalmente, frente a procedimientos previos para cuantificar el progreso relativo del proceso de escisión en la comunidad de habla (Sawoff 1980; Caravedo 1992; Villena, Ávila y Sáez 1994-1995; Moya y García Wiedemann 1995; Regan 2017), en este trabajo se propone un modelo nuevo para calcular el valor numérico de la distancia de los alófonos en función

de la grafía, de manera que se pueda analizar su relación con las variables sociales (5.3). Los resultados corroboraron la hipótesis: son los hablantes jóvenes instruidos quienes muestran una distancia superior en las realizaciones de los alófonos en función de la grafía; los hablantes de mayor edad no instruidos presentan una distancia inferior, y tanto los jóvenes sin estudios como los mayores con estudios ocupan la posición intermedia.

En próximos estudios, se ampliará la muestra al conjunto de hablantes del *Corpus oral complementario del español hablado en la ciudad de Málaga* (Vida Castro, en prensa), con 54 informantes, clasificados por edad, género y nivel educacional, de manera que pueda reflejarse de manera representativa la situación actual de la comunidad de habla de la ciudad de Málaga, con especial insistencia en el papel de las variables intermedias y de pequeña escala (Villena Ponsoda y Vida Castro 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1965). *Fonología española*, I. Madrid: Gredos.
- Alvar López, M. (1973). *Notas de asedio al habla de Málaga*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Ávila Muñoz, A. (1994). “Variación reticular e individual de s/z en el Vernáculo Urbano Malagueño: Datos del barrio de Capuchinos”, *Analecta Malacitana*, 17, pp. 343-367.
- Boersma, P. y D. Weenink (2017). *Praat: Doing phonetics by computer* (versión 6.0.29) [Computer Software]. Amsterdam, Department of Language and Literature, University of Amsterdam.
- Cano Aguilar, R. (2004). “Cambios en la fonología del español durante los siglos XVI y XVII”. En Cano Aguilar, R. (coord.). *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, pp. 825-857.
- Caravedo, R. (1992). “¿Restos de distinción /s/ /θ/ en el español del Perú?”, *Revista de Filología Española*, 72, pp. 639-654.
- Catalán Menéndez-Pidal, D. (1982). “El fin del fonema /z/ en español”. En Marcos Marín, F. (coord.). *Introducción plural a la gramática histórica*. Madrid: Cincel.
- Cicres Bosch, J. (2011). “Los sonidos fricativos sordos y sus implicaciones forenses”, *Estudios Filológicos*, 48, pp. 33-48.
- Cuevas Molina, I. (2001): *Variación social y reticular de las consonantes obstruyentes dentales (/θ/) y palatales (/ç/) en el Vernáculo Urbano Malagueño (VUM)*. Tesis Doctoral, Málaga: Universidad.
- Flipsen, P. Jr., L. Schriberg, G. Weismer, H. Karlsson y J. Mcsweeny (1999). “Acoustic characteristics of /s/ in adolescents”, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, pp. 663-677.
- Forrest, K., L. Shriberg, G. Weismer, H. Karlsson y J. McSweeny (1988). “Statistical analysis of Word-initial voiceless obstruents: Preliminary data”, *Journal of the acoustic society of America*, 84, pp. 115-124.
- Frago Gracia, J. A. (1993). *Historia de las hablas andaluzas*. Madrid: Arco Libros.
- Fox, R. y S. Nissen (2005). “Sex-related acoustic changes in voiceless English fricatives”, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, pp. 753-765.
- Garde, P (1961). “Réflexions sur les différences phonétiques entre les langues slaves”, *Word*, 17, pp. 34-62.
- Gordon, M., P. Barthmaier y K. Sands (2002). “A cross-linguistic acoustic study of voiceless fricatives”, *Journal of the International Phonetic Association*, 32/2, pp. 141-174.
- Guisande González, C., A. Vaamonde Liste y A. Barreiro Felpeto (2011). *Tratamiento de datos con R, Estadística y SPSS*. Madrid: Díaz de Santos.
- Guisande González, C., J. Heine, J. González-DaCosta y E. García-Roselló (2014). *RWizard Software*, Universidad de Vigo.
- Guisande González, C., J. Heine, J. González-DaCosta y E. García-Roselló (2018). “RWizard Manual”: <http://www.ipez.es/RWizard/Downloads/Applications/Setup/PlotsR-manual.pdf> (25-4-2018)

- Haley, K., E. Seelinger, K. Callahan Mandulak y D. J. Zajac (2010). "Evaluating the spectral distinction between sibilant fricatives through a speaker-centered approach", *Journal of Phonetics*, 58, pp. 548-554.
- Jongman, A., R. Wayland y S. Wong (2000). "Acoustic characteristics of English fricatives", *Journal of Acoustic Society of America*, 108 (3), pp. 1252-1263.
- Kiss, Z. (2013). "Measuring acoustic correlates of voicing in stops and fricatives": <http://seas3.elte.hu/VLlxx/gkiss.html> (14-06-2017).
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1994). *Principios del cambio lingüístico. Volumen II: factores internos*, versión española de Pedro Martín Butragueño. Madrid: Gredos.
- Lapesa Melgar, R. (1957). "Sobre el ceceo y seseo andaluces". En Catalán Menéndez-Pidal, D. (ed.). *Estructuralismo e historia. Miscelánea homenaje a André Martinet*, I. La Laguna: Universidad de La Laguna, pp. 67-94.
- Lasarte Cervantes, M. (2012). "Datos para la fundamentación empírica de la escisión fonemática prestigiosa de /θ/ eb Andalucía". En Villena Ponsoda, J. A. y A. M. Ávila Muñoz (eds.). *Estudios sobre el español de Málaga. Pronunciación, vocabulario y sintaxis*. Málaga: Sarriá, pp. 129-166.
- Martínez Celdrán, E. (2015). "Naturaleza fonética de la consonante 'ye' en español", *Normas*, 5, pp. 117-131.
- Martínez Celdrán, E. y A. M. Fernández Planas (2007). *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*. Barcelona: Ariel.
- Menéndez Pidal, R. (1962). "Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América". En Catalán Menéndez-Pidal, D. (ed.). *Estructuralismo e historia. Miscelánea homenaje a André Martinet*, III. La Laguna: Universidad de La Laguna, pp. 99-165.
- Molina García, Á. (2019). "Percepción comunitaria de la distinción fonemática de la /s/ y la /θ/ en hablantes andaluces. Estudio en la ciudad de Málaga", *Spanish in Context*, en prensa.
- Moya Corral, J. A. y E. J. García Wiedemann (1995). *El habla de Granada y sus barrios*. Granada: Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A. Y M. Sosinski. (2015). "La inserción social del cambio. La distinción s/θ en Granada. Análisis en tiempo aparente y en tiempo real", *Lingüística Española Actual*, 37/1, pp. 33-72.
- Norlin, K. (1983). "Acoustic analysis of fricatives in Cairo Arabic", *Working Papers*, 25, pp. 113-137.
- Regan, B (2017). *The Effect of Dialect Contact and Social Identity on Fricative Emergence*. Tesis doctoral, Universidad de Texas.
- Sadowsky, S. y L. Perdomo (2018). *An acoustic analysis of the ultra-high-frequency whistled /s/ of southern Chilean Spanish*: <https://www.linguisticsociety.org/abstract/acoustic-analysis-ultra-high-frequency-whistled-s-southern-chilean-spanish> (10-02-2018).
- Sawoff, A. (1980). "A sociolinguistic appraisal of the sibilant pronunciation in the city of Sevilla", *Grazer Linguistische Studien*, 11-12, pp. 238-262.
- Svantesson, J. (1986). "Acoustic analysis of Chinese fricatives and affricates", *Journal of Chinese linguistics*, 14, pp. 53-70.
- Tuten, D. (2003). *Koineization in medieval Spanish*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Univaso, P., M. Martínez Soler y J. A. Gurlekian (2014). "Variabilidad intra- e inter-hablante de la fricativa sibilante /s/ en el español de Argentina", *Estudios de fonética experimental*, XXIII, pp. 95-125.
- Vida Castro, M. A. (2013). *Corpus oral complementario del español hablado en Málaga*. Corpus en prensa. Universidad de Málaga. Publicación del Grupo Vernacular Urbano Malagueño.
- Vida Castro, M. A. (2016). "Correlatos acústicos y factores sociales en la aspiración de /-s/ preclusiva en la variedad de Málaga (España). Análisis de un cambio fonético en curso", *Lingua Americana*, 38, pp. 15-36.
- Villena Ponsoda, J. A. (2001). *La continuidad del cambio lingüístico. Tendencias innovadoras y conservadoras de la fonología del español a la luz de la investigación sociolingüística urbana*. Granada: Universidad de Granada.

- Villena Ponsoda, J. A., A. M. Ávila Muñoz y J. M. Sáez Sáez (1994-1995). “Modelos probabilísticos multinomiales para el estudio de ceceo, seseo y distinción de /s/ y /θ/. Datos de la ciudad de Málaga”, *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, pp. 391-436.
- Villena Ponsoda, J. A. y M. A. Vida Castro (2012). “La influencia del prestigio social en la reversión de los cambios fonológicos. Constricciones universales sobre la variación en el español ibérico meridional. Un caso de nivelación dialectal”. En Villena Ponsoda, J. A. y A. M. Ávila Muñoz (eds.). *Estudios sobre el español de Málaga. Pronunciación, vocabulario y sintaxis*. Málaga: Sarriá, pp. 67-128.
- Villena Ponsoda, J. A. y M. A. Vida Castro (2017). “Variación, identidad y coherencia en el español meridional. Sobre la indexicalidad de las variables convergentes del español de Málaga”, *Lingüística en la Red*: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR-monografico15-articulo1.pdf (12-05-2018).

LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES A TRAVÉS DE LA METÁFORA: ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-ITALIANO

EXPRESSION OF EMOTIONS THROUGH THE METAPHOR: SPANISH-ITALIAN CONTRASTIVE ANALYSIS

M^a CÁNDIDA MUÑOZ MEDRANO
Università degli Studi di Catania
medra@libero.it

Enviado: 27/05/2018
Aceptado: 06/09/2019

Resumen

Tras realizar una aproximación a la relación entre metáfora y fraseología, nos centramos en cómo se produce la conceptualización de determinadas emociones en español e italiano. Realizamos un análisis a través de un corpus de unidades fraseológicas, que contienen fundamentalmente metáforas que expresan emociones derivadas de experiencias protagonizadas por el propio cuerpo. La similitud de tales experiencias sirve para comprobar que en ambas culturas no existen diferencias significativas en cuanto a la expresión de las emociones analizadas. El objetivo perseguido es comparar el modo en que estas emociones se conceptualizan a través de estructuras metafóricas. Para tal propósito aplicamos los principios teóricos generales de la semántica cognitiva a los datos que resultan de la fraseología que conceptualiza estas emociones y organizamos unos modelos icónicos jerarquizados, formados por archimetáforas y metáforas particulares, procedimiento que podría resultar relevante también en otros campos nocionales.

Abstract

After an approach to the important of the metaphor in phraseologism, we show how the conceptualization of emotions in both languages is fundamentally structured by metaphors consisting of mappings from the domain of body and bodily experiences. It found that between these two languages and the related cultures doesn't exist a significant differences. At the second time, the present study illustrates in detail the metaphors used by Italian and Spanish languages to express emotions like fear, love, happiness, sadness, anger. Our intention is compare the ways how these emotions are conceptualized in both languages through metaphorical structures. Then, we apply the general theoretical principles of cognitive semantics to the data taken from the phraseology on fear, love, happiness, sadness and anger. We intend to organize a hierarchic set of iconic models, archimetaphors and particular metaphors, that would be relevant also in many other notional fields. But at the same time we find out some contradictions between the projection process, as described by cognitive semantics.

Para citar este artículo / To cite this article: Muñoz Medrano, M^a Cándida (2019). la expresión de emociones a través de la metáfora: análisis contrastivo español-italiano. *ELUA*, 33: 141-156. doi: 10.14198/ELUA2019.33.7

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.7>

PALABRAS CLAVE: metáfora conceptual, manifestaciones lingüísticas, cultura, unidad fraseológica.

KEYWORDS: conceptual metaphor, linguistic manifestations, culture, phraseologism.

1. FRASEOLOGÍA Y METÁFORA

El interés por el estudio de la fraseología comenzó a surgir a finales del siglo XX, durante mucho tiempo esta parcela de la lingüística quedó relegada a otras disciplinas como la lexicografía y la paremiología (Navarro: 2016; Durante: 2014). El término fraseología fue acuñado en 1909 por Ch. Bally, que le dio el valor con el que se sigue empleando actualmente. Desde los años 40, y sobre todo a partir de la década de los 60, el lingüista ruso V.V. Vinogradov recogió la herencia de Ch. Bally y se convirtió en máximo investigador de la fraseología en la antigua URSS, donde se originó la fraseología como disciplina científica. En esa época la lingüística soviética estableció las bases teóricas para su estudio y a partir de entonces se desarrolló de forma diferente en otros países y según distintas escuelas. Los lingüistas soviéticos analizaron los rasgos de las unidades fraseológicas¹, su función y su origen desde tres puntos de vista:

- Las propiedades internas de la UF: las peculiaridades fonéticas, morfemáticas, sintagmáticas y lexemáticas de sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos.
- El papel de las UFS en el contexto: sus funciones como clase de palabras, su valencia sintáctica y semántica y propiedades expresivas y estilísticas y sus posibilidades de variación.
- Las relaciones con otros subsistemas de la lengua, o sea el sistema léxico y el sistema sintáctico y, por ello, con las combinaciones no fraseológicas, o combinaciones libres.

Los presupuestos establecidos en las investigaciones soviéticas tuvieron continuidad en los trabajos sobre fraseología llevados a cabo en los países de Europa Oriental, sobre todo en la RDA (República Democrática Alemana), y también en otros países como Cuba. En particular, las autoras cubanas A. M. Tristá y Z. Carneado, que trabajaron durante algún tiempo en la antigua URSS, realizaron, a partir de 1976, varios trabajos como se ha señalado anteriormente, que abarcaban aspectos tan variados como la tipología de UFS, las fuentes de las cuales provienen, la fraseografía y los diccionarios. Estas publicaciones fueron fundamentales en la elaboración de trabajos posteriores que verían la luz en España.

En Europa occidental se obvia el concepto de fraseología como disciplina independiente y se prefiere acomodar el análisis de las UFS al efectuado por los funcionalistas. Autores como E. Coseriu (1986) y A. Zuluaga (1980) le dedican una especial atención. Coseriu acuña en 1964 el término *discurso repetido*, que recoge las unidades de la fraseología, en oposición a la técnica libre del discurso. En 1980 Zuluaga publica su tesis doctoral sobre las expresiones fijas del español, incorporando la metodología de otros autores muy conocidos como Casares, Coseriu y Bally y, sobre todo, hace referencia a las propiedades más importantes de las UFS, la fijación y la idiomatidad, presentando, además, una clasificación y un estudio de las varias categorías que las representan. Actualmente el trabajo de Casares, *Introducción a la lexicografía moderna* (1993), sigue siendo un pilar fundamental en el estudio de la fraseología. El volumen se divide en seis capítulos dedicados a las locuciones, frases proverbiales, refranes y modismos en que

¹ A partir de ahora UFS

el autor distingue entre dos grandes grupos, el de las locuciones y el de los refranes. El mérito de este trabajo consiste en constituir la primera clasificación global que se conoce de las expresiones fijas. En los Estados Unidos el estudio de la fraseología en cuanto componente fundamental de la gramática de una lengua fue reconocido por la gramática cognitiva a partir de los 90. Hasta entonces se consideraba como un elemento incómodo para su estudio, tanto para los estructuralistas, debido a su carácter asistemático, como para los generativistas, al ir en contra de la capacidad generativa de la gramática a partir de un número limitado de reglas. En España el interés por la fraseología surgió hacia mediados de los 90, a pesar de los estudios que en los años cincuenta llevó a cabo J. Casares (1993), cuyas ideas supusieron un avance muy importante en el intento de delimitar y clasificar estas construcciones pluriverbales (Corpas Pastor, 2000:32-35). En 1980 Zulua-ga, heredero de Casares, contempla las expresiones fijas como reproducciones en bloque. Para este autor, la reproducibilidad es un factor constitutivo de las UFS junto a su idiomatidad. En 1996 sale a la luz el manual de fraseología española de G. Corpas, en que la autora define las UFS (1996: 290) como “[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas [...]” y se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales, así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos. La fijación, como advierte Corpas, es una característica relativa, puesto que muchas construcciones fijas admiten cierta variación en sus componentes. A partir de 1996 empiezan a tener lugar en Madrid, como en otras partes de España, congresos internacionales sobre la paremiología y la fraseología. De ahí la aparición de numerosas monografías sobre el tema, entre las que hay que destacar la de Ruiz Gurrillo *Aspectos de fraseología teórica española* (1997), donde la autora define las expresiones fraseológicas como complejos sintagmáticos fijos. En este trabajo se reflexiona sobre el estatus teórico de la disciplina y los aspectos sintácticos y pragmáticos de las UFS a través de un corpus de citas del español oral.

El *Manual de fraseología española* de Corpas Pastor, junto con el de Martínez Marín (2000: 249-260), marcó un punto de partida importante en los estudios posteriores sobre fraseología en España. En apenas dos décadas la fraseología, en un primer momento una subdisciplina de la lexicología, se afirma como disciplina en toda regla gracias al interés que despertó en muchos estudiosos europeos, especialmente por parte de las corrientes lingüísticas y pragmáticas orientadas hacia el estudio de las UFS en el contexto.

Entre los distintos y relevantes aspectos fraseológicos investigados que más nos interesan en esta ocasión se encuentra una serie de aspectos concretos de la definición lexicográfica de las UFS, como sus posibles variantes formales (Montoro 2004), su caracterización pragmática (Penadés 1999) y gramatical y el uso de la metáfora en las locuciones verbales metafóricas, que más adelante vamos a tratar. Por ello, se hace necesario abordar el concepto de metáfora, ya que es un ingrediente fundamental de las UFS que forman parte del corpus que se va a analizar. Es necesario, por tanto, precisar qué tipo de metáfora participa en la construcción de las UFS en general y en las UFS que estudiamos en particular.

La primera aproximación al estudio de la metáfora tiene lugar en 1980, cuando los autores Lakoff y Johnson publicaron el volumen *Metaphors We Live By*, cuyos postulados suponían una ruptura con las teorías que hasta entonces se habían desarrollado sobre la metáfora. A partir de estos autores, la concepción clásica de la metáfora tal como la entendían Aristóteles

y Quintiliano ya no sería útil para explicar estas estructuras. Lakoff y Johnson no entendían la metáfora ni como un artificio retórico ni como un instrumento finalizado a conseguir objetivos puramente ornamentales, tampoco sería una figura de estilo propia del lenguaje literario y destinada a producir efectos estéticos, por el contrario estaría relacionada con el lenguaje cotidiano. Antes de que estos autores dieran a conocer sus estudios, la metáfora era un asunto de interés periférico, siendo a partir de la década de los 80 cuando comenzaron a proliferar trabajos sobre su significado, entonces se comprobaría que gran parte de las metáforas tradicionalmente convencionales son generadas por estructuras básicas de nuestra experiencia y de nuestra manera de pensar. Esta idea renovada del concepto de metáfora la debemos al desarrollo del cognitivismo en el ámbito de la filosofía del lenguaje, disciplina que posibilitó que no volviera a considerarse como una figura estilística de cuyo estudio debía ocuparse la retórica y la teoría literaria. Jäkel (2002: 21) se expresaba en estos términos al respecto:

Linguistic metaphor is not an exceptional matter of poetic creativity or excessive rhetoric. In perfectly ordinary everyday language (as well as in highly specialized expert discourse), conventional metaphors are abundant. Therefore, linguists have to face the task of accounting for them as part of our general linguistic competence.

Con este cambio en las consideraciones tradicionales de la metáfora, esta se convertiría para la lingüística en una de las causas principales del cambio semántico².

Según la lingüística cognitiva, la metáfora sería el resultado de un proceso mental a través del cual se llegan a entender ciertos aspectos abstractos de la experiencia en términos de otros aspectos más concretos, como aduce Nubiola (2000:73-84). Los mecanismos que rigen dichos procesos metafóricos no están en el lenguaje sino que se ubican en nuestro sistema conceptual, muy ligado a la cultura. A raíz de esto, resulta que nuestra mente estructura el mundo a partir de metáforas comprensibles por los miembros de una misma comunidad lingüística. Por consiguiente, las UFS, y en concreto las locuciones verbales metafóricas, poseen un significado translaticio que se basa en un proceso de analogía: valga como ejemplo la locución *quedarse yerto* (asustarse en grado sumo), en la que se observa una semejanza entre el significado del vocablo *yerto*, tieso o rígido, especialmente a causa del frío o de la muerte, y la transformación que experimenta una persona cuando tiene mucho miedo (pudiendo llegar a la inmovilidad). A partir de la forma léxica *yerto* se designa otro concepto que ostenta una funcionalidad parecida, y esto se hace eligiendo una determinada forma léxica para expresar un concepto que comparte algunas características semánticas con el concepto más común designado por la forma léxica *yerto*. En este sentido, Iñesta y Pamies (2002: 57) efectúan la siguiente aclaración:

...la función de la metáfora en los procesos cognitivos...[es un] recurso que facilita la conceptualización, estructuración del significado, mediante la proyección de un concepto sobre otro y, por lo tanto, ... nuestra comprensión del mundo físico, el movimiento, etc. son fuentes de metáforas: a partir de lo más cercano, experiencial, se explicaría lo más lejano. Así por ejemplo, realidades abstractas se comprenden mediante la metáfora en términos de realidades concretas, tomadas de la experiencia cotidiana.

2 Samaniego (1998), trata las distintas posturas que se han adoptado al abordar el concepto de metáfora y los problemas de la traducción de estas estructuras.

En la teoría sobre la metáfora de Lakoff y Johnson, estas estructuras se utilizan con la finalidad de explicar aquellas realidades más abstractas e intangibles, según venimos diciendo, proyectando rasgos de elementos que se pueden percibir. Por tanto, se trata de realizaciones lingüísticas de estructuras metafóricas mentales consideradas por este motivo como metáforas conceptuales (Lakoff 1991: 219). Los autores (1987: 276) sostienen que toda metáfora posee un dominio de origen, uno de llegada, y una proyección: el dominio de origen es concreto y procede de la experiencia real, mientras que el dominio de llegada es abstracto (Lakoff 1979: 245; Taylor 2002: 590). La proyección metafórica es la aproximación de estos dos dominios conceptuales, distintos, a través de un transvase de conocimientos del uno al otro con la intención de crear relaciones ontológicas entre las entidades que pertenecen a los dos dominios (Lakoff y Johnson 1998: 48-50; Chamizo Domínguez, 2005). Tal proyección es el origen del fenómeno metafórico, que tiene lugar en el ámbito de la conceptualización; así se distingue entre las metáforas conceptuales o esquemas idealizados, que sirven como base en la conceptualización de un fenómeno o grupo de fenómenos, como *la vida es una tombola*, y las expresiones metafóricas o epifenómenos lingüísticos que revelarían las metáforas conceptuales, como por ejemplo *este asunto ha tocado fondo*. La metáfora no corresponde a una expresión o a una palabra, sino a la equivalencia esquemática entre la base experiencial de *una tombola* y el dominio conceptual de *la vida*. La correspondencia es convencional, es decir, es una parte fija de nuestro sistema conceptual, una de nuestras maneras convencionales de conceptualizar la vida, ya que el sistema conceptual humano está corporeizado y por medio de este se desarrollan patrones o esquemas a partir de nuestra experiencia (Lakoff y Johnson: 1986; 1987). Los autores nos hablan de “modelos cognitivos idealizados”, que son conceptos cognitivos que no están presentes en la naturaleza, sino en el pensamiento humano. Estos modelos cognitivos idealizados son las cuatro formas de subdividir el conocimiento de nuestras experiencias cotidianas: la organización proposicional, las proyecciones metafóricas, las proyecciones metonímicas y la esquematización de imágenes. Los esquemas de imágenes facilitan la conceptualización de lo psíquico (sentimientos y sensaciones), ya que se basan principalmente en la manipulación de objetos, en movimientos corporales y en interacciones conceptuales (Montoro del Arco, 2007: 131).

Partiendo de estas teorías, el objetivo del presente trabajo es explorar las UFS españolas e italianas que verbalizan una serie de emociones que vamos a tratar a continuación, además de su construcción, la formación de imágenes y metáforas, y las correspondencias en ambas lenguas.

2. LAS UFS METAFÓRICAS Y LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES: MIEDO, IRA, AMOR, FELICIDAD Y TRISTEZA

La denominación unidad fraseológica, propuesta por Corpas, representa un término amplio que engloba los diferentes tipos sin que se pueda confundir con ningún subtipo, como en el caso de las locuciones; tienen el estatus de unidades lingüísticas y funcionan como tales en diferentes niveles gramaticales. Las locuciones verbales se pueden definir como unidades fraseológicas del sistema de la lengua que no constituyen elementos racionales. Al igual que las UFS en general, las locuciones están caracterizadas esencialmente por dos rasgos, es decir la fijación y la idiomatidad (Muñoz Medrano, 2012: 30-37), aunque como subraya Ruiz Gurillo (2006: 13-18) la manifestación de estas propiedades es una cuestión

de grado. Las locuciones verbales están constituidas por un núcleo verbal acompañado de complementos. Desde el punto de vista sintáctico expresan procesos y actúan como los predicados, con o sin complementos. Según G. Corpas Pastor presentan una gran diversidad morfosintáctica. Desde el punto de vista semántico tienen un significado figurado, que se expresa a través de una metáfora connotativa. Por esta razón denominamos locuciones verbales metafóricas a todas las UFS que forman parte de nuestro corpus.

Ya en los años inmediatamente posteriores a la propuesta inicial de la Teoría conceptual de la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980), se abogó por el papel decisivo que juegan las experiencias corpóreas en la formación del significado, y con ello se convino en que al compartir todos los seres humanos esencialmente las mismas características corpóreas, las metáforas conceptuales podrían asimismo compartir modelos universales. Sin embargo, algunos estudios más recientes (Gibbs, 1999; Rossetti, 2006; Kövecses, 2005) muestran que la cultura desempeña un importante papel en la formación de metáforas y que esos universales no siempre se dan en todas las lenguas. Según Kövecses (2010), aunque existen los universales en las metáforas conceptuales, hay parcelas con características culturales específicas (Kövecses, 2010). Algunos ejemplos son los trabajos de Deignan (2003), Özçaliskan (2003) y de Siqueira y Lamprecht (2007), que dan a conocer cómo el inglés y el chino usan “calor” como dominio fuente para expresar *rabia*, sin embargo las metáforas utilizadas en inglés sugieren un “líquido caliente”, mientras que las actualizaciones en chino indican un “gas caliente”. Deignan (2003) aduce que existen dos factores subyacentes a esas diferencias entre lenguas: por un lado, las diferentes culturas deben tener diferentes creencias sobre las características del dominio fuente, y por otro, un dominio fuente puede ser menos saliente en diferentes culturas (Deignan, 2003, p.257). Jakobson y Halle (1971) sostenían que el pensamiento metafórico posee una base biológica, aunque al mismo tiempo toda comunidad pueda construir sus propios sistemas de clasificación; y tanto las categorías de pensamiento como los campos semánticos que las contienen estarán presentes implícitamente en las metáforas a las que se conectan los unos a los otros. Al mismo tiempo, las metáforas que usan las lenguas tienen que obedecer a las reglas que establecen la adecuación de la translación del significado. Por lo que respecta a las UFS del español y del italiano, convenimos en que ambas lenguas también usan “calor” como dominio fuente para la expresión de la *rabia*, así lo demuestran las siguientes UFS: *echar fuego por los ojos, echar humo, dare in escandescenza, sprizzare rabbia dagli occhi, fare fuoco e fiamme*. A su vez, al miedo en ambas lenguas se le relaciona con el cuerpo (Rodríguez-Simón y Pamies, 1998: 155-170), que experimenta reacciones fisiológicas, transformaciones físicas y sensaciones extrañas: *ciscarse de miedo, encogérsele el ombligo a alguien, entrar un sudor frío, palidecer de miedo, quedarse yerto, temblar las carnes, battere i denti di/per la paura, diventare bianco per la paura, farsela addosso, sotto dalla paura, sentire le gambe fare giacomo giacomo, sentire il collo in gola, sentirsi rimescolare o torcere le budelle, sudare freddo, tremare di/per paura*. El miedo en las dos culturas provoca la huida: *huir como alma que lleva el diablo, poner los pies en polvorosa, salir por pierna, accappare a rotta di collo/gambe, darsela a gambe, fuggire all'impazzata/come un fulmine/come un razzo, fuggire come una lepre*.

Se observa que la mayoría de las UFS que se han citado toma como punto de referencia el cuerpo, centro desde el que vemos, oímos o tocamos el mundo que nos rodea y que conforma un espacio empírico que percibimos de forma muy relevante. Luque Durán (2004: 513) comenta que las partes vitales del cuerpo se ubican en el centro, y se proyectan en las

emociones y facultades intelectuales del ser humano. Según Jäkel (2003: 158) este esquema responde a las metáforas siguientes: “centro es positivo”, “periferia es negativo”, “lo importante es central” y “lo accesorio es periférico”. Se comprueba que se cumple esta máxima en un grupo amplio de UFS que en italiano y en español expresan emociones, como por ejemplo: *encogérsele el ombligo a alguien, entrar/llegar muy adentro, llegar a las telas del corazón, entrare dentro/toccare nel profondo, far battere il cuore*. La emoción expresada se produce en el centro del cuerpo, y el corazón se proyecta hacia la profundidad del sentimiento amoroso, si bien se trata al mismo tiempo del órgano con más representatividad para designar metafóricamente el *amor*; el corazón es un recipiente (Lakoff/Johnson 1986: 67) que se abre o salta para expresar esta emoción. Dichas unidades activan la metáfora “el amor es un movimiento hacia adentro”.

Pamies postula que las teorías cognitivas sobre la metáfora han extendido considerablemente el campo que esta abarca en la formación de las UFS; sin embargo, aduce que no todos los conceptos pueden ser metafóricos: “tiene que existir previamente alguna ‘materia prima’ semántica irreductible, de naturaleza no-metafórica, a partir de la cual pueda comenzar la cadena de proyecciones de un concepto sobre otro” (2002: 9)

En definitiva nos podemos preguntar, tal como se plantea Gibbs (1994: 44 y ss), cuál es el origen de las metáforas y por qué se eligen determinadas construcciones en beneficio de otras, pero estas respuestas formarían parte de otra investigación por su complejidad y extensión, y no podemos incluirlas en este estudio.

Iñesta y Pamies (2002) manifiestan ciertas reticencias ante los postulados de Lakoff y Johnson: si bien consideran que a partir de metáforas convencionales como las que se utilizan para expresar miedo se pueden analizar y clasificar las UFS, la terminología empleada por Lakoff y Johnson del tipo “el cuerpo es un recipiente” o “arriba es bueno” no es adecuada, principalmente porque no se puede aplicar como criterio seguro para clasificar todas las UFS al no poder reducirse numerosas estructuras a estas afirmaciones; algunos ejemplos son las siguientes UFS: *avere le chiavi del cuore di qualcuno, avere la puzza sotto il naso, montarsi la testa, subírsele a alguien los humos a la cabeza*. Sin embargo, el esquema “menos es abajo”, “infeliz es abajo” estaría en la base de expresiones como *no poder dar un paso, poner los pies en polvorosa, mirar de arriba abajo, salir por pierna, dársela a gambe, guardare dall’alto in basso, sentirsi le gambe fare giacomo giacomo*. El esquema “feliz es arriba” es el que explicaría expresiones como *llegar a las telas del corazón, arrivare/giungere al cuore, avere le chiavi del cuore di qualcuno*.

2.1. La metáfora en la formación de las UFS que verbalizan emociones

Como ya señalaba Wotjak (1985:217), las UFS atraen la atención del receptor y dan forma a valoraciones subjetivas que el hablante emite, ya que resultan ser muy expresivas, connotativas y valorativas. Las metáforas³ que conforman las UFS son, por tanto, las herramientas cognitivas más utilizadas en su formación, y a través de las cuales proyectamos patrones que derivan de nuestra experiencia con la intención de estructurar otra esfera y establecer así una relación entre dos dominios, uno más concreto y otro más abstracto, esto es, se proporciona la comprensión de un tipo de experiencia a través de imágenes (Lakoff

3 Se aconseja la lectura del trabajo de Pamies, A (2016) para ampliar este tema.

& Jonson, 1991 (1980): 195). Se designan por tanto a través de las metáforas conceptos abstractos por medio de otros de carácter más concreto y que, en definitiva, pueden ser transportados a los denominados universales lingüísticos.

Entre las locuciones verbales metafóricas existe un conjunto de unidades que alberga un nivel alto de motivación, y a su vez se emparentan con metáforas convencionales que responden a unos patrones ya existentes, como afirmaba Lakoff (1987:438). Son al mismo tiempo estructuras inconscientes y automáticas que al estar sancionadas por su continuo uso responden a las mismas normas que el lenguaje literal. Existe por tanto una sistematicidad y productividad en los mecanismos de creación, comprensión y uso de este tipo de estructuras. Algunos autores como Molina Plaza (2008:208) han postulado que la fraseología comparte con las metáforas una dificultad translativa y, efectivamente, comprobamos que la traducción de las UFS lleva aparejada la traducción de una metáfora.

Las estructuras, UFS, de las emociones que vamos a analizar poseen una fuente común para la producción metafórica que se basa en la percepción, las facultades psicomotrices y la experiencia corporeizada, consideraciones ya establecidas por Lakoff (1987: 12) y la semántica cognitiva. En estos términos se expresa Pamiés al respecto: “determinados clichés mentales permiten proyectar nuestros conocimientos básicos adquiridos por medios psicosenoriales y vivenciales hacia otros dominios más lejanos y/o abstractos” (2002: 10).

Para el autor, los componentes básicos que intervienen en la composición de una imagen arquetípica muy productiva deberían reaparecer en el análisis de otras imágenes arquetípicas productivas, y la mejor manera que tienen de hacerlo las UFS es a partir de las nociones expresadas por estas (dominio meta). A continuación los autores desglosan cada categoría en consideración a la imagen que la inspira (dominio fuente o grupo de dominios fuente); a este nivel lo denominan Pamiés/Iñesta (2002) modelo icónico. Por ejemplo, el dominio meta de la metáfora *echar fuego por los ojos* es la *ira-cólera*, y estaría basada en un modelo icónico o en una combinación de dominios fuente (movimiento+cuerpo). En estos dominios se incluyen archimetáforas como “la ira es un movimiento corporal hacia arriba”, que a su vez incluye metáforas como *subírsele a alguien la sangre a la cabeza*, cuya traducción a italiano es *montare la testa*. Por su parte, otras estructuras como *echar humo*, *echar rayos*, *echar venablos*, *(estar) hecho una fiera*, *echar espuma de rabia*, *escupir veneno y bilis*, *estar que echa rayos*, estarían también dentro de la archimetáfora “movimiento hacia afuera”, al igual que *echar fuego por los ojos*, en italiano *sprizzare rabbia dagli occhi*. Ambas archimetáforas pertenecerían al mismo modelo icónico: cuerpo + movimiento.

Hay que precisar que frecuentemente un mismo modelo icónico puede subdividirse en varias archimetáforas, como subgrupo o nivel intermedio entre el modelo icónico y la metáfora. Así, el modelo icónico que acabamos de aludir (cuerpo + movimiento) se podría subdividir en varias archimetáforas según representen un movimiento hacia arriba, hacia abajo, hacia fuera, hacia dentro, etc. Sin embargo, este modelo no puede aplicarse integralmente al corpus de UFS que se analiza en este trabajo, según se ha comprobado, por lo que nos limitamos a clasificar el mayor número de UFS que se agrupan en determinadas archimetáforas en las dos lenguas. A partir de unos modelos icónicos se formula un conjunto de archimetáforas y a partir de cada archimetáfora se clasifican UFS que expresan las siguientes emociones en español e italiano: miedo, amor, ira, felicidad y tristeza. De esta manera, un mismo modelo icónico incluye metáforas en principio muy distintas y así se explica el alto número de similitudes interlingüísticas entre UFS formalmente distintas pero cónicamente

emparentadas. Se puede llegar a establecer muchas matizaciones y se multiplicará el número de dominios que podrían ser tenidos en cuenta, algo que no podemos tratar en este trabajo por motivos de espacio. Toda la fraseología cabe en alguna de las archimetáforas.

2.2. Las emociones miedo, amor, ira, felicidad y tristeza

Como ya afirmaba Humboldt (1990:91) las emociones son estados anímicos de duración más o menos breve muy ligados a experiencias y sensaciones corporales, una manera de responder directamente a tales estímulos espontáneos. Expresar emociones no es una tarea fácil para todos los hablantes, pero en muchos casos el uso de las UFS contrarresta en gran medida esa dificultad, precisamente por la intensidad que llevan consigo en su expresión, consiguiendo así el hablante acaparar la atención de su interlocutor. Las UFS con intensidad emotiva no cumplen la función de indicar que alguien está enfadado, está triste o tiene miedo sino más bien que esa persona está muy enfadada, tiene muchísimo miedo o está demasiado triste: *echar fuego por lo ojos*, *llorar a moco tendido* o *quedarse yerto*, son algunos de los numerosos ejemplos que podríamos traer a colación. Hay que distinguir entre las UFS que expresan solamente intensidad emotiva y las que, además, van acompañadas de valoraciones. Un grupo numeroso entre las locuciones que vamos a analizar expresa emociones de carácter negativo⁴, tal es la locución *estar hecho un basilisco*, que denota *ira* al mismo tiempo que transmite una valoración despectiva al compararse a la persona con el basilisco, un animal fabuloso al que se le atribuía la facultad de matar con la vista; otro ejemplo es la UF *salir con el rabo entre las piernas*, empleada para ridiculizar a una persona que siente mucho miedo, connotando su cobardía. Y este componente valorativo se halla en locuciones como *ciscarse de miedo*, *huir como alma que lleva el diablo*, *andare a quattro zampe*, *avere paura della propria ombra*.

Hemos seleccionado en este trabajo una serie de UFS que podrían ajustarse a lo que Dobrovol'skiĭ (1993:96) llama “universal fraseológico conceptual o cognitivo”⁵ por tratarse de la expresión de un instinto natural: sentir miedo, amor, ira, felicidad o tristeza. El estudio se ocupa solo de locuciones verbales metafóricas y se estructura el análisis según el modelo jerarquizado que diferencia “modelos icónicos” que incluyen varias “archimetáforas”. Las categorías mediante las cuales se conforman los modelos icónicos se basan en nociones fuente que aparecen a veces combinadas entre sí. Nuestro criterio de selección ha sido la representatividad significativa y la alta frecuencia de uso de las UFS creadas a partir de estas emociones. Como se puede observar, el análisis semántico de la motivación figurativa de las locuciones verbales seleccionadas se ha efectuado a través de la explicitación de los esquemas de imágenes y las metáforas y metonimias conceptuales que subyacen a su significado idiomático. Recurrimos a la descripción de los esquemas de imágenes que intervienen en el desarrollo de dichos significados idiomáticos como estructuras que operan en nuestra percepción, organizan nuestras representaciones mentales en un nivel más general y abstracto que aquel en el que formamos imágenes mentales particulares. Se trataría de una serie de estructuras conceptuales que se vinculan con la percepción surgida del contacto físico y corporal con la realidad, según se verá a continuación.

4 El tema es tratado desde una perspectiva cognitivista en Pamies/Iñesta/Lozano (1998). Los autores analizan valoraciones implícitas en las unidades fraseológicas que han surgido sobre la base de metáforas (*tiempo de perros*, *estar de un humor de perros*, *el negro de la uña*, *ponerse negro*, etc.).

5 Es interesante la lectura del artículo de Ruiz Gurillo (2001:107-132)

Después vamos a clasificar las UFS españolas e italianas que verbalizan estas emociones a fin de averiguar cuál es el modelo icónico y las archimetáforas más comunes en la expresión de las cinco emociones.

El corpus de UFS seleccionadas es el siguiente:

Achantar el rabo, atravesársele/ponérsele a alguien un nudo en la garganta, bailar en una pata (Can. Beber los vientos por otra persona, brincarle dentro del pecho/del corazón, (tener) cara de aleluya, ciscarse de miedo, (ser) como niño con zapatos nuevos, chiflarse/chalarse por, dar alguien saltos/brincos de alegría/de contento.

Echar el bodegón por la ventana, echar fuego por los ojos, echar humo, echar rayos, echar venablos, (estar) hecho una fiera, echar espuma de rabia, escupir veneno y bilis, encogérsele a alguien el ombligo, erizársele el cabello a alguien, estar que echa rayos, estar muerto de miedo, estar colado, estar encoñado, entrar/llevar/sentir algo muy adentro, estar como unas castañuelas, estar alguien hecho una Magdalena.

Helársele la sangre a alguien, huir como alma que lleva el diablo, no caber en sí, irsele a alguien la sangre a los talones/a los zancajos.

Llevarse un susto padre, llegarle algo a alguien a las telas del corazón, llevarse a alguien el demonio/los demonios/todos los demonios, llorar alguien a lágrima viva, llorar a moco tendido, llorar como una Magdalena.

No llegarle a alguien la camisa al cuerpo.

Ofenderse del aire.

Perder los estribos, perder la cabeza, pillar un susto, poner los pies en polvorosa, ponerse de los nervios, poner negro a alguien una cosa, ponerse amarillo, ponerse pálido, ponerse blanco como la cera, ponerse blanco como el papel, ponérsele a alguien la carne de gallina.

Quedarse helado, quedarse sin sangre, quedar petrificado de miedo, quedare sin aliento, quedarse yerto.

Montar en cólera.

Revolvérsele a alguien la bilis.

Sacar a alguien de sus casillas, sacar alguien de quicio, saltársele a alguien las lágrimas, salir por pierna, salir con el rabo entre las pientas, sentir/tener sudores fríos, sudar de miedo, ser presa del pánico. subírsele a alguien la sangre a la cabeza.

Tener el corazón en un puño, tenerlos por corbata, tomarle miedo (a alguien/a algo), temblar como un pajarito, temblar como una liebre cazada, temblar las carnes, tener un miedo cerval, tirar piedras, subirse a la parra.

Acappare a rotta di collo/gambe, aver paura anche dell'aria, avere paura anche a respirare, avere/prendersi una fifa blu, avere paura della propria ombra, avere il cuore in gola, avere il batticuore, andare in bestia, andare pazzo/matto per qualcuno, andare a carponi/a quattro zampe, andare su tutte le furie, arrivare/giungere al cuore, avere le chiavi del cuore di qualcuno, avere una cotta per qualcuno, avere il dente avvelenato con, avere un diavolo per capello, avere un nodo in gola.

Battere il cuore, battere i denti di/per la paura, da far paura, entrare dentro.

Darsela a gambe, dare in escandescenza, diventare bianco per la paura, diventare giallo di paura, diventare un demonio.

Essere morto/mezzo morto di paura, essere furibondo/una furia, essere fuori di sé, essere fuori dalla grazia di Dio, essere inferocito, essere contento come una Pasqua, essere fuori di sé dalla gioia, essere giù di corda/giri, (essere) innamorato cotto di.

Fare fuoco e fiamme, farsela addosso, farsela sotto dalla paura, fuggire come una lepre, fuggire all'impazzata/come un fulmine/come un razzo, lasciarsi prendere dall'ira, fumare (di rabbia), montare in collera.

Prendere/prendersi una cotta per qualcuno, perdere il senno, perdere le staffe, toccare nel profondo.

Mettersi le gambe in spalla, montare il sangue alla testa, perdere il lume della ragione.

Non stare nella pelle (dalla gioia), non toccare terra dalla gioia, non avere più occhi.

Piangere a dirotto/a calde lacrime.

Rodersi dalla bile.

Scatenare la bufera, sembrare/vedere tutto rose e fiori, sentire le gambe fare giacomo giacomo, sentirsi rimescolare/torcere le budelle, sentire il collo in gola, spaventarsi a morte, spaventarsi per un nonnulla, sudare freddo, sprizzare rabbia dagli occhi.

Tremare di/per paura.

Uscire dai gangheri, urtare i nervi.

Venire le lacrime agli occhi.

2.1.1. El miedo/paura

Expresan esta emoción en español e italiano las siguientes UFS:

Achantar el rabo, atravesársele/ponérsele a alguien un nudo en la garganta, ciscarse de miedo, encogérsele a alguien el ombligo, erizársele el cabello a alguien, estar muerto de miedo, helársele la sangre a alguien, huir como alma que lleva el diablo, írsele a alguien la sangre a los talones/a los zancajos, llevarse un susto padre, no llegarle a alguien la camisa al cuerpo, pillar un susto, poner los pies en polvorosa, quedarse helado, quedarse sin sangre, quedar petrificado de miedo, ponerse amarillo, ponerse pálido, ponerse blanco como la cera, ponerse blanco como el papel, ponérsele a alguien la carne de gallina, quedarse sin aliento, quedarse yerto, salir por pierna, salir con el rabo entre las piernas, sentir/tener sudores fríos, sudar de miedo, ser presa del pánico, tener el corazón en un puño, tenerlos por corbata, tomarle miedo (a alguien/a algo), temblar como un pajarito, temblar como una liebre cazada, temblar las carnes, tener un miedo cerval.

Acappare a rotta di collo/gambe, aver paura anche dell'aria, avere paura anche a respirare, avere/prendersi una fifa blu, avere paura della propria ombra, avere il cuore in gola, battere i denti di/per la paura, da far paura, darsela a gambe, diventare bianco per la paura, diventare giallo di paura, essere morto/mezzo morto di paura, farsela addosso, farsela sotto dalla paura, fuggire come una lepre, fuggire all'impazzata/come un fulmine/come un razzo, mettersi le gambe in spalla, sentire le gambe fare giacomo giacomo, sentirsi rimescolare/torcere le budelle, sentire il collo in gola, spaventarsi a morte, spaventarsi per un nonnulla, tremare di/per paura, sudare freddo.

2.1.2. El amor

Expresan esta emoción en español e italiano las siguientes UFS:

Beber los vientos por otra persona, brincarle dentro del pecho/del corazón, chiflarse/chalarse por, estar colado, estar encoñado, entrar/llevar/sentir algo muy adentro, llegarle algo a alguien a las telas del corazón, perder la cabeza.

Avere il batticuore, andare pazzo/matto per qualcuno, andare a carponi/a quattro zampe, arrivare/giungere al cuore, avere le chiavi del cuore di qualcuno, avere una cotta per qualcuno, battere il cuore, entrare dentro, (essere) innamorato cotto di, prendere/prendersi una cotta per qualcuno, toccare nel profondo.

2.1.3. La Ira

Expresan esta emoción en español e italiano las siguientes UFS:

Echar el bodegón por la ventana, echar fuego por los ojos, echar humo, echar rayos, echar venablos, (estar) hecho una fiera, echar espuma de rabia, escupir veneno y bilis, estar que echa rayos, llevarse a alguien el demonio/los demonios/todos los demonios, montar en cólera, ofenderse del aire, perder los estribos, ponerse de los nervios, poner negro a alguien una cosa, revolvérsele a alguien la bilis, sacar a alguien de sus casillas, sacar alguien de quicio, subírsele a alguien la sangre a la cabeza, tirar piedras, subirse a la parra.

Andare in bestia, avere il dente avvelenato con, avere un diavolo per capello, dare in escandescenza, diventare un demonio, essere furibondo/una furia, essere fuori di sé, essere fuori dalla grazia di Dio, essere inferocito, fare fuoco e fiamme, lasciarsi prendere dall'ira, fumare (di rabbia), montare in collera, montare il sangue alla testa, perdere il lume della ragione, perdere il senno, perdere le staffe, rodersi dalla bile, scatenare la bufera, sprizzare rabbia dagli occhi, uscire dai gangheri, andare su tutte le furie, urtare i nervi.

2.1.4. Felicidad

Expresan esta emoción en español e italiano las siguientes UFS:

Bailar en una pata (Can. Y Am.), dar alguien saltos/brincos de alegría/de contento, estar como unas castañuelas, no haber en sí, (tener) cara de aleluya, (ser) como niño con zapatos nuevos.

Essere contento come una Pasqua, essere fuori di sé dalla gioia, non stare nella pelle (dalla gioia), non toccare terra dalla gioia, sembrare/vedere tutto rose e fiori.

2.1.5. Tristeza

Expresan esta emoción en español e italiano las siguientes UFS:

Estar alguien hecho una Magdalena, llorar alguien a lágrima viva, llorar a moco tendido llorar como una Magdalena, saltársele a alguien las lágrimas.

Avere un nodo in gola, essere giù di corda/giri, non avere più occhi, piangere a dirotto/a calde lacrime, venire le lacrime agli occhi.

2.2. Modelos icónicos y metáforas prevalentes

El análisis llevado a cabo destaca que los modelos icónicos y metáforas que prevalecen en la descripción de la expresión de las emociones tenidas en cuenta en este trabajo son los siguientes:

2.2.1. Modelo icónico cuerpo + movimiento

Archimetáforas:

a) Un movimiento corporal hacia abajo: *achantar el rabo, irsele a alguien la sangre a los talones/a los zancajos, essere giù di corda/giri, non toccare terra dalla gioia.*

b) Un movimiento corporal hacia arriba: *erizársele el cabello a alguien, ponerse los pelos de punta, subirse a la parra, subírsele a alguien la sangre a la cabeza, tenerlos por corbata, avere il cuore in gola, montare il sangue alla testa.*

c) Un movimiento corporal de huida: *huir como alma que lleva el diablo, poner los pies en polvorosa, salir por pierna, salir con el rabo entre las piernas, accappare a rotta di collo/gambe, dársela a gambe, fuggire all'ipazzata/come un fulmine/come un razzo, fuggire come una lepre, mettersi le gambe in spalla.*

d) Un movimiento hacia adentro: *Encogérsele el ombligo a alguien, entrar/llegar muy adentro, llegar a las telas del corazón, arrivare/giungere al cuore, entrare dentro/toccare nel profondo.*

e) Un movimiento desde dentro del cuerpo hacia fuera, arrojar algo del propio cuerpo: *echa fuego por los ojos, echar humo, echar rayos y centellas, o estar que echa rayos, echar venablos, tirar piedras, estar alguien hecho una Magdalena, llorar a lágrima viva, llorar como una Magdalena, saltársele a alguien las lágrimas, llorar a moco tendido, piangere a dirotto/a calde lacrime, sprizzare rabbia dagli occhi.*

f) Un movimiento vibratorio en el cuerpo: *brincarle dentro del pecho el corazón, dar alguien saltos/brincos de alegría, o de contento, temblar las carnes, temblar como un pajarito, temblar como una liebre cazada, avere il batticuore, battere il cuore, battere i denti di/per la paura, tremare di/per paura.*

g) Salir del propio cuerpo: *essere fuori di sé dalla gioia, no haber en sí, non stare nella pelle (dalla gioia).*

h) La ausencia de movimiento o parálisis: *estar muerto de miedo, quedarse petrificado, quedarse yerto.*

En este dominio hay que comentar la archimetáfora “el movimiento hacia arriba”, que da lugar a metáforas que se basan en imágenes que pueden ser más o menos reales, *ponerse los pelos de punta*, o visionarias, *tenerlos por corbata*, que dan lugar a un movimiento ascendente en ambos casos.

2.2.2. Modelo icónico cuerpo + cambio de temperatura:

Archimetáforas:

a) Del calor al frío: *helársele la sangre a alguien, quedarse helado, sudare freddo.*

b) Del frío al calor: *bullirle la sangre a alguien, estar que arde, ardere/infiammare d'ira, avere il sangue che bolle.*

A partir del modelo icónico cuerpo + reacciones fisiológicas tenemos:

c) Reacciones fisiológicas: *ciscarse de miedo, farsela addosso, farsela sotto dalla paura.*

2.2.3. Modelo icónico cuerpo + locura:

Archimetáforas:

a) Locura: *perder la cabeza, andare pazzo/matto per qualcuno, essere fuori di sé, perdere il lume della ragione, perdere il senno.*

2.2.4. Modelo icónico Cuerpo + transformación:

Archimetáforas:

a) Las emociones transforman al hombre: *estar hecho un basilisco, estar hecho una fiera, ponerse a alguien la carne de gallina, andare a carponi/a quattro zampe, andare in bestia, avere un diavolo per capello, diventare un demonio, essere un cane rabbioso, essere una belva/una bestia.*

2.2.5. Modelo icónico cuerpo + malestar interior:

a) Las emociones provocan alteraciones violentas del cuerpo: *atravesársele/ponérsele a alguien un nudo en la garganta, quedarse sin sangre, quedarse sin aliento, tener el corazón en un puño, diventare bianco per la paura, diventare giallo di paura, sentire le gambe fare giacomo giacomo, sentirse rimescolare/torcere le budelle, sentire il collo in gola.*

3. CONCLUSIÓN

La clasificación y comparación de las UFS de los dos idiomas, español e italiano, a través de modelos icónicos prueba la existencia de una sistematicidad en los procesos que llevan a la producción de metáforas y UFS. Como entidades abstractas, las emociones pueden apprehenderse a partir de esquemas o parámetros más concretos tomados de la forma de concebir la realidad circundante, algo que descansa en aspectos cognitivos universales del cuerpo humano.

Ha de destacarse la variación en ambas lenguas de las partes del cuerpo que protagonizan las imágenes, con distintos grados de motivación o convencionalidad: *alma, cabello, cabeza, carne, corazón, garganta, ojos, ombligo, pecho, pies, pierna, rabo, sangre, budelle, capello, collo, cuore, dente, denti, gambe, gola, occhi, pelle, spalla.* Lo mismo ocurre con los animales: *gallina, liebre, pajarito, lepre.*

En cuanto a los verbos, destacamos: 1. verbos de cambio como *ponerse* y *diventare*, piezas clave en distintas UFS en ambas lenguas: *ponerse de los nervios, diventare un demonio*; 2. verbos que expresan el resultado de una acción, *quedarse yerto*; 3. verbos que se refieren a acciones en movimiento como *echar, entrar, llevarse, salir, andare, arrivare, fuggire, venire: echar fuego por los ojos/humo/rayos/venablos/espuma, salir por pierna, fuggire come una lepre, entrar algo muy adentro, arrivare/giungere al cuore, andare su tutte le furie, llevarse a alguien el demonio; dar saltos/brincos de alegría, venire le lacrime agli occhi.* Señalamos la presencia de UFS en las que los verbos de movimiento *atravesar, subir* e *ir* se usan en forma reflexiva: *atravesársele un nudo en la garganta, irsele la sangre a los talones, subírsele la sangre a la cabeza.* Se repiten las UFS con verbos que expresan acciones en movimiento repetido y que tienen lugar dentro del propio cuerpo como *temblar, battere* o *brincar: temblar como un pajarito, battere il cuore, brincarle dentro del pecho.* Otras UFS contienen verbos que no expresan movimiento, con imágenes que se asocian a sensaciones o impresiones positivas: *cara de alehuya, castañuelas, zapatos nuevos, Pasqua, rose e fiori.* El amor está emparentado con el *corazón* y puede

provocar un movimiento brusco de este: *avere il batticuore, brincarle dentro del pecho el corazón*, o un movimiento hacia dentro: *llegar a las telas del corazón, entrar/llegar muy adentro, arrivare/giungere al cuore, entrare dentro/toccare nel profondo*. Tales UFS se fundan en inferencias sistemáticas de patrones de correspondencia entre el dominio fuente y el dominio meta. Es, en definitiva, el corazón el contenedor de la emoción y la mejor evidencia de ello es la UF *aprire il proprio cuore*.

Al igual que otras emociones como el amor y la ira, el miedo es sentido como algo que se mueve o se transforma. En las dos lenguas se expresa mayormente a través de un modelo metafórico según el cual esta emoción se desplaza hacia un destino o entra en él: irsele a alguien la sangre a los talones, poner los pies en polvorosa, *avere il cuore in gola, mettersi le gambe in spalla, llegarle algo a alguien a las telas del corazón, arrivare/giungere al cuore, subirse alguien a la parra*.

Para concluir, las emociones tienen en español y en italiano un rico sistema fraseológico, muchas de las UFS se repiten en ambas lenguas en forma idéntica o muy parecida y resultan ser más motivadas y expresivas que cualquier término habilitado para la expresión de emociones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casares, J. (1993). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Chamizo Domínguez, P. (1989). "Metáfora, expresión y conocimiento". En Martín Vide, C. (Ed.), *Actas del IV Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. IV. 1. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 283-308.
- Chamizo Domínguez, P. (2005). "Variaciones representacionales y falsos amigos". En P. Martínez-Freire (Ed.), *Cognición y representación*. Málaga: Suplementos de Contrastes, pp. 73-103.
- Corpas Pastor, G. (2000). *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología y traducción*. Granada: Comares.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Grados.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Deignan, A. (2003). "Metaphorical expressions and culture: An indirect link", *Metaphor and Symbol*, 18, pp. 255-271.
- Durante, V. (2014). *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Gibbs, Raymond W. (1992). "What do Idioms really mean?", *Journal of Memory and Language*, 31, 485-506.
- Gibbs, Raymond W. (1994). *The Poetics of the Mind*. Cambridge University Press.
- Gibbs, R., Bogdanovich, J. Sykes, J. R. & Barr, D. J. (1997). "Metaphor in Idiom Comprehension", *Journal of Memory and Language*, 37, pp. 141-154.
- Gibbs, R. W (1999). "Researching Metaphor". En L. Cameon & G. Low (Eds.). *Researching and applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 29-47.
- Iñesta Mena, E. M. & Pamies Bertrán, A. (2002). *Fraseología y metáfora: Aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Serie Granada Lingüística.
- Jakobson, R. & Halle, M. (1971). *Fundamentals of Language*. Mouton: The Hague.
- Jäkel, O. (2002). "Hypotheses Revisited: The Cognitive Theory of Metaphor Applied to Religious Texts". *metaphorik.de* 02/2002, 20-42
- Jakel O. (2003), *Metafora w abstrakcyjnych domenach dyskursu: kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki* (trad. di M. Banaś, B. Drąg), Kraków: Universitas

- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Elementi di linguistica cognitiva*. Urbino: Quattro Venti.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Luque Durán, J. de Dios (2004). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Impredisur.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1991). "Una figura del pensiero". En C. Cacciari (Ed.), *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 215-228.
- Molina Plaza, S. (2008). "Puntos de contacto e diferencia: a traducción de expresiones idiomáticas e refráns metafóricos e metonímicos", *Cadernos de Fraseología Galega*, 10, pp. 207-2019.
- Montoro del Arco, Esteban T. (2007). "La fraseología del vino. Per Abbat", *Boletín filológico de actualización académica y didáctica*, II, pp. 131-136.
- Nubiola, J. (2000). "El valor cognitivo de las metáforas. Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores", *Cadernos de Anuario Filosófico*, 103, pp. 73-84.
- Özçaliskan, S. (2003). "Metaphorical Motion in Crosslinguistic Perspective: A Comparison of English and Turkish", *Metaphor and Symbol*, v.18, n.3, pp. 189-228.
- Pamies Bertrán, A. (2002). "Modelos icónicos y archimetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología", *Language Design* 4, pp. 9-20.
- Pamies Bertrán, A. (2016). "Metafora grammaticale e metafora lessicale: implicazioni teoriche per la fraseologia". En Dal Maso, E. & Navarro, C. (ed.). *Guttacavatlapidem. Indagini fraseologiche e paremiologiche*. Mantova: Universitas Studiorum, pp. 87-120.
- Iñesta, E. & Pamies, A. (2002). *Fraseología y Metafora*. Granada: Método.
- Penadés Martínez, I. (1999). "Para un tratamiento lexicográfico de las expresiones fijas irónicas desde la pragmática", *Pragmalingüística*, 7, pp. 185-210.
- Rodríguez-Simón, F & A. Pamies (1998) "La expresión de las sensaciones físicas". En Luque Durán, J. de Dios, y A. Pamies Bertrán (eds). *Léxico y fraseología*. Granada: Método, pp. 155-170.
- Montoro del Arco, E. T. (2004). "La variación fraseológica y el diccionario". En Battaner, A. y De-Cesaris, J. A., (eds.), *De Lexicografía*, pp. 591-604.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). "Aspectos de fraseología teórica española", *Cadernos de Filología*, Anejo XXIV.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). "La fraseología como cognición: vías de análisis", *LEA: Lingüística española actual*, Vol. 23, Nº 1, pp. 107-132.
- Samaniego Fernández, E. (1998). "Estudios sobre la metáfora", *Especulo*, 8. Recuperado el 6 Septiembre, 2017 de http://www.ucm.es/info/especulo/numero/8/e_saman1.html
- Siqueira, M. S. G. & Lamprecht, R. (2007). "As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico". *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, Vol. 23, pp. 245-272.
- Taylor, John R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Wotjak, G. (1985). "Algunas observaciones acerca del significado de expresiones idiomáticas verbales en el español actual", *Anuario de Lingüística Hispánica*, Vol. I, pp. 213-225.
- Zuluaga Ospina, A., (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter D. Lang.

PERCEPCIONES DE LA INSTRUCCIÓN BASADA EN LOS PRINCIPIOS DE UN ENFOQUE LÉXICO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

PERCEPTIONS OF FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION BASED ON A LEXICAL APPROACH

MERCEDES PÉREZ SERRANO
Universidad Nebrija
mperezse@nebrija.es

Enviado: 19/09/2018

Aceptado: 06/09/2019

Resumen

Se sabe que la lengua formulaica plantea problemas a los aprendices de lenguas extranjeras. Sobre esta cuestión se ha venido llamando la atención desde el primer Enfoque Léxico (Lewis 1993). En este estudio, ponemos a prueba algunas de las recomendaciones de este enfoque y sus desarrollos posteriores para indagar acerca de la valoración y las percepciones de estudiantes y profesora. Para ello, dividimos a los estudiantes en dos grupos, el grupo de captación, en el que se implementó la rutina de captar los bloques léxicos en el *input*, y el grupo de actividades explícitas, cuyos integrantes, después de exponerse al *input*, hicieron actividades para trabajar las unidades léxicas meta. Después de ocho semanas de tratamiento, se administró un cuestionario de respuestas abiertas. Asimismo, la profesora escribió periódicamente un diario en el que recogió sus impresiones. El análisis de datos da pistas sobre decisiones metodológicas para el futuro.

Abstract

It is widely accepted that formulaic language is problematic for foreign language learners. This topic has attracted researchers' attention since the principles of the first Lexical Approach were published (Lewis 1993). In this study, some of the recommendations of this approach and its developments are put to the test in order to gauge the students' and instructor's perceptions and attitudes. To that end, we implemented different versions of a lexical approach. Students were randomly assigned to either the noticing group –students' attention was raised to chunks in the text and they were invited to notice them– or the explicit activities group –after being exposed to the same input, students did activities targeting the studied lexical units. After the eight-week treatment, an open-ended questionnaire was administered. The instructor kept a journal in which she collected her impressions on the implementation of a lexical approach. These evaluations shed some light on future methodological decisions.

Para citar este artículo / To cite this article: Pérez Serrano, Mercedes (2019). Percepciones de la instrucción basada en los principios de un enfoque léxico en el aula de lengua extranjera. *ELUA*, 33: 157-172. doi: 10.14198/ELUA2019.33.8

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.8>

PALABRAS CLAVE: Léxico, lengua extranjera, bloques léxicos, actitudes, valoración.

KEYWORDS: Vocabulary, foreign language, lexical chunks, attitudes, evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Han pasado ya más de dos décadas desde la publicación de *The lexical approach* (Lewis 1993) y sus publicaciones subsiguientes (Lewis 1997, 2000) en las que detalla los principios del llamado Enfoque Léxico (EL en adelante). En estos trabajos, Lewis y sus colaboradores sientan las bases de un nuevo enfoque cuya mayor contribución es el reconocimiento del componente léxico (Lewis, 1993: 31), sin salirse de los presupuestos del Enfoque Comunicativo.

Los principios esenciales en los que se asienta este primer enfoque léxico son los siguientes: (1) la lengua es léxico gramaticalizado y el discurso está prefabricado de acuerdo con el principio de idiomática (Sinclair 1991) y (2) el vocabulario no consiste únicamente en palabras sino en unidades superiores llamados bloques léxicos (ing. *lexical chunks*), entre los que se encuentran las colocaciones léxicas. Se sabe que las colocaciones (*dar un paseo, tomar el sol*) ofrecen especial dificultad a los aprendices de lengua extranjera (Nekrasova 2009; Li y Schmitt 2010; Yamashita y Jiang 2010). En torno a estas ideas se desarrolla una metodología de enseñanza de inglés como lengua extranjera en la que el entrenamiento para la captación de las unidades léxicas en el *input* y el aprendizaje incidental durante actividades de lectura y/o escucha tienen una gran importancia. Esta es la razón por la cual se ha señalado la captación de bloques (ing. *chunk noticing*) como el centro de las prácticas pedagógicas propuestas por Lewis y sus colaboradores (Boers y Lindstromberg 2009): exponer al aprendiente a grandes cantidades de *input* y entrenarlo para la captación de los bloques que allí aparecen.

Una de las críticas más repetidas en torno al enfoque léxico es la falta de aportación de evidencia empírica. De acuerdo con Schmitt y Alali (2012), se han dado muchos consejos pedagógicos, se ha propuesto implementar determinadas rutinas y llevar a cabo diversas actividades para enseñar-aprender bloques léxicos y sin embargo, se ofrecen pocas pruebas fehacientes o datos sobre cómo se adquieren y se incorporan al propio discurso estas unidades lingüísticas. Estos autores exceptúan a Boers y otros autores de su círculo a quienes se refiere como “unos de los pocos académicos que han investigado sobre la eficacia de las técnicas pedagógicas para enseñar fórmulas” (Schmitt y Alali 2012: 156) (*traducción propia*). Así, en los últimos años, se han publicado numerosos estudios que ponen a prueba los principios del enfoque léxico (*vid.* Boers et al. 2006; Stengers 2009) y que tratan de desarrollar los métodos de instrucción más eficientes (Boers et al. 2014; Stengers y Boers 2015; Boers et al. 2016b, por nombrar algunos).

En cualquier caso, el interés investigador por el papel del léxico en las dos últimas décadas es innegable. Desde aquellos primeros estadios del enfoque léxico, se han sucedido numerosas investigaciones acerca de cómo se adquiere el léxico y cuáles son los métodos de instrucción más eficaces. Es por ello que, siguiendo a Boers y Lindstromberg (2009), utilizaremos la expresión *un* enfoque léxico en lugar de *el* enfoque léxico para no identificarlo únicamente con las propuestas de Lewis (1993) sino con todas aquellas propuestas que tienen en cuenta la dimensión sintagmática del léxico (es decir, que no contemplan el léxico

como una lista de palabras individuales sino que tienen en cuenta la combinatoria, poniendo énfasis en la enseñanza aprendizaje otras unidades léxicas más amplias como las fórmulas, las colocaciones, las locuciones, etc.) y que se han ido sumando a lo largo de los años.

Por otra parte, a pesar de este creciente interés en los procesos que subyacen a la adquisición y el aprendizaje de colocaciones y otros bloques léxicos, es nuestra impresión que, salvo omisión involuntaria, existe de momento poca investigación acerca de las percepciones, actitudes y estrategias de aquellos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, aprendiz y profesor, ante la metodología empleada y las actividades usadas para promover el desarrollo de la competencia colocacional. La mayoría de estudios que desde la lingüística aplicada se centran en el aprendizaje o la adquisición de la combinatoria léxica y que ponen a prueba los distintos presupuestos de un enfoque léxico son de corte cuantitativo, lo cual nos ofrece una visión muy esclarecedora sobre qué prácticas pedagógicas son más eficientes de cara al aprendizaje pero no nos permite apreciar las percepciones de aprendices y profesores ante dichas prácticas.

Con este estudio se pretende dar voz a estudiantes y profesor, tratando de ofrecer pistas para llegar a una mejor comprensión de las percepciones, actitudes y dificultades que encontraron aprendices y profesores ante la implementación de un enfoque léxico durante 8 semanas de un curso general de español como lengua extranjera.

2. LOS BLOQUES LÉXICOS Y SU TRATAMIENTO EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los bloques léxicos se han definido como “secuencias de palabras que los hablantes nativos sienten como naturales y que constituyen la formulación preferida para expresar una idea o propósito” (Lindstromberg y Boers 2008: 7). Así, se trata de una categoría poco restrictiva desde el punto de vista formal o funcional pero operativa para el aula de lenguas extranjeras y que engloba elementos tan dispares como colocaciones (*tomar una decisión*), locuciones (*meter la pata*) o marcadores discursivos (*de todas formas*). Dada la gran cantidad de bibliografía dedicada a la delimitación y la clasificación de las unidades léxicas complejas (*vid.* Wray 2002), en este estudio no entraremos en discusión acerca de dicha delimitación y tomaremos, para la elección de las unidades meta, la definición antes citada de Lindstromberg y Boers (2008).

Se ha señalado que la falta de dominio de los bloques léxicos o de competencia colocacional en aprendices de nivel intermedio -nivel en el que se realiza el presente estudio- ocasiona ciertos problemas que impiden al aprendiz despegar desde ese nivel intermedio hasta niveles de dominio más altos. Algunos de estos los recogen Ying y O’Neill (2009):

- los aprendices, al no tener al alcance de la mano el bloque léxico adecuado, dan rodeos que les llevan a cometer otro tipo de errores (Lewis 2000);
- las producciones lingüísticas que no incluyen este tipo de unidades léxicas suenan “extrañas” o “no nativas” (Yang y Hendicks 2004);
- uso excesivo de términos generales que dan lugar a un estilo simplificado y “poco interesante” (Singleton 1999, citado en Ying y O’Neil 2009).

Además, se sabe que las colocaciones ofrecen una mayor dificultad que las palabras individuales porque, al estar formadas por palabras a medio conocer, no llaman la atención por sí mismas en el *input*. Así, un aprendiz anglófono que se expone a la colocación *tomar una de-*

cisión puede no reparar en la elección del verbo *tomar* -porque le resulta conocido y no ofrece dificultades de comprensión- y es probable que a la hora de producir dicha colocación lo haga como **hacer una decisión*, por interferencia de su lengua materna (en la que esta colocación se forma con el verbo *make, to make a decision*). Además, Boers y Lindstromberg (2009) aducen otra serie de razones que dificultan su aprendizaje frente al de palabras individuales como su frecuente carácter idiomático, la ausencia de espacios que las delimiten como ocurre con las palabras o la posible discontinuidad en el discurso, como en *di un larguísimo paseo*, donde sería más complicado de percibir que *dar un paseo* constituye una unidad léxica.

Todos estos problemas han hecho que tanto profesores como creadores de materiales se den cuenta de la necesidad de llamar la atención de los aprendices sobre los bloques léxicos y que los investigadores exploren cuál es la forma más eficiente para que se produzca su adquisición. Desde un punto de vista cuantitativo, parece haber acuerdo en que la instrucción explícita es más eficaz que otras técnicas pedagógicas como la captación en el *input* a través de distintas técnicas de realce -negrita, subrayados, preguntas del profesor, etc.- (Le-Thi, Rodgers y Pellicer 2018; Pérez Serrano 2018).

Asimismo, hemos recogido en la bibliografía algunos estudios de corte cualitativo que, aunque con premisas y objetivos diferentes al nuestro, exploran también en el desarrollo de la competencia colocacional desde una perspectiva introspectiva del estudiante. En Barfield (2006) se explora cómo los aprendientes organizan, comprenden e interpretan su conocimiento léxico y colocacional a lo largo del tiempo. En otro estudio, Yang y Hendricks (2004) examinan cómo usaron los estudiantes el llamado *Collocation Awareness-raising approach* o el método de concienciación de las colocaciones para el aprendizaje de las mismas de cara a tareas de escritura. Asimismo, Ying y O'Neill (2009) estudian cómo manejan los estudiantes el aprendizaje de las colocaciones a través del denominado enfoque 'AWARE'¹. Sin embargo, consideramos que, para conocer cuál es la mejor manera de aplicar los principios del enfoque léxico en el aula de ELE, es importante indagar acerca de las actitudes y las reacciones de los aprendices y profesores ante las distintas prácticas pedagógicas que propone este enfoque. Nuestro estudio tiene como objetivo cubrir este hueco en la literatura, indagando acerca de cómo valoran los estudiantes dos de esas prácticas pedagógicas (realización actividades explícitas destinadas al aprendizaje de las unidades meta y captación de los bloques léxicos en el *input*), así como explorando las dificultades a las que se enfrenta el profesor ante una y otra. Es decir, recoger y analizar la valoración de una instrucción basada en los principios de un enfoque léxico por parte de aprendices y profesor.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Para este estudio se contó con 36 estudiantes de español como lengua extranjera matriculados en el curso SPAN1201 de la Universidad de Columbia y Barnard college (EE.UU.) y cuya lengua materna es el inglés. Todos ellos son adultos con edades comprendidas entre

¹ AWARE es un acrónimo que significa: Awareness raising of language features, in particular collocations [...]; Why should we learn collocations?, helping learners see the rationale for/meaning of learning what they learn; Acquiring noticed collocations using various strategies [...]; Reflection of learning process and content; Exhibiting what has been learnt (Ying y O'Neill 2009, 183).

los 18 y los 25 años que están estudiando un grado en la universidad. El 69% son mujeres.

Su nivel de español se corresponde aproximadamente con un B1 del MCER. Se les ha asignado al curso Intermedio I (SPAN1201) o bien porque han superado el curso anterior o bien porque han hecho un examen de nivel que los ha colocado directamente en este curso.

Al comienzo del curso, la profesora-investigadora asignó de forma aleatoria una condición a cada uno de los dos grupos: el grupo de captación (n= 16) y el grupo de actividades explícitas (n=20).

Fueron excluidos del estudio aquellos que faltaron a más de dos sesiones de clase o aquellos miembros del grupo de actividades explícitas que no entregaron dichas actividades o que no estaban presentes el día que se corrigieron. Fueron descartados un total de 5 alumnos.

3.2. Tratamiento y temporalización

Para este estudio tomamos la definición de bloques léxicos de Lindstromberg y Boers (2008: 7), “secuencias de palabras que los hablantes nativos sienten como naturales y que constituyen la formulación preferida para expresar una idea o propósito” (traducción propia). La adecuación de los bloques léxicos seleccionados para su tratamiento en el aula se testó con un piloto que se administró entre hablantes nativos de español. El objetivo de este test era comprobar que la asociación entre los componentes de los bloques léxicos es efectivamente reconocible por los hablantes nativos, así que se pusieron estos bloques en enunciados y se extrajo una de las partes de cada bloque (por ejemplo: “Para las personas mayores, el mejor deporte es _____ un paseo diario”). Se comprobó que los bloques previamente seleccionados eran combinaciones de palabras convencionales y generalizadas.

Los bloques léxicos meta, un total de veintiuno repartidos en tres unidades didácticas (vid. Tabla 1), estaban en relación con el tema de dicha unidad y estaban contenidos en el *input* al que los estudiantes estuvieron expuestos. Se trata de colocaciones léxicas prototípicas verbo- nombre (*seguir consejos, dar un paseo, contraer una enfermedad*) o adverbio-adjetivo (*gravemente enfermo*); colocaciones no prototípicas (*lavar la ropa, instalar Skype, ir de excursión*²) y otros bloques léxicos (*pasarlo bien, actor de reparto*). Si bien el *input* al que estuvieron expuestos los aprendices fue el mismo, cambió el tratamiento didáctico que se dio a dichos bloques en cada uno de los grupos.

Los dos grupos trabajaron por separado y, aunque impartidos por el mismo profesor, en cada uno se implementó una práctica pedagógica diferente en cuanto a la enseñanza de los bloques léxicos, que pasamos a detallar a continuación. En el grupo llamado de *captación*, se implementó un tipo de enseñanza más orientada a lo estratégico: todas las unidades meta se trabajaron en contexto, dentro del marco proporcionado por los textos. Se entrenó a los alumnos a reconocer estos bloques y se utilizaron técnicas de realce para que los captaran en el *input*: negritas, subrayados, preguntas del profesor y glosas con traducciones. Después de una comprensión global del significado del texto, la atención se dirigía a las formas meta, pero siempre con tareas insertadas en el marco comunicativo proporcionado por el texto. Al final de cada sesión, se pedía a los alumnos que apuntaran cinco bloques léxicos que encontraran útiles de aprender. Es decir, tal y como se ha mencionado en la introducción, en este grupo se

2 La distinción entre colocaciones léxicas prototípicas y no prototípicas es de Higuera (2006: 27). Según esta autora, las colocaciones léxicas no prototípicas están más cerca de las combinaciones libres y no cumplirían con las características de la restricción léxica, la direccionalidad y la tipicidad.

implementaron algunos de los consejos del primer enfoque léxico (Lewis 1993, 1997, 2000), que ponía la captación en el centro de sus prácticas pedagógicas. A continuación, se puede ver un fragmento de un texto tal y como se presentó a este grupo adaptado de Corpas et al. (2005):

¿A QUÉ DEDICAN LOS ESPAÑOLES SU TIEMPO LIBRE... SI LO TIENEN?

Según un estudio reciente, solo un 13,2% de los españoles prefiere tener más horas de ocio que de trabajo. No gastan mucho dinero en viajes y prefieren pasar su tiempo libre con familiares y amigos en su propia ciudad.

En cuanto a los estudiantes en el grupo de actividades explícitas, estos estuvieron expuestos a los mismos textos que el grupo de captación (eliminando el realce de las formas meta en el caso de que lo hubiera, puesto que en el grupo de captación también se trabajó la técnica de las preguntas del profesor para dirigir la atención a los bloques léxicos). A la lectura o escucha de los textos les siguieron actividades centradas en el significado, dado que, como es ampliamente aceptado, los aprendices no pueden prestar atención al significado y a la forma al mismo tiempo, tendiendo a priorizar la comprensión del significado (Van Patten 1990; Peters 2007). Solo después de promover la comprensión del significado del texto, se hacían actividades explícitas para trabajar las unidades léxicas meta. Estas actividades que, o bien se completaron en tiempo de clase o bien en casa como deberes, eran de distinto tipo: conectar las dos partes de la colocación, insertar la colocación en un texto, personalizar la colocación, traducirla o clasificarla (ver Boers et al. 2014; Boers et al. 2016a, Pérez Serrano 2015, para una revisión).

En el siguiente cuadro, se puede ver cómo se desarrolló el estudio a lo largo de las semanas en ambos grupos:

MOMENTO	NOCIONES	MATERIALES COMUNES Y ACTIVIDADES	BLOQUES LÉXICOS
Semana 1	Ocio y tiempo libre.	Firma del consentimiento informado. Explicación y actividad sobre el concepto de colocación. Unidad 15: Gente que se divierte.	<i>estrenarse películas</i> <i>contar la historia</i> <i>gastar dinero</i> <i>pasar tiempo/ el rato</i> <i>actor de reparto</i>
Semana 2 ²		Unidad 15: Gente que se divierte. ¿Te gusta el cine?	<i>tener tiempo libre</i> <i>ir de excursión</i> <i>pasarlo bien</i>

3 La distinción entre colocaciones léxicas prototípicas y no prototípicas es de Higuera (2006: 27). Según esta autora, las colocaciones léxicas no prototípicas están más cerca de las combinaciones libres y no cumplirían con las características de la restricción léxica, la direccionalidad y la tipicidad.

MOMENTO	NOCIONES	MATERIALES COMUNES Y ACTIVIDADES	BLOQUES LÉXICOS
Semana 3	Salud e higiene.	Unidad 16: Gente sana Síntomas.	<i>tomar el sol</i> <i>seguir consejos</i>
		Unidad 16: Gente sana. Campañas de salud.	<i>dar un paseo</i> <i>contraer una enfermedad</i> <i>gravemente enfermo</i> <i>hacer dieta</i> <i>hacerse daño</i>
Semanas 4 y 5 ⁴			
Semana 6	Internet. Tareas de la casa.	Unidad 17: Gente innovadora. Tecnología y tercera edad.	<i>instalar Skype</i> <i>fundirse la bombilla</i>
Semana 7	Objetos.	Unidad 17: Gente innovadora.	<i>dar órdenes</i> <i>encender la luz</i> <i>lavar la ropa</i> <i>registrarse en Twitter</i>
Semana 8		Aplicación del cuestionario.	

Tabla 1. Calendario del estudio

3.3. Instrumentos de recogida de datos

El instrumento utilizado para este fin fueron dos cuestionarios diferentes, uno para cada grupo experimental, que se administró el último día del tratamiento didáctico en la L1 de los aprendientes. Se pidió a los alumnos que respondieran también en su lengua. La razón por la que se decidió realizar el cuestionario en inglés es que los alumnos no se sintieran coartados por un dominio insuficiente de la lengua para expresar sus valoraciones. Los cuestionarios se pueden encontrar en los apéndices I y II. El análisis se basa en las respuestas de 36 estudiantes, 16 del grupo de captación y 20 del grupo de actividades. Los cuestionarios son prácticamente iguales, excepto la primera pregunta. En ella, a los del grupo de captación se les pregunta si las rutinas para captar los bloques en el *input* les han funcionado para aprender vocabulario o si prefieren las actividades de léxico más tradicionales; en el grupo de actividades se indaga sobre en qué medida las actividades sobre colocaciones les han sido útiles o relevantes frente a otras actividades de vocabulario más tradicionales que han llevado a cabo en los cursos anteriores.

Asimismo, el profesor llevó a cabo un diario o bitácora en el que iba anotando todo lo concerniente a las prácticas pedagógicas diseñadas para enseñar las colocaciones meta, tanto en torno a la preparación como en torno a lo que ocurría en el aula.

⁴ Durante las semanas cuatro y cinco se llevaron a cabo actividades extracurriculares

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1. Valoraciones de los estudiantes

A partir de una lectura detallada de las respuestas que los estudiantes proporcionaron en los cuestionarios administrados, procedemos a un análisis basado en cuatro bloques que iremos comentando uno por uno. Entre paréntesis indicamos en qué pregunta de los cuestionarios hemos encontrado las respuestas relevantes a cada uno de los bloques.

¿Cómo perciben los estudiantes la importancia y utilidad de aprender colocaciones y otros bloques léxicos? (Pregunta número 3).

- ¿Cómo perciben los estudiantes su capacidad para captar las colocaciones en textos a los que se enfrenten en el futuro? (Pregunta número 4).

- ¿Qué problemas, dificultades o inconvenientes han percibido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas? (Preguntas número 1 y 4).

- ¿Cómo perciben los aprendientes la incorporación de las colocaciones a su propio discurso? (Pregunta número 5).

- *¿Cómo perciben los estudiantes la importancia y utilidad de aprender colocaciones?*

La gran mayoría ve más útil centrarse en actividades que trabajan explícitamente las colocaciones: «necesitamos saber de forma explícita que ciertas palabras van juntas». Esto nos lleva a las razones que ellos han percibido acerca de por qué es útil, importante o relevante concentrarse en el aprendizaje de las colocaciones.

A continuación, recogemos las razones por las que ven útil aprender este tipo de unidades léxicas que han dado los estudiantes. En primer lugar, una de las palabras más repetidas es «contexto». Los estudiantes aprecian la importancia de poner las palabras en contexto puesto que se considera que es difícil acceder a esa información de otra manera si no se trabaja en clase: «trabajar con colocaciones proporciona el contexto de cómo se usa una palabra y así no tenemos que adivinar cómo usarlas en una frase». Y ese contexto, además de permitir usarlas de forma adecuada, permite entender la función y la utilidad de las palabras.

Igual de recurrente ha sido la mención de la fluidez como razón principal por la que es útil y relevante aprender colocaciones, una fluidez que no te otorga el conocimiento de las palabras individuales: «Podrías conocer todas las palabras de una lengua y no tener fluidez en esa lengua si no conoces las colocaciones». Otros aprendientes hacen alusión también al hecho de que sin las colocaciones te podrías hacer entender sin alcanzar la fluidez deseada.

Otra de las razones más señaladas por la que los estudiantes perciben la importancia de aprender colocaciones es la de usar la lengua tal y como lo hacen los «hablantes nativos» en la «vida real». De las apreciaciones de los estudiantes se deduce que los métodos de aprendizaje de vocabulario centrados en las palabras generarían un discurso más artificial, más de aula y por consiguiente más alejado del que se genera fuera de la clase por parte de los hablantes de español: «todo el mundo puede memorizar palabras pero, ¿para qué sirve esto si no las puedes utilizar en situaciones de la vida real?». Es recurrente entender este entrenamiento en colocaciones como una suerte de aplicación de las palabras individuales a la vida real. Por tanto, de lo que se deduce de los cuestionarios, parece establecerse una asociación entre aprender palabras individuales y cumplir con los requerimientos del aula y aprender colocaciones y desenvolverte en la vida real: «las colocaciones son importantes para aprender a cómo hablar fuera de la clase, en oposición a estudiar para los exámenes del curso».

En este sentido, se menciona su utilidad tanto para entender a los hablantes nativos en situaciones de la vida real como para producir un discurso similar al de los nativos. Sin embargo, la mayoría mencionan su utilidad en el desarrollo de actividades de la lengua productivas, a saber la expresión escrita y la oral: aprender colocaciones «hace más fácil hablar y formar frases», «te ayuda a adquirir fluidez en tu propio discurso». Es curioso cómo las han asociado más a la «lengua conversacional», repitiéndose afirmaciones como «se usan en la conversación» o «ayudan a mejorar habilidades conversacionales».

Es recurrente, asimismo, recordar la importancia y la utilidad de las colocaciones o frases por su falta de congruencia con la L1 y porque no resultan intuitivas. Los estudiantes perciben que la dificultad –y por consiguiente la necesidad de prestarles atención– de muchas de las colocaciones que se han trabajado en clase reside en la falta de una equivalencia o de una traducción literal palabra por palabra en su L1 «[aprender colocaciones] es especialmente útil cuando la colocación no se traduce literalmente». Y no solo eso, sino que además algunos perciben este aspecto como uno de los más desafiantes en el proceso de aprendizaje de una L2: «Creo que una de las partes más difíciles de una lengua es tener que descubrir todas las formas en las que la traducción directa no es posible».

También se menciona que es útil aprenderlas porque ello permite conocer el significado de las palabras que las integran: «arroja más luz sobre el significado de las palabras que otras actividades», «ayuda a aprender los matices del vocabulario mejor». Otros mencionan también la utilidad de trabajar explícitamente con colocaciones para memorizar las palabras «es más fácil memorizar el significado de una palabra cuando la has visto en contexto».

¿Cómo perciben los estudiantes su capacidad para captar las colocaciones en textos a los que se enfrenten en el futuro?

Algunos estudiantes admiten que han desarrollado la capacidad para captar las colocaciones durante estas semanas del curso –o que ya la tenían de antes– y que lo seguirán haciendo o que seguirán mejorando en este sentido.

Sin embargo, un grupo de la muestra, incluyendo aquí a integrantes tanto del grupo de actividades como del de captación, declara que no está seguro al respecto. Los hay que no dejan de reconocer las dificultades a la hora de captar las colocaciones en los textos: «creo que hasta cierto punto sí [que he desarrollado esa capacidad] pero creo que todavía son difíciles de descubrir para mí» o «creo que aunque soy más consciente de algunas colocaciones, es todavía muy difícil identificar las nuevas». Otros admiten su falta de habilidad y lo achacan a la falta de exposición a *input* «no creo que haya leído lo suficiente para captar las palabras contiguas a otras en los textos».

Por otra parte, algunos señalan cómo les resulta más fácil captar las colocaciones en los textos escritos que en los orales: «Sí, me doy cuenta de ellas en los textos, pero tengo problemas captándolas en los audios y en las películas».

¿Cómo perciben los aprendientes la incorporación de las colocaciones a su propio discurso?

Varios estudiantes han respondido que sí a esta pregunta. No obstante, un número significativo ha respondido que no o que no está seguro, y ha hecho apreciaciones bastante esclarecedoras.

Algunos aprendientes del grupo de captación admiten que «captar las frases ayuda en la comprensión de la lengua pero no tanto en su aplicación» y del grupo de tratamiento explícito recalcan: «no me siento lo suficientemente fuerte para usarlas por mí mismo».

Otros estudiantes del grupo de captación nos recuerdan lo difícil que es llegar a usar una palabra o colocación cuando solo se ha tenido un encuentro con ella: «tengo dificultades reteniendo y aplicando estas frases que solo he oído una vez». Además, se dan cuenta de que las colocaciones a las que se presta atención son aquellas que aparecen en los textos y que no hay una aparente selección por parte del profesor: «el problema es que es imposible saber cuáles son las más importantes».

Son pocos los que especifican en qué tipo de producciones incorporan las colocaciones tratadas pero los que lo hacen mencionan más las composiciones y otras actividades de escritura. Algunos incluso mencionan la dificultad de incorporarlas al discurso oral: «creo que me resulta muy complicado, sobre todo con actividades orales».

En el grupo de tratamiento explícito se muestran algo menos escépticos ante la pregunta de si las han usado en tareas de clase, composiciones y exámenes. Son pocos los que admiten que no las han usado, justificando que «es más fácil captar que usar». Se señala que se han usado aquellas en las que se ha puesto más énfasis o «algunas de las más fáciles de recordar» admitiendo que «otras son más difíciles para mí porque no parece que las palabras se relacionen».

Un estudiante señala los beneficios de realmente memorizar una colocación: «una vez que aprendo la colocación, suena natural y me libera de componer una frase en inglés y traducirla en mi cabeza».

¿Qué problemas, dificultades o inconvenientes han percibido en el proceso?

En el grupo de realización de actividades, una respuesta frecuente ante la pregunta de qué les funciona mejor, si hacer actividades centrándose en las colocaciones o en las palabras individuales, es que para ellos sería útil una combinación de los dos tipos de actividades. En muchos casos responde a la creencia de que cuanto más se practiquen las formas meta y de diversas formas, mejor se aprenderán. Otra razón que aducen de forma recurrente es que con las actividades tradicionales de vocabulario adquieren una mayor cantidad de palabras y que esto los ayuda también porque al hablar sienten limitaciones por no conocer suficientes palabras.

En los casos en los que prefieren actividades que se centren en el desarrollo del conocimiento de palabras individuales aducen razones de currículo y evaluación: «creo que [aprender colocaciones] ayuda mucho con la fluidez pero cuando estudié para el examen me di cuenta de que había muchas palabras individuales que no sabía».

En cuanto al grupo de captación de las formas meta, las dificultades señaladas son mayores. Ante la pregunta de si prefieren captar las colocaciones en los textos en lugar de hacer actividades que se centren en palabras individuales los problemas señalados versan en torno a tres ejes que detallamos a continuación.

En primer lugar, hemos encontrado afirmaciones que revelan las creencias de los aprendientes y sus hábitos de aprendizaje. A este respecto, es frecuente encontrar afirmaciones como «es más fácil aprender con actividades». Hacer una actividad con un objetivo específico ofrece un resultado tangible y esto proporciona más seguridad en cuanto a que pueden ver de forma más plausible cómo está evolucionando en el aprendizaje. Algunos estudiantes han percibido como insuficiente una metodología que promueve un aprendizaje semiimplícito de las colocaciones: «creo que captar las colocaciones es una forma muy buena de aprender vocabulario para los niños, pero dado que para los adultos es más difícil aprender de forma innata, creo que las actividades son muy importantes».

En segundo lugar, es muy frecuente aludir al problema de la memoria. Varios estudiantes del grupo experimental de captación de la forma meta han percibido que captar las colocaciones no les ayuda a memorizarlas: «creo que percibir las colocaciones en el *input* es útil pero personalmente, no me ayuda a recordar el vocabulario». Algunos mencionan además que para memorizar palabras necesitan hacer ejercicios de *drill*.

Por último, también han señalado en varias ocasiones la ya mencionada cuestión del examen y las exigencias del currículo: «es muy importante enumerar y hacer más explícito qué tenemos que saber» o «creo que las actividades de palabras individuales son muy útiles para el examen parcial y final, especialmente para la sección de selección múltiple». Estos comentarios revelan, efectivamente, una cierta falta de congruencia entre la metodología empleada en el aula para aprender vocabulario prestando atención al eje sintagmático y la evaluación de los ítems de vocabulario en los exámenes administrados. Aun siendo conscientes de ello, no nos fue posible elaborar una evaluación más acorde con la metodología, puesto que los exámenes son comunes a todo el programa.

4.2. Valoraciones del profesor

A lo largo del estudio experimental, el profesor-investigador recogió algunas de sus impresiones en un diario. Recogemos a continuación aquellas reflexiones que nos parecen más relevantes.

- Creo que el entrenamiento en la tarea de captación requiere cierta práctica por parte del profesor. Al comienzo del estudio, pedía a los estudiantes participación en grupo clase para que ellos mismos contribuyeran en la labor de localizar las colocaciones de un texto. No lograba con esta dinámica la participación y las aportaciones que yo estaba buscando, así que me fui dando cuenta de que para lograr una mayor fluidez a la hora de trabajar con las colocaciones de un texto, tenía que dirigir de forma más sistemática esa captación y con distintas técnicas para no hacerlo repetitivo: el realce en el propio texto a través de negritas o subrayados o la búsqueda de colocaciones a partir de sinónimos o de sus equivalentes en inglés. Sin embargo, la realización de actividades más dirigidas que se realizó en el otro grupo me dio una mayor sensación de seguridad porque fue más fácil implicar al estudiante en este tipo de tareas.

- Tanto en la realización de las actividades como en la captación de las colocaciones en el *input*, me ha dado la impresión en alguna ocasión de que, al no tratarse de palabras «difíciles» las colocaciones meta les resultaban fáciles y obvias ya que la mayoría de ellas no planteaban ningún problema de comprensión. Transmitir la idea de que es bueno dedicarle tiempo de aula a este tipo de ítems lleva tiempo. Me he dado cuenta de que para implementar algunas de las prácticas de un enfoque léxico también es bueno trabajar con las creencias de los estudiantes.

- He notado que estudiantes de ambos grupos, aunque especialmente el grupo de captación, me empezaban a hacer preguntas de *motu proprio* acerca de algunas colocaciones y cómo ellos se van dando cuenta de que la traducción palabra por palabra no funciona con las colocaciones. Sirva como ejemplo la reproducción de esta conversación entre dos estudiantes a propósito de *dejar de fumar*:

(Alumno 1): Pero, *dejar* es *to leave*, ¿no?

(Alumno 2): Pero aquí no significa eso, ¿no?

- He notado también uno de los problemas que presenta la aplicación de un enfoque léxico en cuanto al español, una lengua con una flexión rica. Lo explicaré con un ejemplo. Hablando de la película *Eva*, en el *input*, aparecía **La dirige Kike Maillo**. Muchos estudiantes han interpretado *la* como artículo y *dirige* como sustantivo, de tal forma que su producción era *la dirige es...* (como equivalente a el/la director/a es...). Este error fue frecuente entre los estudiantes de ambos grupos y está derivado de promover una enseñanza en bloques no analizados.

- Por lo demás, he comprobado que hay que animarlos, a la hora de producir, a utilizar las colocaciones que aparecen en el *input*, porque si no van a las estructuras que ya saben y «dominan». Por ejemplo: «La película es en NY». Hay que animarles a utilizar un léxico que aparecía en el *input* «La película está ambientada en NY». Es decir, la tarea no se queda en promover su reconocimiento en los textos y hacer actividades para su memorización. Se han de proporcionar oportunidades para la incorporación de las mismas en el propio discurso de los estudiantes, guiándolos, proponiéndoles alternativas léxicas, etc.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Los datos obtenidos a través de este análisis nos permiten afirmar que los estudiantes no cuestionan la importancia de aprender colocaciones léxicas y otras unidades léxicas complejas por razones como la utilidad de cara al uso de las palabras en contexto, la mejora de la fluidez, el acercamiento al discurso de los nativos, la posibilidad de desenvolverse en situaciones de comunicación reales o porque ayuda a aprender los matices de las palabras individuales. Sin embargo, consideran que es necesario también aprender palabras individuales por razones diversas, como aumentar el número de palabras conocidas o enfrentarse mejor preparados a las exigencias del examen. Esto nos lleva a reflexionar sobre el alcance de la aplicación de un enfoque léxico, que no debe quedarse en la selección de materiales y actividades sino que debe llegar también a la evaluación de la misma competencia fraseológica y colocacional que se pretende desarrollar en los aprendices.

Por otro lado, y ya en cuanto a la instrucción, pese a que algunos aprendices sí consideran que han adquirido el hábito de captar y reconocer las colocaciones en los textos a los que se enfrentan y se ven capaces de hacerlo en el futuro, otros ven difícil ponerlo en práctica de forma autónoma, sobre todo en los textos orales. Es decir, tanto los datos cuantitativos obtenidos en otros estudios (Peters 2012; Boers et al. 2016a) como las propias impresiones de los estudiantes aquí recogidas parecen indicar que el entrenamiento en la captación de los bloques difícilmente se hará de forma autónoma e independiente.

Las apreciaciones más esclarecedoras en torno a su futuro uso de las colocaciones y otros bloques aprendidos en clase las han hecho algunos integrantes del grupo de captación. Desde una perspectiva cuantitativa ya se ha demostrado que esta técnica es menos eficaz que las actividades explícitas (Szoudarsky 2012; Pérez Serrano 2018): hacer actividades explícitas genera un mayor aprendizaje que captarlas en el *input*. Vemos aquí que, en consonancia con lo que se afirma en la literatura anterior (Boers y Lindstromberg 2009), los estudiantes aprecian que la captación ayuda en la comprensión de la lengua pero no promueve la incorporación al propio discurso: esta práctica pedagógica no les da seguridad y sienten que no les ayuda a recordar: se sienten más seguros con la realización de actividades. En consecuencia, nos aventuramos a afirmar que podemos confiar en las técnicas de captación para un primer acercamiento a los bloques léxicos o para una consolidación de aquellos que

se conocen parcialmente y siempre con un trabajo de cara a las creencias de los estudiantes, concienciándolos de la utilidad de este tipo de prácticas.

Así, si bien la práctica de las actividades resulta más de la preferencia de los estudiantes y les dan más seguridad de cara a la incorporación de las unidades léxicas meta en su propio discurso, no debemos denostar las técnicas de captación. Estas, es cierto, generan más incompreensión por parte del estudiante, pero dada la cantidad de bloques léxicos que puebla el discurso, no podemos pretender enseñarlos todos de forma explícita en el aula. La captación genera ganancias de aprendizaje (Peters 2012; Szudarsky y Carter 2016; Boers et al. 2016a) y consume menos tiempo y esfuerzo. A raíz de las preguntas a los estudiantes, nos damos cuenta de que la implementación de este tipo de práctica conlleva necesariamente una labor de concienciación y de trabajo de las creencias de los alumnos por parte del profesor. Una combinación de ambas técnicas resultaría adecuada, dejando las técnicas de captación para aquellas colocaciones o bloques que ya se conocen o que son congruentes con la L1 del estudiante y hacer actividades explícitas sobre aquellos que ofrecen más dificultad (por ejemplo, los que no son congruentes con la L1 del estudiante, los que se encuentran en bandas de frecuencia medias o los que están formados por palabras con poco contenido léxico como *hacer; tomar*, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARFIELD, A. (2006). *An Exploration of Second Language Collocation Knowledge and Development*. Tesis no publicada, University of Wales: Swansea.
- BOERS, F., J. Eyckmans, J. Cappel, H. Stengers, M. Demecheleer (2006). “Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test”, *Language Teaching Research*, 10, pp. 245- 261. DOI: <https://doi.org/10.1191/1362168806lr195oa>
- BOERS, Frank y S. Lindstromberg (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BOERS, Frank, M. Demecheleer, A. Coxhead y S. Webb (2014). “Gauging the effects of exercises on verb-noun collocations”, *Language Teaching Research*, 0 (0), pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168813505389>
- BOERS, F., M. Demecheleer, L. He, J. Deconinck, H. Stengers y J. Eyckmans (2016a). “Typographical enhancement of multiword units in second language texts”, *International Journal of Applied Linguistics*, 27, 2, pp. 448-469. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12141>
- BOERS, Frank, T. Dang y B. Strong (2016b). “Comparing the effectiveness of phrase-focused exercises: A partial replication of Boers, Demecheleer, Coxhead, and Webb (2014)”, *Language Teaching Research*, 21, 3, pp. 362 – 380. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168816651464>
- CORPAS, J., A. Garmendia y C. Soriano (2005). *Aula Internacional 2. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
- LE-THI, D., M. P. Rodgers y A. Pellicer-Sánchez (2018). “Teaching Formulaic Sequences in an English- Language Class: The Effects of Explicit Instruction Versus Coursebook Instruction”, *TESL Canada Journal*, 34(3), pp. 111-139. DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1276>
- HIGUERAS, M. (2006). *Las colocaciones en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- LI, J. y N. Schmitt (2010). “The development of collocation use in academic texts by advanced L2 learners: A multiple case study approach”. En Wood, D. (ed.). *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*, Nueva York: Continuum, pp. 22-46.

- LINDSTROMBERG, S. y F. Boers. (2008), *Teaching Chunks of Language. From Noticing to Remembering*. Londres: Helbling Languages.
- NEKRASOVA, T. (2009). "English L1 and L2 speakers' knowledge of lexical bundles", *Language Learning*, 59, pp. 647-686. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00520.x>
- PÉREZ SERRANO, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Tesis doctoral inédita.
- PÉREZ SERRANO, M. (2018). "Which type of instruction fosters chunk learning? Preliminary conclusions", *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 13, pp. 133-143. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.7886>
- PETERS, E. (2007), "The influence of Task Instruction on Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension". En García Mayo, M.P. (ed.). *Investigating Task in Formal Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 178-98.
- PETERS, E. (2012). "Learning German formulaic sequences: The effect of two attention- drawing techniques", *Language Learning Journal*, 40, pp. 65-79. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.658224>
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHMITT, N. y F.A. Alali (2012). "Teaching Formulaic Sequences: the same as or different from teaching single words?", *TESOL Journal*, 3.2, pp. 153-180. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.13>
- STENGERS, H. (2009). *Putting the idiom principle to the test: An exercise in applied comparative linguistics*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Bruselas.
- STENGERS, H. y F. Boers (2015). "Exercises on collocations: a comparison of trial-and-error and exemplar-guided procedures", *Journal of Spanish Language Teaching*, 2-2, pp. 152-164. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1104030>
- SZUDARSKI, P. (2012). "Effects of meaning-and form-focused instruction on the acquisition of verb-noun collocations in L2 English", *Journal of Second Language Teaching & Research*, 1(2), pp. 3-37.
- SZUDARSKI, P. y R. Carter (2016). "The role of input flood and input enhancement in EFL learners' acquisition of collocations", *International Journal of Applied Linguistics*, 26, pp. 245-265. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12092>
- VANPATTEN, B. 1990. "Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 287-301. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100009177>
- WRAY, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- YANG, Y. y A. Hendricks (2004). "Collocation awareness in the writing process", *Journal of Reflections on English Language Teaching*, 3, pp. 51-78.
- YING, Y., y M. O'Neill (2009). "Collocation Learning through an "AWARE" Approach: Learner Perspectives and Learning Process". En A. Barfield y H. Gyllstad (eds.). *Researching Collocations in Another Language: multiple interpretations*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, pp. 181-193.
- YAMASHITA, J. Y N. Jiang (2010). "L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations", *TESOL Quarterly*, 44, pp. 647-668. DOI: <https://doi.org/10.5054/tq.2010.235998>

APÉNDICE I: CUESTIONARIO PARA EL GRUPO DE CAPTACIÓN

Cuestionario sobre tu aprendizaje de vocabulario

During these past weeks, you have hardly done specific activities to learn *words*. But we have actually worked with vocabulary: what we have done to learn new vocabulary is **noticing** collocations and expressions in the texts/audios and we have **underlined** and/or **noting** them **down**.

- 1) Do you think that noticing collocations and expressions is a good way of learning vocabulary or do you think doing activities to learn single words works better for you (as in, for example, the vocabulary activities in *My Spanish Lab* such as synonyms and antonyms, cross the odd one out, etc.)?

- 2) Had you previously heard about *collocations*? Are you aware of having worked with them in other Spanish/foreign language classrooms?

- 3) Why do you think it is useful/important/relevant to focus on collocations rather than single words? (For example, instead of learning just the word *sol*, learn it in its collocation *tomar el sol*.)

- 4) Do you think that after these weeks you have acquired the habit of noticing not only the new words but also its contiguous words in the texts? If so, do you think you are going to keep on doing it whenever you confront texts (writings, audios, movies, etc.) on your own?

- 5) Are you aware of having used the collocations/expressions that your instructor has annotated on the board in compositions, classroom activities (both oral and written) and in the exam (collocations such as *tener la tensión alta*, *ir de tapas*, *fundirse una bombilla*)?

APÉNDICE II: CUESTIONARIO PARA EL GRUPO DE TRATAMIENTO EXPLÍCITO

Cuestionario sobre tu aprendizaje de vocabulario

During these past weeks, you have hardly done specific activities to learn *single words*. Instead, we have made activities to learn collocations and phrases relevant to each topic (leisure, health, technology).

- 1) Do you think that focusing on collocations and expressions is a good way to learn vocabulary or do you think doing activities to learn words works better for you (as in, for example, vocabulary activities in *My Spanish Lab* such as synonyms and antonyms, cross the odd one out, etc.)?

- 2) Had you previously heard about collocations? Are you aware of having worked with them in other Spanish/ foreign language classrooms?

- 3) Why do you think it is useful/ important/ relevant to focus on collocations rather than single words? For example, instead of learning just the word *sol*, learn it in its collocation *tomar el sol*.

- 4) Do you think that after these weeks you have acquired the habit of **noticing** not only the new words but also its contiguous words in the texts you read or listen to? If so, do you think you are going to keep on doing it whenever you confront texts (also audios and movies) on your own?

- 5) Are you aware of having used the collocations/ expressions that your instructor has annotated on the board in compositions, classroom activities (both oral and written) and in the exam (collocations such as *tener la tensión alta*, *ir de tapas*, *descargarse música*)?

**ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LA (DES)CORTESÍA EN LOS
COMENTARIOS DIGITALES DEL PERIÓDICO *20MINUTOS.ES*
Y DEL FACEBOOK DE *VIAJACONTUMASCOTA.COM*:
ANONIMATO Y COMUNIDAD VIRTUAL**

**CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE (IM)POLITENESS IN THE DIGITAL COMMENTS
OF THE *20MINUTOS.ES* NEWSPAPER AND *VIAJACONTUMASCOTA.COM*'S
FACEBOOK: ANONYMITY AND VIRTUAL COMMUNITY**

JULIA SANMARTÍN SÁEZ
(Universitat de València. Grupo Valesco)
julia.sanmartin@uv.es

Enviado: 16/03/2019

Aceptado: 11/06/2019

Resumen

Esta investigación analiza las diferencias entre dos tipos de discursos digitales: las intervenciones reactivas a cinco *posts* por parte de los *seguidores* de una página de Facebook, *ViajaconTuMascota.com*, en la que existe cierta camaradería por la afición compartida; y los comentarios de lectores anónimos, entre los que no se establece esa solidaridad, a cinco noticias del periódico digital, *20minutos.es*. Se pretende comprobar cómo inciden estas diferencias, la presencia o ausencia de solidaridad y el anonimato frente a la identidad real, cuando se producen desacuerdos: si se mantiene la cortesía social, a través de una *cortesía mitigadora*, o si se quiebra al activarse una estrategia de *ciberdescortesía*.

PALABRAS CLAVE: descortesía, cortesía, atenuación y géneros digitales.

Abstract

This research analyzes the differences between the two types of digital discourses: reactive interventions to the five posts by the followers of a Facebook page, *ViajaconTuMascota.com*, in which there is a certain camaraderie by the shared hobby; and the comments of anonymous readers, among which that solidarity is not established, to five news of the digital newspaper, *20minutos.es*. The aim is to verify how these differences affect, the presence or absence of solidarity and anonymity affect real identity, when disagreements occur: if *social politeness* is maintained, through a *mitigating politeness*, or if it breaks when it is activated a cyber-badness strategy.

KEYWORDS: impoliteness, politeness, mitigation and digital genre.

1 Proyecto MINECO, *La atenuación pragmática en su variación genérica. Géneros discursivos escritos y orales en el español de España y de América*, del Ministerio de Economía y Competitividad, FFI2016-75249-P.

Para citar este artículo / To cite this article: Sanmartín Sáez, Julia (2019). Análisis contrastivo de la (des)cortesía en los comentarios digitales del periódico *20minutos.es* y del Facebook de *ViajaconTuMascota.com*: anonimato y comunidad virtual. *ELUA*, 33: 173-194. doi: 10.14198/ELUA2019.33.9

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.9>

1. INTRODUCCIÓN. LA DESCORTESÍA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Parece, a juzgar por los actuales estudios, que en aquellos escenarios con audiencia (Fuentes y Alcaide 2008: 16) la hostilidad lingüística se encuentra en el punto de mira: «Los hablantes actúan afanosamente en pos del conflicto, de tal forma que se busca deliberadamente el desequilibrio entre las imágenes sociales de los distintos interlocutores.»

Así, en los medios de comunicación tradicionales, como la televisión o la radio (Culpeper et al. 2003; Fuentes coord. 2013), resulta habitual constatar interacciones descorteses, tanto en tertulias o debates políticos y de crónica social (Blas Arroyo 2001; Brenes 2009; González Sanz 2010; Brenes y González Sanz 2013) como en *reality shows* (Blas Arroyo 2014).

También en los medios de comunicación digitales se registra este uso descortés, beligerante y agresivo por parte de los cibernautas en las diversas plataformas y redes sociales (Lea et al. 1992; Tabachnik 2012; Parker 2017): en intervenciones o comentarios en Facebook (Chierichietti 2014; Vivas 2015), en listas de correo electrónico (Fuentes 2009a), en You Tube (Bou y Garcés 2014), en blogs del español peninsular (Castro 2017), en blogs periodísticos de Chile (López y González 2013), en Twitter y Facebook en el contexto político-ideológico de Argentina (Kaul y Cordisco 2014) o en la prensa digital (Mancera 2009; Ruiz et al. 2010; Fuentes 2013; Arancibia y Montecino 2013; Pardo y Noblía 2015; Noblía 2015; Moya 2015; Sal Paz 2016).

Y, por supuesto, no faltan los análisis comparativos sobre usos descorteses en las diversas plataformas y teniendo en cuenta aspectos concretos, como el tipo de perfil privado o público o la conexión grupal (Vivas y Ridaio 2015).

En suma, *agresión verbal* y *descortesía* provocan que los índices de audiencia se eleven, y el enfrentamiento verbal se convierte en protagonista indiscutible. Se califica incluso como *descortesía mediática* (Blas Arroyo 2014). La bibliografía sobre el tema empieza a ser tan extensa que ya se han sintetizado todos estos estudios en artículos como el de Mancera (2015) o se han realizado tesis doctorales sobre los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual, en este caso con especial atención a Twitter (Díaz Pérez 2012).

No obstante, también surgen algunos estudios, aunque en menor medida, sobre la cortesía valorizadora en Facebook (Vivas 2014) o sobre la atenuación en los comentarios de los periódicos digitales (Moya y Carrió 2018).

2. LAS INTERACCIONES REACTIVAS EN DOS CIBERGÉNEROS: LOS COMENTARIOS

Como punto de partida de esta investigación, se considera que cada género discursivo, sea digital o no, presentará una serie de variables que van a incidir en la mayor o menor cortesía lingüística y, sobre todo, en la descortesía entre los emisores-receptores cuando surgen desencuentros en las interacciones discursivas. De hecho, en la actualidad se prioriza este marco epistemológico variacionista (Blas Arroyo 2014; Brenes y González Sanz 2013).

Para este estudio, se analizan los comentarios digitales en dos tipos de cibergéneros: las respuestas de los *seguidores* de un grupo de Facebook, *ViajaconTuMascota* a cinco *posts*; y las intervenciones reactivas de los lectores a cinco noticias del periódico digital, *20minutos.es*. La comunidad virtual de *ViajaconTuMascota.com* se caracteriza por la existencia de cierta solidaridad entre sus miembros por la afición compartida, la tenencia de mascotas, y

estos muestran la identidad real; por el contrario, en los comentarios de los periódicos digitales prevalece la identidad anónima y no existe una camaradería. De este modo, se pretende comprobar cómo dos variables, la solidaridad de grupo o su ausencia, y el anonimato de los internautas o su identidad real, repercuten en la formulación de la (des)cortesía empleada en estas intervenciones. En ambos casos se han seleccionado *posts* y noticias iniciales que versaran sobre perros para posibilitar la comparación sobre un tema similar en cuanto a su posible grado de controversia.

Se describirá, en primer lugar, cada uno de los tipos de discursos analizados (la interacción en el Facebook de *ViajaconTuMascota.com* y en el periódico digital *20.Minutos.es*) porque otras páginas de Facebook o periódicos digitales no comparten exactamente los mismos rasgos: el tipo de periódico y su ideología, la temática de las noticias (Fuentes 2013) o la configuración de comunidad de usuarios de un Facebook (Chierichietti 2014) modifican los parámetros condicionantes del texto.

2.1. La interacción en una página de Facebook: *ViajaconTuMascota.com*

El primer género analizado es una interacción en la red social Facebook, vinculada a *ViajaconTuMascota.com*, una página web de una empresa privada que promociona alojamientos que aceptan animales. La red social *Facebook* constituye un *género nativo digital* o *cibergénero original*, caracterizado, en pocas palabras, por un soporte gráfico multimodal (se combinan imagen, texto y sonido), la actualización de contenidos, la posibilidad de interacción de distintos sujetos y la gestión por parte de un usuario, el administrador de la página, de toda la información.

Si bien Facebook surge como un espacio socializador en el que el usuario publicita sus vivencias personales a sus *amigos* (con su perfil real, fotos, etc.) y recibe constante información de otros usuarios, pronto las empresas utilizan esta herramienta como una forma de promocionar sus productos (Chierichietti 2014) y, por ello, existe un tenor transaccional más o menos solapado y encubierto por parte del administrador, los posibles receptores se convierten en *seguidores* (González y Sanmartín 2013) y se activan una serie de estrategias de interacción. En el caso de las empresas se suele combinar la página promocional comercial clásica con la interacción dinámica de Facebook, entre otros. No obstante, en el caso de la participación de los *seguidores*, el tenor se puede etiquetar como meramente *socializador*: el seguidor solo desea mostrar su opinión, su reflexión personal, sobre el *post* inicial o sobre las intervenciones de otros usuarios.

En este tipo de textos los rasgos lingüísticos observados suelen ser similares a los textos enmarcados en la oralidad y en lo coloquial (Sanmartín 2007; Mancera y Pano 2013): se escribe, pero el grado de elaboración no es elevado; se busca escribir como se habla (Briz 2012; Briz 2014) y se emplean estrategias discursivas para aproximar a los interlocutores, como los *emojis* o emoticonos, la imitación de las risas con las grafías (*jaja*), etc.

El Facebook analizado de la página *ViajaconTuMascota.com* surge con una finalidad transaccional: promocionar establecimientos que admiten mascotas. En la actualidad cuenta con 300.00 seguidores (septiembre de 2018). En general estos *seguidores* son personas que mantienen una afición común (tener mascota, normalmente perros) y se identifican por este rasgo como integrantes de esta especie de *comunidad virtual* o *digital*, generada por su participación en los comentarios (Yus 2001; Tabachnik 2012). De hecho, en la ventana derecha

de la página se considera como *comunidad*. Además, suelen presentarse con un nombre y perfil auténtico (aunque con excepciones¹) frente al posible anonimato habitual del género digital (Tabachnik 2012), ya que esta red social se caracteriza por el deseo de mostrar, visibilizar y publicitar al resto de usuarios la vida privada del que escribe. Los *seguidores* de esta comunidad emplean una jerga para referirse a este ámbito (*peludo* ‘perro’, *perrhijo* ‘perro tratado como hijo’, *vete* ‘veterinario’, *prote* ‘protectora’, *BC* ‘Border Collie’, *PPP* ‘perro potencialmente peligroso’, etc.) y comparten una serie de valores (por ejemplo, consideran que los canes son un valor positivo): forman parte de un grupo de referencia. Se constituyen, pues, como *comunidades de acuerdo*. Además, parece que los integrantes pertenecen a un estrato generacional medio de edad y poseen cierto poder adquisitivo.

Para promocionar los establecimientos, el gestor de la página no solo informa de los alojamientos turísticos que admiten mascotas, sino que propone diversos *posts* iniciales para dinamizar la interacción discursiva entre los usuarios y conseguir que, de un modo habitual, sus *seguidores* reciban información y a su vez participen en la interacción discursiva (Vivas y Ridao 2015) con una finalidad meramente socializadora. En esa interacción asincrónica y socializadora de los *seguidores*, las intervenciones pueden darse respecto al *post* inicial o en relación a la intervención de otro *seguidor*. Esto último da lugar a las consideradas como *escisiones* en la interacción que se representan visualmente como respuestas que es necesario desplegar. De este modo, se diferencian dos tipos de receptores: el interpelado en la intervención y la audiencia (el resto de seguidores) que lee el texto.

A pesar de que la temática suscitada pueda plantear algún tipo de controversia o polémica, los usuarios suelen mantener cierta cortesía social y atenúan las discrepancias posibles. De hecho, en internet existe una propuesta de normas de cortesía o *netiquette* (Yus 2001) y, en concreto, en Facebook se incluye un enlace para acceder a las *Normas de interacción. Condiciones y políticas de Facebook*, en el que se especifican tres niveles de ataque y se añade la importancia de la identidad real en la responsabilidad del comentario. Consideramos como parámetro esencial para el mantenimiento de la cortesía comunicativa el mostrar esta identidad real.

Los *seguidores* de la página comercial de Facebook *ViajaconTuMascota.com* mantienen un sentimiento de *afiliación* (Bravo 2005) al ser amantes de sus mascotas. Nótese en (1) la separación entre *nosotros* (propietarios de mascotas, miembros de la comunidad, y el propio gestor de la página y redactor del *post*) y *vosotros* (ayuntamientos) en el *post* (*artículo* o *entrada*) inicial. Este *nosotros* inclusivo aparece en muchos comentarios, tal y como se muestra en (2) en *luchemos*.

(1)

[Post inicial]

Queridos Ayuntamientos... Cuando **habilitéis** una PLAYA para **nuestros** PERROS, **recordad** que los dueños de los mismos los **amamos**, los **cuidamos**, son como **nuestros** hijos, son nuestra FAMILIA. ¿**Vosotros** iríais a una playa de PIEDRAS como esta? ¿NO Verdad? ¿Y por qué **nosotros** sí? [206 comentarios. En general todos muestran acuerdo respecto a la propuesta del *post*]

[*ViajaconTuMascota*]

1 En la muestra del Facebook analizado destacan algunos nombres como *Bendita Lokura*, *Negrita Neo* o *Anuska Pituska*.

(2)

Elena: Los perros son perros. (...)Y que cada uno haga lo que quiera, pero lo de comprarle un modelito a juego...**luchemos** porque nos dejen ir con ellos a más lugares, que se enduzcan las penas contra el abandono y maltrato animal [*Viajacon TuMascota*]

Al realizar la búsqueda del corpus de comentarios de Facebook, se ha constatado que el desacuerdo es mucho menos frecuente que el acuerdo; además, se indica de un modo explícito «estoy de acuerdo contigo», como uno de los comentarios de intervenciones reactivas habituales (así en 3), y como elementos reactivos de otros usuarios a un comentario aparecen sobre todo los *emoticonos* o *emojis*: “me gusta” (pulgar levantado) y “me encanta” (corazón) y a veces “me entristece” (carita llorando), los cuales no se han reproducido en los ejemplos.

El empleo continuo de *emojis* variados en las propias intervenciones de los seguidores contribuye a incrementar la unión entre los usuarios de grupo, tal y como se aprecia en (3), con las imágenes de perros, personas, caritas contentas o corazones.

(3)

[Post inicial] 8 cosas que no le puedes ocultar a tu perro 🐾

No hay absolutamente nada que le puedas ocultar. 😊 ¡Sabe todo sobre ti! 👤 🐾 👤

-Pepe: [Cesar Gonzalez] jajajaj me encanta lo de: sabe donde has estado... eso es cuando rompe el sofá jajajajajaja y lo de las intencioness

[...]

-Juan: **Sí a todo. Estrictamente cierto** 😊

[...]

-Teres:[Luisa Garcia] mira alma no es superdotada 😊😊😊😊

[57 comentarios de acuerdo] [*ViajaconTuMascota*]

2.2. La interacción en periódicos digitales: los comentarios de los lectores

El segundo género tomado como objeto de estudio son los comentarios de los lectores a una noticia del periódico digital *20minutos.es*. En la actualidad, los periódicos digitales se pueden considerar como un *género ya existente*, es decir, constituye un mero traslado del texto a la red, si bien es cierto que se permiten algunas *variantes*, ya que es posible el comentario asincrónico en la misma noticia de los lectores y la interacción entre ellos. De hecho, en esa interacción, como en el caso anterior, se pueden producir intervenciones reactivas entre los lectores, las cuales van apareciendo sangradas a la derecha para mostrar estas *escisiones dialógicas*.

Los periódicos digitales ya cuentan incluso con normas para gestionar esta interacción de los lectores, por lo que, como en el caso anterior, las normas constituyen una prueba de que se produce el conflicto discursivo entre los lectores y la necesidad de regularlos. En este caso, la identidad discursiva de los lectores establece un mayor anonimato (Mancera 2009) que en el caso del Facebook anterior y, además, no forman parte de una comunidad virtual tan concreta y específica como la de *ViajaconTuMascota.com*: solo comparten el hecho de leer y comentar noticias de un periódico, por lo general tras registrarse en este. Para Fuentes (2013: 214), los lectores comentaristas se suelen agrupar en una especie de comunidades discursivas a partir de los rasgos ideológicos sustentados por las propias líneas editoriales de los diferentes periódicos. Sin embargo, en el caso del periódico analizado, *20.minutos*.

es, generalista y divulgativo, no parece que exista una comunidad virtual de valores que conecte a los participantes como integrantes de un grupo de referencia, más allá del hecho de participar con su opinión en un espacio público.

Como se ha indicado, se mantiene el anonimato del lector ya que solo se exige un «nombre de usuario» de 23 caracteres, que no sea malsonante ni difamatorio. Desde el punto de vista de las variables sociolingüísticas, aquellos que redactan comentarios quizá pertenezcan a un estrato generacional y sociocultural similar al de los participantes de *ViajaconTuMascota.com*: son sujetos mayores de 30 años y, al menos, nivel medio, como lectores de textos periodísticos.

Se aprecia una clara diferencia en la identidad (real o ficticia) mostrada por los usuarios en ambos géneros discursivos: en esta página de Facebook se suele utilizar una identidad real (con nombres y apellidos, foto personal o de la mascota, etc.) y, por el contrario, en el periódico digital analizado el lector comentarista se presenta por lo general con un apodo singular y una imagen ingeniosa. Este es un rasgo que condicionará notablemente la participación discursiva. Permite que los sujetos actúen con un elevado grado de descortesía, hostigamiento y agresividad verbal amparados² por la protección de su anonimato (Fuentes y Alcaide 2008; Crystal 2002, Mancera 2009, Fuentes 2009b, Díaz Pérez 2012): *diga lo que diga, nadie me puede identificar*.

Como ya se ha indicado, el anonimato se sirve de un apodo ingenioso que protege la identidad real: *trolleitor, El Verrugas, gotasca, Madrox, Almamia*, etc. De hecho, cuando el lector comentarista adopta un apodo que podría identificarse con su nombre real, el tono de su discurso es menos agresivo. Por ello, en los propios comentarios se alude a la figura de *troll* o *trol* de algunos comentaristas, personas que emiten mensajes provocadores, ofensivos y agresivos, y al borrado de los comentarios por parte de los administradores, como sucede en (4) por el contenido tan hiriente o inapropiado:

(4)

-HaRDaWaY: **Supongo que eres troll**. Todos los dias vivo la situacion de varios perros gruñendo y lanzandose como locos a intentar morder a mi perro debajo de mi casa, asi que no me vengas a contar tonterias. [20minutos.es]

-jcarpi: **Me lo habéis borrado dos veces**. [20minutos.es]

A pesar del registro formal empleado en la redacción de la noticia de prensa, con elevado grado de planificación, objetividad y tenor informativo, los comentarios de los lectores no son atenuados ni corteses, sino más bien todo lo contrario cuando surgen las diferencias de opinión. Como ya señala Fuentes (2013), los comentarios se caracterizan por el empleo de un registro coloquial (con errores ortográficos) y una fuerte subjetividad. Además, como en el caso de las intervenciones del Facebook, surge un doble receptor si el lector responde al comentario anterior de otro lector, ya que el resto de lectores formará parte de la audiencia que recibe el mensaje. Ahora bien, en el Facebook las intervenciones de los seguidores dotan de verdadero contenido al entramado discursivo: son las respuestas las que tejen el discurso y lo dotan de entidad; en cambio, en la prensa digital lo esencial es la noticia. Los comenta-

2 También Díaz Pérez (2012) enumera siete elementos que favorecen esta expresión agresiva en las redes sociales: anonimato, distanciamiento, distancia espacial, rapidez en la transmisión, escaso esfuerzo de codificación, desinhibición y alcance del mensaje.

rios de los lectores solo favorecen la imagen positiva del periódico como motor de opinión (Fuentes 2013: 208) y elemento para fidelizar a los lectores, si bien en ocasiones atentan contra la imagen del propio diario (Noblia 2015: 18) y este puede censurar las opiniones.

2.3. Síntesis de rasgos

A continuación se presentan en la tabla (5) los *factores situacionales y discursivos, caracterizadores* de los dos cibergéneros. Se han destacado en gris sus diferencias.

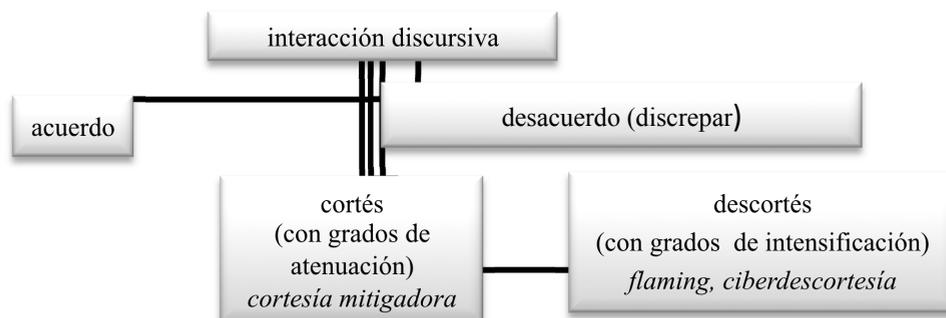
Rasgos	Facebook <i>ViajaconTuMascota.com</i>	Periódico digital <i>20minutos.es</i>
Relación funcional de igualdad	Participantes: seguidores o lectores (con administrador o gestor de los comentario en relación asimétrica)	
[*Perfil del usuario]	> 30 años y nivel medio	
Receptor	Audiencia (conjunto de receptores) y/ o posible destinatario seleccionado o apelado	
Reversibilidad de papeles	El seguidor / comentarista puede leer (recibir) y emitir mensajes a su vez	
Finalidad	Socializadora (opinar desde la subjetividad del yo)	
Temática	Cotidiana (sobre mascotas)	
Asincrónica	+	
Planificación	Escrita (pero cercano o imitación de lo oral)	
Registro de la intervención	Coloquial (y con errores ortográficos)	
Soporte de interacción (marco)	digital	
Género encadenado	El comentario siempre es una intervención reactiva a un texto anterior (<i>post</i> o noticia), si bien en el caso del Facebook analizado el comentario resulta fundamental.	
Emisor (real o anónimo)	Identidad más real con nombres y apellidos (foto y perfil)	Identidad ficticia con apodo (sin foto ni datos reales)
Comunidad virtual de valores compartidos	(+) (pero sin gran unión)	(-)
Relación vivencial	(+)	(-)
Interactividad (alternancia de intervenciones de usuarios)	Comentarios a un <i>post</i> y a otros comentarios (++)	Comentarios a una noticia y a otros comentarios (-)
Escisión dialógica (intervenciones al margen del diálogo principal)	(++)	(+)
Modalidad	Multimodal (+), emojis y risas	Texto
Registro del <i>post</i> o noticia	Neutro-informal	Neutro-formal

(5) Tabla contrastiva de rasgos situacionales y discursivos de los dos cibergéneros

3. METODOLOGÍA. CORPUS, OBJETO DE ANÁLISIS, VARIABLES E HIPÓTESIS

El objeto de estudio de esta investigación es determinar cómo actúa discursivamente el internauta ante su desacuerdo respecto a lo dicho previamente por otro emisor, es decir, el sujeto manifiesta su opinión contraria o disconformidad en relación a lo dicho en el *post* o noticia inicial y, sobre todo, a lo expresado por otro internauta en una intervención anterior.

El desacuerdo puede implicar un empleo gradual de las estrategias de (des)cortesía: de la cortesía a la descortesía y viceversa, tal y como se detalla en el esquema (6). En general, la cortesía comunicativa puede manifestarse porque se atenúa lo dicho para rebajar el desacuerdo, en lo que Albelda y Barros (2013: 21) denominan *cortesía mitigadora*: “es aquella cortesía que convive con un posible riesgo de amenazas y su finalidad es evitarlas o repararlas. (...) La atenuación es uno de los recursos más comunes en la cortesía mitigadora.”; en cambio, la *descortesía* suele vincularse a procedimientos de intensificación al descalificar la imagen del que opina de un modo acentuado, tal y como establecen Albelda y Barros (2013: 23): “La descortesía supone la realización de una agresión o amenaza a la imagen de nuestros interlocutores, en principio, de manera intencionada y deliberada. [...] En cualquier caso, la descortesía comunicativa actúa como destabilizadora de la relación interpersonal entre los hablantes”. Estas autoras sostienen que en la identificación de la descortesía cabe tener presente la intención del hablante y la interpretación del oyente.



(6) Representación de las formas de interacción discursiva de los internautas

De este modo, se trataría de comprobar si existe *cortesía mitigadora* o los grados de intensificación de lo descortés o *ciberdescortesía* en las dos interacciones polifónicas digitales. Todo ello desde una perspectiva pragmática variacionista, cultural y contextual (Bravo 2005) y teniendo en cuenta las aportaciones de Hernández Flores (2013) sobre la tipología de las actividades de imagen en la interacción comunicativa. En los dos *géneros soporte* implicados se constata un grado de distancia y formalidad distinta: en el Facebook de *ViajaconTuMascota.com* el post inicial es más informal y en el periódico digital *20minutos.es* la noticia es más formal. Esto haría esperar que en los comentarios reactivos a la información periodística se encontrase mayor cortesía entre los emisores y quizá una atenuación

respecto a lo dicho como estrategia para expresar una opinión. Sin embargo, la observación inicial de las muestras de habla conduce a la idea contraria: las intervenciones reactivas en *ViajaconTuMascota.com* son más atenuadas y corteses en contraste con los comentarios de los lectores, más descorteses e intensificados.

Esto obedecería, como hipótesis de partida, a que los usuarios de *ViajaconTuMascota.com* pertenecen a una comunidad virtual y, en general, responden de lo dicho con su identidad real, frente a la falta de adscripción de los lectores de *20minutos.es* a un grupo de referencia y la ocultación de su identidad al emplear un apodo.

Para comprobar esta hipótesis, se han recopilado noticias sobre mascotas para que pudieran suscitar un similar grado de polémica y girasen en torno a una temática parecida a la del Facebook analizado. Así, por ejemplo, las noticias en torno a una temática como la *turismofobia*, en principio, parecían implicar un grado mucho mayor de desencuentro, con afirmaciones del tipo: «lo dicho, tu no eres mas tonto, porque es imposible.» <https://www.20minutos.es/noticia/3111276/0/turismofobia-en-espana-claves/>. Aunque como apunta Noblía (2015: 17) en relación con los medios informativos digitales: “Así los ingredientes de una receta o el color de un par de zapatos desencadena la agresión del mismo modo que las diferentes posiciones sobre la guerra de Malvinas o la pesificación de la economía en la Argentina”.

En concreto, se han revisado diferentes *posts* con sus comentarios, y se han seleccionado cinco *posts* y cinco noticias vinculadas con el ámbito de las mascotas, tal y como se muestra en la tabla (7). De esta revisión, se han descrito aquellas intervenciones de los seguidores/lectores que suponían un desacuerdo bien con el *post* o noticia inicial, bien con lo afirmado por otros seguidores/lectores.

Téngase en cuenta que las intervenciones reactivas pueden ser a un *post* o noticia inicial o a comentarios de seguidores o lectores, que a su vez van ocasionando nuevas intervenciones reactivas en una escisión polifónica. En cualquier caso, el análisis no plantea una cuantificación de los datos, que siempre debería ser proporcional a las distintas muestras obtenidas. Se trata de un estudio exploratorio y cualitativo para describir las muestras de habla y determinar las posibles *variables del usuario* y del evento comunicativo concreto³, descritas en el apartado anterior: +/-pertenencia a una comunidad virtual y +/- identidad real.

En los ejemplos se han sustituido los posibles nombres reales. Todos los ejemplos se han emitido de mayo a septiembre de 2018. No se modifica el texto a pesar de los errores ortográficos. Tampoco se incorpora el enlace concreto para favorecer el anonimato.

<i>ViajaconTuMascota.com</i> (Facebook)	<i>20minutos.es</i> (periódico)
[1] Complementos para perros (235 comentarios) ¹	[1]¿Cuáles son las razas de perro más y menos inteligentes? (24 comentarios)
[2] Es oficial: los perros son mucho mejores que las personas (93 comentarios)	[2]¿Cómo afecta la ola de calor a los perros y gatos? (13 comentarios)

3 Las variables dependerán de las características del género analizado (Fuentes y Alcaide, 2008; Fuentes 2013; Blas Arroyo 2014).

4 Se revisan los 100 primeros más relevantes. Es en la propia página donde se califican como relevantes las intervenciones de amigos y las que más réplicas generan.

<i>ViajaconTuMascota.com</i> (Facebook)	<i>20minutos.es</i> (periódico)
[3] Hay quien desconoce que en CERCANÍAS de RENFE puedes viajar con perro (74 comentarios)	[3]¿Perros con correa o sueltos? Horarios, lugares y obligaciones de los dueños en Madrid (31 comentarios)
[4] Buenos días! Encontrarte esto en la entrada de Media Markt es 🖐🖐🖐 (58 comentarios)	[4] La Policía alerta de la proliferación de salchichas con clavos para matar perros (265 comentarios)
[5] Esta semana he volado ✈️🐶 por primera vez en mis dos años y cuatro meses de vida. (66 comentarios)	[5] Muere un perro asfixiado de calor en el interior de un coche en Fuenlabrada (62 comentarios)

(7) Tabla con los datos de los cibergéneros analizados: títulos y número de comentarios

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Organizamos el análisis del corpus a partir de la caracterización de tres tipos de elementos:

- 1) *indicios de desacuerdo*: la extensión de las escisiones y ciertos elementos discursivos (*mira, pero, un saludo*).
- 2) *indicadores de descortesía*: los insultos y los difemismos.
- 3) *indicadores de cortesía mitigadora*: las risas y la subjetivización, como atenuadores de los desacuerdos.

4.1. Indicios de desacuerdo

4.1.1. La extensión de las escisiones polifónicas

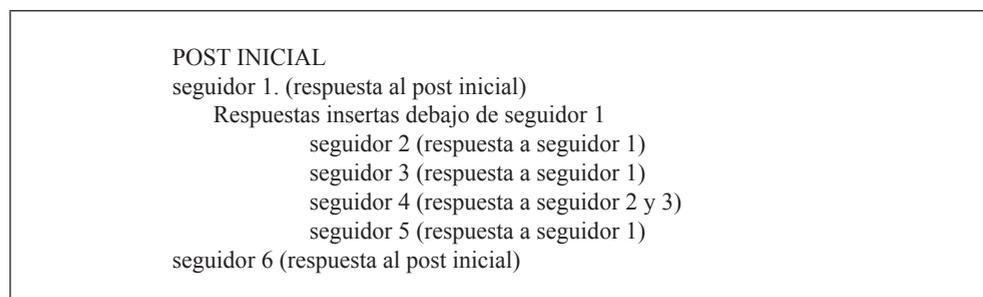
Aquello que inicialmente se ha planteado en este estudio como un *desacuerdo* respecto a lo dicho anteriormente, en el caso de los comentarios digitales se ha transformado en una clara hostilidad y agresividad verbal y en lo que se conoce en la actualidad con el término inglés *flaming*, que en tantos estudios se ha incorporado.

En los dos casos analizados, el desacuerdo suele plasmarse visualmente con una especie de escisión dialógica o polifónica⁵, ya que cuando surge mayor desacuerdo y enfrentamiento verbal no es exactamente con el *post* o noticia inicial (que no se implica ni participa activamente en estos conflictos), sino entre los diferentes participantes de esta interacción discursiva.

En el caso de *ViajaconTuMascota*, las escisiones se muestran como respuestas no desplegadas a una intervención iniciativa anterior, y a veces con el nombre(s) de ese emisor(es) en la intervención reactiva, ya que no indica gráficamente a quién se responde. A mayor número de respuestas, es posible un mayor grado de desacuerdo. Cuando se despliegan las

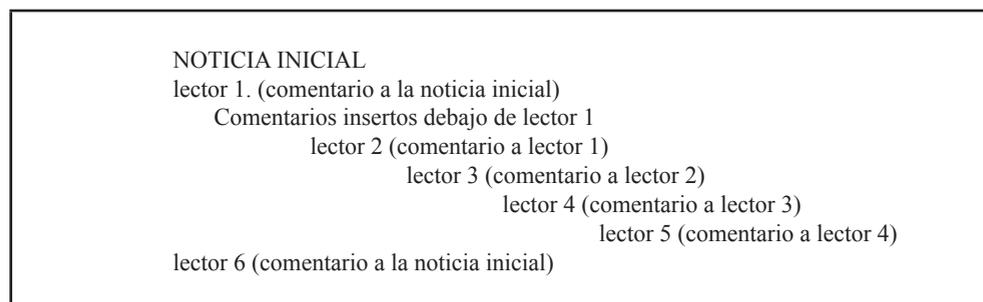
⁵ Así, Fuentes y Alcaide (2008: 23-25) indican estrategias descorteses en los medios (televisión) consistentes en la gestión del turno.

respuestas quedan sangradas de un modo uniforme a la derecha (*seguidor 2, 3, 4, 5*), aunque entre ellas se produzcan a su vez nuevas escisiones, esto es, a pesar de que el *seguidor 4* haya podido responder al *seguidor 2 y 3*, tal y como se representa en el esquema (8):



(8) Representación visual de las escisiones del Facebook

En cambio, en *20minutos.es* las escisiones se muestran sucesivamente sangradas hacia la derecha, tal y como se plasma en el esquema (9). Normalmente, en los temas seleccionados los comentarios son cuantitativamente menos frecuentes que en *ViajaconTuMascota*, excepto en un caso. Parece que a mayor número de comentarios, más probabilidad de desacuerdo y conflicto.



(9) Representación visual de las escisiones de *20.minutos.es*

En algunas de estas escisiones se produce un alejamiento del tema principal del *post* o noticia. De hecho, en *20.minutos.es* surge una polémica discursiva con un elevado grado de descortesía y agresividad verbal entre dos tipos de lectores: a favor y en contra de las mascotas (ocasionan molestias, defecan en la calle, constituyen un peligro, etc.), con independencia de la noticia y temática específica sobre perros, esto es: se suele constatar un alejamiento del tema de la noticia aunque el debate siga versando sobre animales. En este sentido, Noblí (2015: 26) ya había indicado: “los comentarios se encuentran vinculados con una noticia particular y, si bien se encuadran en ella, muchas veces no se vinculan con su contenido.” Es más, algunos internautas aprovechan para lanzar sus agresiones a sujetos que nada tienen que ver con este tema, como sucede en (10):

(10)

-Naranja6 Hasta los güevos de los perritos, de las feministas, de Cataluña, de los animalistas y de toda las demás mierda que parece ser cosa principal en esta mierda de vida... Mierda de vida para los periodistas, quiero decir.

Y, en el caso de *ViajaconTuMascota*, se aprecia un menor alejamiento de la temática principal. Véase, como muestra, un debate en relación con la ortografía⁶, tal y como se reproduce en (11), al escribir una participante *micro(h)ondas* con hace. La cuestión ortográfica se aleja del tema del *post* y da lugar a una escisión conversacional:

(11)

-Alejandro: **Nerea** por favor, **corrige lo de “microhondas”** con ‘h’ hace mucho daño a la vista

-Patricia: Pos me encanta la foto y me gusta la aclaración en el anuncio... [...]

-Joan: No hay que hacer publicidad engañosa

-Nerea: **Ay! ya salio el licenciado, eso es lo mejor ke puedes aportar lo de la h? For you: MICROHONDAS MICROHONDAS MICROHONDAS:**

[*ViajaconTuMascota*]

4.1.2. Otros indicios discursivos de desacuerdo: *mira*, *pero* y *un saludo*

Tanto el marcador del control del contacto *mira* como la conjunción adversativa *pero* pueden ser indicios de desacuerdo, tal y como sucede en (12): cuando *mira* aparece en estos textos escritos en posición inicial de intervención, y *pero* refleja una contraargumentación en mitad de intervención (sí...pero no...). Del mismo modo, el saludo final explícito, la marca epistolar de despedida, *un saludo*, aunque se pueda considerar como un atenuador del desacuerdo (Castro 2017), a nuestro juicio, sirve para establecer una distancia entre los interlocutores porque es una forma no habitual ni esperable en este tipo de mensajes⁷. Implica un refuerzo del alejamiento y de la distancia respecto al interlocutor, con el que se está en desacuerdo. En estos casos, la despedida explícita se aleja de las convenciones de los comentarios en internet y quizá es también una forma de cerrar la continuidad de las posibles respuestas, *pero* solo se da en el caso de Facebook:

(12)

-Marta: **Mira** desde el cariño y sin entrar en discusiones ninguna tengo dos perros y una es un Pincher de 2 kg hasta en verano la tengo q tapar cuando la echo en la canasta de la pega todo el día tiritando y ahora en invierno en Sevilla no es que haga mucho frío **pero** si no fuera por ponerle un chaquetón o sudadera la perra ni saldría una cosa no quita la otra no la voy a vestir de dior jajaj del chino me vale **pero** lo pasa muy mal el animal y no lo trato como peluche ni como un bebé se diferenciar entre mi hijo y mis perros. **Un saludo.-** [*ViajaconTuMascota*]

6 En los dos géneros digitales el empleo de incorrecciones ortográficas por parte de un usuario y la corrección por parte de otro ocasiona por lo general un debate. Seguramente porque se daña la imagen personal del emisor.

7 Estas marcas epistolares de cierre quedan como posible análisis de un estudio posterior.

4.2. Indicadores de descortesía⁸: el insulto y los difemismos

El *insulto*⁹ se puede clasificar como el mayor grado de descortesía ya que se emite para ofender, molestar o despreciar. En nuestro caso se podrían diferenciar dos tipos de descortesía a partir del empleo de términos difemísticos y/o insultos y si se daña la imagen o se impone una actuación. También se considera más directo si el ataque a la imagen o imposición va dirigida al receptor (*tú*) y menos directo o indirecto si se impersonaliza o se incluye al *nosotros* en el eje deíctico, como se muestra en el esquema de (13):

1) ataque o daño a la imagen del interlocutor: en una posible escala de agresividad y ofensa (de más 1.1.1 a menos 1.2.2)
1.1 directo apelativo (a un <i>tú</i>): 1.1.1 con término difemístico: <i>eres un gilipollas</i> 1.1.2 sin término difemístico: <i>eres un cretino</i> 1.2 indirecto apelativo: (a lo dicho por el <i>tú</i> , al <i>nosotros</i> , etc.) 1.2.1 con término difemístico: <i>eso que dices es una gilipollez, el ecologismo nos la suda</i> 1.2.2 sin término difemístico: <i>eso que propones es absurdo, eso no es inteligente</i>
2) imposición en la actuación del interlocutor: en una posible escala de agresividad y ofensa (de más 2.1.1 a menos 2.2.2)
2.1 directo: 2.1.1 con término difemístico: <i>vete a cagar</i> 2.1.2 sin término difemístico: <i>vete por donde pelan los pepinos</i> 2.2 indirecto: 2.2.1 con término difemístico: <i>a quien no le guste, que se vaya a tomar por culo</i> 2.2.2 sin término difemístico: <i>a quien no le guste, ya sabe</i>

(13) Esquema de tipos de descortesía en relación a la imagen y actuación del interlocutor

En el caso de esta página de Facebook se emiten juicios de valor sobre la acción dicha o realizada por otro (*es una gilipollez*), pero no suelen efectuarse sobre las personas o una persona en concreto (*Pues a mi me encanta la idea y pienso ir y al que no le guste que le den x donde amargan los pepinos*) o incluso se incluye al propio emisor en el grupo de referencia. El término malsonante *gilipollez* es el más frecuente, seguido de la calificación de *estupidez*.

Como ejemplo de 1.1.1, se puede incluir el apelativo directo al *tú* con término difemístico, de (14), *toca cullons*, un catalanismo utilizado por la procedencia geográfica del hablante o como atenuación frente a (*tocacojones*):

(14)
-Federica: Nerea tú eres **un toca cullons** [*ViajaconTuMascota*]

⁸ En este caso, no consideramos que se pueda hablar de *anticortesía* (Zimmermann 2005: 264-265).

⁹ La bibliografía que trata de definir este concepto es muy amplia, abarca diferentes perspectivas y establece una tipología variada (Gómez Molina 2002; Colin 2005; González Sanz 2010; Blas Arroyo 2014).

Como muestra de 1.2.1, apelación no dirigida directamente al *tú* con término disfemístico, se considerarían los siguientes ejemplos de (15):

(15)

-Yolanda: A mí me parece una **soberana gilipollez**. De talla XXL. Menos maltrato y abandono y más adorarlos como perros, no como si fueran Oriana de GH, coño. [*ViajaconTuMascota*]

-Jose: **Soberana gilipollez**; son perros, no juguetes ni muñequitas. Y promocionar estas payasadas comerciales, en fin. [*ViajaconTuMascota*.]

-Ester: Hay **cuanta sstupidiez**, agggg, puta humanidad. [*ViajaconTuMascota*]

-Natalia: Vaya Frase **mas estúpida**: si no va a mi lado no viaje haha. [*ViajaconTuMascota*]

-Nerea: **Menuda estupidez** de comentario en serio... yo no, pero hay gente que se cree cualquier cosa, como recargar un móvil en el microondas y bobadas varias.

-Marián: El mundo no es responsable de las **imbecilidades de algunos**
[*ViajaconTuMascota*]

En menor escala, la inclusión de un *nosotros* como sujeto atenúa la descortesía al integrarse el hablante en el grupo objeto de crítica (*el consumo responsable nos la suda*) o más indirectamente (*para que caigamos comprando, eso es una mierda capitalista*). En ambos casos, algunos interlocutores anteriores habían mostrado su intención y entusiasmo en comprar ropa para perros; de ahí la crítica indirecta: al comprar esa ropa no eres responsable en relación con el ecologismo y eres un consumista de (16).

(16)

-Teresa: Vamos que el único motivo por el que es dog friendly es porque puedes comprar ropa que no necesita tu pelo. **Amamos a los animales pero** lo del ecologismo y **el consumo responsable nos la suda** [*ViajaconTuMascota*]

- Laura: Me parece que a quien le guste de lujo. Para mí el ver perros abandonados y perreras repletas, refugios y protectoras sin ayudas y otros fomentando el consumismo hasta en los perros para que **caigamos comprando, eso es una mierda capitalista**. [*ViajaconTuMascota*]

Una muestra de crítica indirecta sin término disfemístico se encontraría en (17), en el que se impersonaliza el objeto de crítica (*nadie será tan cruel de ir a juego con su perro, si se quiere jugar...*), aunque se infiere por el contexto previo que se refiere a los interlocutores que han mostrado su deseo de comprar ropa al perro:

(17)

-Pepa: Madre mía espero q **nadie sea tan cruel** d querer ir a juego con su perro, los perros son perros, no **se les viste**, no se les echa colonia, no van en carritos como bebés..... Madre mía si **se quiere jugar a las mamás** q se compren un reborn pero a los perros dejarlos ser perros. [*ViajaconTuMascota*]

En 2.1.2, imposición a un posible receptor impersonalizado (*al que no le guste*) sin término disfemístico explícito, se podría englobar el ejemplo de (18), aunque la interdicción sería una cuestión gradual (*que te den por* posibilita diversas opciones fraseológicas):

(18)

- Blanca: Pues a mí me encanta la idea y pienso ir y **al que no le guste que le den x donde amargan los pepinos** [*ViajaconTuMascota*]

En síntesis, en el Facebook de *ViajaconTuMascota* predomina el daño a la imagen del interlocutor a través de una calificación despectiva a lo dicho por el *tú* (*eso es una gilipollez*) frente al insulto al propio *tú* (*eres un gilipollas*).

En cambio, en los comentarios de *20minutos.es* resultan habituales los insultos explícitos dirigidos a un *tú*, incluso con intensificación de mayúscula (*ERES UNA MALA PERSONA*, *Ojalá no olieran tu putrefacto olor a.... m i e r d a, si, ese que desprendes*) y el empleo de numerosos términos interdictos (*hijos de p...*), a veces solo sugeridos por las iniciales a las que siguen puntos suspensivos en (19):

(19)

-El Verrugas: **Tener un pu...o perro es una esclavitud**: hay que gastarse una pasta en el usurero del veterinario estafador, en comida, hay que sacarlo varias veces al día a mear y **cagar** (yo si meo en la calle soy multado; estos **hijos de p... de los perros no**) y todo por que te saque la lengua y te diga Arrrggg envuelto de babas y mal aliento. Y cuando ladran es para matarlos sobre todo si te despiertan un sábado a las 7 de la mañana

-gotarca: **Por la formade hablar, tú si que eres el candidato ideal para sacar a pasear por la calle, bien atadito y con bozal, no vaya a ser que muerdas a alguien. Y de paso, tampoco te iría mal ir vacunado de la rabia.**

-Madrox: claro, los veterinarios tienen que vivir del aire [*20minutos.es*]

-El Verrugas: **El mas inteligente es el perro pachón. Pero bueno: el mejor perro es el perro muerto.**

-madericas: ¡¡**EN EL ALMA DEBES TENER LAS VERRUGAS!!!! ERES UNA MALA PERSONA**

-AKIRA RETURNS

El peor bicho del mundo es el ser humano, CAMPEÓN !!!!!!!!!!!

-AKIRA RETURNS: Espero que nunca, nunca, te salve un perro de los que rescatan gente de entre los restos de una catástrofe. Nunca jamás.....**Ojalá no olieran tu putrefacto olor a.... m i e r d a, si, ese que desprendes.....** [*20minutos.es*]

También surgen los insultos hacia un grupo heterogéneo en (20), no explícitamente vinculado al comentarista anterior ni siquiera relacionado:

(20)

-Naranja6_ **Hasta los güevos de los perritos, de las feministas, de Cataluña, de los animalistas y de toda las demás mierda que parece ser cosa principal en esta mierda de vida... Mierda de vida para los periodistas, quiero decir.** [*20minutos*]

-truji: **Asco de perros, mas bien de mascotas-jugetes animados perrunos en manos de gente caprichosa jodiendo al vecino** [*20minutos*]

Se muestran del mismo modo una especie de actos amenazantes en (21):

(21)

-horatio: Entonces cuando tengo diarrea voy a defecar en tu puerta y así lo recoge tu madre o te lo llevas tú en los zapatos!!!! [20minutos]

Así pues, en los comentarios de *20.minutos.es* predominaría lo que Fuentes (2009a) consideraría como *función argumentativa* (agredir y enfadar al *tú* con un insulto) e incluso como *función social* (presentar una imagen agresiva del propio hablante.) En cambio, en el *ViajaconTuMascota* nunca se pretende presentar esta imagen agresiva del propio hablante ni enfadar. En todo caso y como Fuentes (2009a) también apunta para las redes sociales, en esta última página la estrategia de la descortesía¹⁰ solo se emplea argumentativamente para imponer una opinión sobre el otro al descalificar su opinión. En la misma línea, Castro (2017: 41-42) considera que el hablante no pretende la ruptura de las relaciones; al contrario, intenta generar controversia y provocar al otro y, además, añade que se configura como una especie de estilo agresivo¹¹ cuya recursividad contribuye a que pierda su capacidad de ofensa y contribuye al espectáculo (Díaz Pérez 2012, Mancera 2015).

4.3. Indicadores de cortesía mitigadora

Aunque no se está de acuerdo, los *seguidores* del Facebook suelen emplear *cortesía mitigadora* (Albelda y Barros 2013), es decir, recursos para mitigar el daño a la imagen del otro.

4.3.1. El humor, las risas, los emojis y el perdón

En los comentarios del Facebook descrito aparecen los recursos propios de un habla de proximidad: las risas (*jaja*), las imágenes en movimiento, los *emojis*, la búsqueda de un mensaje ingenioso, lúdico y humorístico, los *me gusta* y el *estoy de acuerdo*, tal y como se observa en los ejemplos posteriores de (22), y los rasgos lingüísticos de sus textos se aproximan al *escribo como hablo*, a las características de un registro coloquial de proximidad y a los aspectos específicos de los textos digitales. Todo esto no se registra en los comentarios de las noticias y se consideraría como atenuante del desacuerdo en el marco de la cortesía mitigadora.

(22)

-Celia: Laura bueno, eso pasa también con los humanos. Mientras tú tienes Facebook e internet, muchos no tienen ni dónde caerse muertos

-Laura Celia jeje, como tú 😊. **A eso me refiero, a los contrastes tan grandes que hay por el sistema consumista que tenemos. Saludos**

-Alicia: Un perro es un perro y un vaso es un vaso 😊😊. No es comparable. Por mucho que amemos a nuestros peludos, nos aportan cosas distintas a las personas, lo mismo que la música y un libro. [*ViajaconTuMascota*]

10 En el análisis cuantitativo de Mancera (2009) sobre cinco diarios digitales, incluido *20Minutos.es*, concluye que los actos de amenaza de la imagen son mucho más abundantes que los de cortesía valorizante.

11 Díaz Pérez (2012) analiza diferentes tipos de recursos para mostrar esta agresividad: desde aspectos formales-tipográficos, mecanismos morfológicos, léxicos y semánticos hasta el tipo de actos de habla y sus enunciados.

-Bendita Lokura Viajacontumascota.com..... **A la hoguera 🔥... Que te saltas las normas**
 ¡¡¡¡¡ Jajajajsjajaj..... **Que va sin cadena y sin bozal para una foto en un vagón**
VACIO ¡¡¡¡¡.....Y ahora lo ven en el Congreso y no podremos viajar en tren NUNCA
MAS DE LOS JAMASES ¡¡¡¡¡ Jajajajsjajaj ¡¡¡¡¡ [ViajaconTuMascota]

En (23) se contraargumenta con humor (*de talla XXL, te compras una escoba*):

(23)

- Yolanda: **A mí me parece una soberana gilipollez. De talla XXL.** Menos maltrato y abandono y más adorarlos como perros, no como si fueran Oriana de GH, **coño.**
 [ViajaconTuMascota]

-Luis: **Pepe si no te gustan los perros te compras un gato o si no una escoba y te vas de viaje con ella como las brujas [ViajaconTuMascota]**

Es más, los seguidores también aluden de un modo explícito a la necesidad de respeto al otro y se utilizan elementos como *perdón* o *perdonar*, como sucede en (24):

(24)

María: Te doy la razón, pero puntualizar que mi perro de 7kl no es un tocacojones, es un cielo el cual viene conmigo a todos los lados y lo adoran. **No hace falta hablar mal de otros para tener toda la razón del mundo.**

-Sonia: María **por eso puse por norma general.** [ViajaconTuMascota]

-Saratruski Atruski Suski **Perdonar** porque no he especificado que no generalizo que todos los perros pequeños sean así. Eso ha sido error mio. Yo lo que quería exponer es que si el perro pasa de unos ciertos kilos en muchísimos sitios nos cortan mucho cosa que no pasa con los perros pequeños y eso es una realidad. [Viajacon TuMascota]

Si bien es cierto que también puede emplearse *perdonar* con intención desafiante o recriminatoria como sucede en la intervención de (25), en la que va seguido de tres signos de interrogación:

(25)

Irene: Sonia **perdona???** Nosotros por motivos que no vienen al caso nos tuvimos que ir a vivir a USA. mi perro tenía 10 años y por supuesto que viajó con nosotros.... según tú somos unos irresponsables por llevarnos al perro.... entonces, ¿Qué teníamos que haber hecho... abandonarlo???

En algunos de los comentarios de noticias de (26), se constata el intento de humor y de ser ingenioso, e incluso se reproducen algunas risas, pero siempre en un marco de clara hostilidad:

(26)

-Cinefilo2.0

Y aqui preoucpados por los perritos. **Tócate el ciruelo**

-VK Valledelkas

ven.. que te toque el ciruelo

-Wolfito Si tengo una (que cogi de la calle y ha hecho un bien impagado en la familia: por ejemplo con un familiar anciano enfermo mental que le transmitia tranquilidad, obviamente tratado tambien con pastillas) Que mal te hago yo a ti si me quiero informar?

-triper

Ellos valen mas que muchos, incluyendote a ti **hombre ciruelo** [20minutos]

-ordel: **oNbatir...COJONANTE**

-Malaspulgas Barcelona: Y NO RAPARLOS!!!!!! el pelo limpio,desenredado y sin muda....se le puede cortar y arreglar,pero siempre manteniendo un largo que no deje expuesta su piel y pueda termoregular y disipar la radiacion solar y el calor que incide sobre ellos

-Polecat pula nga: **A un gato calvo también jajajaja** hay razas sin pelo. **Joer como tratarías a cualquiera de la familia menos a la suegra jaja, no sea que la dejes en la gasolinera** [20minutos.es]

En suma, los emoticonos, las risas, los recursos humorísticos o la solicitud de perdón se vinculan en *ViajaconTuMascota.com* a estrategias para atenuar los desacuerdos en el marco de una cortesía mitigadora; en cambio, el humor soez y con disfemismos impera en los comentarios de *20.Minutos.es*, por lo que se mantiene la hostilidad y no se puede enmarcar en una cortesía mitigadora.

4.3.2. Las personas de la enunciación: a mí me parece

En el Facebook analizado también se registran elementos de atenuación¹² en (27) desde la subjetivización del *yo*: es *me parece muy mal, no lo veo mal, es verdad que*; y se da parcialmente la razón y solo después se contraargumenta con *pero*:

(27)

-Sonia: Carla eso de que por norma general todos los pequeños sean toca cojones te lo sacas de la manga. Yo tengo 5 perros pequeños y ninguno es toca cojones, todos son educados. **Me parece muy mal** que no te dejaran entrar con tu perro de 40 kg ya que todos deberían tener derecho **pero** también **me parece mal** que para quejarte de esa situación tengas que chafar al resto de perros por su peso. Si pides tolerancia, demuestra que tú también lo eres. Los perros bien educados pueden pesar 1 kg o 60 kg, depende del dueño. Un saludo
-Rosa: Eso iba a **decir yo**..Que tendra que ver la educación del perro con el peso??☺☺
[*ViajaconTuMascota*]

-Sonia: Yo no soy partidaria de disfrazar a los, perros, **pero al menos mi Yuk** es super friolero, si tienen cosas interesante de abrigo, **no lo veo mal**. [*ViajaconTuMascota*]

-Elena: Los perros son perros. **Es verdad que** en invierno, a determinadas razas, en determinados ambientes, no les viene mal ponerles algo (aunque ellos están preparados para adaptarse sin necesidad de ropa), **pero esto me parece...** son ANIMALES. Y que

12 Rasgos similares son citados por Ferrer y Sánchez (2005) en el desacuerdo conversacional: reformulación de argumentos, sentimiento seguido de contraargumentación (*sí, pero...*), modalizadores (*a mí me aparece*) e interrogaciones modalizadoras (*¿no?*). Todo ello se constituye como atenuadores y estrategias de cortesía para favorecer una comunicación más dialogante ante un disenso.

cada uno haga lo que quiera, **pero** lo de comprarle un modelito a juego...luchemos porque nos dejen ir con ellos a más lugares, que se endurezcan las penas contra el abandono y maltrato animal, que bajen los precios de las vacunas y consultas veterinarias, que se facilite en las viviendas de alquiler poder tener una mascota... eso si ayuda a los animales [ViajaconTuMascota]

En definitiva, el seguidor de *ViajaconTuMascota.com* recurre a estrategias de subjetividad para atenuar lo dicho y afirmado (*A mí me parece*); en cambio, en *20.Minutos.es* no se suelen registrar estos usos atenuadores para manifestar la opinión.

5. CONCLUSIONES

En el siglo XXI y en la era digital, sorprenden las numerosas intervenciones que no aportan información y solo registran opiniones o comentarios de los usuarios. Surge la actividad de la escritura como una forma activa de participación, pero, a nuestro juicio, sin tenor transaccional informativo explícito. *Es el opinar por opinar; comentar por comentar; agredir por agredir desde la subjetividad del yo*, y lejos de la pretendida *democracia electrónica* que favorece la interacción comunicativa de los ciudadanos en los acontecimientos de la vida cotidiana (Díaz Pérez 2012). Es, curiosamente, una interacción promovida por entidades privadas, en este caso, la página comercial o el periódico digital para incorporar la participación del usuario como un valor añadido a la empresa: en la web 2.0 lo importante es generar opinión.

Los dos cibgéneros estudiados difieren notablemente en la expresión y en las muestras del desacuerdo: en la comunidad virtual de la página de Facebook la vinculación afectiva, el compartir algunas normas y valores y el mantenimiento de cierta identidad real favorecen que se suela mostrar acuerdo en un elevado número de intervenciones respecto al *post* inicial (en cierto modo informal) y que se mitigue el desacuerdo con el empleo de un lenguaje de proximidad, con *emojis* o desde la subjetividad del *yo*.

Por el contrario, en los comentarios de las noticias periodísticas (con un registro formal), el anonimato, la ocultación de la verdadera identidad, y la falta de adscripción de una comunidad virtual lleva al sujeto a la agresión verbal, al *flaming*, a la *ciberdescortesía* en los continuos desacuerdos. Resulta llamativo cómo el anonimato favorece que los sujetos escriban textos digitales con un elevado grado de agresividad. Se participa con esa identidad virtual que posibilita la ruptura de la cortesía comunicativa con una marcada agresividad verbal. Al amparo del apodo anónimo el sujeto lanza sus palabras como arma arrojada para ofender al otro. Además, esa ofensa, ese acto de agresión, es leído por el resto de internautas, a modo de audiencia: los ataques se convierten en objeto de espectáculo. Es más, los ataques forman parte ya de una especie de estilo agresivo habitual de este género.

No obstante, consideramos que en el caso de la interacción en la red social Facebook se deberían tener en cuenta los rasgos situacionales de cada página. Esto explicaría que la afirmación de Castro (2017: 45-46) en relación con las diferencias entre blogs y Facebook se pudiera aplicar también a nuestro discurso. En opinión de Castro (2017), los comentarios descorteses son más frecuentes en Facebook y Twitter porque los usuarios acceden a temas e información diversos que pueden estar en oposición a sus creencias e ideologías, y en los blogs se accede al compartir una afinidad. Esta explicación es la misma que incorporamos a nuestras conclu-

siones: en el Facebook analizado existe una afinidad de vivencias que no se produce en los comentarios digitales periodísticos al seleccionar una temática general (los canes).

Nuestro estudio ha establecido una clasificación específica para estas intervenciones digitales de los *indicios de desacuerdo* o elementos discursivos que pueden ser indicadores de desacuerdo; de los *indicadores de descortesía*: elementos que manifiestan la descortesía; y unos *indicadores de cortesía mitigadora*. Y en especial, se defiende la necesaria interpretación contextual, ya que incluso una fórmula de despedida como *saludos* puede interpretarse de diferentes modos en función del contexto. Así, en los comentarios del Facebook destaca cómo la mera despedida explícita se convierte en marca de desacuerdo (atenuadora o no).

Será necesario ampliar el corpus textual con la compilación de más muestras de habla, con la inclusión de otros parámetros de los usuarios (edad, sexo, nacionalidad o ideología) y de los propios discursos (la ideología y la temática seleccionada del diario digital, el grupo/comunidad de Facebook, el objeto de la descortesía y de la agresividad, otros tipos de discursos digitales) para obtener una perspectiva más amplia de los condicionantes, indicadores y parámetros de la *(ciberdes)cortesía*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda, M. y Barros, M. J. (2013) *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco Libros.
- Arancibia, M. C. y Montecino, L. A. (2013) “El blog de comentarios a textos de opinión en ciberperiódicos: un género en constante reconstrucción”, *Literatura y Lingüística*, 28, pp. 1-13.
- Blas Arroyo, J.L. (2001) “‘No diga chorradas...’: La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variacionista”, *Oralia*, 4, pp. 9-46.
- Blas Arroyo, J.L. (2014). “Factores condicionantes en la producción y recepción de la descortesía en un *reality show*. Una aproximación variacionista”, *Revista de Filología de La Universidad de La Laguna*, 32, 17-43.
- Bou, P. y Garcés-Conejos, P. (2014) “Conflict management in massive polylogues: A case study from YouTube”, *Journal of Pragmatics* 73, pp. 19-36.
- Bravo, D. (2005): “Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa”, en Bravo, D. (ed.), pp. 21-52.
- Bravo, D. (ed.) (2005) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken.
- Brenes, E. (2009) *La agresividad verbal y sus mecanismos de expresión en el español actual*. Tesis doctoral, Sevilla: Universidad de Sevilla: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15333> (01-02-2018)
- Brenes, E. y González Sanz, M. (2013): “La descortesía verbal en el medio televisivo. Análisis comparativo de tertulias políticas y de crónica social”, en Fuentes, C. (coord.), pp. 67-88.
- Briz, A. (2012) “La constelación comunicativa coloquial: hacia un modo más dinámico de entender lo coloquial”, *Español actual: Revista de español vivo*, 98, pp. 217-226
- Briz, A. (2014) “Hablar electrónicamente por escrito”, *CHIMERA: Romance Corpora and Linguistic Studies*, 1, pp. 77-89.
- Castro, M. (2017) “Ataque a la imagen y descortesía en los comentarios de blogs en español peninsular”, *Philologia Hispalensis* 31/1, pp. 37-63
- Chierichietti, L. (2014) “Descortesía en las páginas de Facebook de festivales de música”, *Revista Normas*, 4, pp. 27-48.
- Colin, M. (2005) “Modelo interpretativo para el estudio del insulto”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41, pp. 13-36.

- Crystal, D. (2002) *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. et alii (2003) “Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects”, *Journal of Pragmatic*, 35, pp. 145-157.
- Díaz Pérez, J.C. (2012). *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía. Los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Carlos III.
- Ferrer, M.C. y Sánchez, C. (2005) “Multifuncionalidad de estrategias conversacionales en el discurso de la argumentación”, en Bravo, Diana (ed), pp. 145-162.
- Fuentes, C. y Alcaide, E. (2008) *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Fuentes, C. (2009a) “Cuando la descortesía se convierte en agresividad. Las listas de debate en el correo electrónico”, en Bravo, D. et al. (eds.). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Buenos Aires: Dunken, pp. 321-359.
- Fuentes, C. (2009b) “Descortesía y agresividad bajo el anonimato: Internet”, en Fuentes, Catalina y Alcaide, Esperanza (eds.). *Manifestaciones textuales de la descortesía y agresividad verbal en diversos ámbitos comunicativos*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 189-211.
- Fuentes, C. (2013) “Los comentarios en la prensa digital”, en Fuentes, C. (coord.). *Imagen social y medios de comunicación*. Madrid: Arco Libros, pp. 199-247.
- Fuentes, C. (coord.) (2013) *(Des)cortesía para el espectáculo: estudios de pragmática variacionista*, Madrid, Arco Libro.
- Gómez Molina, J.R. (2002) “El insulto en la interacción comunicativa. Estudio sociolingüístico”, *Oralia* 5, pp. 103-132.
- González, V. y Sanmartín, J. (2013) “Facebook y Discurso turístico: tenor funcional y estrategias pragmalingüísticas en turismo Madrid y Turismo Sevilla”, en Cabedo, A. et al. (eds.). *Estudios de Lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. València: Universitat de València, pp. 243-253.
- González Sanz, M. (2010) “Las funciones del insulto en debates políticos televisados”, *Discurso y Sociedad*, 4, pp. 828- 852.
- Hernández Flores, N. (2013) “Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa”, *Soprag* 1(2), pp. 175-198
- Kaul, S. (2005) “Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad”, en Bravo, D. (ed.). pp., 299-318.
- Kaul, S. y Cordisco, A. (2014). “La descortesía verbal en el contexto político-ideológico de las redes sociales”, *Revista de Filología*, 32; pp. 145-162
- Lea, M.; et al. (1992) “Flamming in computer-mediated communication: Observations, explanations and implications”; en Lea, M. (ed.) *Contexts of Computer-Mediated Communication*. London, Harvester-Wheatsheaf, pp. 89-112.
- López, L. y González, C. (2013) “Las expresiones agresivas en los comentarios de los usuarios de los blogs periodísticos: un análisis por medio de la teoría de la valoración”, *Tonos digital* 24, pp. 1-12.
- Mancera, A. (2009) “Manifestaciones de descortesía y violencia verbal en los foros de opinión digitales de los diarios españoles”, *Discurso & Sociedad* 3, 3, pp. 437-466: [http://www.dissoc.org/ediciones/v03n03/DS3\(3\)Mancera.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n03/DS3(3)Mancera.pdf) (01-02-2018)
- Mancera, A. (2015) “Los estudios sobre (des)cortesía y actividades de imagen en las redes sociales: notas para un estado de la cuestión”, *Textos en Proceso* 1, pp. 50-70.
- Mancera, A. y Pano, A. (2013) *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco Libros.
- Masip, P. (2011) “Comentarios de las noticias: la pesadilla de los cibermedios”, *Anuario ThinkEPI*, 5, pp. 106-111: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/viewFile/30478/16044> (01-02-2018)

- Moya, P. (2015) “Los comentarios de los usuarios en la prensa digital: una propuesta para su estudio desde el discurso mediado por ordenador y los estudios periodísticos”, *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 4, pp. 178-199.
- Moya, P. y Carrió, M.L. (2018) “La atenuación en los comentarios sobre las noticias digitales en los periódicos de España y de Chile”, *Onomázein*, 40, pp. 56-76.
- Noblía, M.V. (2015) “Un pacto de mutua agresión: la negociación de la imagen y el rol de la audiencia en los diarios digitales. Los comentarios en el diario La Nación.com”, *Textos en proceso*, 1, pp. 16-49. DOI:10.17710/tep.2015.1.1.2nob.
- Pardo, M.L. y Noblía, M.V. (2015) “Ni diálogo ni debate: la voz de la audiencia en los comentarios digitales sobre la pobreza”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 15, 2, pp. 117-137.
- Parker, B. (2017) “Virtually Free Speech: The Problem of Unbridled Debates on Social Media”, *Intuition: The BYU Undergraduate Journal in Psychology*, 12, pp. 107-119.
- Ruiz, et al. (2010) “Conversación 2.0. y democracia. Análisis de los comentarios de los lectores y de la prensa digital catalana”, *Comunicación y sociedad*, XXIII, 2, pp. 7-39.
- Sal Paz, J. C. (2016) “El comentario digital como género periodístico. Análisis de la Gaceta de Tucumán”, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 69, pp. 158-216.
- Sanmartín, J. (2007) *El chat. La conversación tecnológica*. Madrid: Arco Libro.
- Tabachnik, S. (2012) *Lenguaje y juegos de escritura en la red: Una incursión por las comunidades virtuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vivas, J. y Ridao, S. (2015) “Estrategias de (des)cortesía en redes sociales: análisis comparativo de facebook y twitter”, *Sintagma* 27, pp. 73-87.
- Vivas, J. (2014) “La cortesía valorizadora en las redes sociales. Análisis de un corpus de publicaciones en Facebook”, *Pragmalingüística*, 22, pp. 154-172.
- Vivas, J. (2015) “‘Lo siento, pero me parecen horribles!!!’, Análisis pragmalingüístico de la descortesía en la red social Facebook”, *Revista de Filología*, 33; pp. 217-236
- Yus, F. (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Zimmermann, K. (2005) “Construcción de la identidad y la anticortesía verbal”, en Bravo, D. (ed.). pp. 245-271.

ANÁLISIS COMPARATIVO TEMPORAL DE LOS PROCESOS DE RECONOCIMIENTO DE USOS NEOLÓGICOS FORMALES Y SEMÁNTICOS

A TIME-COURSE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RECOGNITION PROCESSES OF FORMAL AND SEMANTIC NEOLOGICAL USES

CARMEN VARO VARO
Universidad de Cádiz
carmen.varo@uca.es

Enviado: 30/05/2019

Aceptado: 03/09/2019

Resumen

En este trabajo nuestro objetivo fundamental es explorar la delimitación entre neología formal y neología de significado, a través de un acercamiento experimental basado en el registro de los tiempos de decisión léxica. Para ello hemos tomado como referencia un conjunto de usos neológicos contextualizados, que representan las principales manifestaciones de ambos tipos. Los resultados de este estudio no sólo nos permiten comprobar las implicaciones de distintas estrategias cognitivas que repercuten en el modo de procesamiento, sino que además nos ayudan a trazar un mapa temporal general de los procesos de reconstrucción de la estructura semántica y formal de la palabra.

PALABRAS CLAVE: neología, neología formal, neología semántica, procesamiento léxico, lingüística aplicada.

Abstract

The aim of this work is to look into the distinction between formal neology and semantic neology through an experimental approach based on the recording of lexical decision times. For that purpose, we have taken as a reference a set of contextualized neological uses, which represent the main manifestations of both types. The results of this study not only allow us to verify the implications of different cognitive strategies that affect the way of processing, but also help us to draw a general time-course map which reflects the reconstructing processes of the semantic and formal structure of the word.

KEYWORDS: neology, formal neology, semantic neology, lexical processing, applied linguistics.

Para citar este artículo / To cite this article: Varo Varo, Carmen (2019). Análisis comparativo temporal de los procesos de reconocimiento de usos neológicos formales y semánticos. *ELUA*, 33: 195-209. doi: 10.14198/ELUA2019.33.10

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.10>

1. LA DELIMITACIÓN ENTRE NEOLOGÍA FORMAL Y NEOLOGÍA SEMÁNTICA DESDE LA PERSPECTIVA NEUROCOGNITIVA

La distinción entre neología de forma y neología de sentido, popularmente extendida en la bibliografía sobre creación léxica¹, suele sustentarse en la priorización en la primera modalidad de la perspectiva de los significantes implicados y, en la segunda, de los significados que se ven sujetos a un reajuste. Frente a ello, la aproximación psicolingüística a este fenómeno proporciona una singular vía de caracterización, al ser los denominados *usos neológicos* abordados en el seno de los procesos del hablar en que son producidos y comprendidos, atendiendo a los mecanismos mentales que los sustentan (cf. Díaz Hormigo & Varo Varo 2012). Paralelamente, nos proporciona suficientes herramientas para profundizar en la delimitación y definición particular de cada uno de sus diferentes tipos (cf. Varo Varo, Díaz Hormigo & Paredes Duarte 2009).

En efecto, desde un enfoque neurocognitivo del léxico, en ambos casos puede decirse que interactúan una estructura *de contenido*, o basada en la activación de rasgos semántico-conceptuales, y una estructura *de forma*, o basada en la combinación de fonemas que pueden o no agruparse en morfemas. En este marco, partiendo de la posibilidad de reconstrucción del sistema léxico desde la perspectiva cerebral, se asume que el conocimiento lingüístico se organiza en forma de complejas redes neuronales interconectadas², en las que la palabra no es sino la proyección de una doble estructura formal y semántica. Por otra parte, frente al clásico enfoque modular³ del léxico (cf. Fodor 1983), cada vez es más aceptada la idea de que durante el procesamiento lingüístico el individuo no opera con unidades prealmacenadas (cf. Lamb 1999: 375) y, como consecuencia, resulta inadecuado hablar de recuperación o acceso (cf. Bennett & Hacker 2006: 44; Casasanto & Lupyan 2015), sino que existe un mecanismo de reconstrucción léxica, vinculado a sistemas de análisis lingüístico y orientado por factores como la frecuencia y el contexto. Precisamente tal enfoque se adecúa a la perfección al fenómeno de la neología, pues da cuenta de la flexibilidad y el dinamismo característicos de los procesos de creatividad léxica. Además de ello, durante el procesamiento neológico adquiere particular protagonismo la habilidad cognitiva de la atención o prominencia (cf. Givón 1983; Chafe 1994; Chiarcos, Barry & Grabski 2011); entre otros, relacionada con los grados de activación de las estructuras conceptuales, y en la que participan procesos como la selección o habilidad para atender a partes de nuestra experiencia relevantes para un determinado propósito e ignorar aspectos irrelevantes para tal fin (cf. Croft & Cruse 2004: 6). Si bien se

1 Para la delimitación entre *neología de forma, formal u ordinaria* frente a *neología de sentido, de contenido o semántica* (cf. Bastuji 1974; Pottier Navarro 1979). A estas dos modalidades otros autores añaden un tercer tipo, la *neología por préstamo* (cf. Auger & Rousseau 2003).

2 Tales redes han sido descritas desde la perspectiva cerebral como conjuntos de neuronas, distribuidas sobre diversas regiones tanto de la corteza perisilviana como de otras áreas corticales distantes, dependientes entre sí y que trabajan formando distintas unidades funcionales (cf. Lamb 1999 y 2004; Pulvermüller 2001, 2005, 2012 y 2013; Kiefer & Pulvermüller 2012, entre otros). Así pues, se descarta la interpretación tradicional de significado como centro unificado de contenido.

3 El enfoque modular impregna incluso los trabajos fundacionales de lingüística cognitiva, donde gramática y léxico forman parte de un mismo módulo donde se reconoce la existencia de un continuo desde palabras (o símbolos concretos) a oraciones (o símbolos esquemáticos) (cf. Langacker 1987). Frente a ello, se ha reconocido una relación directa entre asociacionismo y conexionismo, en cuanto desafío a la modularidad de los modelos tradicionales del lenguaje (cf. Brown 2006: 560).

trata de una estrategia que, evidentemente, va más allá del ámbito del lenguaje, adquiere especial singularidad en el ámbito del discurso donde se incluyen los usos neológicos⁴.

Como uno de los principales referentes para la aproximación neurocognitiva al fenómeno de la neología semántica, debemos mencionar, en primer lugar, el creciente interés en las últimas décadas en el procesamiento de metáforas de nueva creación y su relación con el lenguaje literal. Así, en los trabajos iniciales desarrollados en esta dirección, basados en la lectura de enunciados con metáforas, frente a enunciados literales para medir la velocidad de producción, algunos autores no encontraron diferencias (cf. Ortony *et alii* 1978), si bien la ausencia de contraste temporal no implica que se usen distintos mecanismos de procesamiento. Por el contrario, otros estudios que hallaron ciertas diferencias temporales (cf. Janus & Bever 1985) concluyeron que para acceder al significado metafórico es necesario acceder antes al contenido literal. Como vía de consenso, el modelo de inclusión de clases de Glucksberg propone la conexión entre la acepción de lengua y la metafórica basada en su vinculación polisémica (cf. Glucksberg, Gildea & Bookin 1982; Glucksberg 2001 y 2003).

En segundo lugar, se ha atendido, desde una perspectiva psicolingüística, a aspectos como la interrelación de los procesos metafóricos, como fenómenos del lenguaje, con los diversos componentes de la cognición (cf. Gibbs 1994; Lakoff & Johnson 1980). Asimismo, desde el enfoque de la neurociencia se ha estudiado especialmente la localización cerebral de tales procesos, mediante técnicas como la resonancia magnética funcional (RMf), la electroencefalografía para la obtención de potenciales evocados (EEG), etc. (cf. Geiger 1999; Arzouan *et alii* 2007; Mashal *et alii* 2007; Lai, Curran & Menn 2009; Rapp, Mutschler & Erb 2012; Benedek *et alii* 2014, entre otros). Como resultado, el procesamiento de metáforas de nueva creación ha sido descrito, en contraposición con el de metáforas convencionales y unidades léxicas de significado literal⁵, por la actuación de sistemas de análisis de naturaleza holista, que precisan del reclutamiento de mecanismos mentales y, por ende, áreas cerebrales ubicados fuera de los circuitos lingüísticos centrales, que incluyen el hemisferio derecho (cf. Yang 2012). De estos trabajos queremos resaltar, en relación con la neología, la priorización de los procesos de búsqueda semántica y de control ejecutivo y atención controlada que permiten inhibir el significado canónico o dominante e inciden en la recombinación de la información almacenada para construir nuevas creaciones léxicas⁶ (Silvia & Beaty 2012).

En cambio, como posible marco de referencia para un acercamiento psicolingüístico a la neología formal, debemos resaltar aquellos estudios comparativos basados en la contraposición entre creaciones por derivación y pseudopalabras, desde donde se han abordado cuestiones como la representación de la morfología en el lexicon, la relación entre aspectos

4 La prominencia cognitiva ha sido frecuentemente abordada, en el marco de los modelos mentales relativos al lenguaje, como motor del control atencional o consciente, en particular en relación con la orientación y continuidad de los referentes a lo largo del discurso. Para una revisión del tema, cf. Gundel, Hedberg & Zacharski 1993 o, más recientemente, Falk 2014.

5 En esta línea, se ha mostrado que, mientras que no hay diferencia en términos de duración temporal o esfuerzo cognitivo en el procesamiento de significados convencionales frente a significados metafóricos, los resultados son distintos para las metáforas de nueva creación (cf. Geiger 1999; Arzouan *et alii* 2007; Lai, Curran & Menn 2009).

6 Las habilidades relacionadas con la fluidez verbal e intelectual, vinculadas a las funciones ejecutivas, justifican la relevancia de áreas como los giros frontales medio y superior izquierdos, además del córtex prefrontal dorsomedial y córtex cingulado posterior izquierdos, constatada a través de los datos más recientes de neuroimagen, para el procesamiento de metáforas de nueva creación (Benedek *et alii* 2014).

morfológicos y aspectos léxico-semánticos de la palabra y las implicaciones de la facilitación semántica o formal (*priming*) y de los efectos contextuales y de frecuencia (cf. Burani & Caramazza 1987; Cole, Beauvillain & Segui 1989; Meunier & Longtin 2007, entre otros). Efectivamente, se ha explorado el procesamiento de pseudopalabras, atendiendo a las diferencias entre las semánticamente interpretables y las semánticamente no interpretables, y entre las que siguen un patrón sistemático y las que no (Marslen-Wilson *et alii* 1994). Como es sabido, mientras que, en el caso de la neología semántica, unidades fonológicamente presentes en el lexicon se vinculan con significados que no se corresponden con el conjunto de contenidos asociados a cada entrada en cuestión, la neología formal atañe a unidades polimorfémicas cuya secuencia fonológica no existe como tal en el lexicon. La inexistencia previa de tales formas, no contemplada en los principales modelos explicativos del procesamiento léxico, al estar inspirados en la idea de recuperación, hace necesario profundizar en el papel del análisis morfológico no sólo desde el punto de vista de la descomposición formal sino también de la integración semántica entre morfemas.

Por consiguiente, puede mantenerse que las evidencias sobre cómo el cerebro integra anteriores conocimientos para producir nuevas ideas, junto al hallazgo de sustratos cerebrales compartidos por funciones lingüísticas y otras funciones cognitivas, en lo que a la neología se refiere, no sólo sirven de base explicativa de la separación entre los aspectos semánticos y formales del léxico, sino que también justifican las indudables implicaciones de mecanismos como la memoria y la atención en relación con nuestras múltiples experiencias sensoriales, motoras y emocionales⁸ desde el punto de vista del enriquecimiento contextual durante el proceso neológico. En suma, los numerosos datos experimentales aportados por la aproximación psicolingüística y los conocimientos neurológicos acerca de la organización cerebral del conocimiento léxico nos pueden deparar una explicación más afinada del fenómeno y de las diferentes modalidades de la neología.

Para profundizar en los procesos psicolingüísticos y las bases neurocognitivas que explican la producción e interpretación de las nuevas unidades, en este trabajo nuestros objetivos han sido: 1) analizar las estrategias cognitivas que repercuten en el procesamiento de usos neológicos en contextos, 2) explorar la diferencia entre neología formal y neología semántica y 3) trazar un mapa temporal general de los procesos de reconstrucción de la estructura semántica y formal de la palabra.

2. APROXIMACIÓN TEMPORAL AL PROCESAMIENTO NEOLÓGICO

Con el propósito de explorar la delimitación entre neología formal y neología semántica en el ámbito del procesamiento lingüístico, a través de un acercamiento experimental basado

7 El modelo de acceso dual de Burani y Caramazza (1987) ha supuesto una postura de consenso para superar la contraposición entre las principales vías explicativas del estatus de la morfología en el lexicon mental, la hipótesis de la lista exhaustiva, o estrategia basada en el morfema (cf. Taft & Forster 1975), y la hipótesis de la lista exhaustiva, o estrategia que prioriza la palabra sobre el morfema (cf. Butterworth 1983 y 1989 y Dell & O'Seaghdha 1992), pues contempla la activación en el sistema de acceso tanto de la palabra completa como de la raíz y sus afijos, que se propaga a otras unidades que comparten algún morfema.

8 Son cada vez más numerosos los modelos inspirados en representaciones conceptuales distribuidas y corporeizadas, en los que se atribuye mayor protagonismo a los sistemas sensorial, motor y emocional en la fundamentación de los procesos semánticos (cf. Kiefer & Pulvermüller 2012). El problema que permanece sin aclarar es el de la delimitación del significado como contenido de lengua en relación con la esfera conceptual.

en el registro de los tiempos de decisión léxica, hemos tomando como referencia algunos usos neológicos contextualizados, correspondientes a las principales manifestaciones de ambos tipos, que han sido tomados del *Banco de neologismos* que puede consultarse en el *Centro Virtual Cervantes* y es producto de una extracción y catalogación de las bases de datos de neologismos de BOBNEO del *Observatori de Neologia* del IULA. Como criterio de neologicidad se ha constatado, además, su actual ausencia en el diccionario académico.

2.1. Metodología

En particular, para la presentación de los estímulos utilizamos el software informático E-prime 3.0 (Psychology Software Tools). Este sistema permite la presentación computarizada de estímulos visuales y auditivos, así como el registro de los tiempos de reacción con una precisión de milisegundos⁹. En cuanto a los usos estudiados, en nuestro trabajo hemos partido de 10 enunciados donde se incluyen 6 usos neológicos formales y 4 semánticos (en adelante NF y NS). Entre los usos de NF, figuraban 2 casos de prefijación (NFP), 2 de sufijación (NFS) y 2 de composición (NFC). Por otra parte, hemos introducido otros 10 enunciados que responderían a una falsa neología formal (FNF) y una falsa neología semántica (FNS), en los que, en el primer caso, si bien se mantiene el entorno contextual, hemos sustituido los 6 NF por pseudopalabras cuasinónimas, y en el segundo caso hemos insertado las mismas unidades léxicas en contextos semánticamente inviables. Por último, se ha incluido 10 enunciados control (C).

Respecto al procedimiento, estos 30 enunciados, de similar extensión, fueron presentados visualmente (pantalla de ordenador) y de forma desordenada a un total de 35 estudiantes universitarios, todos ellos nativos de español y del área de Humanidades, que debían realizar de manera individual y en un entorno silencioso una tarea de decisión léxica sobre la coherencia semántica de tales usos¹⁰. Inicialmente, aunque no se aclaró de manera explícita qué es neología formal y qué es neología semántica, se presentaron y explicaron con detalle ejemplos de la tarea para familiarizar a los participantes. Debemos señalar que, aunque era deseable, no se incluyó un mayor número de casos para impedir el descenso del nivel atencional necesario en la prueba realizada.

Ejemplo 1 presentado (Fuente: <i>El País</i> , 2016)	
<i>El pensamiento global lucha contra excepcionalismos.</i> [Tiempo ilimitado de lectura] → [Al pulsar se pasa a la siguiente pantalla]	
<i>Excepcionalismos</i> [Tiempo limitado de respuesta. Se muestran dos opciones]	
<u>Sí (tiene coherencia semántica)</u>	NO
Ejemplo 2 presentado (Fuente: ejemplo propio)	
<i>48 migrantes mueren tras excepcionalismos en Túnez.</i> →	
<i>Excepcionalismos</i>	
Sí	<u>NO (no tiene coherencia semántica)</u>

9 Debemos agradecer la colaboración en el diseño de este experimento de Javier González de la Rosa y Florencia Sanmarino, del Departamento de Psicología de la Universidad de Cádiz.

10 Aunque se han tomado en consideración aspectos como edad, sexo y dominancia manual, ninguno de ellos resultó relevante en cuanto a los resultados obtenidos en el experimento.

En tanto que el tiempo de lectura de cada enunciado fue ilimitado¹¹, una vez que cada participante pasaba a la siguiente pantalla donde se interrogaba por la coherencia semántica de determinado uso léxico extraído del contexto verbal antes leído, debía decidir pulsando la tecla correspondiente lo más rápidamente posible **Sí** o **No**. Los aspectos analizados fueron, pues:

1. Tiempo de respuesta (TR) en milisegundos (ms) por palabras y por tipos: desde que se muestra la palabra en cuestión hasta que pulsa **Sí** o **No**. Se suprimieron aquellas respuestas cuya latencia fue superior a 5 segundos, con objeto de descartar posibles dudas interpretativas del enunciado en su conjunto.
2. Porcentaje de errores (%E) o número de respuestas que no se ajustan a lo esperado.

2.2. Ejemplos analizados

Los ejemplos analizados, con representación de las principales categorías gramaticales (verbo, sustantivo y adjetivo), recogen los procesos morfológicos de prefijación, derivación y composición, en el caso de la neología formal, y contemplan entornos contextuales con facilitación anterior y facilitación posterior, en el caso de la neología semántica:

Procedimiento	Neología formal (NF)	Falsa neología formal1 (FNF) ¹²
Prefijación	<i>sobreaforo</i>	* <i>sobrevolumen</i>
	<i>intrafamiliar</i>	* <i>intracasera</i>
Sufijación	<i>precariado</i>	* <i>eventualado</i>
	<i>ciclable</i>	* <i>vehiculizable</i>
Composición	<i>geolocalizar</i>	* <i>geoponer</i>
	<i>bioartificial</i>	* <i>biodisfrazado</i>
Procedimiento	Neología semántica (NS) / Falsa neología semántica (FNS)	
Facilitación anterior	<i>centrifugar</i> <i>oceánica</i>	
Facilitación posterior	<i>cortafuegos</i> <i>marciano</i>	

12

11 Aunque también se registró el tiempo total de la lectura de cada enunciado (hasta pasar a la siguiente pantalla), dado que no se solicitó a los participantes que se hiciera de manera veloz, no se ha considerado en este trabajo.

12 Respecto a la construcción de los falsos usos de NF aquí considerados, se ha optado por elementos léxicos de alta frecuencia en español (*volumen, casero, poner, disfrazado*), que pueden funcionar como cuasinónimos de los elementos léxicos presentes en los auténticos usos seleccionados. Nuestra intención fue observar, además de la relevancia de la familiaridad con cada uno de los componentes de estas formaciones, la repercusión de la frecuencia combinatoria de los elementos implicados.

Neología formal (NF) / Falsa neología formal (FNF).

Prefijación¹³

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>El imputado es plenamente consciente de que existe un inmenso sobreaforo, que es responsabilidad de él mismo (...).</i> (Fuente: <i>El País</i>, 2016)
/ *sobrevolumen |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Más de 57.000 mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, con un promedio de 43 reportes diarios.</i> (Fuente: <i>El País</i>, 2016)
/ *intracasero |

Sufijación

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ha sido una catástrofe arrastrar a la clase media al precariado. El conflicto ya no es entre clases, sino de cada uno con la sociedad.</i> (Fuente: <i>El País</i>, 2016)
/ *eventualado |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Las actuaciones relacionadas con la bici se completarán con la ejecución de una vía ciclable entre la avenida Diagonal y Esplugues de Llobregat.</i> (Fuente: <i>La Vanguardia</i>, 2016)
/ *vehiculizable |

Composición

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Por ahora, la web permite geocalizar al usuario y a partir de ahí dispara todos los productos de los 30 comercios más cercanos.</i> (Fuente: <i>La Nación</i>, 2016)
/ *geoponer |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fabrican e implantan por vez primera vasos sanguíneos 'bioartificiales' en un modelo animal.</i> (Fuente: <i>ABC</i>, 2016)
/ *biodisfrizados |

Neología semántica con facilitación anterior (NSFA). Neología semántica con facilitación posterior (NSFP).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>El ministerio debe asumir sus responsabilidades, no puede seguir centrifugándolas contra administraciones subestatales.</i> (Fuente: <i>El País</i>, 2016) |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>González madruga, pasea por cubierta y no cesa de dar instrucciones a la tripulación. Consignas envueltas en el celofán de su oceánica retórica.</i> (Fuente: <i>La Vanguardia</i>, 2016) |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tusk defendió la Unión Europea como el principal cortafuegos contra los conflictos en Europa.</i> (Fuente: <i>El País</i>, 2016) |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Me parece un elemento un poco marciano que el presupuesto público de un estado no tenga posiciones políticas.</i> (Fuente: Corpus oral, 2016) |

13 Los casos de prefijación elegidos procuran evitar la confluencia con casos de pseudoprefijación (*re-*, *in-*, *a-*), que puedan ralentizar el proceso de acceso léxico, en lugar de facilitarlo.

Falsa neología semántica con facilitación anterior (FNSFA) y con facilitación posterior (FNSFP). Noticias de prensa, ligeramente modificadas.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Los líderes de Corea del Norte y del Sur se comprometen a firmar la paz y trabajar para centrifugar la península.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>La organización buscaba no solo terminar con la discriminación que prohibía a las mujeres su derecho oceánico a elegir un gobierno.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>En noviembre de 2017, un equipo de reputados científicos consiguió un marciano permiso que nunca antes había sido concedido.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un anuncio, publicado en un periódico francés, invitaba a los lectores a participar en un cortafuegos para recibir su horóscopo personalizado.</i>

2.3. Hipótesis exploradas

Respecto a los presupuestos de partida para afrontar este estudio, de acuerdo con investigaciones previas sobre procesamiento de enunciados donde se incluyen metáforas o pseudopalabras, consideramos los siguientes:

- 1) Mayor tiempo para la neología formal frente a la neología semántica, por afectar ésta última a entidades léxicas familiares para el interpretante, al menos desde la perspectiva de su significante y por converger en la primera procesos morfológicos y semánticos
- 2) Mayor tiempo para las falsas neologías formal y semántica, por la falta de expectativa que generan y la mayor complejidad que implican.
- 3) Mayor tiempo para la neología semántica con facilitación posterior, donde el contexto previo no puede contribuir al reconocimiento léxico
- 4) Mayor tiempo para la neología formal por sufijación que para la neología formal por prefijación, si asumimos la facilitación del reconocimiento de componentes morfológicos durante el procesamiento.

2.4. Datos obtenidos

El promedio de TR, mostrado en figura 1, para los casos de NS fue de 1.480 ms, con un rango de dispersión de respuestas relativamente bajo de 260 ms. El menor TR registrado correspondió a *cortafuegos*, con 1.249 ms. frente al mayor TR de 1.890 ms de *oceánico*. Respecto a la comparación entre casos de NS con facilitación anterior (*centrifugar* y *oceánico*) y casos con facilitación posterior (*cortafuegos* y *marciano*), los resultados obtenidos fueron muy similares, 1.482 ms para NSFA y 1.488 ms para NSFP, lo que descarta la aceleración de los procesos de preactivación semántica promovidos por el contexto.

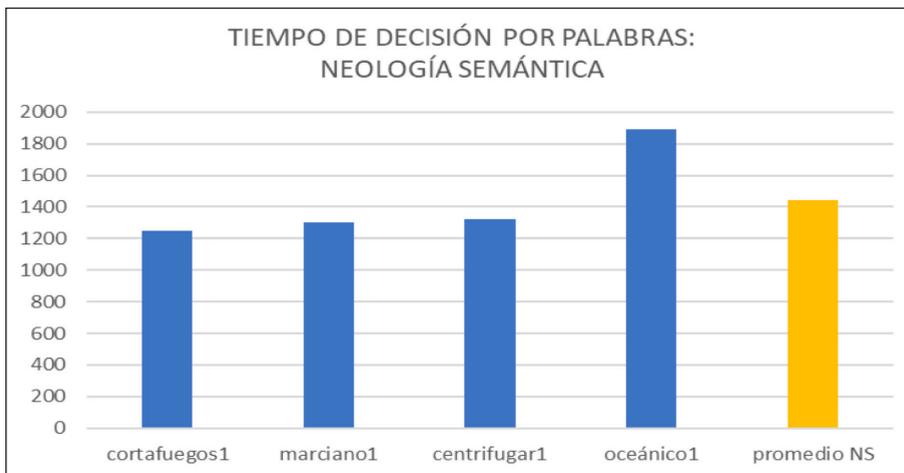


Figura 1

De la comparación entre NS y FNS, representada en figura 2, se observa que el TR es inferior para FNS en todos los ejemplos analizados. Este hecho parece apuntar hacia la intervención de pistas en el entorno sintagmático que precipitan el descarte en estos casos.

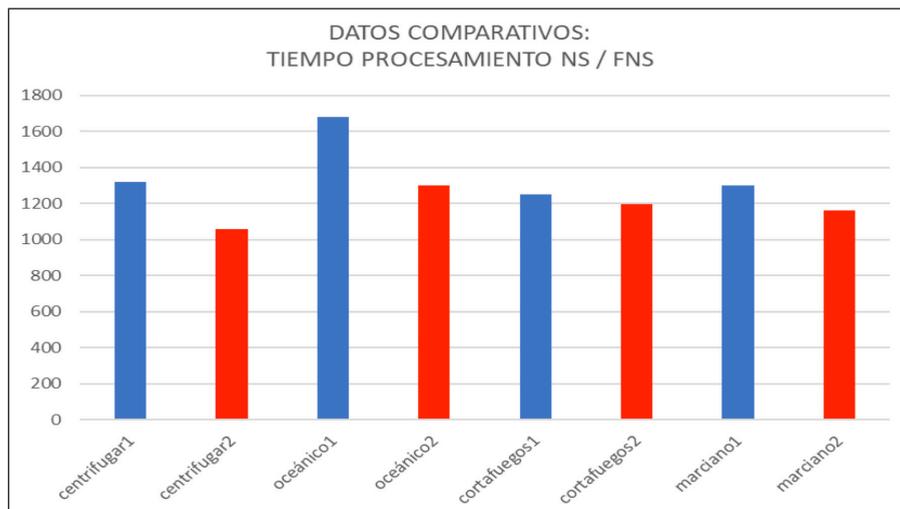


Figura 2

En los ejemplos analizados de NF, mostrados en figura 3, el rango de dispersión respecto a NS fue, incluso, menor, 156 ms. Los TR se sitúan entre 1.073 ms de *geolocalizar* y 1.584 ms de *ciclable*, con un promedio de 1.326 ms. Así pues, TR es en conjunto inferior al de NS. En cuanto a las modalidades de NF analizadas, se han hallado valores muy similares en el TR de prefijación (1.477 ms) y sufijación (1.407 ms). Parece, pues, que la respuesta no

se ve beneficiada, al menos en los casos aquí considerados, por la identificación del prefijo, de la misma manera que en NS el TR tampoco era inferior en contextos con facilitación anterior. En cambio, el procedimiento de la composición muestra, frente a los de derivación, un TR menor (1.190 ms), lo que puede relacionarse con la mayor transparencia del primero.

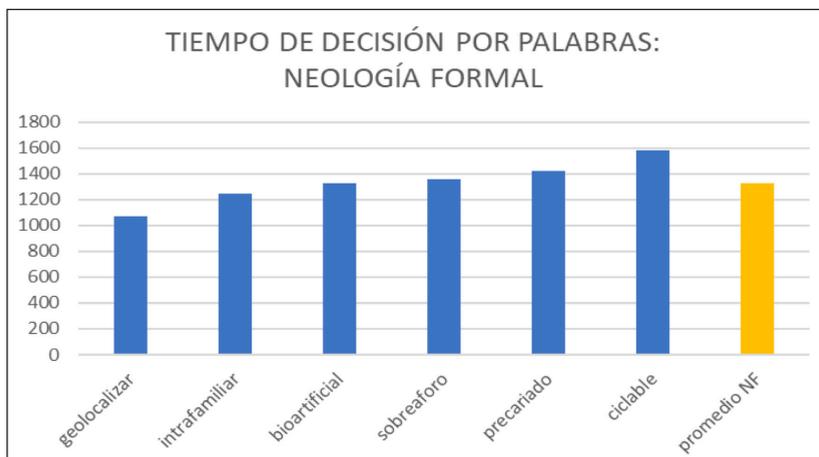


Figura 3

Como se muestra en figura 4, de forma semejante al caso de FNS, el TR es, en todos los casos analizados, inferior para FNF, dato que descarta la mayor o menor complejidad cognitiva de la unidad en cuestión como base principal para explicar la velocidad de procesamiento lingüístico.

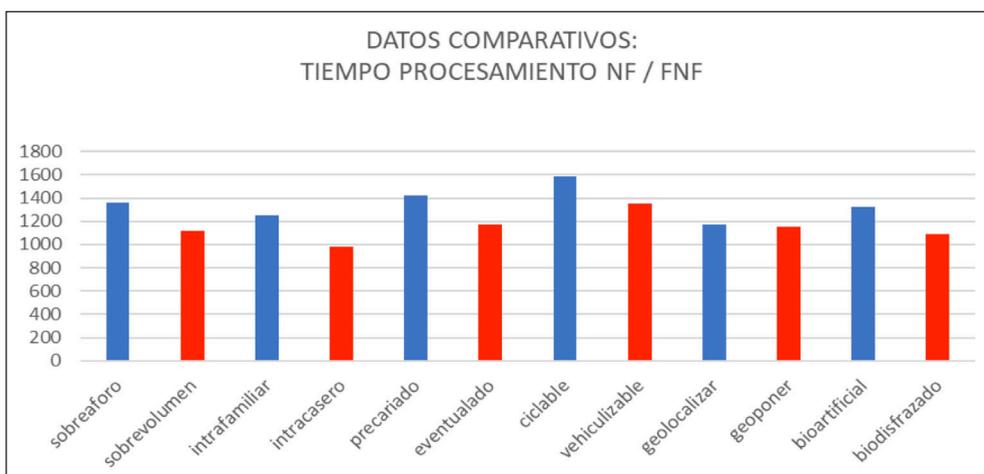


Figura 4

Registramos, por último, el porcentaje de errores para cada modalidad estudiada (véase figura 5). En este sentido, destaca NS con una cifra de casi el 39%, frente al 16% de NF.

Para las falsas NS y NF siempre se registra menor número de errores, lo que refuerza la validez de la prueba. El porcentaje de errores para los enunciados control (C), inferior al 1%, otorga fiabilidad a los resultados obtenidos.



Figura 5

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Desde una perspectiva general, los resultados obtenidos tras este estudio exploratorio observacional permiten, de entrada, cuestionar aspectos como la complejidad del estímulo o la familiaridad de éste para dar cuenta del aumento o disminución del tiempo de respuesta y, por ende, del esfuerzo cognitivo invertido; antes bien, la confluencia de procesos morfológicos y semánticos en el caso de la neología formal, lejos de ralentizar el procesamiento léxico, más bien parece facilitararlo. Por el contrario, según se desprende tanto de los datos sobre TR como del número de errores registrados, la familiaridad, al menos con el significante, de la neología semántica no agiliza siempre la interpretación del contenido. Es evidente que para alcanzar conclusiones más sólidas sería deseable ampliar el corpus de estudio, con mayor número de unidades neológicas y contextos, e incrementar la muestra de población tomada como referencia. En todo caso, la aplicación de una tarea de decisión sobre la coherencia semántica de distintos enunciados nos ha permitido obtener datos temporales que precisamente sirven para valorar de forma objetiva los procesos de reconstrucción léxica. Además, la validez de los datos se ve refrendada por la escasa dispersión de las respuestas obtenidas entre informantes. Así pues, como derivación central de nuestro acercamiento, estos resultados ofrecen un punto de partida para explorar un nuevo enfoque del procesamiento léxico, si bien, requieren de mayor número de estudios para confirmarse.

En primer lugar, en cuanto a los datos temporales de decisión léxica, de acuerdo con estudios anteriores sobre procesamiento de pseudopalabras (cf., por ejemplo, Burani, Dovetto, Spuntarelli & Thornton 1999; Burani, Arduino & Marcolini 2006) y creaciones metafóricas con diferente grado de contextualización (cf. Gildea & Glucksberg 1983),

hemos podido constatar, a través de datos temporales, la relevancia del marco lingüístico donde se insertan los usos neológicos¹⁴. Ello nos permite redundar en la diferencia entre procesar palabras y procesar enunciados, así como la competición entre enriquecimiento contextual y procesos atencionales. De cualquier forma, somos conscientes de que los resultados obtenidos responden en parte a la presión impuesta por la limitación de tiempo en la respuesta.

En lo que respecta a la comparación entre NS y NF, no se cumple la expectativa de que NF se procese con mayor dificultad, pese a que en ella se combinan procesos morfológicos y semánticos simultáneamente. Recordemos que responderían a pseudopalabras no registradas en el lexicón mental. En este sentido, el menor tiempo de reconocimiento en NF indica que su interpretación se ve beneficiada por la confluencia de procesos de enriquecimiento semántico y de análisis morfológico. Asimismo, NF no precisa tanto del contexto como NS, si bien igualmente se beneficia de él. Sin embargo, en cuanto a la comparación de NF con FNF, la primera requiere mayor esfuerzo de procesamiento, probablemente por el conflicto generado entre la familiaridad con los componentes y la no familiaridad con la combinación, que permite excluir con mayor rapidez la FNF. Esta diferencia no es tan acusada como la que se observa entre NS y FNS. Así pues, de nuevo a través de estos datos se pone de manifiesto que el análisis morfológico no ralentiza el procesamiento, sino que más bien lo facilita.

De la comparación de NS con FNS se extrae, además del mayor tiempo de respuesta en NS, un incremento del número de errores o dudas, pues los *falsos usos* son descartados con mayor facilidad atendiendo a una posible estrategia de encaje contextual, que parece orientar todo el proceso de activación de la red semántica-conceptual, determinando así la inhibición de ciertas conexiones, que condicionan el tiempo de procesamiento y, como consecuencia, el esfuerzo cognitivo.

Si atendemos a los datos relativos a la influencia del entorno contextual, previo y posterior, en el caso de NS, y de la estructura derivativa, por prefijación o sufijación, en el caso de NF, observamos que la facilitación anterior no acelera el tiempo de respuesta, pues los valores son similares al caso de la facilitación posterior. Incluso, en los ejemplos analizados el número de errores registrados para el caso de la facilitación anterior ha sido ligeramente superior. Parece, pues, que la reconstrucción semántica a través de la raíz prima sobre la activación de asociaciones mediatizadas por la prefijación. Estos datos, sin duda, restan relevancia a la hipótesis lineal del procesamiento lingüístico y apuntan hacia una interpretación más dinámica y abierta del reconocimiento léxico.

4. CONCLUSIONES

Nuestra propuesta parte del significado como base de toda comunicación y en el que se recoge el conjunto de mecanismos mentales y factores que garantizan su eficacia en la comunicación cotidiana. Así, aunque los usos neológicos formales se comportan como una suerte de pseudopalabras, su interpretación concierne tanto a la estructura semántica

¹⁴ Estos resultados se alinean, por tanto, con estudios basados en ERP para medir N400 tras la escucha de elementos léxicos literales, metáforas familiares y metáforas nuevas en contextos relevantes e irrelevantes de distinto grado de complejidad, en los que se pone de relieve la relevancia del entorno contextual en la interpretación semántica (Pynte *et alii* 1996).

subléxica como al contexto léxico inmediato. Por su parte, como se ha visto, la neología semántica afecta a unidades familiares desde el punto de vista de su configuración formal, pero cuyo contenido semántico requiere un amplio proceso de reconstrucción sémica en gran medida potenciado y, a veces, ampliado por el entorno contextual. En este punto, los datos aquí registrados se alejan de la idea de mera recuperación habitual en los modelos clásicos del procesamiento léxico.

A la luz de los resultados obtenidos tras este estudio, puede vislumbrarse una estrategia de enriquecimiento contextual, ya señalada por trabajos previos sobre el comportamiento de pseudopalabras y metáforas, a la que se agrega una estrategia de encaje sintagmático, que justifica los TR inferiores tanto para FNF como para FNS. Además, los datos comparativos que ilustran el papel de la facilitación en los marcos léxico y subléxico, confrontando la NS con facilitación anterior con la NS con facilitación posterior, de un lado, y la NF por prefijación con la NF por sufijación, de otro, restan relevancia a tales delimitaciones tipológicas, al menos, desde el enfoque psicolingüístico y, en general, a la interpretación lineal del procesamiento léxico, y ponen de manifiesto la actuación de una estrategia de procesamiento en paralelo de los significados. Como se ha tratado de mostrar, la consideración desde un prisma psicolingüístico, al estar los usos neológicos involucrados en los procesos de codificación y descodificación lingüísticas, hace posible alcanzar un nuevo enfoque interpretativo del significado léxico, más allá del análisis de las unidades aisladas. Por último, queremos resaltar el hallazgo de evidencias que apoyan la existencia de cooperación de los analizadores semántico y morfológico. Sólo desde ese punto de vista se concibe la reducción del tiempo de procesamiento y de errores en todos los casos analizados de NF, respecto a los de NS, como también el mayor rango de dispersión en NS frente a NF, resultantes de la acotación y orientación interpretativa impuesta por la estructura formal de la palabra a los múltiples procesos semánticos asociativos comunes a la creación léxica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arzouan, Y. *et alii* (2007). "Dynamics of hemisphere activity during metaphor comprehension: Electrophysiological measures", *NeuroImage*, 36, pp. 222-251.
- Auger, P. & L. J. Rousseau (2003): *Metodología de la investigación terminológica*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Bastuji, J. (1974). "Aspects de la néologie sémantique", *La néologie lexicale. Langages*, 36, pp. 6-19.
- Benedek, M. *et alii* (2014). "Creating metaphors: The neural basis of figurative language production", *NeuroImage*, 90, pp. 99-106.
- Bennett, M. R. & P. M. S. Hacker (2006). "Language and cortical function: Conceptual developments", *Progress in Neurobiology*, 80, pp. 20-52.
- Brown, K. (ed.) (2006, 2nd ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam / London: Elsevier.
- Burani, C., Arduino, L. S. & S. Marcolini (2006). "Naming Morphologically Complex Pseudowords: A headstart for the root?", *The Mental Lexicon: a Journal of cross-disciplinary research*, 1, pp. 299-327.
- Burani, C. & A. Caramazza (1987). "Representation and processing of derived words", *Language and Cognitive Processes*, 2, pp. 217-227.
- Burani, C., Dovetto, F. M., Spuntarelli, A., & A. M. Thornton (1999). "Morpholexical access and naming: The semantic interpretability of new root-suffix combinations", *Brain and Language*, 68, pp. 333-339.

- Butterworth, B. (1983). "Lexical representation". En Butterworth, B. (ed.). *Language production*, Vol. 2. London: Academic Press, pp. 257-294.
- Butterworth, B. (1989). "Lexical access in speech production". En Marslen-Wilson, W. (ed.). *Lexical representation and process*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 108-135.
- Casasanto, D. & G. Lupyan (2015). "All concepts are ad hoc". En Margolis, E. & S. Laurence (eds.). *The Conceptual Mind: New directions in the Study of Concepts*. Cambridge MA: MIT Press, pp. 543-566.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chiarcos, C., Barry, C. & M. Grabski (eds) (2011). *Saliency: Multidisciplinary perspectives on its function in discourse*. New York / Berlin: de Gruyter.
- Colé, P., Beauvillain, C. & J. Segui (1989). "On the Representation and Processing of Prefixed and Suffixed Derived Words. A Differential Frequency Effect", *Journal of Memory and Language*, 28, pp. 1-13.
- Croft, W. & D. A. Cruse (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dell, G. & P. O' Seaghdha (1992). "Stages of lexical access in language production", *Cognition*, 42, pp. 287-314.
- Díaz Hormigo, M^a T. & C. Varo Varo (2012). "Neology and Cognition". *Linguistics Insights. Vol. 158*. Eizaga Rebollar, B. (ed.). *Studies in Linguistics and Cognition*. Bern: Peter Lang, pp.15-34.
- Falk, S. (2014). "On the notion of saliency in spoken discourse – prominence cues shaping discourse structure and comprehension", *Travaux interdisciplinaires sur la parole et la langue*, 30, pp. 1-23.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge MA, MIT Press.
- Geiger, O. (1999). "Metaphors and the Mental Lexicon", *Brain and Language*, 68, pp. 190-198.
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gildea, P. & S. Glucksberg (1983). "On Understanding Metaphor. The Role of Context", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, pp. 577-590.
- Givón, T. (ed) (1983). *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study*. Amsterdam: John Benjamins.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- Glucksberg, S. (2003). "The psycholinguistics of metaphor", *Trends in Cognitive Science*, 7, pp. 92-96.
- Glucksberg, S., Gildea, P. & H. A. Bookin (1982). "On understanding nonliteral speech: Can people ignore metaphors?", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, pp. 85-98.
- Gundel, J. K., Hedberg, N. & R. Zacharski (1993). "Cognitive status and the form of referring expressions in discourse", *Language*, 69, pp. 274-307.
- Janus, R. A., & T. G. Bever (1985). "Processing of metaphoric language: An investigation of the three-stage model of metaphor comprehension", *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, pp. 473-487.
- Kiefer, M. & F. Pulvermüller (2012). "Conceptual representations in mind and brain: theoretical developments, current evidence and future directions", *Cortex*, 48, pp. 805-25.
- Lai, V., Curran, T. & L. Menn (2009). "Comprehending conventional and novel metaphors: an ERP study", *Brain Research*, 1284, pp. 145-155.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamb, S. (1999). *Pathways of the brain. The neurocognitive basis of language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites. I*. Stanford: Stanford University Press.
- Marslen-Wilson, W. et alii (1994). "Morphology and meaning in the mental lexicon", *Psychological Review*, 101,1, pp. 3-33.

- Mashal, N. *et alii* (2007). "An fMRI investigation of the neural correlates underlying the processing of novel metaphoric expressions", *Brain and language*, 100, pp. 115-126.
- Meunier, F. & C-M. Longtin (2007). "Morphological decomposition and semantic integration in word processing", *Journal of Memory and Language*, 56, pp. 457-471.
- Ortony, A. *et alii* (1978). "Interpreting metaphors and idioms: Some effects of context on comprehension", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 17, pp. 465-477.
- Pottier Navarro, H. (1979). "La néologie en espagnol contemporain", *Les langues néolatines*, 229-230, pp. 148-172.
- Pulvermüller, F. (2001). "Brain reflections of words and their meanings", *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 12, pp. 217-24.
- Pulvermüller, F. (2005). *The neuroscience of language*. Reimpr. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pulvermüller, F. (2012). "Meaning and the brain: the neurosemantics of referential, interactive, and combinatorial knowledge", *Journal of Neurolinguistics*, 25, pp. 423-59.
- Pulvermüller, F. (2013). "How neurons make meaning: brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics", *Trends in Cognitive Sciences*, 17, 9, pp. 458-70.
- Pynte, J. *et alii* (1996). "The Time-Course of Metaphor Comprehension: An Event-Related Potential Study", *Brain and Language*, 55, pp. 293-316.
- Rapp, A. M., Mutschler, D. E. & M. Erb (2012). "Where in the brain is nonliteral language? A coordinate-based meta-analysis of functional magnetic resonance imaging studies", *NeuroImage*, 63, pp. 600-610.
- Silvia, P. J. & R. E. Beaty (2012). "Making creative metaphors: the importance of fluid intelligence for creative thought", *Intelligence*, 40, pp. 343-351.
- Taft, M. & K. Forster (1975). "Lexical storage and retrieval of prefixed words", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 14, pp. 638-647.
- Varo Varo, C, Díaz Hormigo, M^a T. & M^a J. Paredes Duarte (2009): "Modelos comunicativos y producción e interpretación neológicas", *Revista de Investigación Lingüística*, 12, pp. 185-216.
- Yang, J. (2012). "The role of the right hemisphere in metaphor comprehension: a metaanalysis of functional magnetic resonance imaging studies", *Human Brain Mapping*, 35, 1, pp. 107-122.

DOS INTERPRETACIONES DE (YO) CREO (QUE) Y SU USO ATENUANTE-INTENSIFICADOR

TWO INTERPRETATIONS OF (YO) CREO (QUE) AND ITS MITIGATING-INTENSIFYING USE

YU XIE

Universidad de Sichuan
xieyu1114@scu.edu.cn

Enviado: 25/01/2019

Aceptado: 22/05/2019

Resumen

Las expresiones de la modalidad epistémica pueden indicar la actitud del hablante sobre la verdad de lo enunciado. Además, son recursos estratégicos eficaces que utiliza el hablante para conseguir su fin comunicativo en determinados contextos. Su uso inadecuado o la falta de uso pueden provocar efectos descorteses.

En el presente artículo seguimos el modelo de Arndt (1987), que plantea dos significados básicos de *(yo) creo (que)*: creencia/evidencia insuficiente y actitud/opinión personal. Para el análisis de las dos interpretaciones de la construcción, contamos con el Corpus de Español, del cual se extraen los ejemplos textuales de este trabajo para obtener los cálculos estadísticos con los que descubrimos las tendencias de uso. Aparte del análisis cuantitativo, recurrimos al estudio cualitativo para estudiar *(yo) creo (que)* en contextos comunicativos concretos y analizar sus valores pragmáticos, en concreto, su aportación para la cortesía y la imagen social de los interlocutores. Los resultados del análisis

Abstract

The expressions of epistemic modality can indicate the attitude of the speaker about the truth of the statement. In addition, they are effective strategic resources that the speaker uses to achieve their communicative purpose in certain contexts. Improper use or lack of use can lead to impolite effects.

In the present article, we follow Arndt's model (1987) which raises two basic meanings of *(yo) creo (que)*: belief / insufficient evidence and attitude / personal opinion. For the analysis of the two interpretations of the construction, we use the Corpus of Spanish to extract the textual examples of this work in order to obtain the statistical calculations with which we discover the use tendency. In addition to the quantitative analysis, we resort to the qualitative study to analyse *(yo) creo (que)* in concrete communicative contexts and discuss their pragmatic values, in particular, their contribution to the courtesy and the social image of the interlocutors. The results of the analysis allow us to affirm that

Para citar este artículo / To cite this article: Xie, Yu (2019). Dos interpretaciones de *(yo) creo (que)* y su uso atenuante-intensificador. *ELUA*, 33: 211-231. doi: 10.14198/ELUA0000.33.11

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA0000.33.11>

nos permiten afirmar que *(yo) creo (que)* puede producir efectos epistémicos en muchos contextos, mientras experimenta una pérdida total del valor epistémico y se convierte en elemento meramente cortés en otros. Además, hay casos en los que se pueden percibir las dos interpretaciones en un mismo contexto.

Por otro lado, logramos sacar la conclusión de que, contextualmente, la construcción *(yo) creo (que)* puede tener tanto uso atenuante como intensificador. Se usa principalmente para la atenuación, tanto en su función de “modal epistémico”, que indica un bajo grado de certeza como en la de “modalizador de opinión”, que funciona como recurso capaz de atender las necesidades de cortesía. Además, esta unidad puede adquirir un valor intensificador cuando expresa opiniones que benefician la imagen social del interlocutor.

PALABRAS CLAVE: modalidad epistémica, dos interpretaciones de *(yo) creo (que)*, uso intensificador, uso atenuante, cortesía.

(yo) creo (que) can produce epistemic effects in many contexts while experiencing a total loss of epistemic value and becoming a polite resource in other cases. In addition, there are cases in which the two interpretations can be perceived in the same context.

On the other hand, we managed to draw the conclusion that contextually *(yo) creo (que)* can indicate mitigation and intensification. It is used mainly for the mitigation both in its function of “epistemic modal” —which represents a low degree of certainty— and in the function of “modalizer of opinion” —which works as a resource capable of attending to the needs of politeness—. Furthermore, this marker can acquire the quality of intensification when it expresses opinions that benefit the social image of the interlocutor.

KEYWORDS: epistemic modality, two interpretations of *(yo) creo (que)*, mitigating use, intensifying use, politeness.

1. INTRODUCCIÓN: DESCRIPCIÓN DE (YO) CREO (QUE) Y EL OBJETIVO DE NUESTRO ESTUDIO

Creer es un verbo de actitud proposicional, a través del cual se refleja un proceso cognitivo y subjetivo que lleva a cabo el sujeto conceptualizador. Aunque *(yo) creo (que)* puede tener distintas interpretaciones según diferentes contextos, siempre expresa un significado básico de que lo que enuncia forma parte del conocimiento o creencia del hablante. Este verbo, junto con otros, tales como *pensar*, *imaginar*, *suponer*, etc., han sido etiquetados con diversas denominaciones teniendo en cuenta sus rasgos pragmáticos: “verbos de opinión” (García Miguel y Comesaña 2004), “predicados asertivos débiles” (Hooper 1975), “verbos de afirmaciones atenuadas” (Borrego *et alii* 1990), etc. Todas estas denominaciones nos están revelando los rasgos más importantes de este verbo: se trata de un recurso para la expresión de opinión y la indicación de no certeza.

Arndt (1987) se centra en el valor de *(yo) creo (que)* y lo clasifica en dos tipos: creencia/evidencia insuficiente y opinión/actitud personal. Muchos autores (De Saeger 2006; Fuentes 2010a, entre otros) señalan en su estudio los dos significados de *creer* en su uso como verbo performativo (primera persona del presente de indicativo). Como se indica en la tabla 1, sus rasgos diferenciadores son:

Este estudio ha sido una base importante para nuestro análisis. A partir de los dos significados de Arndt (1987), estudiaremos en la sección 3 dos interpretaciones de *(yo) creo (que)*.

En el ámbito de estudio de la intensificación y la atenuación, *(yo) creo (que)* suele estudiarse como recurso para esta última estrategia (Meyer-Hermann 1988; Albelda & Mancera 2011; Soler Bonafont 2018), aunque también hay escasos estudios que se centran en el valor

	Creencia/evidencia insuficiente (Arndt 1987)	Actitud/opinión personal (Arndt 1987)
Definición	<p>“Tener algo por verosímil o probable” (RAE). En otras palabras, se expresa la posibilidad de que algo ocurra o la falta de seguridad del hablante sobre la realización de lo dicho, su incertidumbre.</p> <p>De acuerdo con Haverkate (1994), el predicado cognitivo, como <i>creer</i>, ocupa la zona intermedia en la escala epistémica, es decir, entre los asertivos y los dubitativos. Se usa para indicar la estimación del hablante de la posibilidad de que una proposición (p) sea verdadera.</p>	Según la RAE, denota el significado de “pensar u opinar algo”. Se trata de un marcador asertivo.
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Modaliza el contenido proposicional. • Expresa incertidumbre sobre la verdad del contenido proposicional. • No hay valoración. • Es un marcador modal. 	<ul style="list-style-type: none"> • No afecta al contenido proposicional. • Se admite como verdadero lo enunciado. • Hay valoración o caracterización en el contenido de la proposición. • AtaÑe a la esfera de la enunciación.

Tabla 1. Dos tipos de *(yo) creo (que)* según Arndt (1987).

de aserción intensificada de *(yo) creo (que)* en contextos comunicativos más específicos (Fuentes 2010a).

(Yo) creo (que) se usa frecuentemente tanto en el habla oral como en la escrita. De los 121 980 ejemplos citados en el Corpus del Español (categoría Now 2012 – el mes pasado), hemos elegido aleatoriamente una totalidad de 200 ejemplos¹ para nuestro análisis.

Lo que nos interesa es estudiar separadamente los dos significados (Arndt 1987) de *(yo) creo (que)*, ya que hay claras diferencias en el aspecto que atenúan e intensifican, sus comportamientos sintácticos, la imagen social que protegen, etc. Nuestro análisis se desarrollará en los apartados 4. y 5. Nos parece adecuado estudiar el uso atenuante e intensificador de *(yo) creo (que)* en dos niveles: cuando funciona como mero marcador epistémico y cuando contiene cierto valor de cortesía. En este segundo caso, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios de *(yo) creo (que)* suelen dar descripciones muy generales sobre su valor de cortesía, pretendemos analizar detenidamente los ejemplos del corpus para explicar los distintos efectos cortesés que aporta *(yo) creo (que)* en su uso atenuante-intensificador².

1 Hemos revisado, antes de entrar en el análisis de *(yo) creo (que)*, los primeros 500 ejemplos que aparecen en el corpus, teniendo en cuenta la gran repetición de uso que presentan los ejemplos con esta construcción, hemos elegido aleatoriamente 200 para nuestro análisis, cantidad que consideramos suficiente para obtener resultados sobre la tendencia de uso y las posibles funciones de *(yo) creo (que)*.

2 Cfr. Xye (2017), de la que se han tomado la base teórica y algunas clasificaciones.

2. EXPRESIONES EPISTÉMICAS, SU USO ATENUANTE-INTENSIFICADOR Y LA CORTESÍA

Cuando hablamos de la cortesía verbal, recogemos las palabras de Fuentes (2010b: 7) que afirma que “son muchos los acercamientos, la mayoría desde una perspectiva socio-pragmática, etnopragmática o intercultural, que presuponen siempre el aspecto lingüístico sin detenerse en él” y esta cortesía se centra en la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía (Calsamiglia y Tusón, 2012).

La cortesía atañe a la identidad social de los participantes en un acto comunicativo, ya que una actividad comunicativa es considerada socialmente como una escena en la que los actores (interlocutores) juegan su papel.

Partiendo de una perspectiva pragmática, podemos decir que la cortesía se manifiesta a través de la modalidad, ya que mientras uno se muestra cortés con su interlocutor, siempre deja ciertas huellas de subjetividad en el mensaje, o sea, adopta alguna actitud ante el hecho.

Los recursos de la modalidad epistémica también forman una parte relevante para la expresión de la cortesía, sobre todo la estratégica (Fuentes, 2010b)³. Estos, en su uso cotidiano, no solo conciernen a la expresión del punto de vista respecto a la verdad de un hecho, sino que sirven de herramientas que puede manejar el hablante ante su necesidad de llevarse bien con los demás, de enfrentarse con determinadas situaciones comunicativas de forma adecuada y comedida, sin insultar ni frustrar a su interlocutor. Es de suma importancia tener en cuenta que la cortesía no siempre surge por la necesidad de tranquilizar ante las amenazas o de subsanar los enfrentamientos, sino que actúa como un estimulante positivo para la relación entre los participantes de la enunciación. A la vista de esto, Aquí habría que establecer una distinción, una que no tendría cabida en el modelo de Brown y Levinson (1987): la *cortesía mitigadora* y la *cortesía valorizante*⁴. En nuestra opinión, esta sería una clasificación más razonable e interpreta mejor el valor de la cortesía en su uso discursivo. Basándonos en ella agrupamos los recursos epistémicos en:

- Expresiones epistémicas de uso atenuante (EEA): son aquellos recursos cuya función consiste en suavizar los FTA (Brown y Levinson 1987)⁵ mediante la indicación de una evaluación modal de “no seguridad”.
- Expresiones epistémicas de uso intensificador (EEI): son los recursos que contribuyen a efectuar los FFA (Kerbrat-Orecchioni 1996)⁶, es decir, al refuerzo de los efectos positivos para la imagen social del interlocutor mediante la indicación de un grado de certeza perfecta.

3 La autora (2010b) plantea dos tipos de cortesía: la cortesía ritual y la cortesía estratégica. La primera sirve para coordinar las interacciones sociales en el sentido de que regule los intercambios mecánicos entre los miembros de un acto comunicativo. Mientras, la segunda se ocupa más de proteger la imagen social, de regular y equilibrar las relaciones interpersonales.

4 La cortesía mitigadora está dirigida a las posibles amenazas que existen en el acto comunicativo. La cortesía valorizante, por su parte, surge para mantener o estrechar la relación interpersonal o, según Carrasco (1999), para crear o potenciar un efecto agradable en la interacción, sin que medie en ella un potencial de amenaza.

5 Brown y Levinson (1987) define los *face threatening acts* (FTA) como actos de amenaza a la imagen.

6 Kerbrat-Orecchioni (1996) define los *face flattering acts* (FFA) como actos de refuerzo de la imagen.

Ambos tipos de recursos epistémicos son marcadores que están a disposición del hablante para perfeccionar su manera de hablar y que, como consecuencia, modifican el efecto que el enunciado tiene sobre el oyente y, sobre todo, presentan al enunciador bajo una luz favorable. La cortesía mitigadora, aunque no exclusivamente, suele manifestarse por medio de los procedimientos de atenuación lingüística (Briz, 1998), en este caso, por las EEA, que están más ligadas a ceder el control al interlocutor y no invadir el territorio ajeno. Por su parte, la cortesía valorizante suele manifestarse a través de los procedimientos de intensificación, en este caso, de las EEI ya que estas están íntimamente vinculadas con la afectividad, por medio de ellas el hablante transmite una actitud amistosa o manifiesta su posición de apoyo al interlocutor. Son recursos que el hablante tiene en su mano para aproximarse a las expectativas del interlocutor. Ambas funcionan como herramientas de relación social, para quitar tensión o para crear más armonía en el acto discursivo, de forma que se asegure el logro de algún objetivo.

Hemos comprobado (Xie, 2017) que el uso intensificador es el predominante en las expresiones epistémicas que indican alto valor de verdad, mientras el valor atenuante predomina en aquellas que expresan bajo grado de certeza. Sin embargo, hemos rechazado las correspondencias absolutas entre expresiones epistémicas de uso intensificador-recursos de refuerzo de la aserción y expresiones epistémicas de uso atenuante-recursos de suspensión de la aserción. Es importante tener claro que un mismo elemento epistémico puede usarse para las dos estrategias, atenuación e intensificación, pero en cada uno de estos usos funciona de manera distinta. Prueba de ello es el caso de *(yo) creo (que)*: esta unidad se usa principalmente para la atenuación, pero puede adquirir un valor intensificador cuando se expresa un acuerdo o una valoración positiva, actos que benefician a la imagen social del interlocutor.

3. DOS INTERPRETACIONES DE *(YO) CREO (QUE)*

Para el análisis del *(yo) creo (que)*, hemos recurrido al Corpus del Español como fuente principal. Entre los 200 casos de este marcador, hemos encontrado 63 ítems (31,5%) en los que el marcador contiene un significado epistémico. En estos casos, indica la duda o la incertidumbre del hablante frente al evento o estado de cosas que está describiendo. Mientras en otros 132 ejemplos (66%), *(yo) creo (que)* contiene un valor argumentativo, en muchos estos casos, carece de interpretación epistémica.

Basándonos en el modelo de Arndt (1987), que estudia los dos significados básicos de *creo*, establecemos también una distinción entre dos interpretaciones de la construcción de *(yo) creo (que)*, cuyas diferencias se desarrollan en la tabla 2:

- Modal epistémico: *(yo) creo (que)* 1
- Modalizador de opinión: *(yo) creo (que)* 2

Tanto el hecho de expresar una evaluación epistémica como el de expresar un parecer, una valoración, un comentario, etc., son reflejos del proceso cognitivo y subjetivo que lleva a cabo el sujeto conceptualizador. Sin embargo, los dos procedimientos, en su realización, ofrecen diferencias en los aspectos semánticos y sintácticos de la proposición subordinada. Por consiguiente, se generan diferentes efectos pragmáticos.

	Modal epistémico <i>(yo) creo (que)</i> 1	Modalizador de opinión <i>(yo) creo (que)</i> 2
Descripción	<p>Enfocada a lo dicho.</p> <p>Mantiene el valor semántico original. Se expresa una evaluación sobre la veracidad del contenido proposicional.</p> <p>Ej.: Creo que va a llover.</p> <p>Ej.: Creo que tendrá unos treinta años.</p> <p>El rasgo de la opinión subjetiva queda menos matizado cuando lo enunciado representa una creencia insuficiente del hablante. En lugar de expresar una opinión, se manifiesta cierta creencia, se da una aserción atenuada sobre la veracidad del contenido proposicional. <i>Creo que</i> se utiliza en su valor epistémico de expresión de un hecho del que no está seguro.</p>	<p>Enfocada al decir.</p> <p>El hablante admite como verdadero lo enunciado. Lo dicho puede incluir una valoración o aparecer sin ella.</p> <p>Ej.: Yo creo que Chopin es el mejor músico en su época (con valoración).</p> <p>En este ejemplo, cuesta aceptar que el hablante evalúa la probabilidad de lo dicho con el verbo creer. “Una opinión sigue siendo una opinión, un evento real sigue siendo, en los ojos del hablante, un evento real, etc.” (De Saeger, 2006: 273).</p>
Aspecto que se atenúa	<p>Atenúa el contenido proposicional mediante la modalidad.</p> <p>Ej.: Creo que va a llover.</p> <p>El contenido de la oración completiva <i>va a llover</i> ya no es una verdad, solo una posibilidad.</p>	<p>Atenúa el decir, la fuerza ilocutiva, los efectos negativos de lo dicho. También aporta al proceso de intensificación.</p> <p>Ej.: —Yo creo que no hay instrumento fácil, realmente. (Habla Culta; Bogotá: M6).</p> <p><i>Yo creo que</i> solo introduce una opinión personal del hablante sin modificar la autenticidad del contenido.</p>
Imagen social que se protege	La imagen social del hablante.	La imagen social del hablante y del interlocutor.
Compromiso con lo enunciado	El hablante se aleja de la responsabilidad de lo enunciado. No se compromete con la verdad de lo dicho.	El hablante intenta dejar su huella en lo dicho y subraya su presencia en la escena comunicativa.

Tabla 2. Rasgos diferenciadores de las dos interpretaciones de *(yo) creo (que)*

Hablando del comportamiento sintáctico, *(yo) creo (que)*2 no se limita a las formas performativas, es decir, el valor argumentativo no varía con el cambio de sujeto. En “Juan cree que Chopin es el mejor músico de su época”, el verbo *creo* mantiene su valor argumentativo

de expresar opinión o juicio de valor. Además, suele emplearse predominantemente en posición inicial e introduce una cláusula completiva con *que*. El sujeto está a menudo explícito, ya que según Aijón Oliva y Serrano (2010), la presencia de *yo* contribuye a subrayar la presencia de este en la escena comunicativa y a responsabilizarle del contenido que se va a tratar. Es un recurso de subjetivización del mensaje. Obviamente, usar una u otra forma lingüística es una decisión que toma el hablante teniendo en cuenta su intención comunicativa. Expresar u omitir el sujeto, en nuestra opinión, no siempre es una decisión casual del hablante. Como se muestra en la tabla siguiente, basándonos en los 200 casos de (*yo*) *creo* (*que*), los casos con sujeto y sin sujeto presentan la siguiente proporción:

	Modal epistémico	Modalizador de opinión
Expresión de sujeto	19 casos	78 casos
Omisión de sujeto	44 casos	54 casos

Tabla 3. Omisión y expresión del sujeto en (*yo*) *creo* (*que*)

A partir de este resultado, coincidiendo con la conclusión de Aijón Oliva y Serrano (2010: 8), podemos ver que la formulación del sujeto se asocia generalmente a la expresión de opinión. Es la forma que permite al hablante subrayar su relación con su propia enunciación. Con la presencia del sujeto, marca claramente la posición del hablante en el acto verbal y facilita la expresión de una opinión personal. Esto lo podemos comprobar, sobre todo, en los contextos en los que hay mayor tensión interactiva, por ejemplo, en los que hay varios interlocutores que se disputan el turno. Este “yo” está vinculado con la responsabilidad. Como indican Aijón Oliva y Serrano (2010: 8):

La presencia del sujeto subraya, en cualquier caso, una prominencia perceptiva que sirve para enfatizar la responsabilidad del hablante del contenido de lo que se dice. [...] la presencia icónica del sujeto de primera persona asociado al verbo *creer* indica que el hablante asume el contenido de lo dicho y se presenta en la escena comunicativa como tal.

(*Yo*) *creo* (*que*)², cuando ejerce alguna función discursiva, se ve cierta preferencia sobre la expresión y la omisión del pronombre personal *yo*, mientras en otras funciones, no hay una tendencia de uso muy marcada. Veamos algunos resultados estadísticos basados del análisis del corpus:

	Expresión de sujeto	Omisión de sujeto
Expresión de modestia	20%	80%
Expresión de sugerencia	50%	50%
Expresión de valoración negativa (no tiene efecto en la imagen del interlocutor)	44,4%	55,5%

Tabla 4. Preferencia de uso del pronombre personal *yo* según funciones discursivas

A nuestro modo de ver, expresar u omitir el pronombre personal, en muchos casos, es una desición casual del hablante, sobre todo en contextos orales. Por otro lado, elegir uno u otro recurso lingüístico hace posible al hablante indicar distintas intenciones comunicativas (reforzar su posición, dar señar de énfasis, etc.) aunque en todo caso pretenda lograr el mismo fin comunicativo. En el caso de la expresión de sugerencia, consideramos recursos apropiados tanto *creo que* como *yo creo que* para disminuir los efectos descortesés que provoca el acto directivo. Sin embargo, en ciertos contextos, la presencia de sujeto podría tener un matiz de modestia, y con su uso resulta menos sentencioso el consejo que se da:

- (1) Yo no sé cómo puede ser el modo de reducirlo. *Yo creo que* habría que aumentar los docentes - - - quizás sería... Enc. —Claro, poner más docentes. ¿Usted acá hace alguna tarea de docencia? Inf. —Muy poca; solamente la parte de trabajos prácticos de los alumnos. Enc. —Son [...] Inf. —Sí, todos los médicos de acá en el instituto hacemos tr... eh... de instructores de trabajos prácticos y... (Corpus del Español; Habla Culta: Buenos Aires: M6 A).

A la inversa, entendemos que la ausencia del sujeto en los casos epistémicos da una señal de que el hablante pretende alejarse de la responsabilidad sobre la veracidad de lo dicho, mostrar cierta objetividad e independencia en lo enunciado, con el fin de guardar su propia imagen social. Por consiguiente, consideramos que *creo que* es la fórmula que conlleva menor asertividad y fuerza pragmática.

En cuanto al comportamiento sintáctico de *(yo) creo (que)* 1, frecuentemente actúa con independencia sintáctica. Puede estar insertado en la oración o aparecer en distribuciones como elemento marginal del enunciado. Solo aparece en primera persona del singular del presente de indicativo (uso performativo) y en construcciones impersonales también en presente (*Se cree que...*). De esta forma, se anula la relación epistémica entre el sujeto y la oración subordinada. Igual que *(yo) creo (que)* 2, puede omitir o no el pronombre personal. Veamos algunos ejemplos de las posiciones de *(yo) creo (que)* 1 en el enunciado:

- (2) *Creo que* va a venir esta noche (posición inicial).
 (3) Su padre, *creo yo*, no recuerdo bien, es español (posición intermedia).
 (4) La nueva profesora se llama Carmen, *creo* (posición final).

De las dos interpretaciones de *(yo) creo (que)*, la expresión de duda indica el valor epistémico, mientras la expresión de opinión se utiliza en la argumentación. Sin embargo, querríamos dejar claro que una proposición introducida por *creo que* puede tener distintas interpretaciones. Por ejemplo, si el hablante dice “Creo que el español es más difícil que el inglés”, caben las dos interpretaciones:

- a) *Creo que* expresa una actitud epistémica: lo planteado es meramente una suposición del hablante. Puede que no conozca los dos idiomas o uno de ellos. Lo dicho es una posibilidad, algo no seguro.
 b) *Creo que* introduce una opinión: el hablante no tiene incertidumbre sobre lo enunciado. Lo atenúa con *creo que* porque no quiere imponer la idea a los demás, tampoco quiere ser tajante. Por lo tanto, declara que lo dicho solo presenta su propia idea, sin intención de imposición. Aquí *creo que* puede sustituirse por *digo que*, *en mi opinión*, etc.

A pesar de la ambigüedad, en ambas interpretaciones se dan efectos de mitigación.

4. (YO) CREO (QUE)1 COMO MODAL EPISTÉMICO

Aijmer (1997: 18) hizo un parámetro de “reliability of knowledge” (fiabilidad del conocimiento) y puso en orden los verbos de actitud proposicional según el nivel de fiabilidad:

[High degree of reliability]
I am sure
I believe
I think
I suppose
I guess
 [Low degree of reliability]

Obviamente, *I think* es el que comparte el mismo valor epistémico con *(yo) creo (que)* y está situado en el medio de la escala. Desde una perspectiva epistémica, la expresión de incertidumbre hace debilitar la argumentación, de forma que, al presentar el evento con este verbo, cambia el estatuto del contenido: “Ya no es una realidad, sino una posible realidad” (De Saeger 2006: 273). Además, según este autor, “para que sea posible la interpretación de probabilidad es necesario que la proposición sea un estado de cosas sin valoración”. En el siguiente ejemplo, aparece dos veces *creo que*, y la diferencia está en que el primer *creo que* introduce una actitud subjetiva, dando valoraciones sobre algún hecho: *poco generosos*. El segundo solo tiene la interpretación de probabilidad, que no implica ningún tipo de valoración subjetiva en lo que enuncia, sino una evaluación epistémica frente a un “simple estado de cosas”:

- (5) *Creo que* UCD o los bancos fueron poco generosos con el PSA, porque la campaña fue pobre, pero aun así sacaron *creo que* cerca de cien mil votos y dos diputados.

Sin embargo, el segundo *creo que* también da indicios subjetivos, ya que se vincula con usos epistémicos. A través de él se manifiesta la postura del hablante sobre el grado de (in)certidumbre que adjudica al contenido del mensaje. Este mantiene su valor original de lo epistémico. Según afirma De Saeger (2006), aquí el desliz hacia la modalidad epistémica implica una reducción. Por un lado, reduce el contenido proposicional. Con este procedimiento, se mitiga la confiabilidad de la información dada. Por otro lado, reduce la relación entre el conceptualizador y este contenido proposicional. Es decir, el hablante se aleja de la responsabilidad sobre la verdad de lo dicho para proteger la propia imagen social.

De forma análoga a *I think*, *(yo) creo (que)*, cuando funciona como modal epistémico, puede presentarse como proposición principal de la oración que introduce como un complemento o como marcador epistémico que aparece entre pausas:

- (6) —Hay un partido radical, hay algunos demócratas cristianos - - - un partido demócrata cri - - - cristiano disidente - - - de manera que no es el comunismo el que ha triunfado. Ha triunfado un conglomerado de partidos que se... esté... figuran como unión popular, ¿mm? Ahora *yo creo que* será un gobierno - - - centro izquierdista, *creo*. (Corpus del Español; Habla Culta: Buenos Aires: M26 B).

Como se muestra en el ejemplo anterior, *yo creo que* presenta una posición sintáctica inicial y *creo*, posición final. A pesar de que este segundo no tiene un cometido sintáctico dentro del complejo de cláusulas, *creo* realiza una evaluación epistémica que tiene alcance sobre toda la unidad precedente.

Los ejemplos de *(yo) creo (que)* que vamos a revisar a continuación nos permitirán comprobar que la interpretación del marcador puede ser meramente epistémica cuando el hablante plantea lo dicho como una posibilidad, con cierta duda, es decir, una aserción atenuada, ligada a la opinión, la creencia, el recuerdo, etc.:

- (7) La ópera es algo que yo frecuenté desde niño. *Creo que* vi mi primera ópera a finales de los años cuarenta, en el Teatro de la Zarzuela, de Madrid. Fue “Boris Godunov”, que me causó un impacto muy fuerte. También vi esa temporada “La Walkiria”. (Corpus del Español; Entrevista (ABC): Autor: Rubio, José Luis).
- (8) ¿Cómo llegó a esta orquesta, es diferente con ella su actividad respecto de la que realiza en Londres con la Royal Philharmonic? —*Creo que* fue hace siete u ocho años, dirigí un concierto como invitado e inmediatamente se me ofreció la dirección de la orquesta; yo me quedé muy impresionado y sorprendido. (Corpus del Español; Entrevista (ABC): Autor: Pérez de Arteaga).
- (9) Nosotros estuvimos. Sí, sí. Es un buen hotel, sí. Inf. a —Era un lindo hotel. Ahora hay un hotel mucho mejor. Inf. b —¿Ah sí? Inf. a —Aquél era muy bueno. Y la segunda vez - - - que fuimos - - - también - - - reservamos en... este... en ese hotel salteño que *creo que* se llama Gran Hotel T... eh... era... era de... de turismo. Inf. b —Sí. No sé. Era el de turismo. Todo lo [...]. Inf. a —Estuvimos muy bien, comimos muy bien. (Corpus del Español; Habla Culta: Buenos Aires: M26 B).

La duda puede expresarse junto con otras expresiones de suspensión de aserción o de evidencialidad, como se muestra en la tabla siguiente, aunque la coaparición entre estas y *(yo) creo (que)* no es significativamente frecuente (15,87%):

caso 1	yo no sé	caso 2	creo
caso 3	¿no?	caso 4	no sé
caso 5	¿no?	caso 6	si no me equivoco
caso 7	puede que, no sé	caso 8	¿no?
caso 9	tal vez	caso 10	¿no?

Tabla 5. Diez casos de duda reforzada.

- (10) Nosotros quedamos en el país... este... de Arnés, fuimos a la casa de los abuelos y después estuvimos en Pau, en Baña Ormigó, que mi padre alquiló allí una... una quinta, estuvimos ahí una temporada. Enc. —¿Cuánto tiempo se quedaron? Inf. —*Creo... yo no sé* porque era muy chico, yo tenía - - - cuatro o cinco años. (Corpus del Español; Habla Culta: Buenos Aires: M13 A).

- (11) No tengo más que este ejemplar y no me... no me quiero deshacer de la colección. Inf. —No, no, no, no, no, no, no, no. Si no lo tiene... si no lo tiene, sí. Enc. —Es decir, que se lo haré llegar - - - más adelante. Inf. —Claro. Enc. —Es este trabajo: Las [...] en la Argentina. Inf. —¡Qué bueno! Enc. —*Y creo que, si no me equivoco...* Inf. —Este seño... N., esta es la señorita. Enc. —M. N., eso. Inf. —Eso es. (Corpus del Español; Habla Culta: Buenos Aires: M33 B).

Cuando (*yo creo (que)*) se combina con una subordinación en futuro próximo, la interpretación es de intencionalidad. Pero en este contexto también puede denotar la posibilidad de que ocurra lo que se expresa: *creo que* tiene el mismo significado que las expresiones de posibilidad como *es posible/probable que*:

- (12) *Yo creo que* se va a demorar por lo menos un año, año y medio. Es muy difícil, yo entiendo que en esta universidad hay unos ochocientos colaboradores. (Corpus del Español; Habla Culta: Bogotá: M21).
- (13) —¿Y ahora dónde... cuánto piensa durar su esposo? Inf. —¿En Panamá? Enc. —Mjm. Sí. Inf. —Unas dos semanas, no más; sí, pero después regresa acá, y *creo que* en marzo va a los Estados Unidos, otra semana o dos semanas. Enc. —Pero genial, porque él sí viaja muchísimo, ¿no? Inf. —Sí, él viaja, pero eso es muy bueno porque se actualiza. (Corpus del Español; Habla Culta: Bogotá: M44).

Todos los ejemplos que hemos visto muestran el uso atenuante de (*yo creo (que)*) cuando funciona como marcador de la actitud epistémica. Posee *tentative function* (Holmes 1990: 199) para expresar la inseguridad. Sin embargo, esta función se aplica también para “soften an assertion which may be too blunt” (Aijmer 1997: 21). A continuación, analizaremos (*yo creo (que)*) desde una perspectiva pragmática más amplia, al verlo como un marcador asociado con las relaciones interpersonales y la imagen del interlocutor.

5. (YO) CREO QUE 2 COMO MODALIZADOR DE OPINIÓN

Si bien (*yo creo (que)*) puede expresar una actitud epistémica de inseguridad sobre el contenido proposicional, este uso no está presente en muchas proposiciones en las que aparece esta expresión. En el siguiente ejemplo, cuesta aceptar que el hablante evalúe la probabilidad de que suceda el contenido de la oración subordinada. Al contrario, tiene seguridad sobre lo dicho:

- (14) —Yo sí *creo que* la educación... que la familia es primordial (Corpus del Español; Habla Culta: Caracas: M13).

Como se muestra en el anterior ejemplo, con el uso del marcador *creo que* se da cierto efecto de mitigación, pero este efecto no se aplica en la esfera del enunciado, sino en la de enunciación.

Aijmer (1997: 20), en su estudio sobre la partícula modal *I think*, hizo mención de su función atenuante: “Epistemic qualifiers are used to avoid disagreement, to soften speech acts, or to express involvement. Using a term from Crystal-Davy (1975), we can refer to *I think* as a “softener” or “softening connective”. *I think* may, for example, be used to soften a blunt assertion”.

Tanto “avoid disagreement” y “soften speech acts”, como “express involvement” son estrategias de cortesía que lleva a cabo *(yo) creo (que)*² a través de su función de modalizador de opinión. En esta actuación, se trata de un mecanismo para velar por la imagen social de ambas partes y está dedicado a la producción de efectos corteses en los intercambios verbales. El valor epistémico original de *(yo) creo (que)* puede conservarse o perderse completamente, lo cual tiene su causa en la cortesía. Igual que otras expresiones epistémicas que suspenden la aserción, *(yo) creo (que)*² suele experimentar una pérdida total del valor epistémico y se convierte en un elemento meramente cortés.

A continuación, basándonos en los resultados del Corpus, analizamos *(yo) creo (que)*² a partir de las siguientes funciones que ejerce en diferentes actos discursivos:

- a) Atenuar el decir, que se plantea como una opinión, un juicio personal para evitar imponer la idea al interlocutor y dejarle opciones.
“Creo que la pintura de Picasso es demasiado abstracta”.
- b) Atenuar la fuerza ilocutiva, por ejemplo, mitigar un acto directivo.
“Creo que deberías dedicar más tiempo a los estudios”.
- c) Atenuar los efectos negativos de lo dicho, tales como un desacuerdo, una valoración negativa, etc.
“Yo creo que no, no es tan malo como tú dices”.
“Creo que eres un poco imprudente esta vez”.
- d) Atenuar la valoración positiva sobre el hablante mismo, de forma que se da cierto efecto de modestia.
“Creo que soy muy buena en historia y geografía”.
- e) Intensificar la relación de alianza a través de la expresión de acuerdo y contenido favorable hacia el interlocutor.
“Creo que has definido muy bien las características de los dos partidos”.

Se puede recurrir al uso atenuante de *(yo) creo (que)*² en los actos que se perciben como posibles conflictos para mitigar los efectos negativos y proteger la imagen social del interlocutor, aunque su uso no siempre consiste en evitar riesgos. Por ejemplo, pueden usarse para transmitir un contenido de modestia. Por otro lado, podemos fijarnos en su uso intensificador cuando nuestra intención es colaborar positivamente con el interlocutor, acercarnos a él y establecer una relación de alianza o intimidad.

5.1. La expresión de opinión personal

Sobre *creo que*, De Saeger (2006: 268) piensa que “tradicionalmente se postula que el sujeto/conceptualizador expresa su in(seguridad) frente al contenido proposicional en la oración subordinada. Este aspecto de modalidad epistémica no siempre es compatible con la expresión de opinión con la que estos verbos también han sido definidos”. Esto corresponde a lo que planteamos antes, que no todos los casos de *(yo) creo (que)* poseen un significado epistémico, este marcador puede solo desempeñar una función argumental.

Como podemos ver en el Corpus, se ha registrado un gran número de ejemplos en los que *(yo) creo (que)* se usa para expresar el parecer en relación con un tema determinado, y en los cuales este marcador nos informa del parecer subjetivo del hablante, de su entendi-

miento sobre algo. En los ejemplos siguientes, el hablante nos explica su propia definición sobre la pintura y el lenguaje. (*yo creo (que)* nos informa de que lo dicho es una opinión, no una aserción tajante:

- (15) *Creo que* la pintura es una máquina que le sirve al espectador para pensar y que la riqueza de la pintura está en su capacidad para sugerir. ¿Hay compromiso en el arte? El artista es notario, testimonia el momento. Al pintar, refleja lo que ve, lo que siente, imbuido de ese ambiente que le ha tocado vivir. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Pajares, Gema).
- (16) *Yo creo que* el lenguaje es ilímite, como son los números. El fondo pues está todo contenido; la humanidad no es sino una enredadera que da la vuelta a la misma espiral, va y viene, ideológicamente. Es mi concepto, por lo menos. (Corpus del Español; Habla Culta: Bogotá: M23).
- (17) *Creo que* tanto los cristianos como los árabes y los judíos, comprendiéndose unos a otros, pueden aprender a compartir lo que debe ser compartido. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Rubio, José Luis).

En predicados como *creer*, la expresión de opinión es compatible con otros marcadores de modalidad epistémica. Por ello, son compatibles con adjuntos modales que expresan certeza, probabilidad o posibilidad:

- (18) *Creo que* la más cuidada es, *sin duda*, “El huésped del sevillano”, pero también destacaría, por su labor de inmersión, “La rosa del azafrán”. —El libro no es tan solo una biografía... (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC)).

En los siguientes ejemplos, la contradicción semántica es entendible. Por un lado, entendemos que el hablante no duda de lo enunciado. Por otro lado, no quiere ser tajante, quiere dejar opciones al interlocutor.

Cuando (*yo creo (que)*)² aparece con la partícula interrogativa *¿no?*, el hablante intenta llamar la atención del interlocutor, mostrar respeto, con el fin de mantener el intercambio comunicativo:

- (19) Ese régimen de evaluación *yo creo que* tiene sus... problemas y sus... ventajas, **¿no?**
Enc. - -... mm... Inf. B - - Porque en realidad el estudiante que es... que es bueno... es... es una... una buena posibilidad, pero... realmente, el otro estudiante, posiblemente... estudia muy parcializado, ¿ves? Enc. - -... si... Inf.- -. (Corpus del Español; Habla Culta: Caracas: M19).
- (20) *Yo creo que* la revolución la tienen que hacer los revolucionarios, los obreros, los campesinos, **¿no?**, concretamente. Creo que sí puede contribuir a... a plantear inquietudes. Muchas veces lo importante no es dar respuestas a todo. (Corpus del Español; Habla Culta: Bogotá: M11).
- (21) —Yo... yo sí se las recomendaría, y *creo que* les serviría mucho. Inf. a —¿Pero las... a las... de las de primero y segundo, o más grandecitas? (Corpus del Español; Habla Culta: Bogotá: M26).

También se registran algunos casos de repetición de marcadores de opinión personal en los que se hace hincapié en la presencia de “yo” hablante. Son marcas como *para mí, desde mi punto de vista*, que refuerzan el valor de opinión. Con ellos entendemos que todo lo enunciado parte de un punto de vista subjetivo, no representa una idea general, y no hay intención de imposición:

- (22) *Creo que* este hombre se comportó deshonestamente, *desde mi punto de vista*, y estaré encantado de que se publiquen estas declaraciones: este señor actuó de forma totalmente “amateur”, sin un ápice de profesionalidad, y si hubiera tenido una pizca de respeto por sí mismo jamás debería haber aceptado la presidencia del Consejo, sabiendo que era un ignorante completo de todos los temas artísticos y musicales. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Pérez de Arteaga, José Luis).
- (23) El día que se acabe Colombia pues ya no, no hay materia de hacer historia; pero mientras Colombia exista está haciendo historia. Y esa historia hay que seguirla adelante. De modo que *para mí yo creo que* es un trabajo muy largo, bien meditado... (Corpus del Español; Habla Culta: Bogotá: M36).

También es frecuente encontrar casos en los que contiene alguna valoración o caracterización en el contenido de la proposición. En palabras de De Saeger (2006: 272):

Incluso cuando no hay signos evidentes de valoración en el contenido proposicional, la interpretación de opinión es posible, siempre cuando haya algún tipo de caracterización. Sin caracterización —por ejemplo, en identificaciones o clasificaciones— el predicado de actitud proposicional es más propenso a una modalización epistémica.

En todos los ejemplos de *(yo) creo (que)*², una totalidad de 132 casos, 41 incluyen valoraciones en la expresión de opinión (31%). Cabe señalar que esta tendencia de uso está mucho más marcada en *(yo) creo (que)*², que expresa opiniones personales, que en dar evaluaciones sobre la veracidad de lo dicho. Veamos la tabla 6:

caso 1	importante	caso 22	más grande
caso 2	nuevo	caso 23	de extraordinaria importancia
caso 3	verdaderamente	caso 24	incapaz
caso 4	especial	caso 25	deshonestamente
caso 5	humana	caso 26	interesante
caso 6	más democrático	caso 27	la más cuidada
caso 7	beneficioso	caso 28	infantil
caso 8	más grande que..., más importante	caso 29	muy interesante
caso 9	mucho más	caso 30	terrible
caso 10	fundamental	caso 31	fundamental
caso 11	no es tan importante	caso 32	fundamental
caso 12	de poco vuelo	caso 33	original

caso 13	está en muy mal estado	caso 34	profunda
caso 14	buen nivel	caso 35	importante
caso 15	engañoso	caso 36	ilímite
caso 16	mejores que	caso 37	importantísimo
caso 17	increíblemente importante	caso 38	primordial
caso 18	interesante	caso 39	interesante
caso 19	vulnerable	caso 40	fue un error
caso 20	importante	caso 41	agresiva
caso 21	interesante		

Tabla 6. Casos de expresión de opinión con valoración.

La mayoría de los casos que encontramos son valoraciones con adjetivos (tales como (*increíblemente*) *importante*, *interesante*, *fundamental*, *original*, *bueno*, *primordial*, etc.), o sintagma adjetival (*de extraordinaria importancia*):

- (24) También existen algunos pensadores que se interesan en la música como fenómeno de pensamiento, y eso es algo nuevo. Yo *creo que* eso es *importante*. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Rubio, José Luis).
- (25) Me parece que la cantidad total de financiación se ha incrementado y las Universidades han empezado a hacerse más fuertes, mientras que sus investigadores se han ganado el respeto del Gobierno. En este sentido, *creo que* España tiene *un buen nivel* de desarrollo en ciencia. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Aguirre de Carcer, Alberto).

Expresar valoración con los comparativos y superlativos:

- (26) Personalmente, *creo que* la música de Elgar es *más grande que* la de Mahler. Mahler es un magnífico compositor, pero en su música hay mucho relleno. No debiera decir esto porque Mahler es un gran compositor, pero *creo que* Elgar es *más importante*. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Puig, Valentí).
- (27) Soy un adicto a Chopin. *Creo que* es *el más grande* compositor para piano del siglo XIX. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Rubio, José Luis).

Las valoraciones pueden ser positivas, neutras y también negativas:

- (28) Los artistas que quieren seguir insistiendo en que es muy bonito saber copiar los melocotones o la batalla de Tetuán, pues que lo hagan. Yo *creo que* son artistas de *poco vuelo* y *no aportan nada* nuevo a la historia del arte. Los artistas deben ser juzgados por lo que aportan de nuevo y por cómo afrontan la realidad. Estudiar la realidad. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Calderón, Manuel).
- (29) *Creo que* Franco era *incapaz* de verse a sí mismo críticamente, y le gustaban muchos elementos de su propio mito. (Corpus del Español; Título: Entrevista (ABC); Autor: Fusi, Juan Pablo).

Según lo que hemos visto, los ejemplos son opiniones del hablante con valoraciones que no afectan a la imagen social del interlocutor. En estos casos, la función de *(yo) creo (que)* consiste en introducir una opinión no tajante y en la que el hablante muestra su intención de no imponer la idea a su interlocutor. Además, *(yo) creo (que)* puede usarse para generar efectos atenuantes en el caso de que el hablante pretenda ser cuidadoso con las valoraciones negativas que ha hecho, como ocurre en los dos últimos ejemplos. Por otro lado, si las valoraciones tienen efectos en la imagen social del interlocutor, *(yo) creo (que)* tiene:

- Valor atenuante cuando las valoraciones no son favorables para la imagen del interlocutor.

Y puede tener:

- Valor intensificador cuando las valoraciones son favorables para la imagen del interlocutor.

El propio hecho de no afirmar con fuerza es atenuación, sea en los casos de expresión de duda o de opinión. Sin embargo, su valor no solo se limita a la mitigación. En “Yo creo que lo que dices tiene toda la razón”, se genera un efecto de intensificación. La construcción *yo creo que* no enfoca en lo dicho con añadir o quitar peso a la veracidad sobre el contenido proposicional: lo que dices tiene toda la razón. Sino más bien con la clara implicación del hablante, en este caso, expresar un acuerdo con lo dicho por su interlocutor, la *tentative function* de *yo creo que* se convierte en *deliberative function*, ya que, según Aijmer (1997: 22), este último atañe a la cortesía positiva y apoya a dar *rappport*. Aquí estamos hablando de un esfuerzo para la imagen positiva del interlocutor y un refuerzo de los lazos sociales entre ambas partes.

Esta función no solo aparece en la expresión de acuerdo, sino que también se activa en actos como una valoración positiva dirigida al receptor:

- (30) *Creo que* has definido *muy bien* las características de los dos partidos, avanzando pero conservando todas las grandes cualidades que tenía y tiene la República, y en cambio el partido liberal avanzaba desdeñando un poco aquellas cosas antiguas que nos habían dejado las épocas anteriores. (Corpus del Español; Habla Culta: Bogotá: M36).

Con el ejemplo anterior, podemos ver que, pese a la falta del pronombre *yo* en la construcción de *creo que*, la implicación del hablante sigue existiendo y su intención de reforzar la imagen positiva del interlocutor sigue siendo muy evidente.

Por otro lado, cabe señalar que *(yo) creo (que)*, cuando introduce valoraciones positivas hacia el interlocutor, no siempre denota un valor intensificador ya que la interpretación tanto semántica como pragmática depende siempre de cada contexto concreto. Sin más contexto, *(yo) creo (que)*, puede reflejar un continuo de posibilidades. Pero lo que está fuera de toda duda es que la presencia del marcador *(yo) creo (que)*, en muchos casos, funciona como una señal de alianza y el hablante lo puede usar estratégicamente como mecanismo de cortesía, sea con sujeto explícito o elíptico.

5.2. Atenuar el desacuerdo

Una opinión es mucho más que un punto de vista personal. Muchas veces, lo que opinamos afecta a la relación con las personas que reciben esta respuesta. La expresión epistémica de opinión tiene la función pragmática de proteger la imagen social del interlocutor.

- (31) —Pero que después no tienen cultura.
 —Bueno, yo creo que quizás aquí, en esta ciudad, esto esté entrando ahora más.
 —¿El interés cultural?
 —Sí. Yo creo que en estos últimos años... Bueno, quizás sea una cosa general, de todas las ciudades, pero quizás aquí esté entrando más ahora. (Corpus del Español; Habla Culta: Lima: M9).

Como se muestra en el ejemplo anterior, el desacuerdo se introduce mediante *bueno*. Para atenuar este desacuerdo, el hablante opta por expresar una opinión personal a través de (*yo*) *creo (que)*2 ante lo dicho, así que no actúa en contra del receptor. En este caso, el emisor se implica personalmente en el enunciado con un verbo epistémico en primera persona de singular. El hablante elige mitigar el efecto de sus palabras aplicando una estructura de opinión que encabeza la frase. Mediante esta estructura, declara que lo dicho es puramente una perspectiva personal y respeta la opinión de su receptor. Además, aparece un *quizás* con el que se crea una sensación de inseguridad, de que el hablante puede estar equivocado sobre lo dicho. Por consiguiente, el emisor muestra cierta flexibilidad en la negociación y deja opciones al interlocutor.

5.3. Dar una sugerencia personal

Con (*yo*) *creo (que)* se atenúan los actos directivos y disminuye la fuerza de la afirmación. Es decir, el hablante intenta no agredir el campo del otro, no pretende imponer a los demás que acepten su propuesta. No es un mandato, sino una sugerencia personal. Por consiguiente, sostenemos que *creo que* ejerce cierta función que protege la imagen social del receptor y, a la vez, salvaguarda la del hablante mismo. Como se muestra en la siguiente tabla, hemos encontrado una total de 12 expresiones de la sugerencia personal combinadas con otros mecanismos atenuantes:

caso 1	debería	caso 2	debe
caso 3	debería	caso 4	deberían
caso 5	deberían	caso 6	deberían
caso 7	habría que	caso 8	podría
caso 9	deberíamos	caso 10	se deberían
caso 11	debemos	caso 12	debemos

Tabla 7. Expresión de sugerencia mitigada.

- (32) Un peligro evidente es que la información genética pueda ser utilizada para discriminar injustamente a cierto tipo de personas. *Creo que* es algo que debe estar muy regulado por la legislación. (Corpus del Español; Título: Entrevista (*ABC*); Autor: Aguirre de Carcer, Alberto).
- (33) *Yo creo que* el PP debería protestar, incluso ante los tribunales, cada vez que la televisión y la prensa estatales le tildan de “conservador”. (Corpus del Español; Título: Entrevista (*ABC*); Autor: Semprún Maura, Carlos).

5.4. (*Yo*) *creo que* como recurso de modestia

(*Yo*) *creo (que)*² también puede usarse como estructura de cortesía para transmitir un contenido de modestia. De nuevo esto exige que la referencia vaya dirigida al propio yo hablante y que aparezcan contenidos de valoración positiva en puntos elevados de la escala. Por ejemplo, en (34) se habla de ser compositor, una carrera muy valorada, en (35) de conocer bien la cultura y en (36) de valorar los propios trabajos:

- (34) —¿Ha hecho usted carrera como compositor? —Modestamente, *creo que* sí. Ha sido más de medio siglo de dedicación plena a la música y además con la satisfacción de que, llegado a los ochenta años, estoy recibiendo más atenciones y deferencias que en cualquier otro momento de mi vida. (Corpus del Español; Título: Entrevista (*ABC*); Autor: Codina, Jordi).
- (35) Sí, soy español, me siento perteneciente a mi cultura. Conozco a los clásicos españoles, y los leo. *Creo que* conozco la cultura bastante bien. Y además, me interesa: si no, no tendría, por ejemplo, la colección de partituras de zarzuela que tengo. (Corpus del Español; Título: Entrevista (*ABC*); Autor: Rubio, José Luis).
- (36) ... habido en América Latina, digamos década del veinte y del treinta, grandes reporters - - - grandes reporters... Inf. —Bueno, claro. Enc. —... esté... que en la actualidad - - - no los hay porque es la... es la crisis, digamos. Inf. —No. Enc. —... más que nada de las instituciones periodísticas mismas. Inf. —Exactamente, no te lo dejan hacer. Enc. —Exacto. Entonces yo he publicado algunos - - - que *creo que* son buenos, sobre temas muy variados que - - - en fin, no... (Corpus del Español; Habla Culta: Buenos Aires: M31 B).

En los tres ejemplos citados, el hablante ha hecho valoraciones positivas de sí mismo y *creo que* viene en apoyo de la expresión de modestia. Sin este marcador, la imagen social del hablante no es nada favorable para él si lo que pretende es ser cortés y aceptado por los demás. Las expresiones epistémicas atenuantes pueden ser recursos eficaces para evitar pareceres arrogantes y engeñados.

5.5. *Yo sí creo que* y *yo creo que sí*

El valor intensificador se adquiere cuando la construcción *yo creo que* se combina con ciertos elementos intensificadores. En este caso, tanto la posición personal sobre la opinión expresada como la fuerza ilocutiva de la sugerencia quedan reforzadas. Aquí hemos de diferenciar el valor atenuante-intensificador de *yo creo que sí* y *yo sí creo que*.

El contenido proposicional puede ser modalizado epistémicamente para mostrar más seguridad o para quitar el valor de certeza, sea por motivo de cortesía o de inseguridad:

- (37) *Yo creo que sí* han subido las denuncias de violencia y esto habla de que más mujeres están tomando consciencia, un tema que no se puede seguir naturalizando (Corpus del Español; Caracol Televisión).

En este caso, la actitud del hablante sigue siendo no tajante, es decir, el valor atenuante de *yo creo que* se conserva, ya que el marcador afirmativo *sí* solo ejerce una influencia en el contenido modificado: *han subido las denuncias de violencia*. El hablante se muestra más comprometido con la verdad de lo dicho, pero sigue intentando evitar la sensación de imposición.

La interpretación cambia cuando elementos intensificadores como *sí, firmemente, con firmeza*, etc., modifican la misma estructura *yo creo que* en lugar del contenido proposicional.

- (38) ¿Saben por qué me importa la causa palestina? Porque *yo sí creo que* todos merecemos derechos humanos básicos iguales, bajo la misma ley internacional (Corpus del Español; Montevideo Portal).

- (39) *Yo creo firmemente que* la policía solo debe intervenir en las escuelas para prevenir actos criminales, no para resolver problemas disciplinarios menores (Corpus del Español; El-Tiempo.com).

El conjunto *yo creo firmemente que / yo sí creo que / yo creo con firmeza que* adquiere un valor intensificador y entendemos que el hablante quiere dejar una opinión contundente. No espera que esta sea refutada.

6. CONCLUSIONES

La forma performativa del verbo *creer* tiene dos significados básicos: creencia/evidencia insuficiente y actitud/opinión personal. Basándonos en esta diferencia, hemos analizado dos interpretaciones de (*yo*) *creo (que)*: modal epistémico y modalizador de opinión. Puede actuar como nuclear de la oración (*yo creo que*) o marcador (*creo, yo creo, creo yo*) al poseer una interpretación completamente epistémica. El análisis del Corpus nos permite llegar a la conclusión (tabla 8) de que la función pragmática atenuadora en la forma performativa del verbo *creer* se aplica tanto en la modalidad epistémica como en la expresión de opinión, aunque en este último uso *yo creo que* puede tener función intensificadora:

<i>(yo) creo (que) 1</i> Modal epistémico →	Enfocado a lo dicho: uso atenuante (suspender la aserción).
<i>(yo) creo (que) 2</i> Modalizador de opinión →	Enfocado al decir: uso atenuante (cortesía mitigadora): expresar opinión personal, atenuar desacuerdo, dar sugerencia personal, expresar modestia, etc. Uso intensificador (cortesía valorizante): indicar opinión favorable al interlocutor.

Tabla 8. Dos interpretaciones de (*yo*) *creo (que)* y su uso atenuante-intensificador.

A diferencia de otras expresiones epistémicas (*quizás, posiblemente, etc.*), *(yo) creo (que)* está más restringida a la esfera personal. La presencia de “yo” en la escena comunicativa no solo transmite un punto de vista subjetivo, sino que genera ciertos efectos comunicativos que podrían afectar a la relación interpersonal entre el hablante y su interlocutor. *(Yo) creo (que)*, cuando se usa como modalizador de opinión, pierde su matiz epistémico completamente en muchos contextos comunicativos y funciona como simple mecanismo de cortesía. Se relaciona con la cortesía mitigadora y funciona principalmente como atenuante que protege la imagen social del interlocutor al subsanar el enfrentamiento en actos refutativos⁷, al quitar la fuerza ilocutiva en actos directivos, etc. Su principal estrategia consiste en hacer hincapié en la presencia del “yo” e introducir lo dicho como opinión personal para evitar ser tajante y la sensación de imposición, ya que cualquier afirmación puede suponer un riesgo tanto para la imagen positiva del hablante (por dar informaciones erróneas) como para la negativa del interlocutor (por sentirse forzado a aceptar o consentir lo que plantean otros). La expresión de opinión se consideraría una estrategia de la cortesía y, por supuesto, la expresión *(yo) creo que* es un recurso que lleva a cabo dicha estrategia. Por otro lado, hemos comprobado que esta expresión, que se usa para suspender la aserción e indicar un bajo grado de certeza, puede adquirir un valor intensificador en muchos contextos y se usa para aproximarse a las expectativas del interlocutor. Se trata de un recurso para la cortesía valorizante, igual que otros típicos recursos epistémicos que refuerzan la aserción (*claro, seguro, etc.*).

Sin más contextos, *(yo) creo (que)* puede tener unas cuantas posibilidades de interpretación. Que tenga una u otra es una cuestión cuya respuesta está en cada contexto comunicativo. Además de los aspectos contextuales, los aspectos formales son también indicios lingüísticos que contribuyen a que entendamos la intención comunicativa del hablante. Con el presente trabajo hemos podido comprobar que *(yo) creo (que)* 1 solo se combina con marcadores que indican suspensión de la aserción (*quizás, tal vez, etc.*) y el conjunto atenúa la certeza del contenido proposicional. Por su parte, hay casos en los que *(yo) creo (que)* 2 aparece tanto con los de suspensión de la aserción —para ser menos tajante con la opinión, reducir aún más la fuerza ilocutiva, etc.—, como con otros de refuerzo de la aserción (*realmente, sí, etc.*), con el fin de poner énfasis a sus palabras o explicar su clara posición respecto al contenido o, incluso más allá, su apoyo hacia el interlocutor. Además, podemos ver que hay casos en los que las tendencias de uso de una u otra forma lingüística no son siempre muy marcadas. Es decir, elegir una u otra forma no condiciona una interpretación predominante del uso de *(yo) creo (que)*, tal puede ser el caso de la expresión de sugerencia⁸. Por otro lado, hay algunas tendencias de uso muy claras. La formulación del sujeto *yo* se asocia más a *(yo) creo (que)* 2, que representa el 59% de la totalidad de ejemplos de expresión de opinión, ya que es en este caso en que el hablante se inclina a dejar sus huellas. Mientras este porcentaje baja al 30% cuando *(yo) creo (que)* 1 indica evaluación epistémica, en cuyo caso el hablante se aleja de la responsabilidad de la verdad de lo dicho. Además, los datos muestran que las valoraciones acompañan generalmente a la expresión de opinión y la modestia se expresa con una significativa frecuencia con sujeto elíptico.

7 Son aquellos actos en los que se contradice la opinión del interlocutor.

8 El porcentaje de los casos de omisión del sujeto y el de los de expresión del sujeto son similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aijmer, K. (1997). “*I think* –an English modal particle”. En Swan, T. y O. J. Westvik (eds.), *Modality in Germanic languages: Historical and comparative perspectives*. Berlín: Mouton De Gruyters, pp. 1-48.
- Aijón Oliva, M. Á. y Serrano, M. J. (2010). “El hablante en su discurso: expresión y omisión del sujeto de *creo*”, *Oralia: Análisis del discurso oral*, (13), pp. 7-38.
- Albelda Marco, M. y Cestero Mancera, A. M. (2011). “De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística”, *Español actual: Revista de español vivo* (96), pp. 9-40.
- Arndt, H. (1987). “Speech functions, cooperation and competition in dialogue”. *Paper* presentado en Conference on Language and power, Bellagio, Italia.
- Borrego, J., Asencio, J. J. G. y Prieto, E. (1990): *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL.
- Brown, P., y Levinson, C. S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carrasco Santana, A. (1999). “Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson”. *Pragmalingüística* (7): 1-44.
- De Saeger, B. (2006). “Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español”, *Interlingüística* (17), pp. 268-277.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010a). “La aserción parlamentaria: de la modalidad al metadiscurso”, *Oralia*, 13, pp. 97-125.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010b). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- García Miguel, J. M., y Comesaña, S. (2004). “Verbs of cognition in Spanish: Constructional schemas and reference points”, *Estudios de Lingüística Cognitiva, vol. 1*, pp. 399-420.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- Holmes, J. (1990). “Hedges and boosters in women’s and men’s speech”, *Language & Communication*, 10 (3), pp. 185-205.
- Hooper, J. B. (1975): “On assertive predicates”. En Kimball, J. (ed.), *Syntax and Semantics*, vol. IV. Nueva York: Academic Press, pp. 91-124.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. París: Seuil.
- Meyer-Hermann, R. (1988). “Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español)”, *Anuario de estudios filológicos* (11), pp. 275-290.
- Soler Bonafont, M. A. (2018). “Fingimientos y atenuación en el uso de ‘creo’”, *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 34 (3), pp. 1104-1128.
- Yu Xie (2017): *Recursos lingüísticos de la modalidad epistémica y sus paralelos en chino*. Tesis doctoral, Sevilla: Universidad de Sevilla.

LA EDAD EN LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA NOMINAL DE GÉNERO Y NÚMERO DEL ESPAÑOL POR PARTE DE SINOHABLANTES

AGE ON THE ACQUISITION OF SPANISH NOMINAL MORPHOLOGY OF GENDER AND NUMBER BY CHINESE SPEAKERS

LAURA ZUHEROS GARRIDO Y VICTORIA MARRERO AGUIAR
UNED

laurazuheros@gmail.com
vmarrero@flog.uned.es

Enviado: 25/01/2019

Aceptado: 22/05/2019

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la influencia de la variable edad en la adquisición de la concordancia nominal de género y número por parte de estudiantes sinohablantes de nivel A1 que reciben instrucción formal en el Instituto Cervantes de Pekín. El diseño de tres tareas de descripción de láminas permitió la recogida en audio de las producciones orales de 270 informantes (90 niños, 90 adolescentes y 90 adultos) con cuya transcripción y codificación se constituyó un corpus de 25.537 elementos léxicos de los cuales 21.852 correspondían a morfemas nominales en sustantivos y sus modificadores. Los resultados, obtenidos a partir de las tasas de acierto y error en cada uno de los grupos etarios, tienen una aplicación práctica en el currículum del centro y también, conllevan implicaciones teóricas sobre hipótesis como el periodo crítico y las ventajas o desventajas de un aprendizaje temprano de la morfología en lengua extranjera, confirmando con datos em-

Abstract

The aim of this study is to analyse the influence of the age variable on the acquisition of nominal agreement of gender and number by Chinese speakers of level A1 who receive formal instruction at the Instituto Cervantes in Beijing. The design of three description tasks allowed the audio collection of 270 oral productions (90 from children, 90 from adolescents and 90 from adults) and a corpus of 25,537 lexical items (21,852 corresponded to nominal morphemes in nouns and their modifiers) was created with the transcription and codification of the recordings. The results, obtained from the rates of success and errors in each age group, have a practical application to the curriculum of the centre and entail theoretical implications on hypotheses such as the critical period and the advantages or disadvantages of early learning of foreign language morphology, confirming with empirical data some of the beliefs and impressions teachers

Para citar este artículo / To cite this article: Zuheros Garrido, Laura y Marrero Aguiar, Victoria (2019). La edad en la adquisición de la morfología nominal de género y número del español por parte de sinohablantes. *ELUA*, 33: 233-248. doi: 10.14198/ELUA2019.33.12

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.12>

píricos algunas de las creencias e impresiones de los profesores sobre el aprendizaje de niños y adolescentes en comparación con los adultos.

PALABRAS CLAVE: ELE, sinohablantes, edad, aprendizaje temprano, concordancia nominal.

have about the learning of children and adolescents in comparison with adults.

KEY WORDS: SFL, Chinese speakers, age, early learning, nominal agreement.

1 INTRODUCCIÓN

La mayor parte de los estudios realizados con sinohablantes en Español como Lengua Extranjera (ELE) se centran en aprendices de edad adulta y muy especialmente en un contexto universitario (Cortés 2002; Sánchez Griñán 2008; Martínez y Marco 2010; Lu 2015; Agüero 2016, etc.); este es el primer estudio de ELE con sinohablantes en edad escolar. Hasta hace unos años, el estudio de la lengua española en China se ofrecía principalmente en universidades, y una gran parte del alumnado tenía el objetivo de conseguir el visado de estudiante para nuestro país. En la actualidad, sin embargo, son numerosos los alumnos cuyo trabajo les obliga a conocer la lengua y, sobre todo, cada vez más nos encontramos con niños que comienzan a aprender español como segunda o tercera lengua extranjera. Esa nueva realidad es la que nos hizo plantearnos la presente investigación, cuya finalidad es comparar el aprendizaje de la morfología nominal del español por sinohablantes de diferentes edades, tanto con una implicación teórica (contrastar el proceso de aprendizaje de nuestros dos morfemas nominales, género y número, y confirmar con datos empíricos algunas de las creencias e impresiones que tenemos los profesores sobre el aprendizaje de niños y adolescentes en comparación con los adultos), como práctica (revisar el currículum del Instituto Cervantes de Pekín, valorando la inclusión obligatoria de ejercicios sobre la concordancia en las planificaciones de clase, con reflejo también en objetivos y evaluación).

El estudio empírico que hemos realizado con grupos de niños y adolescentes supone, por tanto, una nueva aportación en este campo; los datos sobre la producción oral de estudiantes sinohablantes con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años que presentamos aquí permiten analizar el comportamiento de una variable cuya relevancia para la lingüística aplicada y la psicolingüística se ha puesto de manifiesto de forma continuada durante el último siglo.

Elegimos la concordancia nominal por su inmediata aparición en el estudio del español, su indudable frecuencia de uso, su gran importancia para una apropiada comunicación y la notable dificultad que, según nuestra experiencia, supone para los estudiantes sinohablantes, cuya lengua materna carece de flexión para marcar el género y el número. Partimos de la hipótesis de que la variable edad es relevante en la adquisición de la morfología nominal en estudiantes sinohablantes, lo que se traduce en que los estudiantes más jóvenes cometerán más errores que los mayores en el proceso de adquisición de la concordancia.

A continuación se incluye el marco teórico con el análisis de la variable edad y sus múltiples implicaciones. Seguidamente, se aborda el estudio empírico describiendo la metodología de investigación y se presentan los resultados en el uso de la morfología nominal del español de tres grupos de aprendices sinohablantes de diferentes edades. Por último, el artículo concluye valorando la relevancia del factor edad en el aprendizaje de ELE en consonancia con nuestros resultados obtenidos.

2. NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS ANTE UNA NUEVA LENGUA EN EL AULA

El ritmo de aprendizaje puede ser más rápido en los aprendices de mayor edad en las primeras etapas de la instrucción, aunque el logro final pueda acabar siendo mayor en los aprendices más jóvenes; Larsen-Freeman y Long (1991) lo resumen con la frase *mayor es más rápido, pero menor es mejor* (*older is faster but younger is better*); sin embargo, no hay consenso en esa supuesta ventaja de los aprendices más pequeños (véase el apartado 2.2). Durante las últimas décadas, los estudiosos de la adquisición de lenguas se han esforzado en explicar las diferencias en el desarrollo lingüístico de niños y adultos. Desde posturas innatistas se plantea la existencia de un dispositivo genético a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua, lo que Chomsky denomina Gramática Universal (GU); sin embargo, existen diversas propuestas dentro de este marco sobre la relación entre la edad y el acceso a tal dispositivo: la *hipótesis de la diferencia fundamental* (Bley-Vroman 1988, 1989) postula que este sistema de adquisición innato del lenguaje deja de operar en edad adulta, pero la *hipótesis del acceso total* (Epstein, Flynn y Martojarjono 1996) defiende un acceso similar a la GU por parte de niños y adultos.

Las tendencias cognitivistas, por su parte, defienden el valor del *input* como desencadenador del proceso. Así ocurre, por ejemplo, en la *hipótesis del input comprensible* (Krashen 1983): el aprendiz solo puede adquirir una lengua segunda o extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico suficiente; los adultos son capaces de regular mejor que el niño el *input* que reciben, ya que pueden indicar con más facilidad cuando no comprenden, están mejor preparados para la interacción, y cuentan con más estrategias para entender al hablante nativo; el niño percibe, en cambio, un *input* más simple, es decir, con una gramática menos compleja, con un vocabulario más frecuente y más cercano a su entorno y realidad. Sin embargo, según la *hipótesis de menos es más*, serían precisamente las limitaciones en las habilidades de los niños las que les hacen aventajar a los adultos en el aprendizaje de lenguas. Esto se debe a que los niños perciben y almacenan solo partes integrantes de los complejos estímulos lingüísticos, mientras que los adultos perciben y recuerdan la totalidad de los estímulos. A la hora de localizar los componentes, los niños se encuentran en mejor posición de hacerlo dado que su representación es más simple (Newport 2015). El cognitivismo pone el foco en variables individuales relacionadas con la emotividad; así, la *hipótesis del filtro afectivo* defiende que la actitud del aprendiz y su estado emocional (sentimientos, estado anímico y otros factores afectivos) influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico (Krashen 1983). Aunque pueda existir desde la infancia, gana fuerza durante la pubertad y se mantendrá en la edad adulta: el filtro afectivo del adulto (L2) es más activo que el del niño, tanto cuando aprende su L1 (filtro inexistente) como cuando aprende una L2. Un filtro afectivo bajo favorece que los aprendices sean más receptivos, tengan mayor confianza y menos ansiedad y estén más abiertos a la comunicación y a asumir riesgos.

Pero seguramente la hipótesis más conocida, analizada y debatida en lo que concierne a la variable edad en el aprendizaje de lenguas es la del periodo crítico, que se resume a continuación.

2.1. La hipótesis del periodo crítico

La idea de un periodo crítico para la adquisición de lenguas fue introducida por primera vez por Penfield y Roberts (1959) y posteriormente retomada por Lenneberg (1967), quien analizó el desarrollo neurológico del cerebro, y más concretamente el proceso de *lateralización* (especialización de funciones entre los hemisferios derecho e izquierdo) durante la pubertad; defiende que entre los 2 y los 12 años aproximadamente, las capacidades para el aprendizaje de una segunda lengua son óptimas debido a la plasticidad del cerebro, que se hace menos flexible con el paso del tiempo: tras la pubertad, el ser humano ya tiene el cerebro y el sistema fonoarticulatorio adaptados a las características de la lengua materna, lo que dificultaría aprender una lengua extranjera de manera natural y totalmente eficaz. Las argumentaciones teóricas que defienden la existencia de este fenómeno coinciden en señalar la intervención de factores diversos ya sean de tipo neurobiológico (Lenneberg 1967; Pulvermüller y Schumann 1994), sociopsicológico (Bialystok y Hakuta 1999; Spolsky 2000) o cognitivo (Newport 1990; DeKeyser 2000). No obstante, se ha criticado la base empírica de esta perspectiva (Martohardjono y Flynn 1995) y autores como Singleton (2001) cuestionan esta idea de que niños y adolescentes procesen la lengua de formas completamente diferentes.

La propuesta inicial de Lenneberg, por tanto, se ha ido matizando con los años. Lamandella (1977) prefirió aludir a un *periodo sensible* para hacer referencia a la etapa de la vida en la que la adquisición de la lengua resulta más eficiente, pero sin descartar que la adquisición pueda conseguirse una vez pasado el periodo de mayor sensibilidad. Oyama (1979) también habla de periodos privilegiados u óptimos, pero niega la existencia de una edad crítica, ya que por una parte es evidente que se producen diferencias entre los sujetos y, por otra, los resultados no son homogéneos en todos los componentes lingüísticos (fonología, morfosintaxis, léxico...). En un principio, el periodo crítico se centraba en el nivel fónico (acento nativo) pero posteriormente se amplió a otros aspectos de la competencia lingüística como la gramática (en particular la morfología y la sintaxis), dando cabida a la posibilidad de que exista más de un periodo crítico, es decir, diferentes periodos que son particularmente sensibles para el desarrollo lingüístico. Hoy, bastantes investigadores utilizan indistintamente los términos *periodo crítico* y *periodo sensible* como sinónimos (Marinova-Todd *et al.* 2000, Brauer 2001, Uylings 2006).

También se ha debatido sobre el momento en el que terminaría este periodo. Algunos autores, como Scovel (1988) o Patkowski (1990) difieren en una horquilla de entre los 12 y los 15 años de edad; pero otros defienden que la finalización del periodo crítico no se produce de forma brusca, sino que va disminuyendo progresivamente con los años, en un proceso que afectaría de modo diferente a los distintos componentes del lenguaje (6 años para la fonología, 15 para morfología y sintaxis, según Long 1990); comenzaría, pues, alrededor de los seis o siete años (Johnson y Newport 1989), y continuaría declinando progresivamente según se pierden capacidades cognitivas en general (Birdsong 2006).

No hay constancia de casos en el que un principiante que haya comenzado después de la pubertad tenga una actuación de hablante nativo en cada detalle de su competencia lingüística (Hyltenstam y Abrahamsson 2000 cit. en Singleton 2003), pero sí en su capacidad comunicativa general (Birdsong 1992; Bongaerts, Planken, y Schils 1995; White y Genesee 1996 cit. en Roca y Machón 2006, etc.). Además, investigaciones recientes destacan la interferencia de otras variables, además de la edad, para explicar estas limitaciones: el tiempo y la dedicación invertidos en el aprendizaje, las condiciones ambientales (Man-

chón y Murphy 2002), e incluso sesgos metodológicos, como la tendencia a presentar el rendimiento de los adultos desde una perspectiva grupal (Marinova-Todd *et al.* 2000).

2.2. Las ventajas de la edad para el aprendizaje de lenguas

Los aprendices de más edad (sin sobrepasar un límite¹) disponen, según diversos autores, de una ventaja inicial para el aprendizaje de lenguas originada en su acceso a herramientas adicionales, propias de tareas cognitivamente complejas, desde las destrezas en lectoescritura (“el dominio de la lectoescritura facilita un mayor desarrollo lingüístico”, Bialystok y Hakuta 1999:171) hasta la capacidad de pensamiento abstracto, elaboración de hipótesis y razonamiento sobre planteamientos que no pueden ser contrastados con la realidad o en los que no creen (que solo se desarrollarían a partir de los 12 o 13 años, según Suárez y Muñoz 2011). Además, tienen más experiencia en la adquisición de hechos y conceptos (McLaughlin 1985; Collier 1989; Johnstone 1994). Entre las investigaciones que constatan la ventaja de los mayores en instrucción formal contamos, entre otras, con la de Torras *et al.* (2006) que concluyen que en expresión escrita los aprendices de más edad obtienen resultados mejores; también con las de Cenoz (2002, 2003) y Muñoz (2010), que encuentran que los niños mayores progresan de forma más rápida que los más pequeños en las primeras etapas de aprendizaje de la lengua extranjera en contextos escolares. No obstante, Cenoz puntualiza que los niños más pequeños presentan actitudes más favorables hacia el aprendizaje, y Muñoz defiende que los aprendices pequeños tienen más posibilidad de alcanzar niveles de competencia lingüística cercanos al hablante nativo. En definitiva, los adolescentes y adultos no solo cuentan con un mayor repertorio de estrategias, sino con una mayor sofisticación en su uso, mientras que las estrategias cognitivas de los niños están más limitadas, son más simples y menos variadas (Chesterfield y Chesterfield 1985; Ehrman y Oxford 1989; Kojic-sabo y Lighbown 1999; Oxford 1989; Lawson y Hogben 1996; Palacios 1995; Muñoz *et al.* 2002; Tragant y Victori 2006).

La madurez intelectual contribuye a que los estudiantes adultos o adolescentes aprovechen las estrategias desarrolladas en la L1 para el aprendizaje de la nueva lengua (Eguskiza y Pisonero 2000), puedan extrapolar y aplicar de forma flexible a cualquier tarea lingüística concreta las estrategias generales con las que cuentan, sean capaces de tener en cuenta no solo los datos presentes sino también los potenciales o posibles, de considerar la realidad como parte de un aspecto mucho más amplio de posibilidades que pueden existir (González 1991) y dispongan de una mayor capacidad de autoevaluar si alcanzaron los resultados deseados, y, si no fue así, analizar si la estrategia de aprendizaje fue correcta, y modificarla si fuera necesario (González 1991). En cuanto a la tipología de estrategias, también encontramos diferencias asociadas a la edad. Los estudiantes más jóvenes tienden a confiar más en la capacidad memorística mientras que los mayores son aprendices de lengua más analíticos que ponen en funcionamiento procedimientos más elaborados, activos y sistemáticos para la interiorización (Harley y Hart 2002 cit. Chandler 2006).

1 Los adultos jóvenes avanzan más rápido que los mayores, ya que el envejecimiento influye en capacidades como la memoria o la atención. Estudios como el llevado a cabo por Seright (1985) demuestran esta ventaja a favor de los adultos jóvenes. Bowden, Sanz y Stafford (2005) y Lenet *et al.* (2011), ambos estudios cit. en Muñoz-Basols *et al.* 2016 encuentran que los aprendices mayores de sesenta años, a diferencia de los más jóvenes, tienden a memorizar información nueva en lugar de hacer uso de sobregeneralizaciones. Por tanto, almacenan cada nuevo dato de la L2 como un caso aislado en lugar de relacionarlo con reglas que se aplican a casos similares.

Algunos autores mencionan la existencia de una variable oculta en estos análisis, cuando se aplica a contextos formales de enseñanza: el tiempo de instrucción. Ya en 1969 Carroll argumentaba como ventaja del comienzo temprano en el aprendizaje de lenguas no tanto la edad de inicio, sino el mayor tiempo dedicado al aprendizaje. ¿Si se controlara esta variable, es decir, si el tiempo de instrucción fuera el mismo para los aprendices jóvenes y los mayores, desaparecería la ventaja de los segundos, o su mayor madurez cognitiva seguiría siendo determinante? Burstall (1975) encontró que, con la cantidad suficiente de exposición a la lengua, los aprendices más jóvenes alcanzaron e incluso sobrepasaron a los mayores (aunque únicamente en comprensión auditiva y expresión oral a la edad de 13 años, y en comprensión auditiva a los 16). Pero investigaciones recientes en aprendices hispanohablantes de inglés parecen indicar que la madurez sigue determinando el éxito: Frediani (2008) en Argentina, o los investigadores del grupo REAL (*Research in English Applied Linguistics*) de la Universidad del País Vasco concluyen que los alumnos más pequeños presentan un nivel inferior al resto tanto en las distintas habilidades de comprensión y producción oral y escritas como en los aspectos fonéticos y sintácticos (Cenoz 2013). En el mismo sentido, el proyecto *Barcelona Age Factor* (Muñoz 2006) con muestras de 200, 416 y 726 horas de instrucción y cuatro grupos de edad de inicio (8 años, 11, 14 y 18) encuentra mayor velocidad de adquisición en los aprendices mayores, ventaja que mantuvieron hasta el final de la escolarización en secundaria.

Así las cosas, ¿se justifica la iniciación temprana en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos formales? En nuestra opinión, sí. Pero no solo por el desarrollo de la competencia lingüística en sí, sino también por el de competencias transversales como la actitud y la predisposición de los niños hacia el lenguaje y la diversidad lingüística y cultural. Con un aprendizaje de lenguas temprano se incrementa la conciencia lingüística y se enriquece la experiencia educativa de los niños en diferentes ámbitos (Sharpe y Driscoll 2000). Además, mejora su autoconfianza: los niños que empiezan a estudiar antes lenguas extranjeras muestran una actitud más positiva, menos signos de estrés y están más preparados para asumir riesgos en la interacción, tienen mayor confianza en el potencial lingüístico personal y más interés por las lenguas en general, incluida la propia (Low *et al.* 1993, Tragant y Muñoz 2000). La desinhibición de los niños es otra de las razones que justifican una instrucción temprana en lenguas extranjeras: suelen mostrar menos vergüenza que los adultos para la práctica lingüística, cuentan con la ventaja de no haber desarrollado inhibiciones sobre su propia identidad, con lo cual se sienten más predispuestos a tomar riesgos sin miedo a hacer el ridículo y, en general, a experimentar a lo largo del aprendizaje (Schumann 1975; Arnold 2006); también la curiosidad es un factor motivador (Seelye 1984). Por último, pero no menos importante, aprender lenguas extranjeras desde pequeños ayuda a entender a los niños que viven en una sociedad multilingüe y multicultural (Sharpe 1992), promoviendo la tolerancia y el entendimiento; puesto que el niño todavía no se ha formado completamente su identidad cultural, se encuentra en condiciones más favorables para no cuestionar y respetar la cultura de la lengua meta, y para despertar el interés que lleva al descubrimiento y comprensión sobre diferentes formas de vida en otros países y, de ese modo, establecer las bases para la empatía y la tolerancia hacia sus ciudadanos. Según algunos estudios, el desarrollo de actitudes positivas hacia los extranjeros va unido al desarrollo de actitudes positivas para aprender la lengua (Mitchell *et al.* 1992 cit. en Sharpe y Driscoll 2000). Hawkins (1987) sugiere que, puesto que la capacidad de empatía desciende al inicio de la adolescencia, habría que trabajarla antes de los 11 años, edad tras la cual los prejuicios tienden a reafirmarse.

Una vez analizado el factor tiempo, pasamos a comentar las áreas de competencia lingüística donde parecen destacar los aprendices en relación con la edad. Contamos con bastante bibliografía al respecto; por ejemplo: en fonología, Bongaerts *et al.* 1995; Bongaerts 1999. En morfosintaxis: Birdsong 1992, 1999; Johnson y Newport 1989. En semántica: Liu *et al.* 1992 cit. en Stefka y Marinova-Todd 2003. En pragmática: House 1996, cit. en Stefka y Marinova-Todd 2003. La conclusión a la que parecen llegar es que el aprendizaje a edades tempranas presenta para los aprendices ventajas en lo referido a la pronunciación pero no en la gramática. Esta conclusión ha sido constatada tanto en situaciones de adquisición en un medio natural, como en un medio escolar o formal, aunque en este último contexto se cuenta con muchos menos estudios (Muñoz 2002).

Los estudios que defienden que el nivel fónico es el principal beneficiado en la adquisición temprana aluden a que el cerebro de los niños tiene más plasticidad y su aparato motor no está totalmente automatizado, la base de articulación de la L1 no resulta tan condicionante como en los adultos. Por eso los niños tienen mayor facilidad para la pronunciación de sonidos distintos a los de su lengua materna (Werker y Tees 2005); además, aún no comparan el nuevo idioma con el suyo propio y no se resisten a aceptar estructuras y sonidos nuevos ajenos a su sistema lingüístico. Por su parte, Snow y Hoefnagel-Höhle (1978) y Patkowski (1990) confirman que los adolescentes logran mejores resultados en aspectos morfosintácticos, de léxico y de capacidad metalingüística. Ehrman y Oxford (1989) aluden al hecho de que esta ventaja resulta más evidente en gramática y vocabulario porque para su dominio existen muchas más estrategias de aprendizaje que para la pronunciación.

En cuanto a las destrezas, las conclusiones derivadas de investigaciones que comparan a estudiantes de diferentes edades han resultado poco consistentes y, en ocasiones, incluso contradictorias. Mientras que, en unos estudios, por ejemplo, hay evidencia para apoyar una mayor eficiencia en las destrezas orales y auditivas por parte de los alumnos más jóvenes, otros estudios muestran las ventajas únicamente en la comprensión auditiva o en la lectura. Scarcella y Higa (1982) justifican la ventaja en el aprendizaje de aprendices mayores gracias al despliegue de sus estrategias conversacionales. Argumentan que estos muestran mayor dominio para mantener la conversación y tienen recursos para mejorar la comprensibilidad del *input* que reciben, a pesar de que es más complejo que el que reciben los niños. McLaughlin (1987) también defiende que, en general, los aprendices de más edad tienen un mayor control de su producción oral que los niños.

2.3. La adquisición de la morfología del español en sinohablantes de diferentes edades

La adquisición de la concordancia en español ha sido estudiada, sobre todo, en hablantes nativos (Pérez Pereira 1991; López Ornat 1994; Marrero y Aguirre 2003; Arias-Trejo *et al.* 2014). Entre los precedentes bibliográficos en segundas lenguas, y más concretamente con alumnado sinohablante, la concordancia se ha tratado, de manera general y en un contexto universitario, en Cortés (2013), que explica las dificultades morfosintácticas derivadas de la lengua materna de los estudiantes. En español, tanto los nombres como sus complementos disponen de morfema de número para expresar la pluralidad. En mandarín, en cambio, la pluralidad no se marca normalmente, aunque sí existe un sufijo ($\{f\}$ *men*) también llamado *partícula* (Li y Shirai 2000) que lo permite en determinados casos como, por ejemplo, los pronombres. En chino tampoco existe distinción en cuanto al género gramatical, aunque deter-

minados caracteres pueden marcarlo para aludir al sexo de los seres vivos, por ejemplo, nǚ 女 para mujer y mǚ 母 para hembra. La diferencia de género solo se manifiesta en los pronombres personales de tercera persona: tā (él 他, ella 她) y tāmen (ellos 他们, ellas 她们) (Liu 2012).

Lin (2003) estudia errores en la concordancia de género y número entre artículo y sustantivo de alumnos taiwaneses universitarios de cuatro niveles diferentes a través de composiciones escritas. Por su parte, Gutiérrez (2013) realiza un estudio sobre la concordancia de la frase nominal, también en la producción escrita, de dos estudiantes de nivel intermedio que se encontraban en situación de inmersión en una universidad mexicana. Carecíamos, por lo tanto, de trabajos empíricos sobre el estudio de la concordancia nominal en aprendices no adultos, niños y adolescentes. En el siguiente apartado presentamos los datos de nuestra investigación, que contribuyen a llenar esa laguna.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

Hemos estudiado la producción oral de concordancia nominal en español en un corpus inducido con tres grupos de estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín: 90 niños, 90 adolescentes y 90 adultos, todos de nivel A1. En este artículo nos centraremos en el comportamiento de la variable edad, aunque este trabajo se enmarca en un estudio más amplio sobre la adquisición de la concordancia nominal en sinohablantes.

3.1. Metodología

Esta investigación se inscribe en un contexto de instrucción formal, con un tiempo de exposición a la lengua extranjera mucho menor que en el contexto de inmersión; Singleton (1995) estima que el número de horas de exposición a la lengua de un solo año en contexto natural supera el número de horas de contacto con la segunda lengua que corresponde a toda la escolarización. Adaptando los cálculos aproximados de Muñoz (2010:45), necesitaríamos 20 años con 4 horas lectivas semanales para alcanzar las 5000 horas de exposición por año de residencia en el país de la lengua meta. Evidentemente, estas cifras ponen de relieve la necesidad de optimizar al máximo el tiempo de clase para conseguir un aprendizaje eficiente.

Nuestra hipótesis de partida es que la variable edad conllevará resultados diferentes en los tres grupos de aprendices estudiados: los niños presentarán una mayor tasa de errores que los adolescentes, y estos más que los adultos.

Para comprobarlo se diseñaron tres tareas de descripción de láminas, de complejidad creciente (aunque aquí se presentarán juntos los resultados de las tres). Todas las tareas propuestas buscaban que el alumnado produjera de forma espontánea, evitando la memorización previa y ensayada de frases correctas gramaticalmente que los alumnos se limitaran a reproducir. Por tradición educativa, los estudiantes sinohablantes están acostumbrados a un aprendizaje memorístico de fragmentos.

La recogida de datos se realizó durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, en tres periodos lectivos trimestrales. Anteriormente (curso 2014-2015) se hizo un estudio piloto con 43 participantes (18 niños, 12 adolescentes y 13 adultos) para comprobar la adecuación del diseño de las tareas a todos los grupos de edad, la validez del *input* visual y la comprensión de las instrucciones por parte del alumnado. Los datos obtenidos en el estudio piloto no se han incluido en el corpus de la investigación. El total de grabaciones

recogidas ascendió a 310 pero solamente se han tenido en cuenta las 270 mencionadas (90 por cada grupo de edad).

Las emisiones producidas por los sujetos fueron transcritas y codificadas con una adaptación del sistema CHAT, perteneciente al proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*, MacWhinney 1995), que contiene la mayor base de datos internacional de lenguaje infantil. Además de la base de datos, el proyecto incluye una serie de convenciones para la transcripción, el sistema CHAT, algunos de cuyos códigos utilizamos y adaptamos para marcar las adiciones (de género y número), sustituciones (de género y número) u omisiones (de género y número). Para comprobar la fiabilidad de la transcripción y de la codificación, dos expertos (también profesores del Instituto Cervantes de Pekín) realizaron el 70% del análisis de errores para validar las muestras. Una tercera experta realizó el 30% de las transcripciones con el mismo objetivo. El análisis de todos los expertos resultó muy consistente, y no se apreciaron diferencias significativas entre sus resultados.

3.2 Resultados

Presentamos 2250 ítems con los que se elicitó un total de 25.537 elementos, de los cuales se analizaron 21.852 morfemas nominales en sustantivos y sus modificadores, 13.101 de número (60%) y 8.751 de género (40%). Como puede observarse en la tabla siguiente, los tres grupos de edad presentaron una mayor tasa de aciertos que de errores:

	NÚMERO		GÉNERO	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
Niños	3855	292	2000	773
Adolescentes	4053	382	2350	688
Adultos	4229	290	2471	469

Tabla 1. Resultados de acierto y error en la concordancia de número y género en los tres grupos de edad

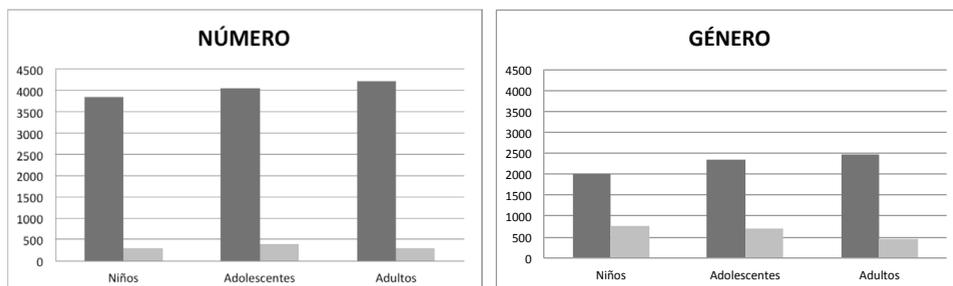


Gráfico 1. Resultados de acierto (barras oscuras) y error (barras claras) en la concordancia de número y género en los tres grupos de edad

Como vemos, los resultados en los dos morfemas nominales coinciden en presentar, para los tres grupos de edad, una tasa mucho mayor de aciertos que de errores (lo cual indica que el proceso de enseñanza/aprendizaje de la morfología nominal en nuestros aprendices está logrando buena parte de sus objetivos); sin embargo, el número de errores es mucho mayor en la concordancia de género que en la de número. Centrándonos en los datos de errores, y considerando la variable edad, que es la que aquí nos ocupa, el patrón de respuesta es muy diferente en un morfema y otro. Mientras que para el número no se observan diferencias entre niños, adolescentes y adultos (las tasas de error fueron del 7,04%, 8,61% y 6,42% respectivamente, diferencias estadísticamente no significativas según resultados de la prueba t de Student para muestras no emparejadas, $p > 0,05$), en el género los resultados fueron notablemente diferentes, especialmente entre los adultos (15,95% de errores) y los adolescentes (22,65%) y los niños (27,88%); las diferencias entre niños y adolescentes no resultaron estadísticamente significativas, pero sí las de los adultos respecto a los otros dos grupos ($p = 0,005$ en adolescentes-adultos; $p = 0,002$ en niños-adultos). Como puede apreciarse también de forma gráfica, la tendencia en el género es de un claro descenso a medida que se incrementa la edad de los aprendices, mientras que en el número los tres grupos se comportan de forma similar.

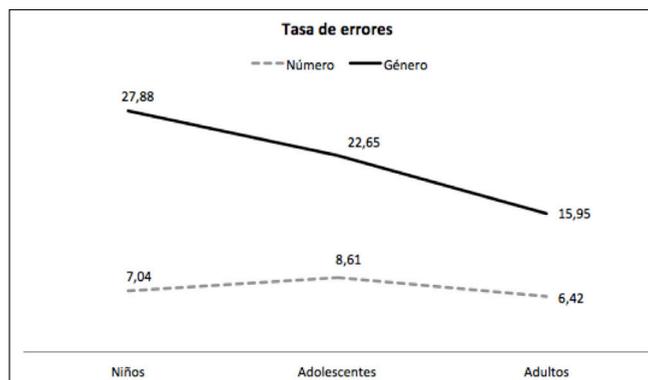


Gráfico 2. Porcentaje de errores en los morfemas de número y género por grupos de edad

Aunque aquí no abordaremos los resultados de nuestra muestra desde una perspectiva cualitativa, la madurez cognitiva de los estudiantes adolescentes y adultos con respecto a los niños se aprecia también en la complejidad de las estructuras que utilizan en sus enunciados: a mayor edad, los sujetos producen enunciados más complejos. Por ejemplo, las construcciones de *det + n + adj* en plural o *det + nombre de sexo biológico + adj* en femenino (3 elementos) son más numerosas en adultos que en adolescentes y niños.

3.3. Discusión

El chino mandarín es una de las lenguas más alejadas tipológicamente del español, y entre esas diferencias está la ausencia de flexión para marcar el género y el número. A pesar

de ello, nuestros estudiantes sinohablantes de español han sido capaces de incorporar morfemas de género y número desde el nivel A1, lo cual demuestra que las horas de instrucción formal han alcanzado metas positivas.

En nuestro estudio, la edad de los aprendices condiciona el proceso de adquisición de la concordancia de género: los niños cometen más errores que los adolescentes y estos más que los adultos; así ocurre también en la adquisición de la morfología en lengua materna: a medida que aumenta su edad disminuye la tasa de errores (Lew-Williams y Fernald 2007; Mariscal 2008). En cambio, la concordancia de número no presenta este patrón, tiene unas tasas de error similares en los tres grupos: la variable determinante en este caso podrían ser las horas de instrucción, similares para todos ellos. Así pues, en la concordancia de género se confirma nuestra hipótesis, pero en la de número no.

Tal como se expone en detalle en Zuheros (2019), entre el morfema de género y el de número existe una diferencia cognitiva muy importante: el número es un morfema más transparente, con un reflejo en el referente externo claramente perceptible ('uno' / 'más de uno'), y por lo tanto más fácil de aprender; el género, en cambio, es un morfema más opaco, con una correlación más aleatoria con el significado (solo en el caso de referentes con sexo biológico el género tiene un correlato perceptible, aunque no siempre de modo saliente), así que su aprendizaje requiere un mayor esfuerzo cognitivo y la intervención de procesos memorísticos.

En nuestro estudio, una tarea con mayor demanda cognitiva, como es el morfema de género, resultó más asequible para los aprendices con más edad, y por tanto más recursos cognitivos. Coincidimos, por tanto, con los estudios que han señalado las ventajas de la edad para los aprendices de lenguas (Chesterfield y Chesterfield 1985; Ehrman y Oxford 1989; Oxford 1989; Lawson y Hogben 1996; Palacios 1995; Kojic-sabo y Lighbown 1999; Eguskiza y Pisonero 2000; Muñoz *et al.* 2002; Tragant y Victori 2006, etc.), y, más concretamente, con los que detectan esa ventaja en el aprendizaje de la morfología de lenguas extranjeras (Johnson y Newport 1989; Birdsong 1992, 1999).

Los resultados son igualmente coherentes con estudios sobre adquisición de la morfología en la lengua materna, como el de Ferman y Karni (2010), que compara tres grupos de edad coincidentes con los de nuestro estudio: 8, 12 años y adultos jóvenes, ante una tarea de producir y juzgar una regla morfológica artificial; los adultos jóvenes superaron a los dos grupos de niños y los de 12 años superaron a los de 8 tanto en la primera sesión como en las siguientes, y también en la retención a los dos meses del experimento. En otra investigación posterior de comparación por edades (Lázaro *et al.* 2013) se llegó a las mismas conclusiones; se trataba de una tarea de formación de plurales en español que realizaron dos grupos de niños, de 6 y 8 años; los segundos realizaron mejor la tarea propuesta: de nuevo se confirma que, a mayor edad, mayor competencia gramatical.

Por último, no hemos recogido ninguna evidencia que nos permita defender la existencia de un periodo crítico para la adquisición de la morfología nominal del español, aunque el contexto de aprendizaje formal en el que se encuentran nuestros aprendices no favorece la evaluación de esta hipótesis.

4. CONCLUSIONES

La edad es una variable relevante en la adquisición de la morfología nominal en estudiantes sinohablantes en un contexto de instrucción formal. El mayor porcentaje de errores

por parte de los niños, a la vez que otros indicadores no tratados en el presente artículo como la longitud media por emisión de los enunciados y el avance en las fases de adquisición de la morfología, nos llevan a considerar que, al menos a corto plazo y en principiantes de nivel A1, los estudiantes de mayor edad cuentan con ventaja en el aprendizaje. Llevado a la práctica, esto conlleva la necesidad de recoger formalmente en el currículum del centro objetivos realistas y contenidos abarcables e informar al profesorado sobre qué esperar tras un máximo de 120 horas de clase de ELE en cada grupo de edad.

Desde una perspectiva más general, retomamos aquí el dilema sobre la conveniencia de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera a una edad temprana. No es fácil resolverlo de manera absoluta, con un sí o un no rotundos, cuando hablamos de un contexto de instrucción con una exposición limitada a la lengua. Evidentemente, el contacto con la nueva lengua no va a producir ningún efecto negativo en los niños; no obstante, si nos preguntamos qué efecto positivo va a tener, la respuesta dependerá del objetivo que se busque, si uno puramente lingüístico u otro más amplio. Las investigaciones citadas, cuyos resultados coinciden con los nuestros, muestran que los niños de mayor edad son mejores aprendices que los pequeños y el hecho de comenzar antes no asegura el alcance de un mayor nivel de competencia lingüística, al menos en lo que a morfología se refiere (probablemente en el nivel fónico la respuesta sea diferente). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la comunicación y el entendimiento entre culturas va mucho más allá de la gramática. En este sentido, ofrecer a los niños desde pequeños la posibilidad de desarrollar actitudes que favorezcan la autoconfianza, las habilidades metalingüísticas, y actitudes como la empatía, respeto e interés por otras lenguas y culturas ya supone una ventaja por la que merece la pena ese contacto temprano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, S. (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del enfoque léxico* (Trabajo de fin de máster). CIESE-Comillas. Universidad de Cantabria.
- Arias-Trejo, N., Abreu-Mendoza, R. A. y Aguado-Servín, O. A. (2014). "Spanish-speaking children's production of number morphology". *First Language*, 34(4), pp. 372-384.
- Arnold, J. (2006). "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Études de Linguistique Appliquée*, 139, pp. 407-426.
- Bialystok, E. (1997). "The structure of age: In search of barriers to second language acquisition". *Second Language Research*, 13(2), pp. 116-137.
- Bialystok, E., y Hakuta, K. (1999). "Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition", *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, pp. 161-181.
- Birdsong, D. (1992). "Ultimate Attainment in Second Language Acquisition", *Language*, pp. 706-755.
- Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Birdsong, D. (2006). "Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview", *Language Learning*, 56 (1), pp. 9-49. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x
- Bley-Vroman, R. (1988). "The fundamental character of foreign language learning". En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds.). *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 19-30.
- Bley-Vroman, R. (1989). "What is the logical problem of foreign language learning", *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 4, pp. 1-68.

- Bongaerts, T. (1999). "Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The Case of Very Advanced Late L2 Learners". En D. Birdsong, (ed.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 133-159.
- Bongaerts, T., Planken, B., y Schils, E. (1995). "Can Late Starters Attain a Native Accent in a Foreign Language? A test of the Critical Period Hypothesis". En D. Singleton y Z. Lengyel (eds.). *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, pp. 30-50.
- Bruer, J. T. (2001). "A critical and sensitive period primer". En D. B. Bailey, Jr., J. T. Bruer, F. J. Symons, y J. W. Lichtman (eds.). *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, pp- 3-26.
- Burstall, C. (1975). "Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings", *Language Teaching*, 8(1), pp. 5-25. DOI: 10.1017/S0261444800002585.
- Carroll, J. B. (1969). "What Does the Pennsylvania Foreign Language Research Project Tell Us?", *Foreign Language Annals*, 3(2), pp. 214-236.
- Cenoz, J. (2002). "Age differences in foreign language learning", *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 135(1), pp. 125-142. DOI: 10.1075/itl.135-136.06cen.
- Cenoz, J. (2003). "El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos", *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación*, 1, pp. 1-11.
- Cenoz, J. (2013). "Discussion: Towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), pp. 389-394. DOI: 10.1080/13670050.2013.777392.
- Chandler, P. M. (2006). "Critical period or language difficulties: are there two types of adult foreign language learners?", *Age in L2: Acquisition and Teaching*, pp. 59-79.
- Chesterfield, R., y Chesterfield, K. B. (1985). "Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies", *Applied Linguistics*, 6(1), pp. 45-59. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.881.4977&rep=rep1&type=pdf> (07-01-2019).
- Collier, V. P. (1989). "How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language", *TESOL Quarterly*, 23(3), pp. 509-531. DOI:10.2307/3586923.
- Cortés, M. (2002). "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela*, 52, pp. 77-98.
- Cortés, M. (2013). "Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras". *Monográficos SinoELE*, (10), pp. 173-208.
- DeKeyser, R. (2000). "The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), pp. 499-533. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.8160&rep=rep1&type=pdf> (11-01-2019).
- Eguskiza, M. J., y Pisonero, I. (2000). "El desarrollo de la expresión en el aula de ELE: Tipología de actividades dirigidas a niños y a niñas", *Carabela*, 27, pp. 87-110.
- Ehrman, M., y Oxford, R. (1989). "Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies", *The Modern Language Journal*, 73(1), pp. 1-13. DOI:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x.
- Epstein, S. D., Flynn, S., y Martohardjono, G. (1996). "Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research", *Behavioral and Brain Sciences*, 19(4), pp. 677-714. DOI:10.1017/S0140525X00043521.
- Ferman, S., y Karni, A. (2010). "No Childhood Advantage in the Acquisition of Skill in Using an Artificial Language Rule", *PLoS ONE*, 5(10), e13648. DOI: 10.1371/journal.pone.0013648.
- Flege, J. E., Munro, M. J., y MacKay, I. R. (1995). "Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language", *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), pp. 3125-3134. http://www.jimflege.com/files/Flege_Munro_factors_affecting_JASA_1995.pdf (09-01-2019).
- Frediani, V. (2008). *Early Versus Late Start in an EFL Program: Factors that Contribute to Performance Outcomes*. <https://spectrum.library.concordia.ca/975768/1/MR40799.pdf> (08-01-2019).

- González, M. (1991). "El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia", *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, pp. 14-25.
- Gutiérrez, D. (2013). "La concordancia de la frase nominal por los sino hablantes aprendices de español como segunda lengua". *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), pp. 76-84.
- Hawkins, E. (1987). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, J. S., y Newport, E. L. (1989). "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturation State on the Acquisition of English as a Second Language", *Cognitive Psychology*, 21(1), pp. 60-99. <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/JohnsNewprt89.pdf> (02-01-2019).
- Johnstone, R. (1994). *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications. Practitioner MiniPaper 14*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse.
- Kojic-Sabo, I., y Lightbown, P. M. (1999). "Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success", *The Modern Language Journal*, 83(2), pp. 176-192. DOI:10.1111/0026-7902.00014.
- Krashen, S. D., y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lamendella, J. T. (1977). "General Principles of Neurofunctional Organization and Their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition 1", *Language Learning*, 27(1), pp. 155-196. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00298.x.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- Lawson, M. J., y Hogben, D. (1996). "The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students", *Language Learning*, 46(1), pp. 101-135. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.374.5866&rep=rep1&type=pdf> (12-01-2019).
- Lázaro, M., Nieva, S., Moraleda, E., y Garayzábal, E. (2013). "Procesamiento morfológico y formación del plural en niños con desarrollo típico", *Didácticas Específicas*, (8), pp. 65-80.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Lew-Williams, C., y Fernald, A. (2007). "Young Children Learning Spanish Make Rapid Use of Grammatical Gender in Spoken Word Recognition". *Psychological Science*, 18(3), pp. 193-198. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01871.x
- Li, P., y Shirai, Y. (2000). *The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Lin, T. (2003). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos* (Tesis). Universidad de Alcalá.
- Liu, C. (2012). *Morfología contrastiva del chino mandarín y el español. Formas de gramaticalización y lexicalización* (Tesis). Universidad de Valladolid.
- Long, M. H. (1990). "Maturation Constraints on Language Development", *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), pp. 251-285.
- López-Ornat, S., Mariscal, S., Fernández, A., y Gallo, P. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Low, L., Duffield, J., Brown, S., y Johnstone, R. (1993). *Evaluating foreign languages in primary school*. Stirling: Scottish CILT.
- Lu, X. (2015). *La adquisición del artículo del español por los aprendices chinos* (Tesis). Universidad Autónoma de Madrid.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Manchón R. y Murphy, L. (2002). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia/Diego Marín.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., y Snow, C. E. (2000). "Three Misconceptions about Age and L2 Learning", *TESOL Quarterly*, 34(1), pp. 9-34. <https://pdfs.semanticscholar.org/dad7/ade238a8600221dda4e3b3b09e922245fc52.pdf> (29-12-2018).
- Mariscal, S. (2008). "Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: Starting small". *Journal of Child Language*, 36(1), pp. 143-171. DOI: 10.1017/S0305000908008908

- Marrero, V., y Aguirre, C. (2003). "Plural Acquisition and Development in Spanish". En Montrul, S. y Ordóñez, F. (eds.). *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages*. Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press, pp. 275-296.
- Martínez, C. M., y Marco, J. L. (2010). "La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas", *Revista Cálamo FASPE*, (56), pp. 3-14.
- Martohardjono, G., y Flynn, S. (1995). "Is There an Age Factor for Universal Grammar?", *The Age Factor in Second Language Acquisition*, pp. 135-153.
- McLaughlin, B. (1985). *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 2: School-Age Children*. Nueva York: Psychology Press.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Muñoz, C. (2003). "Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés. L'influence de l'âge", *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, (18), pp. 53-77.
- Muñoz, C. (2006). "The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project". En C. Muñoz (ed.). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, Ltd, pp. 1-40.
- Muñoz, C. (2008). "Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning", *Applied Linguistics*, 29(4), pp.578-596. DOI: 10.1093/applin/amm056.
- Muñoz, C. (2010). "On how age affects foreign language learning", *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, pp. 39-49. <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/papers/invited%20speakers/munoz.pdf> (12-01-2019).
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E., y Victori, M. (2002). "En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera", *Revista-Fòrum sobre plurilingüisme i educació, Universitat de Barcelona*, 1. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11541/1/Munozetal2002.pdf> (15-12-2018).
- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Inma, T., y Lacorte, M. (2016). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Abingdon, Routledge.
- Newport, E. L. (1990). "Maturational Constraints on Language Learning", *Cognitive Science*, 14(1), pp.11-28. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog1401_2 (29-11-2018).
- Oxford, R. L. (1989). "Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training", *System*, 17(2), pp. 235-247. DOI: 10.1016/0346-251X(89)90036-5.
- Oyama, S. (1979). "The Concept of the Sensitive Period in Developmental Studies", *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 25(2), pp. 83-103.
- Palacios Martínez, I. M. (1995). "A Study of the Learning Strategies Used by Secondary School and University Students of English in Spain", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (8), pp. 177-193. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5420/1/RAEI_08_16.pdf (13-12-2018).
- Patkowski, M. S. (1990). "Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege", *Applied Linguistics*, 11(1), pp. 73-89. <https://pdfs.semanticscholar.org/35df/7c1f22a66cada6e941749e3d492a74a43de4.pdf> (08-12-2018).
- Penfield, W. R., y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pérez-Pereira, M. (1991). "The acquisition of gender: What Spanish children tell us", *Journal of Child Language*, 18(03), pp. 571-590.
- Pulvermüller, F., y Schumann, J. H. (1994). "Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition", *Language Learning*, 44(4), pp. 681-734. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb00635.x.
- Roca, J., y Manchón, R. M. (2006). "Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela", *Porta Linguarum*, (5), pp. 63-76.
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis). Universidad de Murcia.

- Scarcella, R. C., y Higa, C. A. (1982). "Input and age differences in second language acquisition". En S. Krashen, R. Scarcella y M.H. Long (eds.). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House, pp. 175-201.
- Schumann, J. H. (1975). "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 25(2), pp. 209-235. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Nueva York: Newbury House.
- Seelye, H. N. (1984). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Seright, L. (1985). "Age and Aural Comprehension Achievement in Francophone Adults Learning English", *Tesol Quarterly*, 19(3), pp. 455-473. http://tesol.aua.am/TQD_2000/TQD_2000/TQ_D2000/VOL_19_3.PDF#page=32 (15-12-2018).
- Sharpe, K. (1992). "Communication, culture, context, confidence: The four Cs of primary modern language teaching", *Language Learning Journal*, 6(1), pp. 13-14. DOI: 10.1080/09571739285200351.
- Sharpe, K., y Driscoll, P. (2000). "At what age should foreign language learning begin?", *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*, pp. 72-86. <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/centres/lipis/docs/readings/sharpe-driscoll.pdf> (12-01-2019).
- Singleton, D. (1995). "Second Languages in the Primary School: The Age Factor Dimension", *Teanga: The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 15, pp. 155-166.
- Singleton, D. (2001). "Age and second language acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), pp. 77-89. DOI:10.1017/S0267190501000058.
- Singleton, D. (2003). "Critical period or general age". En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, pp. 3-22.
- Snow, C. E., y Hoefnagel-Höhle, M. (1978). "The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning", *Child Development*, 49(4), pp. 1114-1128. DOI: 10.2307/1128751.
- Spolsky, B. (2000). "Anniversary article. Language motivation revisited", *Applied Linguistics*, 21(2), pp. 157-169. DOI: 10.1093/applin/21.2.157.
- Stefka, H. y Marinova-Todd, S. H. (2003). "Know Your Grammar: What the Knowledge of Syntax and Morphology in an L2 Reveals about the Critical Period for Second/Foreign Language Acquisition". En M. García Mayo y M. Lecumberri (eds.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, pp. 59-76.
- Suárez, M.M., y Muñoz, C. (2011). "Aptitude, age and cognitive development: The MLAT-E in Spanish and Catalan", *EUROSLA Yearbook*, 11(1), pp. 5-29. DOI: 10.1075/eurosla.11.03sua.
- Torras, M. R., Navés, T., y Celaya, M Luz y Pérez Vidal, Carmen. (2006). "Age and IL development in writing". En C. Muñoz (ed.). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, LTD, pp. 156-182.
- Tragant, E., y Muñoz, C. (2000). "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera". En C. Muñoz (ed.). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, pp. 81-105.
- Tragant, E., y Victori, M. (2006). "Reported Strategy Use and Age". En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds.). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, LTD, pp. 208-236.
- Uylings, H. B. (2006). "Development of the human cortex and the concept of 'critical' or 'sensitive periods'". *Language Learning*, 56, pp. 59-90.
- Werker, J. F., y Tees, R. C. (2005). "Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain", *Developmental Psychobiology*, 46(3), pp. 233-251. DOI: 10.1002/dev.20060
- Zuheros (2019). "La Morfología Natural como marco teórico para explicar el aprendizaje de género y número en español por sinohablantes". Enviado para su publicación.

RESEÑAS

**COMAJOAN-COLOMÉ, LLORENÇ Y PÉREZ SALDANYA, MANUEL
(2018): LOS TIEMPOS VERBALES DEL ESPAÑOL.
DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA Y SU ADQUISICIÓN EN SEGUNDAS
LENGUAS. BARCELONA: OCTAEDRO ELE. 135 PÁGINAS**

MARÍA NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca
noedom@usal.es

Como señalan los autores en el Prólogo, este libro contempla como principales destinatarios los profesores de español como lengua extranjera que necesitan ampliar o actualizar sus conocimientos sobre lingüística y sobre adquisición de lenguas aplicados a la comprensión del sistema de los tiempos verbales del español. De ahí que el subtítulo de este libro sea “Descripción del sistema y adquisición en segundas lenguas”. Para los autores, ya desde ese Prólogo, un buen profesor de español debe contar con una formación en, al menos, tres disciplinas: lingüística, adquisición y didáctica de lenguas. Y este libro demuestra la triple formación de sus autores en estas disciplinas: ambos son profesores universitarios (Universitat de Vic y Universitat de València) y llevan muchos años dedicados a la descripción lingüística, enseñanza, aprendizaje y adquisición del español y del catalán como primera lengua o materna y como lengua extranjera o segunda.

Otra muestra de esta triple formación es la bibliografía citada en el libro, en el apartado final de Referencias bibliográficas (129-135), que cuenta con un equilibrado número de obras sobre lingüística (cincuenta y una, de las cuales quince corresponden a tipología y descripción de lenguas, como el chino, el amazigh y el rumano, lenguas que, junto con el inglés, serán utilizadas en el libro para ilustrar el comportamiento de lenguas de procedencias diferentes ante las categorías de tiempo, modo y aspecto verbal) y sobre adquisición y didáctica (cincuenta y siete títulos, distribuidos en cuarenta y diecisiete, respectivamente).

El libro está dividido en siete capítulos, que se abren con un Prólogo (9-10) y se cierran con seis páginas de Referencias bibliográficas. En los tres primeros (13-57) se describen las tres nociones imprescindibles para un acercamiento al sistema verbal de las lenguas: el tiempo, el aspecto y la modalidad¹; los tres siguientes (59-103) se dedican a la descripción

1 La voz carece en español de morfemas flexivos paralelos a los de tiempo, aspecto, modo, persona o número. Su misión es la de vincular las funciones sintácticas de los verbos con sus papeles semánticos: la función sintáctica de ‘sujeto’ con el papel semántico de ‘agente’, en el caso de la voz activa; o con el papel semántico de ‘paciente’ en

Para citar esta reseña / To cite this book review: Domínguez García, María Noemí (2019). Reseña de Comajoan-Colomé, L., Pérez Saldanya, M. *Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y su adquisición en segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro ELE, 2018. *ELUA*, 33: 251-256. doi: 10.14198/ELUA2019.33.13

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.13>

 Este trabajo se publica bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional**

de los tiempos verbales del modo indicativo. La abordan desde un enfoque cognitivo, aunque, como señalan los propios autores, “no de manera categórica” (19), lo que les permite aprovechar también el enfoque estructuralista, sin olvidar el aspecto funcional del lenguaje que propugnan los métodos comunicativos de enseñanza de lenguas extranjeras desde los años 80 del siglo pasado. Finalmente, el capítulo siete (105-128) se destina a la adquisición lingüística del sistema verbal de indicativo del español, con especial énfasis en los tiempos de pasado y, aún más concretamente, en la distinción tempoaspectual entre el pretérito perfecto simple, o pretérito indefinido, y el pretérito imperfecto. Este séptimo capítulo supone una aportación novedosa a la literatura sobre enseñanza y aprendizaje del sistema verbal del español, es el que se aborda más claramente desde un enfoque cognitivo y el que demuestra, en definitiva, el interés de los autores por la formación de los docentes de lenguas extranjeras. Habitualmente, la literatura lingüística sobre el sistema verbal del español se ha centrado en los usos de los tiempos verbales o en cuál es la categoría que prima en sus relaciones, el tiempo, el aspecto o el modo. Así tenemos, por poner algunos ejemplos, los estudios de Rojo (1974, 1990), en los que se concede especial relevancia al tiempo lingüístico, o los de Veiga (1991), en los que se da igual relevancia a las categorías de tiempo y modo. Rojo y Veiga (1999: 2885, 2908-2909) priorizan la categoría tiempo con tanta claridad que incluso la superponen a la categoría aspecto en la distinción entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. Por su parte, la *NGLE* (RAE y ASALE 2009: 1744) concede a ambas categorías la misma pertinencia y necesidad para aclarar esta oposición, aunque dedique más páginas al tiempo que al aspecto². La mayoría de estos trabajos aparecen recogidos en el Capítulo 2 del libro reseñado, dedicado enteramente al aspecto verbal.

Por su parte, la literatura gramatical aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera se centra en la función de los tiempos verbales del español en contexto: en qué situación se usa qué forma, por qué y para qué. Así, por ejemplo, la *Gramática de referencia para la enseñanza de español* enuncia en su Introducción que en ella “se abordarán aquellas cuestiones que importan para el uso y se desdeñarán aquellas otras que no tienen repercusión en él”. Y, más adelante, ilustra su propósito de este modo: “nada se dirá, por tanto, sobre si una oración como *Pienso, luego existo* es coordinada o subordinada, sobre si el interrogativo en *Averiguaré qué pasa* es o no es un transpositor, etc.” (Borrego et al. 2013: 15-16).

El libro de Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya se aproxima más a esta literatura didáctica, de ahí que los autores incluyan continuamente preguntas para los docentes (veintiocho “Reflexiones”) con el fin de activar su conciencia metalingüística y su competencia gramatical (por ejemplo, las Reflexiones 11-18 del capítulo 5, o 20-21 del capítulo 6 contienen ejercicios que ponen a prueba la comprensión de las explicaciones previas y la capacidad para reproducirlas); pero no descuida la investigación lingüística, observable, sobre todo, en los tres primeros capítulos, pero muy especialmente en el apartado que dedica a la gramaticalización de las marcas de tiempo y aspecto en diversas lenguas (catalán, español, italiano, francés, inglés) como cierre del capítulo 2 (45-50) y en el análisis contrastivo que hace del sistema tempoaspectual verbal en cuatro lenguas, tanto en el capítulo 2 (30-34) como en el

el caso de la voz pasiva (RAE y ASALE 2009: 3037-3038). No entra, por tanto, en consideración para distinguir diferencias entre las formas del sistema verbal del español.

2 “En esta obra, se considerará que el aspecto desempeña un papel importante en la gramática del verbo -y, en general, de la predicación-, pero se introducirán menos distinciones aspectuales de las que se manejan en otros estudios” (RAE y ASALE 2009:1685).

cierre del capítulo 5 (82-94). De ahí que recurran a terminología gramatical para nombrar los tiempos verbales, frente a obras eminentemente aplicadas como la mencionada Borrego et al. (2013), que nombra los tiempos con el paradigma del verbo *cantar*³. Cumplen así los autores con su intención de combinar las tres disciplinas de lingüística, adquisición y didáctica de lenguas que ya anunciaban en el Prólogo.

Si necesario resulta el capítulo 1 del libro de Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, que expone de manera sucinta y con una redacción accesible a nativos y no hispanohablantes por igual los distintos significados de la palabra *tiempo* en español (‘cronológico, atmosférico y gramatical’) para centrarse, a partir del apartado 1.2., en el tiempo gramatical, que es el que compete al tema de la obra, mucho más interesante es el capítulo 2, que presenta una descripción detallada de la categoría aspecto, en oposición a la de tiempo: ya desde la primera página del capítulo se describe la oposición entre el pretérito perfecto simple o indefinido y el pretérito imperfecto y esta da pie a la explicación de los tres tipos de aspecto desde los que puede abordarse el estudio del sistema verbal del español: el léxico, que permite distinguir entre verbos de estado y verbos de acción (estos se subdividen en actividades, realizaciones y consecuciones), el perifrástico, que da entrada a la descripción de algunas perífrasis verbales, y el gramatical, con el que se explica el aspecto imperfectivo y perfectivo, clave para entender la oposición entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple o indefinido, respectivamente. Fieles a su interés en combinar lingüística y didáctica de lenguas, los autores introducen por primera vez en este capítulo la comparación entre lenguas: para ello, recurren al inglés, el amazigh, el chino y el rumano y justifican su elección

porque las cuatro lenguas tienen una presencia social notable en el mundo hispanohablante y en las aulas de español L2: el inglés como lengua global y el chino, el amazigh y el rumano como lenguas de un gran número de inmigrantes en zonas hispanohablantes (30).

El capítulo 3 se destina a la modalidad, concepto que distinguen los autores del *modo* verbal porque aquel es más amplio y abarcador (51). En este capítulo se da entrada a la pragmática con la atención al contexto y a la enunciación, esto es, a la actitud del hablante respecto al *dictum*. Así, y aunque toca someramente los modos imperativo y subjuntivo (3.2.), el capítulo se centra en la creación de dos mundos, basados en las expectativas del hablante, uno real o posible y otro difícilmente posible o imposible, para distinguir los tiempos presentes, pasados y futuros de los tiempos condicionales o los valores de probabilidad e incertidumbre de los tiempos futuros y de la perífrasis *deber de* + infinitivo.

Una vez descritas las tres categorías de tiempo, aspecto y modalidad, los capítulos 4, 5 y 6 se destinan a la descripción de los tiempos verbales de indicativo en español. De manera análoga a la bibliografía sobre el sistema verbal, se distingue entre usos prototípicos y no prototípicos, llamados por otros autores usos rectos y usos dislocados (Rojo y Veiga, 1999) o valores primarios y valores adicionales (Borrego et al., 2013). Y se observa siempre un interés por cruzar las tres categorías descritas en los capítulos anteriores: así, se incluye el uso no prototípico del presente con un valor irreal de pasado (63) equivalente al del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo o al del condicional compuesto en las secuencias condicionales (*Si lo sé, no vengo* ≡ *Si lo hubiera sabido no habría/hubiera venido*), o los

3 Por ejemplo, cuando explica el presente escribe *canto*, o cuando explica el pretérito pluscuamperfecto escribe *había cantado* y así con todos los tiempos verbales.

usos modales del pretérito imperfecto (78-80) para narrar (*Aquel día, a las seis de la tarde, moría el ilustre poeta*), expresar cortesía (*Quería pedirte un favor*) o irrealidad (*De buena gana me iba a la playa contigo, pero no puedo*). Se incluye también el uso del pretérito pluscuamperfecto como alternativa al pretérito perfecto compuesto en contextos negativos de valor ‘antes de ahora’ o ‘hasta ahora’ (81; RAE y ASALE, 2009: 1788-1789): *Nadie me había/ha hablado con tanta franqueza como tú* (= ‘nunca antes de ahora’), o *No me había/he dado cuenta hasta ahora*.

No se descuida la atención a la variación geográfica (5.1.2 y, muy especialmente, la Tabla 17) en el uso del pretérito perfecto simple en lugar del pretérito perfecto compuesto (mayor parte del español americano) y viceversa (mayor parte del español peninsular), que resulta de gran importancia para los estudiantes de español, pues dependiendo de su modelo hispanohablante (pienso, por ejemplo, en estudiantes estadounidenses o brasileños, más cercanos a los modelos de habla hispanoamericanas) estarán más expuestos a uno u otro tiempo verbal.

De nuevo en el capítulo 5 se incluye, en su parte final, el análisis contrastivo entre el español y las cuatro lenguas que se toman como base de la comparación, inglés, rumano, amazigh y chino (82-94), con el objetivo de sensibilizar al lector sobre la interrelación entre los conceptos de tiempo y aspecto en el sistema verbal. Así, se señala cómo el inglés marca la duración en el presente mediante la perífrasis progresiva *to be + -ing*, o la no distinción entre aspecto perfectivo e imperfectivo en algunos verbo sen pasado (*I had a headache = ‘tuve/tenía dolor de cabeza’*), o el valor inclusivo del pretérito perfecto compuesto (*I have known him for about ten years = ‘lo conozco desde hace unos diez años’*); en cuanto al rumano, coincide con el español en distinguir entre aspecto perfectivo e imperfectivo pero solo con tres, y a veces dos, formas de pasado, prefiriendo el pretérito perfecto compuesto (de manera análoga a lenguas hermanas, como el francés o el italiano) al simple, más propio del registro formal y del nivel escrito; el amazigh prioriza el aspecto sobre el tiempo; y el chino recurre a marcadores (*le, guo, zhe y zai*) para expresar ambas categorías.

En el capítulo 6, dedicado a los tiempos futuros y condicionales, cabe destacar la descripción del *futuro de los historiadores*, uso no prototípico que pueden desempeñar tanto el futuro como el condicional en secuencias como *En aquel momento decidió exiliarse y ya no regresará/regresaría a su país hasta muchos años después* y que se correspondería con el uso prototípico del pretérito perfecto simple o indefinido (‘regresó’) o con el uso no prototípico del llamado *presente histórico* (‘regresa’). Y, sobre todo, la importancia de la modalidad en los usos no prototípicos de los cuatro tiempos: valores como la expresión de la conjetura (*¿Ese cochazo? Costará/Debe de costar unos treinta mil euros, por lo menos*), del mandato (*Harás lo que yo te diga*), de la sorpresa (*¡Habrás visto semejante caradura!*), de la cortesía (*Querría un kilo de tomates que estén bien maduros*), de la concesión (*Será / sería muy inteligente, pero no lo demuestra/ demostraba*), o de la irrealidad (*Habría preferido otro día para la reunión*), entre otros.

Concluye el libro con el capítulo 7, cuyo carácter novedoso ya apuntábamos al comienzo. En este sentido, resulta sumamente interesante el apartado 7.4, titulado “La adquisición del sistema tempoaspectual en español y sus implicaciones didácticas”, que concluye con cuatro reflexiones sobre la práctica docente en el aula sumamente útiles: la necesidad de tomar conciencia sobre la complejidad del sistema verbal del español en cuanto a las categorías de tiempo y modo, así como la necesidad de compararlo con otras lenguas para no

caer en el relativismo lingüístico del tipo “Como en tal lengua no tienen imperfecto, a los alumnos les cuesta usar el imperfecto” (126); la necesidad de explicar el uso de los tiempos verbales más allá de la estructura de la frase simple, incluyendo otras variables como el significado léxico del verbo o el contexto pragmático; la observación del momento de adquisición en el que se encuentran los estudiantes, así como el tiempo de aprendizaje que pasan en cada etapa de adquisición; y, por último, la necesidad de una formación permanente del docente a través de la investigación dentro y fuera del aula.

La perspectiva cognitiva se ve claramente en este capítulo en la investigación sobre la interlengua de los estudiantes de español como lengua extranjera o segunda y, así, se explican herramientas como el *principio de uno a uno* (107), por el que los estudiantes, cuando aprenden una forma, la asocian a un solo significado, que paulatinamente se va ampliando con los otros valores; o el uso de los mecanismos pragmáticos, léxicos y gramaticales en las diferentes etapas de adquisición de la lengua (tabla 19); o la *hipótesis del aspecto léxico* (112), según la cual, los estudiantes usan en un primer estadio de adquisición el presente cuando quieren expresar pasado, a continuación aprenden a usar el pretérito perfecto compuesto con los predicados de acción, después el pretérito imperfecto con los predicados de estado, luego extienden los valores del perfecto compuesto y así hasta llegar a establecer las distinciones como los nativos.

Otras variables que incluyen los autores en este capítulo 7 son la atención al discurso (hipótesis que presentan como complementaria al aspecto léxico, por cuanto la construcción del discurso sigue a este e influye en la adquisición del aspecto gramatical), a la percepción (fonética, de frecuencia y de irregularidad) y a la interferencia de la primera lengua. De esta cabe destacar el valor no prominente que le conceden en el proceso de adquisición del sistema verbal del español y la explicación de la diferencia entre la *ruta de adquisición* (etapas) y la *velocidad de adquisición* (tiempo invertido en cada etapa).

Termino esta reseña con la misma pregunta que incluyen los autores en la Reflexión 27 (125): “¿En qué crees que recibe más formación la mayoría de los docentes de segundas lenguas: en lingüística, en didáctica o en adquisición de segundas lenguas? ¿Por qué crees que es así?” La mayoría de los docentes de lenguas extranjeras provienen de disciplinas como la lingüística, la filología o la traducción, sin una atención particular a la competencia pedagógica o didáctica, que suele adquirirse en cursos de posgrado (la profusión de másteres para la formación de profesores de lenguas extranjeras es un hecho global del que no escapa la academia española); y cuando estos docentes provienen del ámbito de la pedagogía suelen carecer de una base lingüística y gramatical sólida que les permita responder con solvencia a los innumerables *por qué* de los estudiantes cuando se enfrentan a cuestiones como el sistema verbal del español (el -injustamente- temido modo subjuntivo, o la diferencia entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito imperfecto, o la oposición *ser/estar*, por ejemplo). Por eso son necesarios libros como este, que defiende la necesaria combinación de lingüística, didáctica y adquisición para llegar a ser un buen docente de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

- Borrego et al. (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español*. Salamanca: EUSAL.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- Royo, G. (1974). "La temporalidad verbal en español", *Verba*, 1, pp. 68-149.
- Royo, G. (1990). "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". En Bosque, I. (ed.). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, pp. 17-43.
- Royo, G. y Veiga, A. (1999). "El tiempo verbal. Los tiempos simples". En Bosque I. y Demonte, V. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2867-2934.
- Veiga, A. (1991). *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

**CASAS GÓMEZ, M. Y HUMMEL, M. (2017): SEMÁNTICA LÉXICA.
VOLUMEN MONOGRÁFICO EXTRAORDINARIO DE RILCE.
REVISTA DE FILOLOGÍA HISPÁNICA, 33.3, PAMPLONA:
UNIVERSIDAD DE NAVARRA**

MERCEDES RAMÍREZ SALADO
Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada
Universidad de Cádiz
mercedes.ramirez@uca.es

Esta obra monográfica sobre semántica léxica, editada por Casas Gómez y Hummel, se inserta, como volumen extraordinario, en *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, siendo, a su vez, fruto del encuentro de numerosos investigadores en la sección temática “Nuevos contenidos y perspectivas actuales de la semántica léxica” del *XX Deutscher Hispanistentag*, celebrado en la Universidad de Heidelberg en 2015. Este volumen colectivo se compone de dieciocho trabajos que, partiendo de las limitaciones y nuevos retos de la semántica léxica, aborda reflexiones teóricas y metodológicas sobre la materia y realiza un acercamiento a la teoría semántica en los estudios de casos para terminar tratando la semántica léxica y sus interfaces, con especial atención a cuestiones vinculadas a la neología y la terminología en el marco de esta disciplina.

Así, el primer objetivo que se plantean los editores del libro es la revisión de los planteamientos tradicionales de la lexicología, con el fin de determinar qué aspectos y contenidos siguen vigentes en la semántica léxica actual. Para ello, se sirven del cotejo de las distintas posturas metodológicas, contrastando enfoques tradicionales con los paradigmas más recientes, hasta lograr establecer qué nuevos contenidos se han incorporado a la semántica léxica y cuáles son las líneas de trabajo y perspectivas futuras.

De este modo, la sección introductoria “Limitaciones y nuevos retos de la semántica léxica” se inicia con un recorrido por la semántica léxica en su contexto internacional, donde los autores, Casas Gómez y Hummel, muestran la escasez de trabajos sobre semántica léxica que se producen en el ámbito hispánico, frente a la tradición histórica existente en países como Alemania o Francia. Esto nos lleva a pensar que, efectivamente, en numerosas ocasiones, los estudios sobre semántica en español están basados o, como afirman los propios autores, importados, de otros trabajos desarrollados en el panorama internacional

Para citar esta reseña / To cite this book review: Ramírez Salado, Mercedes (2019). Reseña de Casas Gómez, M., Hummel, M. Semántica léxica. Volumen monográfico extraordinario de *Rilce. Revista de filología hispánica*, 33.3, Pamplona: Universidad de Navarra, 2017. *ELUA*, 33: 257-263. doi: 10.14198/ELUA2019.33.14

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.14>

por autores como Pottier, Coseriu, Geckeler o Wotjak. Seguidamente, se plantean algunas de las limitaciones de la semántica léxica en su devenir como disciplina, como pueden ser las distinciones entre significado léxico y significado gramatical o la exclusión de la realidad extralingüística y la función referencial del marco de la semántica, restricciones estas que actualmente se desdibujan, pues se hace necesaria, en la semántica léxica, una interfaz semántico-gramático-pragmática que reconozca claramente la interrelación entre estos tipos de estudios. Precisamente, esta idea de los autores de tratar los puntos de encuentro entre semántica, sintaxis o pragmática muestra el camino que ha tomado la lingüística en los últimos tiempos, con un carácter eminentemente transversal que no se produce solo entre las disciplinas lingüísticas y no lingüísticas (como es el caso de la lingüística aplicada), sino también entre las propias ramas tradicionalmente lingüísticas.

No obstante, esta primera parte de la obra incluye un aspecto sumamente interesante para el desarrollo del resto de trabajos, puesto que aquí se detallan los nuevos contenidos y perspectivas de la semántica léxica, que podemos clasificar y resumir en: a) todos aquellos ámbitos de los que ya se ocupaba la lexicología clásica (cambio semántico, relaciones de significación, campos léxicos, el signo y sus componentes, etc.); b) la formación de palabras; c) las relaciones entre léxico y sintaxis; d) la variación semántica del léxico; e) la terminología y las unidades terminológicas; f) las locuciones; g) la neología y los neologismos, y h) la dimensión neurocognitiva del léxico.

Tras esta presentación inicial y siguiendo la línea argumental de toda la obra, hallamos una primera sección específica donde se muestran diversas reflexiones teóricas y metodológicas en el marco de la semántica léxica, en la que contribuyen los autores Rosario González Pérez, sobre las combinaciones léxicas sinestésicas; María Dolores Muñoz Núñez, sobre la conexión de la polisemia léxica con la interfaz léxico-sintaxis; Inmaculada Penadés Martínez, sobre el concepto de colocación; Miguel Rosso Carrasco, sobre la concepción de una semántica del hablar a partir del estructuralismo, y Carmen Varo Varo, sobre la neurosemántica.

Seguidamente, se dedica un bloque al papel de la teoría semántica en los denominados estudios de casos, donde realizan aportaciones Cristina Buenafuentes de la Mata, abordando la función de la semántica cognitiva en la formación de palabras por composición; Nicole Delbecque, tratando los fenómenos de cuantificación y aspecto en una determinada frase nominal; Gérard Fernández Smith, exponiendo aspectos pragmáticos y discursivos de los usos eufemísticos en la comunicación pública; Jairo Javier García Sánchez, afrontando un estudio semántico de un grupo de preverbios a partir de sus orígenes latinos; Ana Paz Afonso, aplicando la teoría de los prototipos al estudio diacrónico de los verbos de movimiento, y M^a Azucena Penas Ibáñez, detallando los procesos que tienen lugar al establecer las denominaciones de las categorías de color.

La tercera sección específica versa sobre las interfaces de la semántica léxica y en ella encontramos los trabajos de M^a Tadea Díaz Hormigo, sobre la sintagmática suboracional del léxico derivado; Luis Escoriza Morera, sobre el papel de las marcas sociolingüísticas en la descripción semántica del léxico, y Ricardo Maldonado, sobre la conformación del sentido pragmático a partir de la estructura semántica y conceptual. El último grupo de contribuciones se centra en la terminología y la neología, siendo los autores María García Antuña, tratando las relaciones conceptuales en la terminología; Gloria Guerrero Ramos, describiendo las nuevas orientaciones de la terminología y la neología en el marco de la

semántica léxica, y Érika Vega Moreno junto a Elisabet Llopart Saumell, delimitando los conceptos de *novedad* y *neologicidad*.

Como se puede observar, son temáticas bien diferenciadas, aunque unidas mediante un nexo común, lo que prueba que todas ellas se construyen bajo una misma base, en este caso, la semántica léxica y sus distintos contenidos, perspectivas e interfaces. Por esta razón, consideramos que, aunque la obra se ha estructurado en torno a cuatro ejes temáticos, los trabajos desarrollados pueden entenderse en más de una sección, pues todos se encuentran perfectamente insertos en la teoría semántica y plantean aspectos metodológicos y, en muchos casos, prácticos del ámbito de la semántica léxica. Así, a continuación, trataremos de mostrar en qué medida quedan cubiertos los nuevos contenidos y perspectivas de la actual semántica léxica en el volumen reseñado, partiendo de la clasificación de la semántica léxica establecida por Casas y Hummel en la introducción del mismo.

Resultaría esperable que, debido al carácter novedoso de los estudios que se plantean en los distintos trabajos que conforman esta obra, no se abordasen cuestiones relativas a los contenidos más tradicionales de la lexicología. Sin embargo, dado que los propios editores incluyen los viejos contenidos de la lexicología dentro de la actual semántica léxica, encontramos algunas contribuciones que giran en torno a esta temática, como pueden ser las de Rosso Carrasco, Paz Afonso y Penas Ibáñez, si bien no son los únicos que tratan de uno u otro modo aspectos de la lexicología tradicional, como las relaciones de significación, las oposiciones semánticas, los campos léxicos o los niveles del significar.

Centrándonos en los autores citados, observamos que el cuestionamiento de Rosso Carrasco sobre la consistencia o inconsistencia de una semántica del hablar desde presupuestos estructuralistas deriva en una comparación entre dos autores concretos, en este caso el lingüista rumano Eugenio Coseriu, como representante del funcionalismo, y el filósofo francés Paul Ricœur, como autor representativo de la tradición fenomenológico-hermenéutica. Asimismo, realiza una interesante contribución al insertar y explicar la semántica del hablar desde una perspectiva cognitivista. Finalmente, el autor llega a la conclusión de que, desde el estructuralismo, no se puede efectuar una descripción de la semántica del hablar que no presente algún tipo de contradicción, es decir, existe inconsistencia en una semántica del hablar desde los presupuestos estructuralistas.

Por otra parte, Paz Afonso muestra la teoría de los prototipos como una herramienta de gran utilidad para el estudio diacrónico del léxico, aunque centra su contribución en los verbos de movimiento en español, concretamente, en los verbos *salir* y *exir*. Para llevar a cabo su investigación, parte, fundamentalmente, de los conceptos semánticos de campo léxico, lexema, archilexema, sema, oposición y dimensión, a partir de los cuales avanza hasta la teoría de los prototipos, que nos permite acercarnos a la relación entre lengua y pensamiento. Consideramos especialmente interesante, en este sentido, la exposición que realiza la autora sobre los aspectos positivos y las carencias que presenta el cognitivism a la hora de desarrollar un estudio como el que aquí se recoge.

En el caso del trabajo de Penas Ibáñez, lo situamos entre los estudios propios de la lexicología tradicional debido a sus contenidos relativos a la esencia del significado y a su vinculación con los campos léxicos. No obstante, debido a la reflexión que lleva a cabo la autora sobre las categorías del color y su conceptualización a partir de procesos ontogenéticos y semántico-cognitivos, podría incluirse también en algunas de las áreas más recientes de la semántica léxica. Así, partiendo desde el punto de vista de la física y, en cierto modo,

de la biología, queda explicada la existencia de colores primarios, siendo estos el rojo, verde y azul, por ser percibidos con mayor sensibilidad por tres sectores del ojo situados en la parte central de la retina. En cambio, esto no se corresponde con lo que se categoriza en las lenguas, pues, desde el punto de vista semántico, no todas distinguen el mismo cromatismo, lo que la autora ejemplifica con lenguas como el pemán, yukpa, pirahã, chino antiguo, shona o bassa, entre otras. De acuerdo con Penas Ibáñez, los aspectos ontogenéticos relacionados con los términos básicos del color se trasladan a la lengua mediante procesos semánticos figurados y metonímicos que muestran un claro sentido connotativo, por lo que concluye que el relativismo lingüístico puede ser un mecanismo fundamental para explicar que, aunque tengamos la misma percepción del color, estructuramos las denominaciones y categorías del color según nuestra cultura.

Como hemos comentado previamente, estas tres contribuciones muestran cierta predominancia de contenidos tradicionales, pero esto no significa que no supongan nuevas aportaciones ni, por supuesto, que los trabajos que siguen no incluyan aspectos o planteamientos vinculados a las perspectivas de estudio de la vieja lexicología, sino más bien que encontramos en ellos el foco dirigido hacia la nueva visión de la semántica léxica. En este sentido, podemos situar, en relación a la formación de palabras, a Buenafuentes de la Mata y a García Sánchez. La primera se centra en la composición, ya que esta se ha entendido generalmente como un proceso de creación de voces que resultan semánticamente transparentes, pero esto no siempre es así. De este modo, Buenafuentes plantea la semántica cognitiva como un modelo idóneo para la explicación de aquellos casos que no presentan la claridad semántica propia de los compuestos, recurriendo a numerosos ejemplos en los que en el compuesto intervienen la metáfora y/o la metonimia. Finalmente, la autora entiende que la semántica léxica actual supera el alcance de la lexicología tradicional, pues no se ocupa solo de los mecanismos de creación léxica, sino también de la creación de nuevos significados entre otras cuestiones semánticas.

Por su parte, García Sánchez lleva a cabo un estudio diacrónico de los prefijos verbales *ante-*, *pre-*, *pos(t)-* y *sub-* para explicar la modificación semántica que estos provocan en el español a partir de su origen en el latín. Así, el autor parte de un análisis diacrónico con claras referencias a la situación actual del español, es decir, incluyendo valoraciones de carácter sincrónico, al mismo tiempo que analiza si las modificaciones del contenido son heredadas del latín (modificación lexemática recibida) o si se han producido innovaciones (modificación lexemática innovada). En este trabajo se puede apreciar una clara convergencia entre la semántica morfológica y la semántica léxica, pues, como venimos observando, la formación de palabras se encuentra en la intersección entre morfología y semántica léxica.

Uno de los ámbitos de la semántica léxica que mayor presencia tiene en el volumen reseñado es el de las relaciones entre léxico y sintaxis, ya que, bajo esta perspectiva, podemos recoger los trabajos de González Pérez, Muñoz Núñez, Delbecque, Díaz Hormigo y Maldonado, si bien reiteramos que en modo alguno debe considerarse que estos autores no tratan aspectos relativos a otros ámbitos de la semántica léxica actual en sus respectivas investigaciones, pues precisamente el constante trasvase de contenidos entre los distintos ámbitos es uno de los fundamentos de la obra editada por Casas y Hummel.

González Pérez parte del tradicional interés de la lexicología por el estudio de determinadas relaciones léxicas desarrolladas en la dimensión paradigmática para adentrarse, desde la semántica léxica moderna, en el estudio de aquellas relaciones que tienen lugar en la di-

mención sintagmática. Para esta tarea, la autora plantea la sinestesia como una herramienta de gran utilidad para el análisis de la relación entre estructuras paradigmáticas y sintagmáticas. Así pues, entiende la sinestesia en lingüística como la combinación de lexemas en el sintagma a partir de una transferencia entre distintos dominios de percepción sensorial, lo que da lugar a asociaciones sintagmáticas que generan sentidos nuevos, por tanto, la autora muestra que la sinestesia nos permite hacer comunicable el pensamiento a través de una determinada formalización lingüística.

En el caso del trabajo realizado por Muñoz Núñez, hallamos la polisemia como eje central y, de un modo más específico, afronta la distinción entre las variantes e invariantes de contenido, conceptos que la autora llega a plantearse como meros constructos del lingüista que no tienen cabida en la realidad de los hablantes, puesto que no es posible abarcarlos desde la diastratía, la diafasia o la diatopía. Ya adentrándonos en la proyección del léxico en la sintaxis, Muñoz Núñez se centra en las locuciones, con especial atención a verbos de estado y logro, de los que se suele afirmar que no permiten cuantificadores de grado ni construcciones progresivas, pero que la autora prueba con numerosos ejemplos que son muchas las ocasiones en que sí es posible la presencia de estos elementos que expanden el dominio mental o desencadenan interpretaciones iterativas.

Por su parte, Delbecque desarrolla un minucioso análisis de la frase nominal [*un caudal de N*] teniendo en cuenta el potencial cuantificador de dicha estructura. Observamos un enfoque cognitivo y conceptual en esta investigación que llega a determinar que los fenómenos hídricos implican fenómenos naturales de carácter dinámico que presentan en las construcciones lingüísticas dimensiones cuantitativas-espaciales y aspectuales. A través de un estudio de corpus, la autora establece una gradación en la expansión sintagmática de la frase nominal citada, variando dicha gradación en función de factores semánticos y discursivos.

Díaz Hormigo centra su aportación en la sintagmática suboracional del léxico derivado, por lo que ya desde el propio título podemos deducir la interfaz entre la morfología, la semántica léxica y la sintaxis, lo que se mantiene presente a lo largo de todo el texto. Precisamente en esta contribución, situada en una clara intersección entre varias áreas lingüísticas, se muestra que los límites entre la semántica morfológica y la semántica léxica no son en absoluto tajantes y que el trasvase de contenidos es constante, al mismo tiempo que plantea los aspectos semánticos como punto de unión entre la morfología y la sintaxis. Asimismo, la autora delimita las disciplinas lingüísticas que se encargan del estudio del contenido y, para ello, se sirve de la demarcación de Ullmann y las distinciones establecidas entre lo lexicológico y lo gramatical o morfológico de Coseriu. Finalmente, a través del estudio del léxico derivado, la autora hace patente la interrelación entre varias subdisciplinas semánticas (semántica morfológica, semántica léxica, semántica suboracional y semántica oracional).

Respecto al trabajo de Maldonado, debemos destacar que se sitúa en una interfaz entre sintaxis, semántica y pragmática, mostrando estas áreas como un continuo interconectado que lo llevan a abordar la conformación del sentido a partir del análisis de las estructuras semántica y conceptual. Para ello, se sirve de un estudio del marcador discursivo *claro* y otro sobre el conector *según*, a través del cual concluye que el análisis semántico se presenta como un elemento esencial para la comprensión del sentido pragmático, pues lo semántico conforma en última instancia el contenido pragmático.

De la variación semántica del léxico se ocupan, principalmente, Fernández Smith y Escoriza Morera. El primero afronta el estudio del fenómeno eufemístico en el discurso

público, situando aspectos pragmáticos y discursivos dentro del marco de la semántica léxica y planteando el eufemismo como una estrategia de atenuación en el discurso público, porque, gracias a los usos eufemísticos, el emisor puede desactivar contextos que no le son favorables en el intercambio comunicativo. Para este autor, la semántica léxica juega un papel fundamental en materias como la pragmática, el análisis del discurso, la retórica o la estilística, debido, sobre todo, a la relevancia de las unidades léxicas y sus posibles variantes en el proceso de interpretación del sentido de un texto. En cuanto al trabajo de Escoriza Morera, hallamos claras referencias al fenómeno de la variación, ya que muestra la sociolingüística variacionista como un mecanismo para el análisis contextual del léxico. De hecho, el análisis de factores sociocontextuales nos parece, al igual que al autor, de gran utilidad para la descripción del uso de unidades léxicas, porque nos permitirían comprobar el uso real que hacen los hablantes de aquellas unidades léxicas que se consideran variantes de expresión. De este modo, Escoriza Morera plantea la sociolingüística, o más bien las técnicas metodológicas de la sociolingüística, como un modo de hacer investigación práctica sobre el tratamiento del léxico a partir de estudios semánticos.

La terminología y las unidades terminológicas es otro de los ámbitos de los que hoy en día se ocupa la semántica léxica y, en consecuencia, este volumen recoge diversas referencias a estos conceptos. Específicamente, los trabajos de García Antuña y Guerrero Ramos prestan especial atención a estas cuestiones, pues García Antuña centra su contribución en las relaciones conceptuales en terminología, realizando un recorrido por varias tipologías, como las desarrolladas por Wüster, Arntz y Picht, Cabré o Casas Gómez. A partir de esta última, ejemplifica ampliamente los distintos tipos de relaciones conceptuales empleando unidades terminológicas propias del léxico de la marroquinería. Finalmente, sitúa las relaciones lógico-designativas características del ámbito terminológico dentro de las relaciones en semántica y elabora una propuesta propia sobre los tipos de relaciones conceptuales en terminología. Por su parte, Guerrero Ramos afronta las nuevas orientaciones de la terminología y la neología en el marco de la semántica léxica, por lo que su contribución puede situarse tanto en el campo de la terminología como en el de la neología. No obstante, antes de adentrarse en las nuevas orientaciones, la autora realiza un recorrido histórico por ambas materias para llevar a cabo una revisión de la situación actual tanto de la terminología como de la neología. Resulta destacable que las dos materias abordadas en este trabajo tienen su punto de encuentro cuando Guerrero Ramos trata la neología especializada (neonimia), aportando datos, sobre todo, desde la Teoría Comunicativa de la Terminología, que muestran las implicaciones pragmático-discursivas que conllevan los neologismos terminológicos.

Si bien el trabajo de Penadés Martínez podría situarse en el marco de las relaciones entre léxico y sintaxis, optamos por enmarcarlo en el estudio de las locuciones, ya que sitúa el foco de la investigación en torno al concepto de *colocación*, pero lo hace mediante un tipo concreto de colocación, en este caso la formada por un verbo más una locución adverbial. Para esta autora, solo se conforma una colocación cuando se combinan al menos dos unidades léxicas constituyendo una estructura sintáctica y busca comprobar, a partir de la estructura [verbo + locución adverbial], si el significado léxico influye de algún modo en la combinatoria sintáctica. Finalmente, tras examinar una serie de locuciones adverbiales, logra determinar que las colocaciones son estructuras sintagmáticas radiales, sistemáticas y semánticamente deducibles, por lo que pueden ser estudiadas dentro de la semántica léxica (relaciones semánticas sintáctico-pragmáticas).

Tanto el ya citado trabajo de Guerrero Ramos, como el estudio elaborado por Vega Moreno y Llopart Saumell se ubican en la línea de la neología y en el vacío teórico que la rodea. En este sentido, podemos encontrar en la aportación de Guerrero Ramos una introducción sumamente clara y abarcadora de lo que supone la disciplina neológica, mientras que Vega Moreno y Llopart Saumell se centran en los conceptos, por un lado, de “neología” y “neologismo” y, por otro, de “neologicidad” y “novedad”. Justamente, en torno a estos últimos, realizan una detallada revisión crítica de diversas propuestas de criterios de neologicidad, llevadas a cabo por autores tan representativos como Rey, Cabré, Fernández Sevilla, Estornell Pons o Méndez Santos. Así, siguiendo el hilo argumental de toda la obra, se tratan también aspectos morfológicos, semánticos y pragmáticos de los neologismos, todo ello complementado por ejemplos extraídos de las propias tesis doctorales de las autoras. El fin último del aporte de Vega y Llopart ha sido la elaboración de una reflexión y primera aproximación al concepto de neologicidad y los criterios en torno a este, incluyendo, además, nuevos enfoques.

Finalmente, también se circunscribe la dimensión neurocognitiva del léxico al marco de la actual semántica léxica, por lo que encontramos el trabajo de Varo Varo atendiendo a este aspecto. En esta contribución predomina el reciente campo de la neurosemántica, surgido, fundamentalmente, a partir de los estudios sobre el procesamiento semántico. De esta forma, la autora analiza producciones de individuos afectados por déficits semánticos, concretamente, afasia anómica y demencia semántica, mediante los cuales prueba que la interpretación del significado léxico se puede concebir como una agrupación de rasgos semánticos que funcionan de manera asociativa, mientras que la información conceptual de las palabras se muestra sujeta a una serie de principios organizadores.

En definitiva, con esta obra se pone de manifiesto la relevancia del término *transversalidad* en el ámbito de la lingüística, en general, y de la semántica léxica, en particular, porque no solo se han incorporado nuevas vías de estudio, sino que se demuestra cómo la semántica léxica transfiere y recibe conocimientos de otras áreas tradicionalmente separadas de la semántica, como pueden ser la sintaxis, la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la neurolingüística o la psicolingüística. Por todo ello, consideramos que se trata de un volumen monográfico sumamente necesario para la actualización de la semántica léxica actual, el cual permitirá devolver esta materia a la luz de las investigaciones más recientes, sirviendo de soporte teórico para el desarrollo de nuevos estudios.

