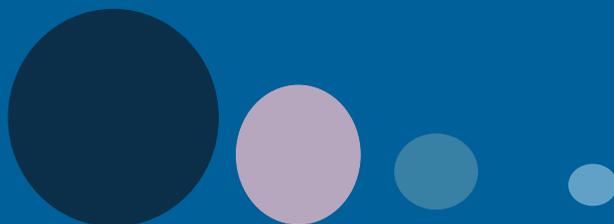


ELUA



De la palabra y las palabras. Trabajos de Lexicología y Fraseología

E
36 L

Coordinado por
María Auxiliadora
Barrios Rodríguez

ELUA Estudios de Lingüística

A

Universidad de Alicante

2021



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
(ELUA)

2021

NÚMERO 36

DE LA PALABRA Y LAS PALABRAS.
TRABAJOS DE LEXICOLOGÍA Y FRASEOLOGÍA

COORDINADO POR MARÍA AUXILIADORA BARRIOS RODRÍGUEZ

REVISTA DE LENGUA ESPAÑOLA
Y LINGÜÍSTICA GENERAL



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DIRECTORA

María Belén Alvarado Ortega

SECRETARIAS

Ruth María Lavale Ortiz

María del Carmen Méndez Santos

CONSEJO DE REDACCIÓN

Elisa Barrañón López)

Cristina Cacciari (U. Modena and Reggio Emilia)

Carmen Cazorla Vivas (U. Complutense de Madrid)

Dmitrij O. Dobrovol'skij (U. Stockholm)

Jorge Fernández Jaén (U. Alicante)

Catalina Fuentes Rodríguez (U. Sevilla)

María del Mar Galindo Merino, (U. Alicante)

M.^a Ángeles García Aranda (U. Complutense de Madrid)

Elena Hoicka (U. Bristol)

Juan Luis Jiménez Ruiz (U. Alicante)

Johannes Kabatek (U. Zürich)

Esther Linares Bernabéu (U. Valencia)

Óscar Loureda Lamas (U. Heidelberg)

Carmen Marimón Llorca (U. Alicante)

José Joaquín Martínez Egido (U. Alicante)

María Antonia Martínez Linares (U. Alicante)

Francisco Matte Bon (U. Studi Internazionali di Roma)

María Águeda Moreno Moreno (U. Jaén)

Elena de Miguel Aparicio (U. Autónoma Madrid)

Inés Olza Moreno (U. Navarra)

Manuel Padilla Cruz (U. Sevilla)

Xose A. Padilla García (U. Alicante)

Susana Pastor Cesteros (U. Alicante)

Inmaculada Penadés Martínez (U. Alcalá)

Herminia Provencio Garrigós (U. Murcia)

Alberto Rodríguez Lifante (U. Alicante)

Susana Rodríguez Rosique (U. Alicante)

Leonor Ruiz Gurillo (U. Alicante)

Ventura Salazar García (U. Jaén)

Isabel Santamaría Pérez (U. Alicante)

Augusto Soares da Silva (U. Católica Portuguesa)

Larissa Timofeeva Timofeev (U. Alicante)

Alexandre Veiga Rodríguez (U. Santiago de Compostela)

CONSEJO ASESOR

Dolores Azorín Fernández (U. Alicante)

Ignacio Bosque Muñoz (U. Complutense Madrid y RAE)

Antonio Briz Gómez (U. Valencia)

José Luis Cifuentes Honrubia (U. Alicante)

Delia Chiaro (U. Bolonia)

Javier de Santiago Guervós (U. Salamanca)

Nicole Delbecque (U. Católica Lovaina)

Milagros Fernández Pérez (U. Santiago de Compostela)

Francisco Gimeno Menéndez (U. Alicante)

Salvador Gutiérrez Ordóñez (U. León y RAE)

Ángel López García (U. Valencia)

Humberto López Morales (RAE)

María Antonia Martín Zorraquino (U. Zaragoza)

Elena Méndez García de Paredes (U. Sevilla)

Ana Isabel Navarro Carrasco (U. Alicante)

Neal R. Norrick (U. Saarland)

Lourdes Ortega (U. Georgetown)

María Elena Placencia (U. Londres)

Emilio Ridruejo Alonso (U. Valladolid)

Agustín Vera Luján (UNED)

Juan Andrés Villena Ponsoda (U. Málaga)

Gerd Wotjak (U. Leipzig)

Jef Verschueren (U. Amberes)

ISSN: 2171-6692

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 de la Universidad de Alicante.

Composición: Compobell, S.L.

Normas para envío, evaluación y edición de contribuciones:

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

ÍNDICE

Presentación	7
<i>María Auxiliadora Barrios Rodríguez</i>	
ARTÍCULOS	
Reflexiones sobre la posesivización en español. Una aproximación cognitiva a las construcciones nominales con posesivo antepuesto.....	13
<i>María Teresa Burguillo Escobar</i>	
Régimen y paráfrasis: sobre el tratamiento lexicográfico de las colocaciones verbo-nominales	27
<i>Pablo Pérez Benavente</i>	
Aplicación de la Semántica de Marcos y la Teoría Sentido-Texto a las colocaciones en español del campo léxico de los aparatos	45
<i>Diego Sánchez Mayor</i>	
Propuesta de formalización de las locuciones nominales para un diccionario electrónico español	67
<i>María Auxiliadora Barrios Rodríguez</i>	
Locuciones nominales complejas	89
<i>Roque Llorens García</i>	
De algunos esquemas fraseológicos que son pragmatemas.....	109
<i>Vanesa Ovejas Martín</i>	
Aproximación al tratamiento de las proverbiales como pragmatemas y sus posibles aplicaciones.....	129
<i>Almudena Caño Laguna</i>	
Bilingüismo español-inglés en centros de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso	143
<i>Lucía Fernández Riesgo</i>	

RESEÑAS

- Gimeno Menéndez, F. (Coord.) (2021). *El poema de mio Cid. Nuevas revisiones críticas*. Alicante: Universidad de Alicante. 333 Páginas. (Joaquín Rodrigo y Habiba Boukherrouba) 163
- Fernández Corbacho, Analí. (2021). *Aprender a leer en una lengua extranjera en Educación Primaria*. Huelva: Universidad de Huelva. 330 páginas. (María-Carmen Sánchez-Vizcaíno) 171
- Jiménez Berrio, Felipe (2019): *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. Pamplona: EUNSA, colección Lingüística, n.º 16. 246 páginas. ISBN: 978-84-313-3439-0. (Marta Sánchez-Saus Laserna) 177

INDEX

Preface.....	7
<i>María Auxiliadora Barrios Rodríguez</i>	
PAPERS	
Perspectives on possessivization. A cognitive approach to the spanish nominal constructions with a preceding possessive adjective.....	13
<i>María Teresa Burguillo Escobar</i>	
Government and paraphrase: lexicographic treatment of noun-verb collocations.....	27
<i>Pablo Pérez Benavente</i>	
Implementation of Frame Semantics and Meaning-Text Theory to the spanish collocations of the lexical field of the appliances.....	45
<i>Diego Sánchez Mayor</i>	
Proposal for the formalization of nominal idioms for a spanish electronic dictionary	67
<i>María Auxiliadora Barrios Rodríguez</i>	
Complex nominal idioms	89
<i>Roque Llorens García</i>	
On some phraseological schemas that are pragmatemes.....	109
<i>Vanesa Ovejas Martín</i>	
Approach to the study of paroemias as pragmatemes and their possible applications	129
<i>Almudena Caño Laguna</i>	
Bilingualism Spanish- English in schools in the Community of Madrid: a case study.....	143
<i>Lucía Fernández Riesgo</i>	
REVIEWS	
Gimeno Menéndez, F. (Coord.) (2021). <i>El poema de mio Cid. Nuevas revisiones críticas</i> . Alicante: Universidad de Alicante. 333 Páginas. (Joaquín Rodrigo y Habiba Boukherrouba)	163

Fernández Corbacho, Analí. (2021). Aprender a leer en una lengua extranjera en Educación Primaria. Huelva: Universidad de Huelva. 330 páginas. (María-Carmen Sánchez-Vizcaíno)	171
Jiménez Berrio, Felipe (2019): Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros. Pamplona: EUNSA, colección Lingüística, n.º 16. 246 páginas. ISBN: 978-84-313-3439-0. (Marta Sánchez-Saus Laserna)	177

Presentación

Preface

MARÍA AUXILIADORA BARRIOS RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid, España
Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
auxibarrios@filol.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0001-6830-4797>

Esta publicación se enmarca en el proyecto de investigación “Diretes: Diccionario Reticular Español. Diccionario analógico y relacional con acceso en red desde el sentido y desde la forma” (FFI-2017-83293), proyecto que ha permitido la finalización de la primera fase del diccionario *Diretes* (<http://diretes.es/>).

En dicho diccionario trabajamos con la Teoría Sentido-Texto (TST), pues este modelo permite encontrar una explicación formal y suficientemente coherente a diversos frasesmas del español. También aplicamos algunos de los principios de la Metalengua Semántica Natural a la descomposición del significado.

Entre las páginas que aquí presentamos se recogen algunos de los resultados asociados a este proyecto, aunque no están todos los trabajos que se han desarrollado ni todos los que se recogen han tenido aún pleno reflejo en el diccionario: el motivo es que buena parte de los artículos que aquí se contienen, representan alguna de las diversas etapas del largo camino de muchos de sus autores hacia la tesis doctoral.

El lector encontrará aquí trabajos que buscan nuevos caminos para la realización de las futuras etapas del diccionario. En primer lugar, nos interesa encontrar nuevos modos de comprensión de cuestiones que afectan a la relación del léxico y la gramática, y a eso se dedica el trabajo sobre los posesivos, que plantea un enfoque cognitivo del posesivo antepuesto, y el de las colocaciones de verbo ligero. Otros artículos buscan el diálogo con otros modelos, como el artículo que se centra en el campo léxico de los aparatos, pues lo explora desde la Semántica de Marcos (SM), o los que estudian fórmulas orales y enunciados ritualizados, entre los que se encuentran los pragmatemas, a los que se les da un nuevo enfoque gracias, entre otros, a la Gramática de Construcciones.

Para citar este artículo: Barrios Rodríguez, M. A. (2021). Presentación. *ELUA*, (36), 7-10. <https://revistaelua.ua.es/article/view/21959>

© 2021 María Auxiliadora Barrios Rodríguez



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

La mayoría de los trabajos que aquí se encuentran, como verá el lector, adoptan una perspectiva teórico-práctica y los tres últimos, en particular, presentan los resultados de diversos trabajos experimentales. Presentaré, a continuación, brevemente, cada artículo.

Arranca este volumen con el trabajo de María Teresa Burguillo quien defiende que, si se abordan con un enfoque cognitivo las construcciones con posesivo antepuesto, se puede dar una respuesta más acertada que la que se ha dado hasta el momento. Concretamente la autora defiende que los marcos experienciales, los puntos de referencia y el recurso al acceso mentalmente secuenciado a la referencia, pueden dar una respuesta alternativa a los análisis tradicionales de la posesivización. Construcciones como *los domingos y sus típicas películas de la tarde*, o *los bajonazos de los miércoles y sus películas gratis*, no explicables con la argumentalidad, sí se explican si se admiten los conceptos de prominencia ontológica y prominencia cognitiva, que exigen solo que la entidad señalada por el posesivo esté activada en el discurso.

El artículo de Pablo Pérez Benavente presenta un análisis semántico y sintáctico de algunas colocaciones de verbo soporte de dos campos léxicos de diverso comportamiento, los golpes y los sentimientos. El autor sugiere que se podría evitar la descripción pormenorizada de cada colocación (praxis habitual en la TST) mediante dos estrategias: a) la activación automática de etiquetas semánticas (hiperónimos) cuando se correspondan con una parte central de la definición (la idea de ‘golpe’ es nuclear en palabras como *pedrada*); y b) la activación de verbos (como *profesar y tener*) asociados a colocaciones (como *profesar admiración, sentir admiración*) para desplegar de modo automático los patrones sintácticos de sus entradas de diccionario como verbos colocativos (*profesar* es un verbo trivalente, *sentir* es bivalente y *tener* es de estructura variable). De este modo se evitaría el procedimiento habitual en la TST, más largo y costoso, de describir cada una de estas colocaciones en la entrada de la base colocacional (*admiración*).

El trabajo de Diego Sánchez Mayor profundiza en una vía nueva de investigación que había sido sugerida por Bouveret y Fillmore (2008): el recurso a los marcos de la Semántica de Marcos para enriquecer el modelo de las Funciones Léxicas (FL) de la Teoría Sentido-Texto. El autor analiza algunas colocaciones de un campo léxico concreto, el de los aparatos, tomadas del diccionario *Diretes* y de otros corpus, y contrasta la formalización que se ofrece en *Diretes*, en el lenguaje de las FL, con la de los marcos de la SM. El trabajo muestra la falta de granularidad de las FL, pues una misma FL (por ejemplo *Real*) cubre al mismo tiempo colocaciones poco restringidas (como *usar una batidora*) y muy restringidas (*conducir un autobús*). Con múltiples datos demuestra que si se recurre a los marcos (por ejemplo, *aparato* para *batidora*, *aparato de transporte* para *autobús*, y *aparato explosivo* para *bomba*) se aumenta la granularidad de la FL, lo que permite clasificar coherentemente colocaciones de distinta granularidad de una misma FL (como *usar una batidora, conducir un autobús y detonar una bomba*).

El artículo de la autora de estas líneas introductorias se centra en la formalización de las locuciones nominales en *Diretes*. Partiendo de una tipología de las mismas (Barrios Rodríguez 2022) se propone una formalización que permite acceder a las locuciones y su significado tanto con enfoque semasiológico (como es habitual en los diccionarios de uso) como onomasiológico (presente solo en los diccionarios de la TST y en algunas entradas del diccionario de María Moliner). La novedad radica en la creación *ad hoc* de una serie de funciones léxicas no estándar que permite la clasificación coherente (desde el punto de vista semántico y sintáctico)

de todas las locuciones nominales y sus hiperónimos. Esto posibilita no solo el acceso a los datos en ambas direcciones (desde *mirlo blanco* se llega a *excepcional*, y desde *excepcional* a *mirlo blanco*) sino también desde otras locuciones cuasi-sinónimas (desde *excepcional* se llega a (muy) *bueno*, y desde ahí a *excelente* y a *canela en rama*).

El trabajo de Roque Llorens García también parte de la propuesta de Barrios Rodríguez (2022) y la implementa a un corpus de locuciones nominales. El autor defiende la validez de dicha tipología y propone la existencia de un tipo de locuciones, no descritas hasta el momento. El trabajo profundiza en las locuciones propuestas anteriormente como *policategoriales*, que se caracterizan por la doble función predicativa y designativa de modo simultáneo (*¡menudas lágrimas de cocodrilo!*). Analiza un corpus de otras locuciones cercanas a estas y muestra la transparencia semántica del primer componente frente a la falta de transparencia del segundo, lo que explica que se mantenga la predicación interna (en *negocio redondo*, negocio que es ‘perfecto’; en *diálogo de besugos*, diálogo ‘carente de coherencia’). Aprecia además que solo algunas de estas locuciones pueden funcionar sin dicha predicación interna, como una única pieza léxica con función adjetival (*su declaración no es noticia bomba*, ‘su declaración no es sorprendente’), y llama a este grupo *locuciones nominales complejas*.

El artículo de Vanesa Ovejas Martín se centra en un tipo de frasema restringido por la situación extralingüística (como *¿de cuánto estás?*, a una mujer embarazada), llamado en la TST *pragmatema*, y compara este concepto con el de esquema fraseológico. La autora ofrece una sugerente tipología de esquemas fraseológicos entre los que se incluyen aquellos pragmatemas que responden a dicha categoría, pues constan de una parte fija y una libre (*Fabricado en [lugar]* –en la etiqueta de un producto–, *Tiene la palabra [...]* –en un evento). De acuerdo con Montoro del Arco (2008), distingue pragmatemas con casillas vacías –a los que llama *pragmatemas con casillas léxicas*–, cuya parte libre se rellena con constituyentes léxicos (*Con todos ustedes: [...]*), y pragmatemas con casillas libres –que llama *pragmatemas con casillas gramaticales*–, cuya parte libre se completa con constituyentes gramaticales (*¡[Cuánto/cómo] me alegre (por [pron. pers.]!*).

El trabajo de Almudena Caños aborda la posibilidad de que algunas paremias de uso oral sean restringidas por el contexto extralingüístico y que, como consecuencia, puedan ser categorizadas al mismo tiempo como paremias y como pragmatemas. La principal dificultad al intentar dar respuesta a esta cuestión radica en el grado de objetividad al asociar cada refrán a un contexto concreto. Para salvar este obstáculo, la autora analiza un corpus de ocho paremias y desarrolla un trabajo experimental. Puesto que en la bibliografía precedente no hay ningún trabajo similar, establece el requisito de un 90% de acierto por parte de los informantes con respecto a la atribución del uso del refrán a un contexto determinado (esta decisión está basada en los porcentajes de significatividad probabilística asociados habitualmente a la significatividad en una distribución estadística normal). Concluye que pueden considerarse pragmatemas las paremias *aunque la mona se vida de seda, mona se queda* y *perro ladrador, poco mordedor*. Encuentra resultados significativos en las variables edad y lugar de procedencia para el refrán *de tal palo tal astilla*, y en la frecuencia de uso (solo la usan las personas que dicen usar muchos refranes) en el caso de *arrieritos somos* y *en el camino nos encontraremos*.

Cierra esta publicación el artículo de Lucía Fernández Riesgo, que se interesa por la riqueza léxica del español en estudiantes bilingües, y presenta un estudio de caso de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. La autora aplica diversas técnicas de investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, para averiguar si lo que se conoce como

enseñanza bilingüe, tal como se está aplicando, favorece o no el bilingüismo. Se sirve de dos grupos, uno de control y otro experimental, y concluye que el programa adolece de una sólida formación en la lengua materna, lo que lleva a que los estudiantes presenten lagunas conceptuales y léxicas en español. Los estudiantes del programa bilingüe muestran una alta competencia en inglés (sobre todo en el plano oral) pero insuficiente en español, lo que se manifiesta en el desconocimiento léxico y en las deficiencias en ortografía. Se concluye el trabajo con algunas propuestas de mejora.

No queremos terminar esta introducción sin manifestar nuestro agradecimiento a todos los que han hecho posible que hoy finalicemos este volumen: a todos los autores, por su entusiasmo y dedicación, y muy especialmente a la revista *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* (ELUA), por aceptar nuestra propuesta. Particularmente expresamos nuestra gratitud a María Belén Alvarado Ortega, así como a Ruth María Lavale Ortiz y María del Carmen Méndez Santos, por toda la ayuda y acompañamiento prestado durante la preparación del manuscrito, y por los acertados consejos para cada artículo.

Nuestra gratitud más sincera a todos los revisores anónimos que con su generosidad desinteresada no solo han hecho posible este trabajo sino que, en buena medida, lo han hecho mejor.

Agradecemos también a Roque Llorens y Pablo Pérez su disponibilidad y eficaz ayuda para revisar la adecuación formal de los manuscritos a los requisitos de la revista.

Un agradecimiento muy especial a Deborah Paton y Svetlana Antropova por su inestimable ayuda en la revisión del inglés de los resúmenes que aquí figuran en dicha lengua.

Por último expresamos nuestra gratitud al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y a la Unión Europea (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), por la financiación del proyecto FFI-2017-83293, sin la cual no hubiera sido posible esta publicación.

ARTÍCULOS

Reflexiones sobre la posesivización en español. Una aproximación cognitiva a las construcciones nominales con posesivo antepuesto

Perspectives on possessivization. A cognitive approach to the spanish nominal
constructions with a preceding possessive adjective

MARÍA TERESA BURGUILLO ESCOBAR
Universidad Complutense de Madrid, España
maburgui@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-4001-797X>

Resumen

El objetivo del presente trabajo es proponer una nueva explicación de las construcciones nominales con posesivo antepuesto en español. Partimos de la revisión de las ideas defendidas en trabajos precedentes, muy especialmente en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* y en los manuales que marcan la línea explicativa estándar, como los *Cuadernos de Lengua*

Abstract

The pivotal objective of this research is to propose a new explanation of a nominal construction with a preceding possessive adjective in the Spanish language. Therefore, the starting point is the review of the theoretical background of this concept in earlier works: the *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* and the handbooks that mark the standard explanatory

Este trabajo se ha realizado gracias a la beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU19/02293), del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y al proyecto Diretes: Diccionario Reticular Español. Diccionario análogo y relacional con acceso en red desde el sentido y desde la forma” (FFI-2017-83293).

Agradezco a la profesora Silvia Iglesias Recuero su guía en la investigación que aquí presento y su generosidad intelectual en estos tiempos de exacerbada capitalización del conocimiento. En cada conversación, sus ideas han iluminado mi pensar. Gracias por tu sabiduría. Agradezco a la profesora María Auxiliadora Barrios Rodríguez y al proyecto Diretes (<http://diretes.es/>), del que es directora, el enriquecimiento en la reflexión, su espléndida cercanía en la colaboración, los acertados consejos a todos los niveles y la posibilidad de difusión del presente trabajo a través de esta publicación. Gracias por tu supervisión cautelosa y siempre amable.

Por último, gracias al Instituto Universitario Menéndez Pidal por su apoyo y al Ministerio de Universidades por la financiación de mis investigaciones a través de la ayuda FPU (FPU19/02293).

Para citar este artículo: Burguillo Escobar, M. T. (2021). Reflexiones sobre la posesivización en español. Una aproximación cognitiva a las construcciones nominales con posesivo antepuesto. *ELUA*, (36), 13-25. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.01>

Recibido: 30/07/2021, Aceptado: 13/10/2021

© 2021 María Teresa Burguillo Escobar



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

Española o la *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. En primer lugar, se analiza la concepción lingüística general que sustenta la explicación clásica del papel del posesivo en estas construcciones, se ofrece una compendiosa caracterización del fenómeno de la *posesivización* y se reflexiona acerca de los juicios de gramaticalidad que han sido propuestos como aval de las hipótesis tradicionales, así como sobre las condiciones para la *posesivización* enunciadas canónicamente. Tras una recopilación de los problemas de las explicaciones tradicionales, se pasa a ofrecer un giro de perspectiva a través de los principios de la lingüística cognitiva. Esencialmente, se utilizarán las herramientas teóricas de los marcos experienciales (Fillmore 1985), la prominencia ontológica y cognitiva (Anderson 1983: 86-125; Deane 1992: 34-35; Collins y Quillian 1969; Collins y Loftus 1975; Schmid 2007) y los puntos de referencia y el acceso mentalmente secuenciado a la referencia (Langacker 2009). A partir de este aparato de análisis y con la incorporación puntual y breve de la teoría de la metáfora (Lakoff y Johnson 1980), principalmente de la metáfora ontológica de objeto, se propone una alternativa explicativa a las construcciones nominales con posesivo antepuesto en español que, no solo incorpora como ejemplo central de la propuesta los casos de posesión *stricto sensu*, a saber, las relaciones de ‘pertenencia o propiedad’ (las cuales son desplazadas del centro explicativo en la mayoría de las obras canónicas), sino que se da cabida a aquellos contextos en los que los juicios de gramaticalidad son complejos y no evidentes en una primera lectura.

PALABRAS CLAVE: construcciones posesivas; posesión adnominal; *posesivización*; prominencia cognitiva; acceso mentalmente secuenciado.

line, such as *Cuadernos de Lengua Española* and *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. After the analysis of the general linguistic concept that supports the classical explanation of the role of the preceding possessive in the nominal constructions of the Spanish language, this study proposes a compendious characterization of the phenomenon of *possessivization*. Both grammatical judgements (proposed as endorsement of the traditional hypotheses) and the canonically enunciated conditions for *possessivization* are examined. A compilation of the problems regarding traditional explanations, and a perspective through the principles of Cognitive Linguistics is offered. Essentially, we resort to the theoretical tools of experiential frames (Fillmore 1985), ontological and cognitive prominence (Anderson 1983: 86-125; Deane 1992: 34-35; Collins and Quillian 1969; Collins and Loftus 1975; Schmid 2007), as well as the reference points and mentally sequenced access to reference (Langacker 2009). Commencing from this analytical viewpoint we propose a new explanation of these constructions with the timely and brief incorporation of the theory of metaphor (Lakoff and Johnson 1980), mainly of the ontological metaphor. This new perspective incorporates as a central example the cases of possession *stricto sensu*, that is, the relationship of ‘belonging or property’ (which are displaced from the explanatory centre in most canonical works), and it also accommodates those contexts where the judgments of grammaticality are complex and not evident in the first reading.

KEY WORDS: possessive constructions; adnominal possession; *Possessivization Principle*; cognitive salience; sequenced mental access.

1. INTRODUCCIÓN

La noción de ‘posesión’ representa un reto para el lingüista que trate de ajustar la correspondencia entre forma y significado en el sistema de la lengua. Por una parte, existe una idea cotidiana de ‘posesión’ que depende de la cultura, de aspectos legales e históricos y de factores biológicos del ser humano. Por otra parte, es posible dar con una idea lingüística

de ‘posesión’ asociada, bien con las construcciones que en una lengua proveen al hablante de la vía de expresión para ese concepto cotidiano de ‘posesión’ recién aludido, bien con todos los significados potenciales de dichas construcciones, que, por ser formalizados mediante construcciones *posesivas*, consideramos que tienen alguna relación semántica con la posesión o, de hecho, que significan ‘posesión’.

En este sentido, indagando en las maneras de explicar la posesión, Heine (2001: 311) se plantea lo siguiente: “¿Hasta qué punto es posible estudiar las construcciones posesivas como un fenómeno exclusivamente lingüístico?”.

En efecto, abordar la expresión lingüística de los significados posesivos precisa de una investigación transdisciplinar que acote desde un punto de vista antropológico, sociológico, histórico y psicológico, como mínimo, el significado posesivo que el lingüista analiza en las muestras de lengua.

Seiler (1983: 2-4), de hecho, define la posesión como un dominio “bio-cultural” que implica una relación entre dos entidades, un *poseedor* prototípicamente humano y que suele constituir informativamente un tópico, y un *possessum*, que habitualmente encierra el comentario. En esas relaciones entre el poseedor y lo poseído (o el *possessum*) caben diversos tipos: el vínculo entre un ser humano y sus parientes, iguales o personas de su entorno (*kinsmen*); entre un ser humano y las partes de su cuerpo; entre un ser humano y sus pertenencias materiales; entre un ser humano y sus productos culturales e intelectuales; y, desde un punto de vista amplio, entre las partes y el todo de un organismo. Añade Seiler que la posesión es una relación “estrictamente binaria”, esto es, no hay poseedor sin poseído, y viceversa.

Teniendo en cuenta esto, nos acogemos a la distinción de Langacker (2009: 82), que propone desde una perspectiva cognitiva la caracterización semántica de la posesión basada en dos niveles: el nivel del prototipo (*the prototype level*) y el nivel del esquema (*the schema level*). El prototipo hace referencia al arquetipo conceptual surgido de la experiencia humana que caracteriza comúnmente la relación posesiva (esto es, el dominio “bio-cultural” de Seiler). Las relaciones prototípicas son, principalmente y desde el punto de vista de la tipología lingüística, la relación de *pertenencia* (habitualmente considerada como ‘la posesión *stricto sensu*’), la de *parte-todo* y la de *parentesco*. En este trabajo, no nos centraremos en caracterizar estas relaciones y otras semánticamente vinculadas a la posesión, sino que discutiremos el nivel del esquema en el que se manifiestan las construcciones posesivas. Es en este nivel donde trabajan principalmente las explicaciones tradicionales y donde vamos a contraponer la visión clásica formal con la perspectiva cognitiva. Con el nivel del esquema nos referimos a un nivel abstraído de significado semántico-léxico, e instaurado en la forma o la instrucción lingüística como patrón inherente al sistema, según algunas visiones de la lengua, o inherente a la cognición y proyectado en el sistema, según otras visiones.

Partiendo, entonces, del nivel de esquema y desde una perspectiva onomasiológica, podemos distinguir las siguientes realizaciones lingüísticas de la posesión:

- a) Posesión predicativa: *Helena tiene/posee una gata; La gata pertenece a Helena.*
- b) Posesión atributiva o posesión adnominal (o posesión interna): *La gata de Helena; La gata suya; Su gata.*

La diferencia principal entre la posesión predicativa y la atributiva es que, mientras que en la predicativa la relación posesiva se asevera explícitamente, en la atributiva está presupuesta o implícita. Se asocia, además, la posesión predicativa a la estructura oracional y la atributiva

a la estructura del grupo nominal. Existe, también, un tipo de construcción intermedia, denominada *posesión externa*, del tipo *Le atropellaron la gata*, en la que la relación de posesión no aparece explicitada en el léxico del verbo, pero tampoco se ubica en el grupo nominal del elemento poseído: se ve representada a nivel oracional como un constituyente independiente.

El objetivo de este trabajo se centra en las construcciones posesivas atributivas o adnominales del tipo *su gata* y contrapone la explicación clásica formal de la aparición del posesivo en estas construcciones con el esbozo de una propuesta de perspectiva cognitiva que da cabida a los huecos que la explicación clásica deja vacíos.

La estructura del trabajo es la siguiente. En primer lugar, se expondrá el estado de la cuestión de las construcciones nominales con posesivo antepuesto en español mediante la revisión de la *Nueva Gramática de la Lengua Española*, la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* y la *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, principalmente. A continuación, se ofrecerá una recopilación de los problemas existentes en las explicaciones canónicas de estas construcciones. Más adelante se propondrá una línea explicativa de las construcciones a partir de herramientas teóricas de corte cognitivista. Por último, se ofrecerán las conclusiones más relevantes del estudio.

2. LAS CONSTRUCCIONES NOMINALES CON POSESIVO ANTEPUESTO EN ESPAÑOL: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una característica esencial de los posesivos es que, al igual que los pronombres, contienen una referencia propia. Esta referencia es necesariamente distinta de la del sintagma nominal en el que esté inserto el posesivo. «Los posesivos son elementos deícticos, al igual que los pronombres personales» (RAE 2009: 1343). Esta característica ha llevado a que sean tratados en las obras clásicas como pronombres en genitivo independientemente de su posición en el sintagma nominal o sintagma determinante.

Partiendo de esta premisa, el estado actual de nuestras gramáticas descriptivas de la lengua española revela un tratamiento de las construcciones nominales con posesivo antepuesto (del tipo *su carpeta*) a partir de la asunción de la existencia de un indiscutible vínculo de carácter transformacional entre el posesivo antepuesto y el complemento del nombre al que, se entiende, “corresponde” el posesivo (*la carpeta de Lola*).

(1) a. [La carpeta de [Lola]_i]_j > b. [[Su]_i carpeta]_j

La correferencialidad (en que se basa tal correspondencia) entre *Lola* en la primera secuencia y el posesivo *su* en la segunda secuencia está marcada a través de la idéntica indexación de los elementos en (1). Por consiguiente, la *transformación* de (1) a. en (1) b. se asume intuitiva puesto que (1) b. se presenta como una paráfrasis aparentemente natural y respetuosa con las condiciones de vedad de (1) a.

Partiendo de esta consideración, el funcionamiento semántico de los posesivos antepuestos ha sido habitualmente explicado como idéntico a “las funciones semánticas de los argumentos del nombre que corresponden al caso genitivo, en particular, de los sintagmas nominales (...) introducidos por la preposición *de*” (Picallo y Rigau 1999: 980). Las siguientes secuencias traídas con fin ilustrativo proceden del mencionado texto de estas autoras, aunque su disposición y la notación referencial es propia:

- (2) a. [La tía de [Carlos]_{i,j}] > [[Su]_i tía]_j
 b. [El ordenador de [Gates]_{i,j}] > [[Su]_i ordenador]_j

Eguren (2016: 867) propone que “la posición básica de los posesivos es la posnominal”, de forma que “los posesivos antepuestos ocuparían una posición derivada debido a su carácter átono”. Si entendemos que la codificación semántica del posesivo antepuesto es la misma que la de los complementos del nombre a los que *corresponden*, entonces no solo la función semántica, sino, también, la relación semántica con el núcleo nominal ha de ser idéntica. Y es precisamente en este punto en el que los lingüistas encuentran el primer problema: la gama de relaciones entre el núcleo nominal y los complementos adnominales genitivos es muy amplia. Los ejemplos de (2) pueden ser continuados con una lista como la de (3):

- (3) a. [La pata de [la mesa]_{i,j}] > [[Su]_i pata]_j
 b. [La foto de [Helena]_{i,j}] > [[Su]_i foto]_j
 c. [El tren de [Pepe]_{i,j}] > [[Su]_i tren]_j

En (3) queda de manifiesto que la relación que se establece entre el posesivo y el núcleo nominal no solo varía según la secuencia concreta, sino que ofrece también varias posibilidades interpretativas para una misma secuencia. Observemos a modo de ejemplo un breve análisis interpretativo de las secuencias recién expuestas. Por un lado, en (2) a. interpretamos una relación de ‘parentesco’ y, en (3) a., una relación de ‘parte-todo’. Estas relaciones resultan evidentes a la intuición en una primera lectura. Sin embargo, en (3) c., la relación entre la entidad referida por *Pepe* y la entidad referida por *tren* puede ser de ‘uso frecuente’, de ‘manejo habitual’, de ‘reciente adquisición’, etc. Lo mismo sucede con (3) b., donde la entidad denotada por *Helena* puede ser ‘el objeto representado en la foto’, ‘la propietaria de la foto’, ‘la persona que ha realizado la foto’, etc. En (2) b. ocurre igual: Gates puede ser el propietario o el creador del ordenador, entre otras posibilidades. Este abanico semántico se extiende asimismo a la interpretación de (2) a. y a la de (3) a., que habíamos calificado de *evidentes* anteriormente: *la tía de Carlos* también puede aludir a aquella tía de Pepe, por ejemplo, de la que siempre habla Carlos, o a aquella tía del protagonista de la novela de Carlos, personaje del que últimamente no para de hablar, suponiendo que Carlos sea escritor; *la pata de la mesa* puede hacer referencia a aquella pata que acabo de comprar para restaurar la mesa y cambiar la que tiene rota, entre otras interpretaciones.

Para dar respuesta a esta aparente indefinición semántica, se ha convenido en explicar que la relación de posesión entre los referentes aludidos por el posesivo antepuesto y por el núcleo nominal es una relación de posesión *laxa* que se interpreta según el caso concreto (Picallo y Rigau 1999). A partir de aquí se establecen dos tipos de escenarios.

El primero de ellos corresponde a aquellos nombres que cuentan con estructura argumental, ya sea intrínseca (como los nombres representacionales, (4) a., o los nombres de parentesco, (4) b.) o heredada (nombres deverbales, (5) a., y deadjetivales, (5) b.). En ellos, la relación semántica entre el posesivo antepuesto y el núcleo nominal es la misma que la que establece el núcleo nominal en su estructura argumental con sus complementos seleccionados (el posesivo, de hecho, es considerado desde esta perspectiva tradicional un argumento del nombre):

- (4) a. El retrato de Lola > Su retrato
 b. La nieta de María > Su nieta

- (5) a. La exposición de Pepe > Su exposición
 b. La prudencia de Lola > Su prudencia

El segundo escenario está formado por aquellos nombres que no cuentan con estructura argumental (6), para los cuales los lingüistas han propuesto la existencia de una ‘relación R’ que actúa como nexo interpretativo entre el núcleo nominal y el complemento del nombre (que es susceptible de ser pronominalizado por el posesivo antepuesto) (Higginbotham 1983):

- (6) La canción de Pepe > Su canción

Esta ‘relación R’ es un “nexo semántico difícilmente definible en términos estrictamente léxicos”, por lo que “suele interpretarse en muchos casos según el contexto discursivo o los conocimientos o intereses que comparten hablante y oyente” (Picallo y Rigau 1999: 980). No obstante, la ‘relación R’ no solo funcionaría para explicar el vínculo semántico entre posesivo y núcleo nominal en las estructuras con nombre sin selección argumental, sino que también aportaría la correcta elección interpretativa en los casos de nombres con estructura argumental del tipo de los ejemplos que comentábamos más arriba, (2) a., (3) a. y (3) b.

Con esto, las gramáticas descriptivas del español explican que los posesivos antepuestos *pronominalizan* aquellos complementos adnominales introducidos por la preposición *de* (Picallo y Rigau 1999) que tienen el estatus de *argumento*, porque están seleccionados por la semántica o la caracterización léxica del nombre (nombres con estructura argumental intrínseca o heredada). Si el núcleo nominal no cuenta con estructura argumental, se propone la existencia de una ‘relación R’ entre el núcleo nominal y el posesivo.

De esta manera, se entiende que la explicación excluye secuencias como las de (7) de las posibilidades ofrecidas por el sistema porque no cumplen con la condición propuesta por las explicaciones tradicionales para la pronominalización. Según Picallo y Rigau (1999: 984), “la imposibilidad de estas construcciones puede atribuirse al hecho de que el complemento adnominal ni es un verdadero argumento del núcleo, ni establece con este una ‘relación R’”.

- (7) a. Las películas de los domingos. > *Sus_i películas
 b. La taberna de la esquina. > *Su_i taberna
 c. Las figurillas de terracota. > *Sus_i figurillas

Partiendo de estas líneas explicativas, han florecido trabajos que han continuado profundizando en la aparición del posesivo antepuesto en las construcciones nominales. Escandell (1999: 270) propone el término *posesivización* para este fenómeno de pronominalización de un complemento adnominal por un posesivo antepuesto, pues asume que “los posesivos átonos pueden reemplazar pronominalmente a los argumentos de los nombres”. Establece, entonces, dos condiciones para la posesivización: la primera, que recoge lo expuesto en las gramáticas descriptivas, es la cualidad de ‘argumento’ que ha de poseer el complemento adnominal que va a ser posesivizado; la segunda, que constituye la aportación particular de su trabajo en el asunto, es que “solo los argumentos que el núcleo selecciona categorialmente como SSNN –y no los que selecciona como SSPP– pueden ser sustituidos por un posesivo” (1997: 60).

Para salvar de estas condiciones las posesivizaciones de complementos no argumentales, sino en ‘relación R’, la autora arguye que la ‘relación R’ convierte en argumentales tanto al

núcleo nominal como al complemento/posesivo (no todos los lingüistas concluyen que la ‘relación R’ despliegue una selección argumental).

Por otra parte, y con respecto a los complementos adnominales procedentes de complementos de régimen, que sí son seleccionados como sintagmas preposicionales y no como sintagmas nominales, la autora defiende que las secuencias de nombres deverbales procedentes de verbos que requieren complemento de régimen resultan agramaticales si se posesiviza el complemento. El ejemplo a continuación y el juicio de gramaticalidad negativo proceden de Escandell (1999: 270).

(8) La dependencia del tabaco_i > *Su_i dependencia

Sin embargo, este juicio de gramaticalidad debería ser sometido a debate. Es posible aportar una lista de ejemplos donde la posesivización de complementos del nombre procedentes de complementos de régimen resulta perfectamente posible, como se muestra en (9).

- (9) a. El abuso del alcohol_i > Su_i abuso¹
 b. La carencia de hierro_i > Su_i carencia [RAE 2009: 1365]
 c. La desposesión del inmueble_i > Su_i desposesión²

3. PROBLEMAS DE LAS EXPLICACIONES TRADICIONALES

Los problemas que surgen inevitablemente de las explicaciones clásicas de las construcciones nominales con posesivo antepuesto son los siguientes.

- La relación posesiva prototípica, la relación de ‘pertenencia o propiedad’, está desplazada del corazón de la explicación. Esta se basa en la argumentalidad, rasgo que, precisamente, en la relación de ‘propiedad o pertenencia’ no se da.
- No se justifica por qué los ejemplos en los que el núcleo nominal no despliega estructura argumental de ningún tipo, pero sí son considerados gramaticales (véanse (1), (2) b., (3) c. y (6)) en el apartado 2), cuentan con ‘relación R’ y los que, en las mismas condiciones (su núcleo nominal no selecciona argumentos) son considerados agramaticales (véase (7) en el apartado 2), no poseen ‘relación R’. Pues, es claro que existe un tipo de relación entre el núcleo y el complemento en todos los casos. ¿Por qué ese vínculo no se etiqueta como ‘relación R’?
- En general, las explicaciones tradicionales demuestran que ante la amplitud de relaciones semánticas que participan de la estructura nominal con posesivo antepuesto y la dificultad de encontrar semánticamente un patrón común que explique las construcciones, se ha recurrido al desplazamiento hacia la explicación puramente formal a través de la argumentalidad y la selección sintáctica. Sin embargo, como tampoco desde este emplazamiento se reúnen las construc-

1 “El alcohol, su abuso y dependencia, son consistentemente uno de los problemas que más daño producen en la sociedad” en <https://psicologia.isipedia.com/segundo/psicopatologia/psicopatologia-parte-1/13-alcoholismo> (última consulta: 24/10/2021).

2 “(...) la demostración del derecho propietario del inmueble y su desposesión por los demandados (...)” en <https://www.derechoteca.com/jurisprudencia/sala-civil-liquidadora-auto-supremo-no-4041-2013-del-29-de-agosto-de-2013/> (última consulta: 24/10/2021).

ciones nominales posesivas en un patrón único, las explicaciones quedan sustentadas en la agramaticalidad de juicios cuanto menos susceptibles de debate. Nos referimos, particularmente, a la agramaticalidad aducida para los ejemplos de (7), la cual constituye la base para considerar la argumentalidad una herramienta explicativa en estas construcciones (solo los complementos adnominales argumentales pueden ser pronominalizados por un posesivo). Sin embargo, si se dota a los ejemplos de (7) de un contexto textual previo solo mínimamente enriquecido, las secuencias no solo dejan de ser agramaticales, sino que son perfectamente posibles en nuestra lengua (lo que demuestra que la prohibición no está en el sistema lingüístico):

- (10) a. Los domingos_i y sus_i típicas películas de la tarde³
 b. La pintoresca esquina_j y su_j conocida taberna
 c. La terracota_k y sus_k habituales figurillas en la Antigua Grecia

4. PROPUESTA EXPLICATIVA PARA LAS CONSTRUCCIONES NOMINALES CON POSESIVO ANTEPUESTO DESDE UN ENFOQUE COGNITIVO

El giro que supone la perspectiva cognitiva en la investigación impulsa, para el tema que nos ocupa, un cambio de visión ante la realidad lingüística: en lugar de partir de la pregunta que de alguna manera subyace a las explicaciones tradicionales, a saber, ¿qué rasgos léxico-semánticos han de existir necesaria y suficientemente en los ítems lingüísticos para que tenga lugar el esquema nominal con posesivo antepuesto?, se plantea, ¿qué tarea cognitiva realizamos cuando interpretamos un esquema nominal con posesivo antepuesto? Esto es, en lugar de plantearse como objetivo desentrañar el sistema lingüístico partiendo de que sabemos cómo es el mundo externo, el foco se ubica en desentrañar la actividad mental de hacer significativo el mundo a través del sistema lingüístico y el sistema lingüístico a través del mundo, pues se entiende que nuestra estructuración conceptual está proyectada en nuestro sistema lingüístico, el cual es un producto de nuestras habilidades cognitivas.

Teniendo en cuenta este cambio de punto de vista, proponemos que la codificación semántica de las estructuras nominales con posesivo antepuesto es una instrucción cognitiva concreta que se define a través del acceso mentalmente secuenciado a la referencia, tal como muestran la Tabla 1 y la Ilustración 1:

3 Supongamos una conversación entre amigos que tienen niños muy pequeños, y una tarde, en el parque, con los niños de unos y otros jugando mientras ellos charlan, recuerdan su época de estudiantes y uno de ellos dice: “Igualito que antes, cuando quedábamos todos los miércoles para ir al cine”. Sería perfectamente posible que algún otro dijera “Ay, aquellas benditas tardes y sus películas...”. En un caso así, hay una experiencia común que se ha activado en el discurso precedente, lo que permite las secuencias que estamos estudiando. Pero no siempre es necesaria dicha activación previa. Se puede contar con un dato de experiencia que el hablante da por conocido. De hecho, hemos encontrado un ejemplo de uso que lo corrobora: “los bajonazos de los miércoles y sus películas gratis” (C.J. Torres, 2015, *Siete tentáculos sin cabeza*, ed. Rossetti, p. 53). En este caso se parte del dato (el autor de la novela lo da por conocido) de que en España el cine ofrece descuentos los miércoles.

<i>Su</i>	<i>carpeta</i>
Entidad 1 (E1)	Entidad 2 (E2)

Tabla 1: Construcción nominal con posesivo antepuesto.

Instrucción cognitiva

‘Busque la referencia de E2 en el ámbito evocado por E1’

Ilustración 1: Propuesta de instrucción cognitiva para la construcción nominal con posesivo antepuesto.

La Entidad 1 (E1) es referencialmente la entidad del mundo conceptualizada como ‘poseedor’ y la Entidad 2 (E2) es la entidad conceptualizada como ‘lo poseído’. En la construcción nominal con posesivo antepuesto evocamos la E2 a partir de la E1. En la instrucción cognitiva propuesta se presupone que E1 evoca un ámbito o marco. Esta presuposición se basa en el hecho de que “todas las unidades lingüísticas evocan un marco semántico” (Croft y Cruse 2008: 65).

Los marcos semánticos constituyen una herramienta teórica y explicativa del Modelo de la Comprensión, la alternativa de Fillmore (1985) a la categorización en semántica basada en relaciones de inclusión de clases. La Semántica de Marcos propone que los modelos semánticos que se basan en relaciones organizativas siguiendo patrones de relaciones inclusivas según los rasgos semánticos de las palabras no tienen un reflejo en las taxonomías que naturalmente realiza nuestro cerebro. Ese modelo, más bien, correspondería con las taxonomías artificiales de la computación. Nuestra mente, por el contrario, no utiliza rasgos *suficientes* y *necesarios* para manejar conceptos, sino que los conceptos se encuentran dispuestos en nuestro sistema cognitivo a través de marcos semánticos que engloban grupos de conceptos asociados mediante la experiencia.

En este sentido es en el que se entiende que E1 evoca un marco experiencial: en tanto que la materialización lingüística del concepto evoca un conjunto de entidades asociadas en la experiencia por el mero hecho de ser proferida la expresión lingüística. Esta evocación, por supuesto, no se produce explícitamente como material lingüístico, sino que se trata de la activación de esas entidades asociadas a E1 en la periferia de la conciencia de la información compartida entre hablante y oyente. La *periferia de conciencia* es la red de entidades que resultan accesibles a la atención de manera tácita, como consecuencia de haber seleccionado un concepto y de haberlo perfilado en calidad de foco de la atención. Esta periferia de conciencia se denomina ámbito o *dominio de la atención* (Chafe 1994).

En el caso de la construcción que nos ocupa, la construcción nominal con posesivo antepuesto, el ámbito de la atención constituye el *dominio de búsqueda* para el acceso a la referencia de E2. La referencia de E2 se descubre como aquella entidad que, cumpliendo con la definición estándar del concepto (‘ser una carpeta’, siguiendo el ejemplo (1)), se ubica en el ámbito/marco evocado por E1.

De esta manera, la explicación tradicional y la explicación cognitiva del fenómeno se contraponen en lo siguiente. La explicación tradicional subraya el vínculo entre el posesivo y los complementos del nombre, de lo que concluye que existe una pronominalización del primero sobre el segundo (además de un desplazamiento, en el caso de los posesivos antepuestos), y propone como condiciones necesarias la argumentalidad del complemento del nombre que se ha entendido que da origen al posesivo y la existencia de una ‘relación R’, principalmente para los casos en los que el nombre no despliega estructura

argumental. La explicación cognitiva no considera que el posesivo esté pronominalizando ningún complemento y, por el contrario, subraya su papel anafórico: el posesivo recupera la referencia de un concepto aludido previamente en el discurso. Aunque el enfoque cognitivo permitiría explicar los posesivos del español objeto del presente estudio, hasta donde sabemos no se ha ofrecido por el momento ninguna explicación satisfactoria. La pregunta es: ¿cómo recupera el posesivo la referencia previamente aludida?

Partiendo de esto, la propuesta de este estudio para responder a esta cuestión es que hay dos condiciones para la posesivización de ese referente previo: que entre el referente recuperado (E1, el posesivo) y el nuevo referente (E2, el núcleo nominal) exista una asociación dentro de un marco experiencial y que, como acabamos de apuntar, E1 esté activa en la memoria del hablante y del oyente porque haya sido previamente perfilada en el discurso.

Con esta explicación cognitiva, no solo los ejemplos de (10) sí tienen cabida a diferencia de lo que sucedía con la perspectiva clásica (7), sino que además se da una respuesta a por qué habían sido considerados agramaticales en las descripciones tradicionales. El aparato explicativo para esto último es el que mostramos a continuación.

Cuando llevamos a cabo juicios de gramaticalidad sobre secuencias lingüísticas hacemos un acto de introspección y nos preguntamos a nosotros mismos si son posibles tales secuencias. Al autopreguntarnos, el material que nuestro cerebro nos ofrece para respondernos no está instalado en ningún tipo de conciencia especial asociada a nuestra cualidad de nativos en tal o cual lengua, sino que se trata de un simple compendio más o menos ordenado del recuerdo de aquello que hemos escuchado desde que empezamos a tener contacto con nuestra propia lengua. A nuestro juicio, a partir de este recuerdo de secuencias de habla, nuestro razonamiento deduce ciertos patrones o líneas repetidas en la expresión y así, de un modo implícito, reconocemos las nuevas secuencias que se nos plantean como algo posible o imposible en nuestro sistema lingüístico: no a partir de una conciencia activa de la estructura de nuestra lengua, sino, más bien, a partir de una impresión producto del recuerdo de aquello que alguna vez hemos oído y de si aquello fue similar a lo que oímos ahora.

Admitiendo que esta es la actividad que llevamos a cabo cuando juzgamos la gramaticalidad de una secuencia, sucede que, como seres humanos con una visión sobre el mundo irremediamente antropológica, no derramamos nuestra atención del mismo modo sobre todas las entidades del universo. De hecho, hay entidades ontológicamente más destacables para nuestra atención que otras. Por ejemplo, le damos una mayor importancia a los agentes y a los seres animados, y una menor importancia a los objetos o entidades inanimadas e inmateriales. En lingüística cognitiva, esta cualidad de ciertas entidades se denomina *prominencia ontológica* (Schmid 2007) y es una propiedad más o menos estable de las entidades mismas. Sin embargo, la prominencia ontológica está sujeta a nuestra conceptualización de la realidad, así como al tipo de discurso en el que nos encontremos y a la frecuencia con la que las entidades han sido perfiladas como conceptos en calidad de foco de atención en los discursos. Este otro fenómeno se denomina *prominencia cognitiva* (Anderson 1983: 86-125; Deane 1992: 34-35; Collins y Quillian 1969; Collins y Loftus 1975; Schmid 2007).

Los ejemplos de (7) fueron juzgados como agramaticales en las explicaciones tradicionales porque, en contraste con los de (1), (2), (3) b., (3) c., (4), (5) y (6), en los que los poseedores son animados y humanos, los propuestos para (7) son entidades inanimadas, abstractas e incluso sin límites claros (como la 'realidad temporal' del *domingo* o la indefinición espacial de una esquina). Estas entidades propuestas para poseedores no tienen una alta destacabilidad desde

un punto de vista ontológico, esto es, son poco prominentes ontológicamente. Además, no se ofrece ningún discurso previo en el que hayan sido perfiladas con anterioridad, con lo cual es muy costoso a nivel cognitivo recuperarlas de manera activa: supone un esfuerzo mayor imaginar un contexto donde puedan ser prominentes cognitivamente para que la posesivización pueda suceder sin problemas. (Para consultar escalas de prominencia, véanse Langacker (1991: 171 y 307), Schmid (2007: 133), Cifuentes (2015: 13)).

Estos factores de los que carece la enunciación de los ejemplos en (7) son con los que sí cuentan los ejemplos en (10). En ellos, las entidades propuestas para poseedores han sido todas activadas previamente en el primer elemento de la cópula, de manera que no resulta costoso recuperarlas anafóricamente porque ya están activas en el discurso, es decir, porque son prominentes cognitivamente. Su prominencia ontológica sigue siendo baja, porque las entidades tienen las mismas características que enunciamos para (7), pero en (10) han sido delimitadas (como se observa con el sustantivo de masa *terracota* > *la terracota*). Esta *delimitación* entronca con la teoría de la metáfora y con las metáforas ontológicas de objeto (Lakoff y Johnson 1980).

En efecto, en *Metaphors We Live By*, los autores explican que uno de los instintos humanos más básicos es la ‘territorialidad’. Una de las consecuencias de este instinto consiste en que imponemos límites (conceptuales) incluso a aquello que por naturaleza no lo tiene. Esto sucede, por ejemplo, con la realidad temporal (inaprensible), que es categorizada lingüísticamente a través del léxico espacial (aprensible) con el fin de acotarla para poder referirnos a ella. Así, mediante nuestro sistema cognitivo y lingüístico *convertimos* en ‘objetos’ las realidades abstractas (‘el tiempo’ > *los domingos*), las realidades físicas sin límites intrínsecos (‘el espacio’ > *la esquina*); *delimitamos* los nombres de masa (‘terracota’ > *la terracota*), etc. Esta actividad de metaforizar como objetos delimitados aquello que no posee fronteras precisas no es baladí: solo porque hacemos discreto conceptualmente lo que no lo es de modo natural, podemos razonar sobre ello, extraer aspectos, buscar causas, etc. Las entidades poseedoras en (10) han sido metaforizadas objetualmente y activadas previamente en el discurso, de manera que su prominencia general resulta mayor que en (7). Como consecuencia, los ejemplos de (10) resultan gramaticales, mientras que los de (7) han sido calificados de agramaticales.

Con esto, entendemos que no hay nada en el sistema que prohíba las secuencias de (7), por lo que concluimos que, en realidad, son gramaticales. El hecho de que se hayan emitido juicios de gramaticalidad negativos sobre (7) queda explicado por la falta de prominencia cognitiva de las entidades poseedoras en tales ejemplos.

5. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se ha discutido el estado de la cuestión de las construcciones nominales con posesivo antepuesto en español. Los trabajos clásicos, la *NGLE*, la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, la *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* y Escandell (1999), tratan los posesivos antepuestos como pronombres en genitivo movidos a la posición de determinantes. Este tratamiento conlleva que los autores vinculen el contenido semántico de los posesivos al de los complementos adnominales a los que parece que pueden sustituir. Movidos por el hecho de que en muchas ocasiones estos complementos son argumentales, proponen una restricción sobre la aparición del posesivo según si este corresponde a un

complemento adnominal que es o no argumento del núcleo nominal. Los inevitables huecos de esta explicación surgen al introducir casos prototípicos de la posesión como la relación de pertenencia o propiedad, donde no existe despliegue argumental por parte del núcleo nominal. Para dar respuesta a este problema, los autores han propuesto una solución *ad hoc*: estos casos cuentan con una ‘relación R’. Sin embargo, la ‘relación R’ queda tan vagamente dibujada, que no se explica por qué los casos considerados como agramaticales por ser el complemento susceptible de pronominalización por un posesivo adjunto y no argumental no cuentan con ‘relación R’.

La perspectiva cognitiva otorga la posibilidad de replantear la agramaticalidad de las secuencias consideradas como tales en las obras al respecto de corte más clásico al introducir dos herramientas teóricas muy útiles: los conceptos de ‘prominencia ontológica’ y ‘prominencia cognitiva’. Las secuencias consideradas agramaticales a causa de la carencia de argumentalidad en el posesivo resultan totalmente gramaticales si la entidad a la que alude el posesivo está activada previamente en el discurso. Por este motivo, se observa que el vínculo entre el posesivo y el supuesto complemento del nombre al que las teorías tradicionales entienden que posesiviza no es de tal naturaleza transformacional o derivacional. La dirección es la opuesta: el posesivo *engancha* con una referencia previa y es por eso que la restricción fundamental para la aparición del posesivo antepuesto en construcciones nominales es que la referencia que recupera anafóricamente se encuentre activa para el hablante y para el oyente en el acto comunicativo.

Por consiguiente, no se trata de si el posesivo es un argumento o no del núcleo nominal, sino, simplemente de si se encuentran asociadas las entidades conceptualizadas como poseedor y como poseído en un marco experiencial, de manera que la activación del poseedor pueda conducir al acceso mentalmente secuenciado a la referencia de lo poseído.

Las futuras líneas de investigación que plantea este trabajo están relacionadas con el establecimiento de escalas de prominencia ontológica y cognitiva precisas (según el tipo de discurso) y la profundización en la naturaleza de los marcos experienciales que sirven de fuente para el acceso mentalmente secuenciado en las construcciones posesivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2015). *Construcciones posesivas en español*. Leiden/Boston: Brill-Rodopi.
- Collins, A. M. y E. Loftus (1975). “A spreading-activation theory of semantic processing”, *Psychological Review*, 82, pp. 407-428.
- Collins, A. M. y M. R. Quillian (1969). “Retrieval time for semantic memory”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, pp. 240-247.
- Croft, W. y D. A. Cruse (2008). *Lingüística cognitiva*. (A. Benítez Burraco, Trad.). Madrid: Akal. (Obra original publicada en 2004).
- Deane, P. D. (1992). *Grammar in mind and brain: Explorations in cognitive syntax*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Eguren Gutiérrez, L. (2016). “Pronombres personales”. En: Gutiérrez-Rexach, J. (coord.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Vol. 1. Reino Unido: Routledge, pp. 859-869.
- Escandell Vidal, M. V. (1997). *Los complementos del nombre*. Madrid: Arco Libros.

- Escandell Vidal, M. V. (1999). “Notas sobre la gramática de los posesivos”. En Gómez Manzano, P., Carbonero P. y M. Casado (eds.). *Lengua y discurso: Estudios dedicados al profesor Vidal Lamiquiz*. Madrid: Arco Libros, pp. 265-278.
- Fillmore, C. J. (1985). “Frames and the semantics of understanding”, *Quaderni di semántica*, 6, pp. 222-254.
- Heine, B. (2001). “Ways of explaining possession”. En: Baron, I., Herslund, M. y F. Sørensen (eds.). *Dimensions of possession*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 311-328.
- Higginbotham, J. (1983). “Logical Form, Binding and Nominals”, *LI*, 14, pp. 395-420.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 1 *Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Picallo i Soler, M. C., y G. Rigau i Oliver (1999). “El posesivo y las relaciones posesivas”. En Bosque, I. y V. Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, pp. 973-1023.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Schmid, H.-J. (2007). “Entrenchment, salience, and basic levels”. En Geeraerts, D. y H. Cuyckens (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 117-138.
- Seiler, H. (1983). *Possession as an operational dimension of language*. Tübingen: Gunter Narr.

Régimen y paráfrasis: sobre el tratamiento lexicográfico de las colocaciones verbonominales

Government and paraphrase: lexicographic treatment of noun-verb collocations

PABLO PÉREZ BENAVENTE

Universidad Complutense de Madrid, España

pperez12@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-1261-0853>

Resumen

La Teoría Sentido-Texto (TST) integra las colocaciones en el diccionario mediante *funciones léxicas*, un lenguaje formal que recoge de forma sistemática este tipo de expresiones e informa, aunque solo de manera parcial, sobre su combinatoria. Esta información se incluye en todas las entradas lexicográficas, por lo que el uso de funciones léxicas puede entenderse como una consecuencia del estatuto ambiguo de las colocaciones, a medio camino entre el frasema y la combinatoria libre. En ocasiones es imposible predecir completamente la combinatoria sintáctica de una colocación más allá de lo incluido en la propia fórmula de la función léxica. En un diccionario que se pretende exhaustivo, como el empleado en la TST, esta información es importante no solo para un correcto procesamiento y producción de textos (el principal enfoque de la TST), sino también para la paráfrasis (otro de los puntos fuertes del modelo). El presente trabajo intenta

Abstract

The Meaning-Text Theory (MTT) has incorporated collocations in its special lexicographic model due to a mechanism called *lexical functions*, a formal language that systematically collects, in a particular section of a word's entry, all collocations whereby the semantic nucleus corresponds to this word. However, lexical functions do not provide information regarding a complete behaviour description of collocations. In fact, a complete description of this behaviour is included for all words with a lexicographic entry and therefore, lexical functions limited informativeness can be conceived as a consequence of the ambiguous status of collocations between full-lexical units and free-syntactic combinatority. The problem is that, frequently, their combinatorial behaviour cannot be predicted from regular combinatorial procedures. In a lexicographic work that attempts to describe the complete behaviour of a language, such as the one used in the MTT,

Para citar este artículo: Pérez Benavente, P. (2021). Régimen y paráfrasis: sobre el tratamiento lexicográfico de las colocaciones verbonominales. *ELUA*, (36), 27-44. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.02>

Recibido: 28/07/2021, Aceptado: 01/10/2021

© 2021 Pablo Pérez Benavente



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

aportar diversas ideas a esta reflexión a partir de un conjunto de colocaciones verbonominales pertenecientes a dos campos semánticos de comportamiento dispar: el de los *golpes* y el de los *sentimientos*. En primer lugar, se ha realizado un análisis sintáctico-semántico de los regímenes de las colocaciones y sus verbos plenos equivalentes siguiendo el modelo lingüístico de la TST. A continuación, se han comparado ambas combinatorias con el objetivo de asegurar la máxima fidelidad en el proceso de sustitución por paráfrasis. Finalmente, se han recogido diversos instrumentos lexicográficos, coherentes con la estructura del diccionario empleado en la TST, que tratan de describir el comportamiento observado en el análisis, complementado con mecanismos que ponen en comunicación unas secciones del diccionario con otras. Estos dispositivos mixtos permitirían la caracterización precisa de las colocaciones sin que sea necesario el tratamiento particularizado de cada expresión como si se tratase de unidades léxicas plenas.

PALABRAS CLAVE: colocaciones; lexicografía; Teoría Sentido-Texto; régimen; paráfrasis.

this information is fundamental not only for text production and processing (the main target of the MTT), but also for paraphrasing (the other strength of the model). The present paper aims to provide diverse ideas regarding this issue. In order to do this it works with a group of noun-verb collocations belonging to two semantic fields with a very uneven behaviour: ‘kicks’ and ‘feelings’. Following the linguistic model of the MTT, the rection of noun-verb collocations and that of their equivalent full-verb is syntactically and semantically analysed. Subsequently, in order to assure the highest fidelity in the paraphrasing process, both behaviours are compared. Finally, the work includes several possible lexicographic instruments, corresponding with the structure of the dictionary that intend to describe the particular data analysed. There are also suggested mechanisms that communicate different lexicographic sections. In combination, these mixed devices would allow a precise description of noun-verb collocations, without a particularized treatment of each term, as if they were full-lexical units.

KEYWORDS: collocations; lexicography; Meaning-Text Theory; rection; paraphrase.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El modelo *Sentido-Texto*

El correcto procesamiento, la comprensión y la generación de textos son competencias fundamentales para el desarrollo de Inteligencia Artificial, y son varias las orientaciones lingüísticas nacidas en torno a esta idea. La Teoría Sentido-Texto (TST) (Zolklovsij y Mel’čuk 1965) concibe la lengua como un sistema en el que hablante y oyente elaboran mensajes físicos (textos) desde contenidos psíquicos (sentidos) y viceversa. La gramática sería un aparato lógico transformador capaz de generar un tipo de elementos a partir del otro (Alonso Ramos 1989), y aunque el proceso es bidireccional, la TST prima la síntesis, pues “la lengua es, ante todo, un medio de expresar significados” (Alonso Ramos 1998: 53). La correlación entre sentidos y textos es, en realidad, una correlación entre diversos niveles intermedios situados entre el fenómeno puramente físico y el puramente psíquico. La TST propone siete dimensiones lingüísticas, cada una con sus propias unidades y relaciones (Mel’čuk 1988), aunque para este trabajo bastará con conocer los tres niveles más próximos al elemento psíquico o sentido: la Estructura Semántica (SemS), la Estructura Sintáctica Profunda (DSyntS) y la Estructura Sintáctica Superficial (SSyntS). En adelante usaremos estas siglas para referirnos a los conceptos anteriores.

Estos niveles se corresponden con las disciplinas lingüísticas tradicionales (semántica y sintaxis), y su tarea es describir las reglas de transformación que explican la transición de unos niveles a otros. Además, la TST también concede “gran importancia al léxico como alimento de todos los niveles y correspondencias” (Alonso Ramos 2004b: 30) y para ello emplea un lexicón particular llamado DEC (Diccionario Explicativo Combinatorio) que concibe la lexicografía como una recopilación de toda la información relevante para el uso de una palabra. En cada entrada se incluye una definición semántica, pero también una descripción de la combinatoria sintáctica y la combinatoria léxica. Un buen ejemplo de este tipo de diccionario puede comprobarse en el *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexicosemantiques* (Mel’čuk et alii 1984). Explicaremos en qué consiste cada una de las secciones de las que consta la entrada léxica en este tipo de diccionarios.

1) La definición semántica de un lexema es su forma proposicional. Todos los lexemas representan una situación que incluye determinados participantes, denominados actantes semánticos o argumentos, y estos aparecen en la forma proposicional por medio de las letras X, Y, Z, W, etc. El conjunto de argumentos de un lexema representa el esqueleto de su propia definición (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009).

2) La combinatoria sintáctica se representa por medio de un esquema de régimen (Government Pattern (GP) en inglés), una tabla que recoge la correspondencia entre los actantes semánticos del lexema y sus realizaciones sintácticas, o dicho de otro modo, entre su estructura semántica y su estructura sintáctica. La sintaxis que proyecta un elemento léxico (Hale y Keyser 1998) puede describirse, según nuestro modelo, de dos maneras en función de si se contempla desde el punto de vista del sentido o del texto. La Estructura Sintáctica Profunda (DSyntS), próxima al sentido, describe relaciones sintácticas lingüísticamente universales, abstractas, generales y muy productivas, que se corresponden con diferentes tipos de expresiones superficiales (Mel’čuk 2014). Estas se denominan Relaciones Sintácticas Profundas, y son proyectadas por un elemento léxico sobre otro que depende de él y que constituye su Actante Sintáctico Profundo (DSyntA). Los DSyntAs se identifican con números romanos del I al VI en un orden creciente de mayor oblicuidad respecto del lexema del que dependen (una jerarquía que se obtiene a partir del análisis de su comportamiento). Cada Relación Sintáctica Profunda se corresponde con una familia de Relaciones Sintácticas Superficiales (Mel’čuk 2004):

- I DSyntA → sujeto; complementos nominales de tipo parte-todo, continente-contenido, etc.
- II DSyntA → objeto directo; objeto indirecto en ausencia de objeto directo; complementos de preposiciones y conjunciones; complementos nominales que quedan fuera de DSyntA I; complemento agente.
- III DSyntA → objeto indirecto cuando coexiste con un objeto directo.
- IV – VI DSyntA → objetos preposicionales; objetos de mayor oblicuidad que los anteriores.

La Estructura Sintáctica Superficial (SSyntA) estaría más apegada al texto y reflejaría las relaciones sintácticas superficiales atendiendo a criterios formales. Aquí el orden lineal de las palabras, su carácter gramatical o su pertenencia a expresiones fraseológicas sí tienen reflejo en la representación sintáctica (Mel’čuk 2018).

3) Por último, la combinatoria léxica remite al comportamiento combinatorio que no puede deducirse a partir de criterios semántico-sintácticos porque está motivado por cuestiones léxicas. Efectivamente, la combinatoria que funciona en las colocaciones es predominantemente de tipo léxico, puesto que el uso de una palabra no depende tanto de su significado como de “la preferencia, cuando se emplea una palabra, a utilizar otra determinada” (Koike 2001).

Si quiere expresarse la situación en la que se da un *secreto*, emplearemos el verbo *contar*, pero si de lo que quiere hablarse es de un *discurso* el verbo escogido será *pronunciar*. La palabra escogida por el hablante recibe el nombre de *base*, y aquella pre-seleccionada por la socialización recibe el nombre de *colocativo* (Írsula 1994). Este fenómeno se conoce como *co-ocurrencia léxica restringida* y sitúa las colocaciones a medio camino entre la combinatoria libre de palabras y la locución. La tercera parte de la entrada léxica se encarga de describir este tipo de comportamiento.

1.2. Defectos de la descripción de las colocaciones en la TST

El estatuto ambiguo de las colocaciones plantea todo un desafío para su tratamiento lexicográfico. En la TST, las unidades léxicas cuentan con una entrada propia en el diccionario, mientras que el análisis de las combinaciones libres es delegado a la aplicación de las reglas generales de la gramática. Las colocaciones, a medio camino entre unidad léxica y combinación libre, son recogidas en la sección de la combinatoria léxica de su palabra base. En la entrada de *secreto* se señalará que la colocación se forma con *contar*, mientras que en la de *discurso* se indicará su combinación con *pronunciar*.

La combinatoria léxica de una palabra se formaliza mediante un dispositivo conocido como Funciones Léxicas (FL) (Mel’čuk 2006). Las FL, inspiradas en funciones matemáticas, relacionan una unidad léxica L con otra u otras unidades léxicas L_i a partir de determinada información general. La formulación de una FL genérica λ es:

$$\lambda(L) = L_i$$

donde λ es la identidad de la FL e indica la relación que existe entre L y L_i ; L es la palabra a la que se aplica la FL, denominada *palabra llave*; y L_i es aquella palabra o palabras que mantienen una relación de tipo λ con L , denominada/s *valor de la FL*.

Las FL son un dispositivo muy productivo a la hora de expresar relaciones entre palabras. Por ejemplo, la FL **Anti** relaciona una palabra con su antónimo, de modo que **Anti** (*bueno*) = *malo*, **Anti** (*arriba*) = *abajo*. Es una FL paradigmática, puesto que relaciona unidades léxicas incompatibles en un mismo sintagma. Por el contrario, las FL sintagmáticas relacionan palabras pertenecientes a distintas partes del discurso que sí pueden coexistir. La FL **Magn** relaciona una palabra con su cuantificador intensivo, de modo que **Magn** (*hambre*) = *atroz*, **Magn** (*error*) = *garrafal*. Dado que la colocación es una *combinación* recurrente de palabras, las FL que formalizan colocaciones son siempre sintagmáticas.

Una colocación verbonominal es una combinación de un verbo y un nombre en la que el nombre es escogido por el hablante (y constituye la base de la colocación), mientras que el verbo se ha estandarizado y depende del nombre (y constituye el colocativo). Las FL que expresan colocaciones siempre toman el sustantivo-base como palabra llave y dan como

valor el verbo-colocativo. Las FL básicas para las colocaciones verbonominales son **Oper_i**, **Func_i** y **Labor_{ij}**. La relación que señalan es la misma: el verbo-valor de la FL forma una colocación con el sustantivo-palabra llave. Pero difieren en la correspondencia entre actantes semánticos y sintácticos:

- En el caso de **Func_i**, el primer actante sintáctico (generalmente con función de sujeto) es el *i* actante semántico del nombre.
- En el caso de **Oper_i**, el segundo actante sintáctico (generalmente con función de objeto directo) es el *i* actante semántico del nombre.
- En el caso de **Labor_{ij}**, el primer actante sintáctico es el *i* actante semántico del nombre, y el segundo actante sintáctico es el *j* actante semántico del nombre.

UL	Forma proposicional	Ejemplos de FL
<i>admiración</i>	‘admiración del individuo X al individuo Y por el hecho Z’	Oper₁ (<i>admiración</i>) = <i>rendir</i> [~] Oper₂ (<i>admiración</i>) = <i>gozar</i> [de ART ~]
<i>odio</i>	‘odio del individuo X al individuo Y por Z’	Func₁ (<i>odio</i>) = <i>anidar</i> [en X] Func₂ (<i>odio</i>) = <i>dirigirse</i> [Prep Y]
<i>asco</i>	‘asco del individuo X a Y’	Labor₁₂ (<i>asco</i>) = <i>tratar</i> [Y con ~]

Tabla 1: Ejemplos de las FL colocacionales Oper, Func y Labor tomadas de DICE¹

La FL más frecuente es **Oper_i**, que engloba expresiones como *sentir admiración por alguien*, *gozar del respeto de alguien* o *constituir un desprecio a alguien*. *Sentir admiración* equivale a **Oper₁**: el sujeto primer actante del sentimiento (‘admiración de individuo X a individuo Y por hecho Z’). *Gozar del respeto de alguien* se corresponde con **Oper₂**: el sujeto es el segundo actante del sentimiento (‘respeto de individuo X hacia entidad Y por hecho Z’). *Constituir un desprecio a alguien* se corresponde con **Oper₃**: el sujeto es el motivo y tercer actante del sentimiento (‘desprecio de individuo X a Y consistente en Z’).

La información contenida en la fórmula de una FL (su identidad y subíndices) no detalla la realización sintáctica exacta, pero sí debe informar sobre la oblicuidad de los actantes “para facilitar la realización comunicativa” (Kahane y Polguère 2001). No obstante, mientras que la FL informa sobre un número fijo y limitado de posiciones sintácticas, el número de actantes puede variar de una colocación a otra (‘admiración’ de X a Y por Z; ‘asco’ de X a Y). La capacidad descriptiva de las fórmulas no es la misma en todas las colocaciones: si el nombre solo tiene un actante, la FL puede describir su estructura completa; pero abundan los nombres con dos o más actantes, inabarcables para una fórmula de FL (que como máximo nos informa de dos actantes). Las posiciones centrales son la de sujeto y la de objeto directo, generalmente reservadas para el propio nombre y uno de sus actantes semánticos, y son estas sobre las que nos informa la fórmula de una FL. Cuando el nombre (1) tiene más de un actante semántico (2 o más), el verbo deberá disponer de tres posiciones sintácticas, pero estas son impredecibles a partir de la FL. A continuación veremos varios casos.

Es cierto que algunas divergencias en la realización de los actantes son irrelevantes para la gestión de la información; un cambio sintáctico no tiene porqué alterar el número de

¹ Ejemplos de FL y proposiciones semánticas tomados de DiCE (Alonso Ramos 2004b).

sintagmas, ni tampoco su prominencia temática. En la expresión *dar un golpe a la mesa/ en la mesa*, el segundo actante del nombre se realiza de dos maneras, como objeto indirecto y como complemento circunstancial, pero uno y otro ocupan el mismo lugar en una oración prácticamente idéntica. Sin embargo, la variación *tener miedo de la oscuridad/a la oscuridad* sí acarrea cambios en la estructura informativa porque se da una variación en las relaciones de dependencia: el segundo actante semántico del nombre puede depender sintácticamente del propio nombre (*miedo de la oscuridad*) como II(N) DSyntA, formando un único constituyente; pero también puede depender del verbo como III DSyntA (*tener(le) miedo a la oscuridad*), dando lugar a dos piezas informativas independientes.

Lo que los ejemplos anteriores demuestran es que este comportamiento no puede reconstruirse solo mediante la fórmula de la FL. Y conocer el esqueleto sintáctico de una colocación es fundamental para la paráfrasis, otro de los principales objetivos de la TST. Las FL colocacionales (**Oper**₁ (*admiración*) = *sentir*) pueden relacionarse fácilmente con la FL **V**₀, que da como valor verbos plenos semánticamente equivalentes a la colocación (**V**₀ (*admiración*) = *admirar*), un proceso cuyos detalles pueden comprobarse en Sanromán Vilas *et alii* (1999). Pero los ejemplos siguientes demuestran que esta sustitución puede acarrear importantes cambios en la estructura informativa. Por ejemplo, la información se organiza prácticamente de la misma manera en (1)a y en (1)b, pero no así en (2)a y (2)b, a pesar de que ambos pares se basan en una alternancia entre la colocación y el verbo pleno. Asimismo, (3)a es equivalente a (3)b en cuanto a número y orden de constituyentes, pero no está claro si la información de (4)a se conserva mejor en (4)b o en (4)c. Más adelante profundizaremos en estos casos.

- (1) a. Mi hijo siente amor por la naturaleza.
b. Mi hijo ama la naturaleza.
- (2) a. Los alumnos sienten alivio por haber terminado los exámenes.
b. Haber terminado los exámenes alivia a los alumnos.
- (3) a. Juan golpeó las ventanas de la casa.
b. Juan dio un golpe a las ventanas de la casa.
- (4) a. Juan golpeó la nariz a su primo.
b. Juan dio un golpe a la nariz de su primo.
c. Juan dio un golpe a su primo en la nariz.

En síntesis, aunque la formalización de las colocaciones mediante FL a partir del nombre facilita su paráfrasis, el funcionamiento del mecanismo aún debe mejorarse. Las FL constituyen una herramienta efectiva e intuitiva, pero en casos como (2) o (4) no permiten que se cumpla el principio de exhaustividad descriptiva que caracteriza a un diccionario tipo DEC. Es por ello que muchos diccionarios que trabajan con FL se ven forzados a informar sobre el esqueleto sintáctico de cada colocación en la entrada de la palabra llave. Así, **Oper**₁ (*asco*) = *sentir* [~ por/de Y], mientras que **Oper**₁ (*asco*) = *tener* [~ a Y] (ejemplo tomado de Alonso Ramos 2004b). Pero esta descripción particularizada de la colocación no hace sino contrarrestar la agilidad y sistematización descriptiva logradas gracias a las FL.

Con el objetivo de aportar algunas ideas en torno a esta problemática, analizaremos un conjunto de colocaciones extraídas del diccionario *Diretes* (Barrios Rodríguez 2020) y pertenecientes a dos campos semánticos: el de los *golpes* y el de los *sentimientos*. Todas ellas corresponden a la FL **Oper**₁, aunque su comportamiento es muy desigual. Las pertenecien-

tes al campo semántico de los golpes son similares entre sí, por lo que es posible abarcar una gran cantidad de ejemplos (veintiséis sustantivos). Sin embargo, las pertenecientes al campo semántico de los sentimientos presentan gran variación en cuanto a verbos colocativos, estructura semántica y sintáctica, y presencia o ausencia de verbo equivalente. Por eso se ha seleccionado un subconjunto, basado en el orden alfabético y la frecuencia del nombre (trece sustantivos).

Desde el punto de vista metodológico, nuestro estudio comprende dos análisis diferentes. Primero, siguiendo el modelo lingüístico de la TST hemos descrito el esquema de régimen de cada uno de los conjuntos atendiendo a las variaciones que este presenta en función del nombre, el verbo o la combinación entre ambos. Los esquemas de régimen de este trabajo señalan la correspondencia entre actantes semánticos y actantes sintácticos profundos, sin atender a las diferentes realizaciones sintácticas superficiales. En otras palabras: solo se considera relevante la variación preposicional cuyas consecuencias sintácticas van más allá de la sustitución de una preposición por otra –como lo es, por ejemplo, el paso de un objeto indirecto a un complemento circunstancial. A continuación describimos el esquema de régimen de los verbos plenos equivalentes, vinculados a la colocación por medio del nombre, en los casos en los que existe este par en español. Tras comparar ambos esquemas de régimen, se propone una serie de elementos lexicográficos que integran dentro del diccionario los datos observados en el análisis, enriqueciendo la descripción de las colocaciones y, de este modo, también el mecanismo de la paráfrasis. Junto con la comunicación entre las diferentes secciones del diccionario, estos dispositivos mixtos pretenden aportar soluciones lexicográficas a la naturaleza híbrida de las colocaciones, evitando la descripción particularizada de cada una por separado.

2. ESTUDIO DE UN CORPUS DE COLOCACIONES

2.1. Estudio de las colocaciones de *golpe*

Las colocaciones estudiadas son del tipo *dar un abanicazo*, *lanzar un balonazo*, *soltar una bofetada*, *pegar un cabezazo*, *propinar una cornada*, etc.².

2.1.1. Esquema de régimen de las colocaciones de *golpe*

Los verbos colocativos empleados en este tipo de construcciones son *dar*, *lanzar*, *pegar* y *soltar* (ocasionalmente *enviar* y *tirar* con *balonazo*; *meter* y *propinar* con *cornada*;

2 La lista completa de colocaciones pertenecientes al campo semántico de los golpes y su formalización es: **Oper₁** (*abanicazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*balonazo*) = *dar*; *enviar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; *tirar*; **Oper₁** (*bastonazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*bofetada*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*botellazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*cabezazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*codazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*coletazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*colleja*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*cornada*) = *dar*; *lanzar*; *meter*; *pegar*; *propinar*; *soltar*; **Oper₁** (*coz*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*derechazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*espolada*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*gancho*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*golpe*) = *atizar*; *dar*; *infligir*; *lanzar*; *pegar*; *propinar*; *soltar*; **Oper₁** (*martillazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*mazazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*palo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*patada*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*pedrada*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*picotazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*planchazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*puñetazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*rodillazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*torta*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*; **Oper₁** (*zapatazo*) = *dar*; *lanzar*; *pegar*; *soltar*.

y *atizar*, *infligir* y *propinar* con *golpe*)³. La estructura semántica de las colocaciones de golpe es siempre de tres actantes semánticos: X (quien golpea), Y (quien recibe el golpe) y Z (el lugar del golpe). Este último está incluido en el nombre de algunas colocaciones, como *dar una colleja* o *soltar una bofetada* (*colleja* y *bofetada* son golpes que incluyen en su propia definición las partes del cuerpo donde se recibe el golpe, los lugares de ‘nuca’ y ‘mejilla’). Las restricciones semánticas son mínimas: X debe ser animado (humano en los casos de *botellazo*, *gancho*, *martillazo*, etc. y animal en *coz*, *zarpazo*, *picotazo*, etc.) y Z inanimado, pero no parecen existir restricciones sobre el tipo de entidad que puede funcionar como actante Y.

La Figura 1 recoge el esquema de régimen de las colocaciones de golpe, con la correspondencia entre sus actantes semánticos (fila superior) y sintácticos profundos (filas inferiores). Como corresponde siempre a la FL **Oper**₁, X → I DSyntA y N → II DSyntA. La realización sintáctica de los actantes Y y Z puede variar: pueden aparecer como complementos sintácticamente independientes, siendo Y → III DSyntA y Z → IV DSyntA, como se muestra en la fila central (*Miguel le dio un codazo a su amigo en las costillas*); o, como sintácticamente dependientes, siendo Z → III DSyntA e Y → II(N) DSyntA, como se aprecia en la fila inferior (*los manifestantes lanzaron pedradas a las ventanas del ayuntamiento*). Esta posibilidad sintáctica se debe a la relación parte-todo que hay entre los actantes Y y Z, y provoca una “distancia emocional” (Sanromán Vilas 2009) que explica su preferencia para actantes Y no animados.

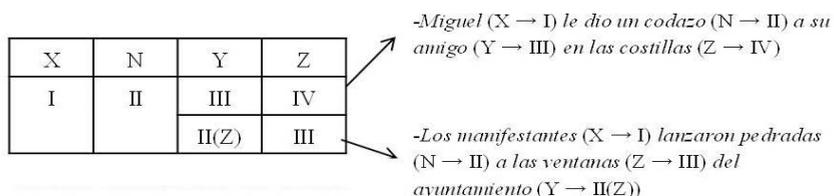


Figura 1: Esquema de régimen de las colocaciones pertenecientes al campo semántico de los *golpes*

2.1.2. Colocaciones de golpe y su verbo pleno equivalente.

Solo algunas colocaciones pertenecientes al campo semántico de los golpes presentan un verbo pleno semánticamente equivalente. Un vínculo morfológico no implica correspondencia semántica, pues de otro modo caeríamos en el error de equiparar *dar un abanicazo* con *abanicar*, *dar un botellazo* con *embotellar* o *dar un codazo* con *codear(se)*. La Tabla 2 muestra los pares colocación-verbo pleno con un vínculo semántico que les permite aparecer en los mismos contextos.

³ La realización del diccionario *Directes* aún está en curso, por lo que no cuenta con todas las colocaciones de muchos campos. Por ejemplo, podrían echarse en falta combinaciones como *soltar un codazo* o *propinar una colleja*. Aun así, consideramos que las generalizaciones que mencionaremos en este trabajo son extrapolables a otras colocaciones que no hemos analizado.

Colocaciones de golpe	Verbo pleno equivalente
Oper₁ (<i>bofetada</i>)	<i>Abofetear</i>
Oper₁ (<i>cornada</i>)	<i>Cornear</i>
Oper₁ (<i>coz</i>)	<i>Cocear</i>
Oper₁ (<i>espolada</i>)	<i>Espolear</i>
Oper₁ (<i>golpe</i>)	<i>Golpear</i>
Oper₁ (<i>martillazo</i>)	<i>Martillear</i>
Oper₁ (<i>palo</i>)	<i>Apalear</i>
Oper₁ (<i>patada</i>)	<i>Patear</i>
Oper₁ (<i>pedrada</i>)	<i>Apedrear</i>
Oper₁ (<i>picotazo</i>)	<i>Picar</i> <i>Picotear</i>

Tabla 2: Colocaciones y verbos plenos equivalentes pertenecientes al campo semántico de los golpes

Los verbos plenos presentan los mismos actantes semánticos que las colocaciones (X, Y y Z) pero ahora es posible que X sea una entidad no animada: *la crisis de 2008 golpeó duramente las arcas públicas* (de Miguel 2006).

Su esquema de régimen, recogido en la Figura 2, muestra una diferencia lógica respecto a las colocaciones: en el caso de la colocación, es el objeto directo el que contiene el rasgo semántico de ‘golpe’; sin embargo, el verbo pleno incluye en su propio significado ese sentido, por lo que ahora la posición de objeto directo está disponible para el resto de los participantes en la situación. Esto tiene importantes consecuencias sintácticas. Al disponer de la posición de objeto directo, las dos estructuras posibles en la colocación adquieren en el verbo pleno una menor oblicuidad respecto del verbo (como demuestran los números romanos más pequeños). Estas posibilidades están recogidas en las dos filas superiores con números romanos. La tercera fila, en la parte inferior, recoge una tercera realización sintáctica que carece de correlato colocacional: $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$, $Z \rightarrow \text{II DSyntA}$ (*el viento golpeaba la cara a los excursionistas*). Se trata de una combinación de las dos estructuras anteriores, que realiza Y y Z sintácticamente independientes pero sitúa Z en una posición más prominente.

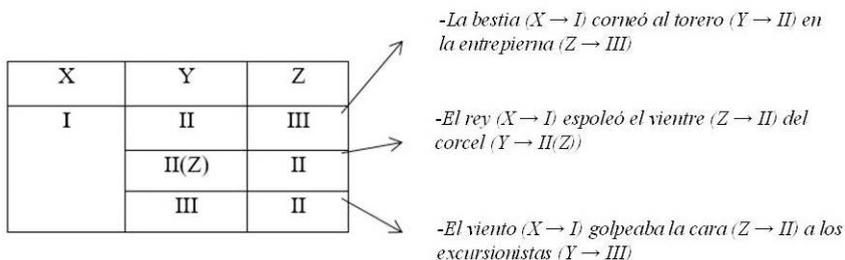


Figura 2: Esquema de régimen de los verbos plenos pertenecientes al campo semántico de los golpes

2.2. Propuestas para describir colocaciones de *golpe*

2.2.1. Comportamiento común a todo un conjunto

Todas las colocaciones pertenecientes al campo semántico de los *golpes* presentan las mismas propiedades, para lo cual es útil emplear etiquetas semánticas. Este mecanismo reúne todo un conjunto bajo una etiqueta general y amplia con el fin de factorizar sus propiedades. El criterio del que la TST se vale para identificar estas etiquetas es el de la paráfrasis mínima, o posibilidad de sustituir en una expresión dada el nombre etiquetado por su etiqueta. Para una profundización en los detalles de este instrumento puede acudirse a Alonso Ramos (2004a: 160), quien sugiere emplear etiquetas específicas, que delimitan conjuntos tales como ‘ruidos’ o ‘delitos’. Nuestro material exige una etiqueta semántica de ‘golpe’, como ya ha propuesto Barrios Rodríguez (2010: 217). La noción de ‘golpe’ constituye una parte central en la definición de estas expresiones, y el criterio de la paráfrasis mínima también apoya esta idea, como demuestra el uso de *golpe* como hiperónimo de *pedrada* y *botellazo* en los ejemplos de (5).

- (5) Los niños dieron una pedrada a la ventana y el golpe rompió el cristal.
El botellazo que le dio fue el golpe que más le ha dolido en su vida.

Las etiquetas semánticas se integran en el DEC mediante una entrada léxica especial diseñada para este tipo de descripciones colectivas. La entrada léxica de la etiqueta ‘golpe’ incluiría los verbos colocativos compartidos, el esquema de régimen común y las restricciones semánticas asociadas a todas las colocaciones del grupo representando de una manera compacta gran parte de la co-ocurrencia léxica libre y restringida (Alonso Ramos 2004a). No obstante, esto implicaría cierta sobregeneralización ya que determinadas colocaciones nunca presentan *de facto* la estructura sintáctica asociada a la etiqueta. Por ejemplo, y como ya se ha mencionado, expresiones del tipo *dar una colleja* o *una bofetada* rara vez realizarán el actante Z o lugar del golpe ya que esta información viene incluida en su propio significado. Es necesario por tanto un cotejo entre la definición semántica del nombre y el esquema de régimen de la etiqueta que, una vez constatada la doble presencia de Z, anule la posibilidad de realizar Z y de hacer depender de él cualquier otro actante. El esquema de régimen de estas colocaciones quedaría como indica la Figura 3:

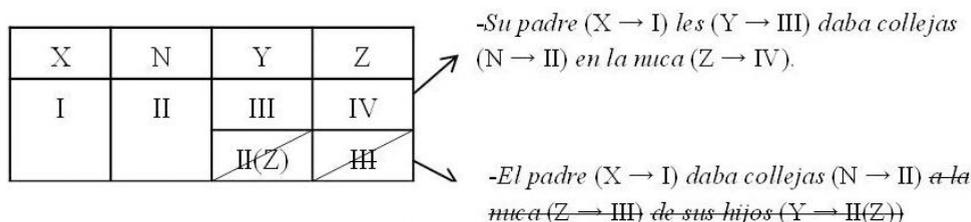


Figura 3: Esquema de régimen de una colocación que incluyera en su significado el actante Z

2.2.2. Mantenimiento de la estructura informativa

La Figura 4 reúne los esquemas de régimen de las colocaciones pertenecientes al campo semántico de los golpes y de los verbos equivalentes:

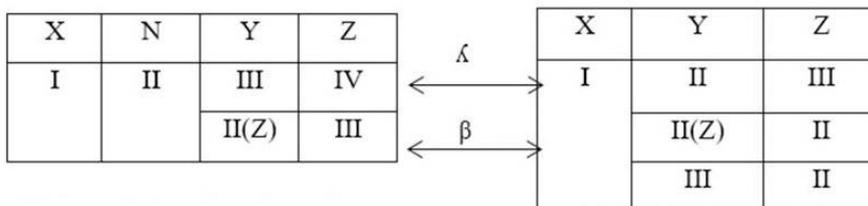


Figura 4: Correspondencia entre los esquemas de régimen de colocaciones y verbos pleno del campo semántico de los golpes

Como hemos señalado, existe un claro paralelismo entre las dos primeras estructuras sintácticas de ambos esquemas de régimen. Para la transformación en cualquiera de las dos direcciones, una vez comprobada la compatibilidad semántica, proponemos etiquetar de forma distinta cada par de estructuras sintácticas (λ para la primera línea, β para la segunda), asegurando una realización de tipo λ en la colocación cuando hay una estructura λ en el verbo pleno. Identificar y mantener las diferencias estructurales es fundamental para seleccionar la expresión que mejor se ajuste a la estructura comunicativa (Sanromán Vilas 1999).

La tercera realización del verbo, $Y \rightarrow III$ DSyntA y $Z \rightarrow II$ DSyntA, es una “combinación” de las otras dos estructuras: la prominencia de Z (como β) y la independencia entre Y y Z (como λ). Nunca será un punto de llegada desde la colocación, puesto que siempre será más oportuno emplear alguna de las otras dos estructuras disponibles. No obstante, sí debemos preguntarnos cuál es la mejor forma de trasladar esta expresión en sentido inverso: del verbo pleno a la colocación. En vez de establecer una correspondencia unívoca, lo mejor será valerse de otros mecanismos que detecten qué aspecto es más relevante: una mayor jerarquía de Z o una independencia sintáctica entre Y y Z. Una vez evaluadas las consecuencias, puede entonces vincularse con una realización de tipo λ o β .

2.3. Estudio de las colocaciones de *sentimiento*

Las colocaciones estudiadas son del tipo *profesar admiración, sentir alivio, tener apego, cobrar asco, guardar rencor*, etc.⁴

4 El conjunto de colocaciones analizadas pertenecientes al campo semántico de los sentimientos y su formalización es: **Oper₁** (*admiración*) = *profesar, sentir, tener*; **Oper₁** (*agobio*) = *experimentar, padecer, sentir, soportar*; **Oper₁** (*alegría*) = *experimentar, saborear, sentir, tener, vivir*; **Oper₁** (*alivio*) = *experimentar, notar, sentir, tener*; **Oper₁** (*amor*) = *albergar, experimentar, profesar, sentir, tener, vivir*; **Oper₁** (*apego*) = *experimentar, profesar, sentir, tener*; **Oper₁** (*asco*) = *albergar, cobrar, experimentar, hacer, pillar, profesar, sentir, soportar, tener*; **Oper₁** (*culpa*) = *tener, sentir*; **Oper₁** (*deseo*) = *acariciar, albergar, experimentar, sentir, tener*; **Oper₁** (*estima*) = *guardar, profesar, sentir, tener*; **Oper₁** (*miedo*) = *albergar, experimentar, pasar, sentir, sobrellevar, soportar, tener*; **Oper₁** (*odio*) = *albergar, encerrar, experimentar, guardar, notar, profesar, sentir, tener*; **Oper₁** (*rencor*) = *abrigar, albergar, destilar, guardar, sentir, tener*.

2.3.1. Esquema de régimen de las colocaciones de sentimiento

Las colocaciones pertenecientes al campo semántico de los sentimientos son más variadas que las del conjunto anterior. La distribución de verbos colocativos en estas construcciones es muy desigual: *sentir* y *tener* se combinan con todos los sustantivos; *experimentar*, *profesar* y *albergar* se combinan con un buen número de ellos (nueve, seis y seis respectivamente); y el resto aparecen en el corpus una, dos o tres veces.

Se trata de construcciones con dos actantes semánticos, X e Y, siendo X el experimentante del sentimiento e Y el origen u objeto del mismo. Las restricciones semánticas que imponen al primer actante es que X debe ser [+humano] pero el segundo, Y, apenas tiene restricciones. No obstante, a diferencia de lo que ocurría con las colocaciones de ‘golpes’ no puede hablarse de una realización sintáctica prototípica. Por el contrario, los ejemplos analizados muestran una competencia entre dos estructuras sintácticas basadas, bien en una realización $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$ del verbo, bien en $Y \rightarrow \text{II(N) DSyntA}$. Las Figuras 5 y 6 ilustran estas dos estructuras. Mientras que solo unas pocas admiten una realización $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$, todas ellas aceptan la construcción $Y \rightarrow \text{II}$.

X	N	Y
I	II	II(N)

- Carlos (X \rightarrow I) tiene miedo (N \rightarrow II) de suspender (Y \rightarrow II(N))

- Sentiamos apego (N \rightarrow II) por nuestro barrio (Y \rightarrow II(N))

- Marta (X \rightarrow I) saborea la alegría (N \rightarrow II) del trabajo bien hecho (Y \rightarrow II(N))

Figura 5: Esquema de régimen de una colocación que realiza $Y \rightarrow \text{II(N) DSyntA}$

X	N	Y
I	II	II(N)

- Carlos (X \rightarrow I) tiene miedo (N \rightarrow II) de suspender (Y \rightarrow II(N))

- Sentiamos apego (N \rightarrow II) por nuestro barrio (Y \rightarrow II(N))

Figura 6: Esquema de régimen de una colocación que realiza $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$

La posibilidad de encontrar una u otra estructura viene determinada por la combinación del nombre y el verbo. Nombres como *alegría*, *alivio* o *culpa* solo realizan $Y \rightarrow \text{II(N) DSyntA}$. Otros como *admiración* admiten una realización de $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$ del verbo en función del verbo con el que se combinan, siempre y cuando se tomen en un sentido concreto⁵. Por último, hay casos, como *miedo*, en los que una construcción y otra son posibles con el mismo verbo.

⁵ Las construcciones *admiración* + verbo que permite $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$ solo son posibles cuando se toma *admiración* en un sentido próximo a ‘respeto’ o ‘entusiasmo’. En un sentido próximo a ‘asombro’ o ‘extrañeza’, *admiración* se combina mayoritariamente con hechos (*sentían profunda admiración ante todo lo que había en aquella habitación*), no con personas, y es por lo tanto incompatible con construcciones del tipo $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$.

Este comportamiento puede sistematizarse mejor si se analiza la combinación de verbos y nombres. Ya hemos visto que en la configuración de una colocación, el verbo es quien proporciona la estructura sintáctica, mientras que la estructura semántica es aportada por el sustantivo. Un verbo como *sentir* solo admite dos posiciones sintácticas (I siente II), y dado que estas están reservadas para el nombre (II) y uno de sus actantes (I), el actante restante deberá realizarse como dependiente del nombre por no disponer el verbo de más posiciones sintácticas. Mientras que uno de los actantes semánticos del nombre pasa sintácticamente al verbo, el otro se mantiene como dependiente del propio nombre:

- i. I siente II + amor de X por Y = X(I) siente amor por Y(II)
 ‘alguien’ siente ‘algo’ + amor de Carlos por los animales = Carlos siente amor por los animales (*lo siente*).

Lo contrario sucede con verbos como *profesar*, que poseen tres posiciones sintácticas (I profesa II a III). Dispone de posiciones suficientes para el nombre y sus dos actantes, por lo que no es necesario que ninguno pase al nombre:

- ii. I profesa II a III + admiración de X a Y = X(I) profesa admiración(II) a Y(III)
 ‘alguien’ profesa ‘algo’ a ‘alguien’ + admiración de María a su profesor = María profesa admiración a su profesor (*le profesa admiración*).

En un punto intermedio se encuentran verbos como *tener* o *albergar*, con una estructura sintáctica variable (Alonso Ramos 2004a). Estos verbos pueden presentar ambas estructuras:

- iii. I tiene II + apego de X por Y = X(I) tiene apego por Y(II)
 ‘alguien’ tiene ‘algo’ + apego de el niño por sus juguetes = el niño tiene apego por sus juguetes / lo tiene.

- I le tiene II a III + apego de X a Y = X(I) le tiene apego(II) a Y(III)
 ‘alguien’ tiene ‘algo’ a ‘alguien’ + apego del niño a sus juguetes = el niño tiene apego a sus juguetes / les tiene apego.

Organizando los 23 verbos que participan en estas colocaciones en función de si presentan una estructura sintáctica bivalente (i), trivalente (ii) o variable (iii), obtenemos la Tabla 3:

Verbos que realizan Y como II DSyntA del nombre (i)	Verbos de realización variable (iii)	Verbos que realizan Y como III DSyntA del verbo (ii)
<i>Sentir, experimentar, padecer, soportar, sufrir, saborear, vivir, notar, soportar, acariciar, pasar, sobrellevar, abrigar</i>	<i>Tener, albergar, destilar, encerrar, guardar, hacer, pillar</i>	<i>Cobrar, profesar</i>

Tabla 3: Verbos colocativos en función de la realización sintáctica de Y

Lo que determina la aparición de una estructura u otra es la combinación nombre-verbo, y es que la variación sintáctica asociada a los verbos de la columna central no es completa-

mente libre, sino que depende del sustantivo con el que se combinen. Tras estudiar los datos hemos comprobado que solo con sustantivos que introducen Y mediante la preposición *a* (*apego a, admiración a, estima a, etc.*) los verbos variables pueden desplegar una estructura trivalente o bivalente. Con el resto de los sustantivos (*agobio por, deseo de, culpa por, etc.*) solo presentarán una estructura bivalente. Asimismo, mientras que los verbos de la columna izquierda (bivalentes) pueden combinarse con todos los sustantivos, los verbos de la columna derecha (trivalentes) solo pueden combinarse con los verbos que introducen Y mediante la preposición *a* (**profesar alivio de, *cobrar agobio por, etc.*).

2.3.2. Colocaciones de sentimiento y su verbo pleno equivalente

La mayoría de las colocaciones pertenecientes al campo semántico de los sentimientos presentan un verbo pleno que es morfológica y semánticamente equivalente. Las únicas que carecen de par verbal son Oper1 (*apego*), Oper1 (*miedo*) y Oper1 (*rencor*). No obstante, la equivalencia colocación-verbo no se da de la misma manera en todos los casos por las diferencias en la estructura sintáctica de los verbos, que alternan dos esquemas de régimen. *Odiar, amar o estimar* tienen una estructura $X \rightarrow I$ DSyntA, $Y \rightarrow II$ DSyntA, mientras que *alegrar, agobiar o asquear* tienen una estructura inversa $X \rightarrow II$ DSyntA, $Y \rightarrow I$ DSyntA. Estos dos grupos son los que Sanromán Vilas (2003) ha identificado como sentimientos de Causa Interna (CI) y sentimientos de Causa Externa (CE) respectivamente, y obedecerían a dos modos de concebir la realidad emocional. La Tabla 4 recoge la clasificación de los verbos plenos atendiendo a este criterio, y la Figura 7 indica sus respectivos esquemas de régimen⁶.

Sentimientos de Causa Interna (CI)	Sentimientos de Causa Externa (CE)
<i>Admirar</i>	<i>Agobiar</i>
<i>Amar</i>	<i>Alegrar</i>
<i>Desear</i>	<i>Aliviar</i>
<i>Estimar</i>	<i>Asquear</i>
<i>Odiar</i>	

Tabla 4: Tipos de verbos plenos en función del origen del sentimiento

Sentimientos de Causa Interna (CI)		Sentimientos de Causa Externa (CE)									
<table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>Y</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> </table>	X	Y	I	II	<p>-Yo ($X \rightarrow I$) <i>admiro todo lo que has hecho por mí</i> ($Y \rightarrow II$)</p> <p>-Es frecuente que los adolescentes ($X \rightarrow I$) <i>odien a sus padres</i> ($Y \rightarrow II$).</p>	<table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>Y</td> </tr> <tr> <td>II</td> <td>I</td> </tr> </table>	X	Y	II	I	<p>-La incertidumbre ($Y \rightarrow I$) <i>siempre agobia a quien la sufre</i> ($X \rightarrow II$)</p> <p>-El sol de mayo ($Y \rightarrow I$) <i>alegraba los días de mi infancia</i> ($X \rightarrow II$)</p>
X	Y										
I	II										
X	Y										
II	I										

Figura 7: Esquema de régimen de los verbos plenos de *sentimiento* de Causa Interna (CI) y Causa Externa (CE)

⁶ Mención aparte merece el verbo *culpar*, cuyo I actante sintáctico no es ni X ni Y, sino un tercer actante Z. Esto se debe a que representa una situación que no es tanto el sentimiento de culpa como una adjudicación de la misma.

Las restricciones semánticas que estos verbos imponen a sus actantes son las mismas que las colocaciones: X debe ser humano y no existen restricciones sobre Y. La excepción a la regla son los verbos *alegrar* y *aliviar*, que pueden llevar un X inanimado. Así sucede en *el sol de mayo me alegraba los días* (X = *los días*) o *la noticia no alivió nuestro dolor* (X = *nuestro dolor*). Este tipo de expresiones exigen que la entidad inanimada esté vinculada a un sujeto animado. Los ejemplos anteriores se aseguran de ello mediante un complemento indirecto (*me alegra los días*) y un determinante posesivo (*nuestro dolor*).

2.4. Propuestas para describir colocaciones de *sentimiento*

2.4.1. Variaciones asociadas a la combinación verbo-nombre

Ya hemos visto que la mayor parte de los verbos son bivalentes y realizan $Y \rightarrow \text{II(N) DSyntA}$. Un pequeño grupo de verbos, trivalentes, solo se combinan con nombres que introducen Y mediante la preposición *a* y realizan $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$ del verbo. El tercer conjunto de verbos, de estructura sintáctica variable, podrán realizar $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$ cuando el nombre con el que se combinan introduce Y mediante la *a*, y en el resto de los casos realizarán $Y \rightarrow \text{II(N) DSyntA}$.

Para recoger el comportamiento de estas colocaciones lo más apropiado es elaborar entradas de verbos colocativos. Análogas a las entradas de etiquetas semánticas, dan cuenta del comportamiento generalizable de ciertos conjuntos de expresiones. Esta entrada indica si el verbo en cuestión es bivalente, trivalente o de estructura variable. Los verbos de estructura variable deben tener acceso al régimen preposicional del sustantivo con el que se combinan, con objeto de comprobar si Y puede introducirse mediante *a*, ya que solo en esos casos será posible realizar $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$, como se desprende del análisis de los datos. Para ello puede ser útil emplear la clasificación de sentimientos de Causa Interna y sentimientos de Causa Externa mencionada más arriba, ya que una de sus diferencias sintácticas es que los sentimientos de Causa Externa rechazan la introducción de Y mediante *a*. De este modo bloquearían una realización de $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$ al combinarse con verbos de estructura variable.

Seguir este criterio aseguraría la correcta generación de expresiones con verbos variables, pero también dinamizaría la introducción de nuevos verbos colocativos: en vez de introducirlos manualmente para cada sustantivo, bastaría con cotejar el régimen preposicional del nombre y el tipo de verbo (bivalente, trivalente o variable) para establecer las correspondencias de forma automática.

2.4.2. Equivalencia semántica vs. Equivalencia informativa

A diferencia de lo ocurrido en el campo semántico de los golpes, no existe una correspondencia entre las estructuras sintácticas de colocaciones y verbos plenos de sentimientos. Esto se debe a que entre los verbos plenos coexisten dos estructuras sintácticas opuestas.

Al sustituir un verbo por una colocación, lo más apropiado sería favorecer en lo posible realizaciones triactanciales, donde $Y \rightarrow \text{III DSyntA}$ (*Jaime te estima* \rightarrow *Jaime te tiene mucha estima*). Así se consigue garantizar la independencia sintáctica que los actantes presentan con el verbo pleno.

Para una paráfrasis inversa, de la colocación al verbo pleno, solo los verbos de sentimiento de Causa Interna tienen un reparto equivalente a la de la colocación, $X \rightarrow I \text{DSyntA}$ e $Y \rightarrow II \text{DSyntA}$. Para asegurar una paráfrasis lo más fiel posible conviene sustituir los verbos de sentimientos de Causa Externa ($Y \rightarrow I \text{DSyntA}$ y $X \rightarrow II \text{DSyntA}$) por sus formas correspondientes incrementadas en *-se* (*alegrarse*, *agobiarse*, *aliviarse*). Estas formas invierten la distribución de los actantes, y son por lo tanto sintácticamente equivalentes a los verbos de sentimientos de Causa Interna y, por consiguiente, también a las colocaciones.

Tras estudiar los ejemplos creemos que esto puede realizarse por medio de la FL V_0 , que aplicada a una palabra que no sea verbo selecciona como valor un verbo semánticamente equivalente a la palabra llave, cuyo sujeto (I DSyntA) es el actante X de la palabra llave. La clave radica en que, aplicada a sentimientos de Causa Interna, V_0 da verbos simples (V_0 (*amor*) = *amar*), mientras que aplicada a sentimientos de Causa Externa da como valor verbos incrementados en *-se* (V_0 (*alivio*) = *aliviarse*). Establecer la correspondencia bajo estos términos asegura una misma adjudicación de tema y rema a los participantes de la situación en ambas expresiones.

Por último, convendría identificar los casos en los que *aliviar* y *alegrar* aceptan un X inanimado, como *los días* o *nuestro dolor*, puesto que, aunque correctos, son imposibles de parafrasear por una colocación debido a la restricción que esta impone al actante X.

3. CONCLUSIONES

El estatuto ambiguo de las colocaciones, a medio camino entre la unidad léxica y la combinatoria libre, exige el desarrollo de mecanismos lexicográficos específicos para su integración y descripción en el diccionario. Las Funciones Léxicas juegan un importante papel en esta labor al recoger de manera sistemática las colocaciones en la entrada lexicográfica de la palabra base, pero la información sobre la combinatoria sintáctica contenida en la fórmula de la Función Léxica es insuficiente a la hora de predecir el comportamiento de ciertas expresiones. Si se persigue una caracterización completa, al tiempo que dinámica, es imprescindible desarrollar y profundizar mecanismos que eviten tener que describir cada colocación de forma individualizada.

Son varios los instrumentos que pueden servir a este fin. Para conjuntos de colocaciones con un comportamiento regular, emplear etiquetas semánticas que describan la combinatoria de todo un grupo de expresiones es lo más apropiado. Dado que la etiqueta siempre se corresponde con una parte central de la definición (la idea de ‘golpe’ es nuclear en palabras como *pedrada*), su activación puede automatizarse. También es importante que la entrada léxica de la etiqueta tenga acceso a la definición de la expresión para identificar qué informaciones se encuentran en el propio nombre y evitar así la redundancia que supondría realizarlas sintácticamente. Para conjuntos de colocaciones con un comportamiento más irregular, elaborar entradas léxicas de verbos colocativos es una alternativa al tratamiento pormenorizado de cada colocación. Estas entradas léxicas se activarían cuando los verbos aparecen como valor de una FL en la combinatoria léxica del sustantivo. Junto con el régimen preposicional del sustantivo, aportan la información necesaria para reconstruir el esqueleto sintáctico completo de cualquier colocación. Por ejemplo, tras activarse la colocación Oper1 (*admiración*) se activarían también las entradas de los verbos colocativos que participan en la colocación: *profesar*, *sentir* y *tener*. *Profesar* es un verbo trivalente, *sentir*

es bivalente y *tener* es de estructura variable, como quedaría reflejado en su entrada como verbos colocativos. Además de su estructura actancial, estas entradas también deben recoger las consecuencias semánticas y sintácticas asociadas a cada construcción, a fin de disponer de la mayor cantidad de datos posible para acertar en el uso de uno u otro verbo.

El estudio de la combinatoria sintáctica de las colocaciones también es importante para asegurar una paráfrasis que mantenga la estructura temática. Sustituidas las descripciones esquemáticas incluidas en las FL por esquemas de régimen, se favorecería el mantenimiento de esquemas informativos si se etiquetaran de diferente manera las distintas estructuras atendiendo a criterios de oblicuidad y dependencia sintáctica. Una colocación como *sentir alivio* debe parafrasearse por la construcción equivalente con el verbo *aliviarse*, en vez de con *aliviar*.

Las propuestas contenidas en este trabajo no constituyen instrumentos definitivos para una caracterización de las colocaciones estudiadas. Para ello sería necesario ampliar el corpus de expresiones en el que se examine su validez, sobre todo en el caso de las colocaciones pertenecientes al campo semántico de los sentimientos. También habría que idear métodos para evitar sobregeneralizaciones y solapamientos con expresiones pertenecientes a otros ámbitos (el verbo *tener* también lo encontramos en otras colocaciones como *tener una conversación*, *tener alergia*, etc.). Con estas propuestas pretendemos anticipar alguno de los ejes centrales sobre los que puede sustentarse la descripción de expresiones léxicamente complejas o poliléxicas (Wotjak 1998). A nuestro juicio se ofrece como alternativa perfectamente viable a una descripción individualizada un enfoque que alternativamente delegue la tarea descriptiva en diferentes ámbitos de la construcción (el campo semántico, el verbo colocativo, el régimen preposicional, etc.) junto con una disponibilidad total entre las diferentes secciones de la entrada lexicográfica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, M. (1989). "Aproximación a un nuevo modelo lexicográfico: El *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques* de Igor Mel'čuk". *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 16, pp. 421-450
- Alonso Ramos, M. (1998). "La tercera cara del signo lingüístico". *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*, 3, pp. 51-77.
- Alonso Ramos, M. (2004a). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.
- Alonso Ramos, M. (2004b). *DiCE Diccionario de colocaciones del español*. Recuperado de <http://www.dicesp.com/paginas>.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2010). "El dominio de las funciones léxicas en el marco de la Teoría Sentido-Texto". *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 30.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2020). "The making of the Diretes dictionary". En Gavriilidou, Z., M. Mitsiaki y A. Fliatouras (eds.). *Lexicography for inclusion. EURALEX Proceedings. XIX Congress of the European Association for Lexicography*. Alexandroupolis: Democritus University of Thrace/ European Association for Lexicography, pp.13-22.
- Barrios Rodríguez, M. A. y Rello, L. (2011). "False Paraphrase Pairs in Spanish for Verbs and Verb+Noun Collocations". *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 46, pp. 107-112.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). "La predicación generalizada". En *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal, pp. 260-270.
- Hale, K. y Keyser, S. J. (1998). "The Basic Elements of Argument Structure". En *Prolegomenon to a Theory of Argument Structure*. Massachusetts: MIT Press, pp. 1-47.

- Írsula, J. (1994). "Entre el verbo y el sustantivo, ¿quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales", en Annette Endruschat et al. (coords.). *Verbo e estruturas frásicas. Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica de Leipzig*. Oporto: Universidad de Oporto, pp. 277-286.
- Kahane, S. y Polguère, A. (2001). "Formal foundation of lexical functions". En *COLLOCATION: Computational Extraction, Analysis and Exploitation*, Toulouse, pp. 8 -15
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Mel'čuk, I. (1988). *Dependency Syntax: Theory and Practice*. State University of New York Press.
- Mel'čuk, I. (2004). "Actants in Semantics and Syntax. II. Actants in Syntax". *Linguistics*, 42(2), pp. 247-291. <https://doi.org/10.1515/ling.2004.009>
- Mel'čuk, I. (2006). "Lexical Functions: A tool for the Description of Lexical Relations in a Lexicon". En Wanner, L. (ed.), *Lexical functions in lexicography and natural Language processing*, pp. 37-102.
- Mel'čuk, I. (2014). "Dependency in Language". En Gerdes, K., Hajicová, E. y Wanner, L. (eds.), *Dependency Linguistics: Recent advances in linguistic theory using Dependency structures*, pp. 1-32. <https://doi.org/10.1075/la.215.01mel>
- Mel'čuk, I. (2018). "Anna Wierzbicka, Semantic Decomposition, and the Meaning-Text Approach". *Russian Journal of Linguistics*, 22(3), pp. 521-538. <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2018-22-3-521-538>
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Sagenais, L., Elnitsky, L., Iordankaja, L., Lefebvre, M. N., y Mantha, S. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches léxico-semántiques I*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- De Miguel, E. (2006). "Tensión y equilibrio semántico entre nombres y verbos: el reparto de la tarea de predicar". En Villayandre, M. (ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León: Universidad de León, pp. 1289-1313. <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>
- Sanromán Vilas, B. (2003). *Semántica, sintaxis y combinatoria léxica de los nombres de emoción en español* (Tesis doctoral). Helsinki: Universidad de Helsinki.
- Sanromán Vilas, B. (2009). "Diferencias semánticas entre construcciones con verbo de apoyo y sus correlatos verbales simples". *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 23, pp. 289-314. <https://doi.org/10.14198/ELUA2009.23.13>
- Sanromán Vilas, B., Lareo Martín, I. y Alonso Ramos, M. (1999). "Transferencia léxica y reglas de paráfrasis: verbos denominales de SP cognado". *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 25, pp. 183-189.
- Zolkovskij, A. y Mel'čuk, I. (1965). "On a possible method an instrument for semantic synthesis of texts". *Scientific and Technological Information*, 6, pp. 23-28.
- Wotjak, G. (1998). "Reflexiones acerca del potencial combinatorio sintagmático de las unidades léxicas / UL". *Boletín de filología*, 37(2), pp. 1284-1308.

Aplicación de la Semántica de Marcos y la Teoría Sentido-Texto a las colocaciones en español del campo léxico de los aparatos

Implementation of Frame Semantics and Meaning-Text Theory to the spanish collocations of the lexical field of the appliances

DIEGO SÁNCHEZ MAYOR
Universidad Complutense de Madrid, España
diesan08@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-4847-0808>

Resumen

Este trabajo propone una aplicación de la Semántica de Marcos y la Teoría Sentido-Texto a las colocaciones del español. Se ha señalado que algunas funciones léxicas se solapan entre ellas u ofrecen problemas de granularidad en el análisis, pues se usa una determinada función léxica para una colocación con verbos de significado poco preciso (como *la bomba funciona*) y la misma función léxica para colocaciones con verbos de significado más restringido (como *la bomba salta* o *la bomba explota*). Aquí defendemos que, para solventar ese problema, se pueden enriquecer las funciones léxicas con indicaciones tomadas de los marcos semánticos. Para demostrarlo hemos creado una combinación *ad hoc* de funciones léxicas y marcos para un corpus de colocaciones verb-nominales del campo léxico de los aparatos (entre las que se encuentran *detonar la bomba*,

Abstract

This study portrays an implementation of the Frame Semantics framework and the Meaning-Text Theory to some Spanish collocations. It has been pointed out that some lexical functions overlap each other or offer some granularity problems in the analysis, since a certain lexical function is used for a collocation with verbs of imprecise meaning (such as *la bomba funciona* [the bomb works]), and the same lexical function for collocations with verbs of more restricted meanings (such as *la bomba salta* [the bomb jumps], *la bomba explota* [the bomb explodes]). Here we support that, in order to solve this problem, the lexical functions can be enriched with indications taken from the semantic frames. To expose this, we have created an *ad hoc* combination of lexical functions and frames for a corpus of verb-nominal collocations of the lexical field

Para citar este artículo: Sánchez Mayor, D. (2021). Aplicación de la semántica de marcos y la teoría sentido-texto a las colocaciones en español del campo léxico de los aparatos. *ELUA*, (36), 45-65. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.03>.

Recibido: 07/09/2021, Aceptado: 18/10/2021

© 2021 Diego Sánchez Mayor



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

el ordenador recaba la información, reglar el radiador, desvalijar un cajero, etc.). En este trabajo describimos algunas de las colocaciones con las que hemos trabajado y mostramos cómo con nuestra propuesta se puede ampliar la granularidad del análisis. Así, por ejemplo, en el caso de *la bomba funciona* recurrimos al marco “Using”, mientras que en el caso de *la bomba explota* recurrimos a “Getting triggered”. Los datos que mostramos en este trabajo señalan que la conjunción de marcos y funciones léxicas permite discriminar rasgos semánticos no detectados por las funciones léxicas aisladamente (un patrón diverso como *el ordenador { recaba / analiza / explora }* descrito bajo una misma función léxica), así como inducir categorizaciones semánticas (tipos de aparatos que caen bajo un mismo patrón colocal: aparatos informáticos, explosivos, de indicación informativa, etc.) o incluso especificar rasgos ontológicos no señalados (diferencias existentes entre los significados de *robar* y *saquear* o entre *llenar* o *vaciar*). Concluimos defendiendo que la conjunción de ambos modelos lexicológicos permite una descripción más amplia y pormenorizada del comportamiento de las colocaciones.

PALABRAS CLAVE: colocación; función léxica (FL); marco; Semántica de Marcos (SM); Teoría Sentido-Texto (TST).

of the appliances (among which can be examined *detonar la bomba* [detonate the bomb], *el ordenador recaba la información* [the computer collects the information], *reglar el radiador* [regulate the radiator], *desvalijar un cajero* [robe a cashier], etc.). Here we describe some of the collocations we have worked with and we exhibit how our proposal can improve the granularity of the analysis. Thus, for instance, in the case of *the bomb works* we use the “using” frame, while in the case of *the bomb jumps* we use “Getting triggered”. The data indicates that the conjunction of frames and lexical functions makes it possible to discern semantic features not detected by the lexical function itself, such as a diverse pattern as *el ordenador { recaba / analiza / explora }* [the computer { collects / analyses / explores}] described under the same lexical function. It also induce semantic categorizations (types of appliances that fall under the same collocation pattern: *aparatos informáticos* [computer devices], *explosivos* [explosives], *de indicación informativa* [indications], etc.) or even unmarked ontological features (differences between the meanings of *robar* [to steal] and *saquear* [to plunder], or *llenar* [to fill] and *vaciar* [to empty]). We conclude by arguing that the combination of both lexicological models allows a broader and more exhaustive description of the behaviour of collocations.

KEY WORDS: collocation; lexical function (LF); frame; Frame Semantics (FS); Meaning-Text Theory (MTT).

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo propone un modelo de descripción válido para las colocaciones en español. En él nos preguntamos si existe alguna manera de refinar el tipo de identificación y descripción que suele realizarse para las colocaciones. Sugerimos, para la consecución de este objetivo, la conjunción de dos modelos teóricos que aporten una mayor granularidad en el análisis de los datos lingüísticos.

Para ello, recurriremos a la Semántica de Marcos (SM) y la Teoría Sentido-Texto (TST), dos modelos lexicológicos cuya compenetración defienden Bouveret y Fillmore (2008). Tomamos este trabajo como punto de partida y tratamos de validar, en la medida de nuestras posibilidades, su propuesta a través de un estudio de corpus.

1.1. Concepto de colocación

La colocación, comprendida tradicionalmente como uno de los fenómenos lingüísticos más difícilmente definibles, se ajusta a aquella combinatoria sintagmática léxica que, compuesta por un mínimo de dos constituyentes gráficos, dista formalmente de otros tipos fraseológicos manifiestamente idiomáticos, como son la pemia o la locución.

No obstante, conviene advertir que el concepto de *colocación* con que se trabaja en este estudio, concerniente a la TST, difiere ligeramente de aquel esgrimido tradicionalmente. Puede alegarse de manera muy directa que la TST, si bien no es un modelo creado *ex profeso* para el estudio de las colocaciones, sí que sustenta gran parte de su labor teórica y aplicativa en este ámbito. Corpas (2003: 78), por ejemplo, comenta que, entre las dos corrientes que estudian el fenómeno colocacional, la estadística y la semántica, la TST ha supuesto un gran avance en esta segunda, en tanto en cuanto ha aportado un medio excepcional de sistematizar los vínculos semánticos existentes en estas combinaciones léxicas.

Mel'čuk (2015b), creador de la TST, confiere a la colocación el estatus de *frasema*, de ahí que se entienda este compuesto como un fenómeno adscrito a la fraseología. Sin embargo, es conveniente definir la noción de *frasema* para entender este sentido 'parcialmente fraseológico' atribuido a la colocación. Un *frasema* es un sintagma no libre; entendiendo por 'no libre': "sí, y solo sí, no puede construirse, a partir de un contenido informativo dado, de manera regular y no restringida" (Mel'čuk 2006: 14).

Esta definición invita a comprender, en apariencia, que el significado colocacional presenta un carácter no composicional, algo que no es cierto. De alguna manera, parece ser que, en las colocaciones, los dos o más elementos integrados conservan el significado, aunque no de la misma forma, dependiendo de la posición que ocupen. La adopción del concepto de *semifrasema* permite ilustrar aquella realidad sintagmática en que únicamente uno de los constituyentes enlazados en la colocación conserva su significado primario.

La estricta coocurrencia léxica a la que se ve impuesta el fenómeno colocacional es explicada a menudo como un caso de cohesión semántica que ciertas piezas léxicas comparten – "gang up": una especie de confabulación léxica" Polguère (2014: 406) –. No obstante, esta combinatoria tan restringida no es con la que se trabaja únicamente. La noción de colocación manejada en la TST abarca desde las combinatorias más libres o triviales (*usar* {*un ordenador* / *una batidora* / *un coche*}; *encender* {*la televisión* / *la lámpara* / *la estufa*}) hasta aquellas con coocurrencias más estrictas (*repicar las campanas*; *asfixiar un motor*; *calar un coche*; *purgar un radiador*; etc.).

1.2. Metodología y sección de los datos de estudio

Bouveret y Fillmore (2008) defienden una primera conjunción de dos modelos teóricos de corte léxico: FrameNet, la interfaz informática a través de la que se despliega la Semántica de Marcos, y la Teoría Sentido-Texto, con sus funciones léxicas, los elementos con los que poder trazar los ejes paradigmáticos y sintagmáticos del léxico. En el mencionado trabajo, los autores restringieron su estudio de colocaciones verbonominales a aquellas en las que, sirviéndose de un verbo de apoyo, permiten una forma sintética de expresión. Véanse los siguientes ejemplos (traducción propia)¹:

¹ Ejemplos de Bouveret y Fillmore (2008 : 1): 1a) *She gave me wise advice*, 1b) *She advised me wisely*; 2a) *Les parents sont libres de donner leur consentement ou de refuser*; 2b) *Les parents sont libres de consentir ou de refuser*.

- (1) i. Juan dio un beso a Azucena.
 i'. Juan besó a Azucena.
 ii. Hice el examen y me fui.
 ii'. Me examiné y me fui.

Como puede constatarse, estos enunciados disponen de alternativas con bastante relevancia dada su frecuencia. La dimensión significativa del artículo de Bouveret y Fillmore (2008) reside, por consiguiente, no tanto en el particular del estudio, sino en la metodología planteada. Los autores subrayan que ambos modelos permiten analizar una pieza léxica en su contexto de uso: las ‘funciones léxicas’, por su capacidad de generar correlatos inmediatos de colocación, y los ‘marcos’, porque habilitan un entorno ontológico que permite comprender una unidad léxica concreta. Véanse los siguientes ejemplos para ilustrar esto:

- (2) **Funciones léxicas (FL)** – en mayúsculas –
 i. CAUSINCEPFACT₀(*arma*) = *disparar*
 ii. PREPARFACT₀(*radiador*) = *reglar*
 iii. LABREAL₁₂(*ordenador*) = *escribir* {*con/en*}
- (3) **Marcos semánticos** – en mayúsculas –
 i. (*arma* ⊂ (WEAPON > SHOOTING)) → *disparar*
 ii. (*radiador* ⊂ ADJUSTING) → *reglar*
 iii. (*ordenador* ⊂ TEXT CREATION) → *escribir* {*con/en*}

Las FL y los marcos semánticos son complementarios, hasta el punto de que, tal como se ve en (2) y (3): CausIncepFact₀ – que se parafrasea en la TST como ‘causar que algo empiece a funcionar’ – corresponde al marco WEAPON² > SHOOTING³ en la SM; la FL PreparFact₀ – ‘preparar algo para que funcione’ en la TST – corresponde al marco ADJUSTING⁴ en la SM; y LABREAL₁₂ – FL conocida por constituir el uso de la entidad asociada a su tercer actante: instrumento o lugar – se ajusta al marco TEXT CREATION⁵. De esta forma, la TST con sus funciones léxicas proporciona un aparato formal de análisis léxico, en tanto que la SM ofrece un acercamiento más holístico e integrador del lenguaje. El empleo de estas herramientas guarda un importante potencial predictivo, tal y como puede confirmarse con la siguiente nómina de casos: i.) *disparar* puede ser base de *pistola*, *fusil*, *escopeta*, etc.; ii.) *reglar* de *calentador*, *estufa*, *caldera*, *contador*, etc.; iii.) *escribir* {*con/en*} de *móvil*, *tableta*, *portátil*, *máquina de escribir*, etc. Esta posibilidad, manifestada con los ejemplos de (2) y (3), constituye una de las principales prestaciones teóricas de la unión de las herramientas de ambos modelos.

La identificación colocacional a la que frecuentemente se hará referencia es entendida en este trabajo como la ‘identificación de los patrones de la colocación’. Una de las incógnitas por esclarecer en la lexicología moderna es cómo puede sistematizarse una facultad como es la de consignar adyacentemente una pieza léxica a otra.

2 Arma.

3 Disparar.

4 Ajustar.

5 Creación de soporte textual.

El aprendizaje de estos patrones, si bien es plenamente natural para un hablante – una circunstancia fundamentada en nociones como la institucionalización de estas combinaciones –, no lo es en absoluto para una realidad informática. Por todo ello, es una descripción de estas ‘magnéticas’ relaciones léxicas lo que se pretende con el presente trabajo. Un proceso genuinamente espontáneo pero que precisa de una formalización detallada.

Como hemos adelantado en 1.1, aquí hemos trabajado con el concepto de colocación de Mel’čuk (2006) en el que muchas colocaciones coinciden con lo que se ha etiquetado en otros enfoques como fenómenos de combinatoria (Bosque 2004). Un tipo de proceder que puede constatarse, por ejemplo, en la Teoría Sentido-Texto, fundamento teórico del trabajo, en el proyecto DiRetEs (FFI-2017-83293), influyente en la creación del corpus y la hipótesis inicial, o en interfaces digitales de búsqueda masiva de datos léxicos, como SketchEngine (< <https://www.sketchengine.eu/> >).

Con todo, es evidente que una estructura de estas características tan generales es inabordable por cuanto sale a la luz un repertorio de datos inmanejable por su volumen. A este respecto, se ha optado por restringir el objeto hacia dos perspectivas que proporcionasen un significativo corpus de datos.

El corpus propuesto se ha ajustado, tanto en forma como en contenido. Dentro de las numerosas disposiciones en que se materializa la colocación, se ha optado por un análisis de aquellas estructuras de esquema verbonominal; esto es, aquellas combinaciones léxicas binarias que presentan una pieza nominal en actuación con una verbal. Resulta pertinente comentar que no se prestarán como relevantes en la clasificación las distintas configuraciones sintácticas que puedan darse entre estas dos categorías gramaticales. De este modo, se procederá a la identificación de todos los patrones colocacionales que caigan bajo el esquema verbonominal: bien cuando la pieza nominal se ejerza como sujeto (*El altavoz funciona*), bien como objeto directo (*Encender el móvil*) o bien como un complemento circunstancial (*Escribir {con/en} el ordenador*).

Una vez realizada esta primera selección de los datos, tomadas de las mencionadas fuentes, se procedió a realizar una delimitación temática del inventario. Dada la universalidad de las herramientas con que se trabajará, así como la necesidad de contar con un espectro de colocaciones lo suficientemente amplio, se optó finalmente por trabajar con un inventario de colocaciones de un ámbito suficientemente neutro y reconocible para los objetivos de identificación marcados. Entendiendo por aparato cualquier dispositivo provisto de un aparejo técnico mínimo y de creación humana, se recolectaron aquellas piezas léxicas que, desde las más rudimentarias (*brújula, campana, etc.*) hasta las más contemporáneas en su complejidad (*ordenador, lavadora, cajero, coche, etc.*), manifiestan empleos colocacionales representativos.

1.3. Hipótesis de trabajo

Identificar patrones colocacionales constituye una tarea ciertamente compleja por el volumen de datos con los que se opera, así como por la precisión que se debe tomar a la hora de realizar las anotaciones; la TST, en este sentido, proporciona una serie de herramientas con las que poder encarar este objeto de investigación. Tal es así que el mencionado proyecto DiRetEs (Barrios 2020), al cual se ha podido tener acceso, opera siguiendo la siguiente aplicación:

Función léxica	Argumento	Valor
Real ₁	<i>Ordenador</i>	<i>Usar</i>
IncepReal ₁	<i>Televisión</i>	<i>Encender</i>
LiquFact ₀	<i>Motor</i>	<i>Apagar</i>

Tabla 1: Modelo de aplicación

El empleo de estas herramientas, aunque luego se desarrolle con propiedad, retoma por completo el concepto de función como nexo entre un elemento que entra y otro que sale – Input y Output, respectivamente –: CausFact₀ (*batidora*) → *enchufar*. Es ante las estrictas selecciones léxicas cuando este tipo de proceder es realmente rentable. Hay un notable número de compuestos en español que mantienen coexistencias de tal rigurosidad y singularidad que, con la mediación de estas funciones, quedan ilustradas nítidamente: Magn(*comida*) → *opípara*, Magn(*esfuerzo*) → *hercúleo*, etc. Por tanto, es esta precisión definitoria la principal ganancia que se obtiene con el manejo de la Teoría Sentido-Texto, especialmente de las funciones léxicas.

Por otro lado, las construcciones verbonominales que en este trabajo se abordan constan de un verbo de ‘gobierno’ conectado con un nombre dependiente. Es este elemento nominal lo que, bajo la SM, codifica un marco semántico determinado que contribuye al significado completo del conjunto.

La Semántica de Marcos, al igual que FrameNet, mantienen unos horizontes de investigación bastante más amplios que el estudio de las colocaciones. Para la identificación y uniformidad que aquí se pretende, el procedimiento es conciso y claro, habida cuenta de la complejidad conceptual que porta el marco intrínsecamente. El nombre dependiente – en la TST, argumento –, encargado de inducir la colocación, es el responsable de evocar aquel marco que lleva codificado y que, en última instancia, es el que despliega el significado del conjunto. El marco, bajo esta premisa, impone una serie de patrones colocacionales.

A título de ejemplo, *cañón* y *rifle* caen bajo el marco SHOOTING ARTIFACT (‘artefacto de disparo’), que faculta, entre otras, algunas construcciones verbonominales con *disparar*: *disparar el cañón*; *disparar el rifle*, etc. Dos estructuras que se adscriben también a otros marcos, más estándares, como puede ser WEAPON (‘arma’), donde coexisten con armas blancas; o más específicos, como puede ser BEARING ARMS (‘armas de llevar consigo’). Una serie jerárquica de esferas conceptuales con las que se pueden trazar relevantes predicciones como la siguiente: *disparar* {*el cañón* / # *el puñal*} o *portar* {*el puñal* / *el rifle* / # *el cañón*}. Unos contextos, que en muchos casos figuran jerarquizados, pero que, en su inmensa mayoría, precisan de la distinción explícita de las fronteras entre estos.

Sobre el tipo de metodología que se describe en la sección 2.3.1, ilustrada en la Tabla 1, en el corpus advertimos como una importante deficiencia las siguientes situaciones:

Función léxica	Argumento	Valor
Fact ₀	Bomba	Funcionar
	Bomba	Saltar
	Bomba	Explotar
CausFunc ₀	Coche	Fabricar, Diseñar
	Coche	Publicar, Anunciar

Función léxica	Argumento	Valor
LiquFact ₀	Ordenador	Estropear
	Ordenador	Suspender
	Ordenador	Apagar

Tabla 2: Ejemplos de deficiencias

Siendo evidente la productividad de las funciones léxicas, tal como muestra la Tabla 2, se ha advertido cierta sobregeneración por cuanto bajo una función con un mismo argumento pueden albergarse valores muy distintos. En esta línea, hemos decidido por considerar mejorable el tipo de formalización realizada en la Tabla 2.

Es en este punto donde se sostiene la implementación de un aparato semántico con la suficiente amplitud como para poder efectuar una sistematización mucho más exhaustiva de este conocimiento. La aplicación de los marcos permite, por un lado, profundizar con exactitud en cada patrón colocacional, y, por otro lado, abre un espectro de colocaciones en el que difícilmente podría haberse reparado. Un marco, en pocas palabras, proporciona un entorno ontológico sobre el que pueden motivarse distintas formas lingüísticas, de las que, asimismo, podrá derivarse un relevante etiquetado – o categorización léxica –. Es principalmente por esta eventualidad por la que se ha decidido poner en práctica la complementación de ambos modelos.

La siguiente tabla, sobre la sistematización de los datos presentados en la Tabla 2, permite advertir que la aparente confusión que provoca el uso único de Fact₀, por ejemplo, al cubrir las colocaciones asociadas a bomba, sería aclarada con ayuda de los marcos semánticos. Una herramienta que, como puede observarse, abre unas posibilidades de granularidad en el análisis muy significativas, al margen del cometido discriminatorio que parece portar. A continuación, en la Tabla 3, se muestra lo que se pretende:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco (en inglés)⁶	Base verbal	Colocativo nominal
Fact ₀	APARATO	Tool_purpose	<i>Funcionar</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO: <i>móvil, estetoscopio, bomba, regleta, coche, etc.</i>
	APARATO AUTÓNOMO	Getting_triggered	<i>Saltar</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO AUTÓNOMO: <i>alarma, despertador, chivato, diferencial, bomba, etc.</i>
	APARATO EXPLOSIVO	Explosion	<i>Explotar</i> <i>Estallar</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO EXPLOSIVO: <i>bomba, granada, proyectil, mina, etc.</i>

Tabla 3: Propuesta de formalización de un patrón colocacional⁶

Este ejemplo, sobre la sistematización de la Tabla 3, permite advertir que la aparente confusión que provoca el uso único de Fact₀, por ejemplo, al cubrir las colocaciones asociadas a bomba, sería aclarada mediante los marcos semánticos, una herramienta que, como puede constatar, abre unas posibilidades de granularidad en el análisis muy significativas.

⁶ Marcos transcritos directamente desde FrameNet.

2. REVISIÓN DE LOS MODELOS TEÓRICOS

2.1. Semántica de Marcos

2.1.1. Marco como herramienta ontológica

El primer fundamento del estudio se corresponde con la Semántica de Marcos. Un programa de semántica empírica, y ciertamente afín a un estudio etnográfico del lenguaje, que procede de los trabajos de Charles J. Fillmore (1976, 1982, 1985), quien fue el responsable de elaborar tanto las propuestas seminales del programa como aquellos trabajos posteriores que desembocarían en ambiciosos proyectos lexicológicos, entre los que se encuentra FrameNet (<http://framenet.icsi.berkeley.edu>) como más reconocido valedor. Este modelo está centrado en un concepto clave: el *marco*. Según la definición de Barcelona (2015: 147): “El término marco designa un modelo arraigado y rico en conocimientos, que opera recurrentemente sobre un área de experiencia bien delineada”. El marco, de esta forma, se describe como una entidad continua que caracteriza una situación o escena determinada de forma muy esquematizada. Un caso de marco sería el siguiente:

- (4) Marco TRANSACCIÓN
- ‘el comprador’ → *comprar*.
 - ‘el vendedor’ → *vender*.
 - ‘el precio’ → *pagar*.

En (4), el marco TRANSACCIÓN constituye un entorno con unas particularidades ontológicas con las que poder perspectivizar un evento de tres maneras distintas, cada manera aflorando un participante concreto: ‘el comprador’ en caso de *comprar*, ‘el vendedor’ en caso de *vender* y ‘el precio’ en caso de *pagar*.

La tesis que se ha planteado es sumamente sugerente en el ámbito de la semántica léxica en que se desarrolla. La palabra, entendida como lema, véase una unidad léxica dotada de autonomía, representaría, al margen del significado que lleva consigo, una categorización de la experiencia humana en aplicación principalmente de la T.^a de los prototipos (Rosch 1978). Por consiguiente, toda pieza léxica habría de analizarse sobre una situación motivante, un fondo de conocimientos y experiencias que avalen su empleo, así como el reconocimiento que los hablantes hacen de ella. Un ejemplo de esto sería el término *desayuno*, el cual evoca un marco fácilmente reconocible por su carácter convencional (primera comida del día, alimentos habituales que lo constituyen, realización comprendida en una horquilla horaria determinada, etc.); y otro caso ilustrativo podría ser la palabra *elasticidad*, que, en caso de emplearse con su sentido económico, necesita que el interlocutor le asigne un marco concreto para lograr la interpretación que se desea.

Dicha perspectiva de estudio llevaría a comprender que el comportamiento que ciertas palabras llevaban impreso en su categoría léxica permite entender una gramática mucho más amplia. El marco, de esta forma, se describiría como una entidad continua que, abstracta en su apariencia formal, caracteriza una situación o escena determinada de forma muy esquematizada.

2.1.2. *FrameNet*

El programa informático FrameNet < <http://framenet.icsi.berkeley.edu> > constituye la principal herramienta sobre la que se sustenta la labor de reconocimiento, compendio y análisis de los diferentes marcos semánticos. Una interfaz de búsqueda léxica sobre la que se sustentará el posterior trabajo con datos.

Este recurso recoge el ideario completo de la Semántica de Marcos, por lo que constituye una prolongación de todos los conceptos tratados previamente; no obstante, dada la relevancia que adquirirá el portal a lo largo de la presentación y la discusión de los datos, resulta fundamental realizar una mínima descripción de FrameNet, así como de las facilidades que permite.

En líneas generales, FrameNet es un vasto proyecto lexicológico anglófono basado en la anotación manual – por colaboradores del proyecto – de un número inconmensurable de ejemplos léxicos con sus marcos correspondientes. Esta anotación elabora una serie de correspondencias a las que puede llegarse ya sea por las piezas léxicas integrantes o por los marcos semánticos. A nuestro juicio, es esta segunda, la clasificación relativa a los marcos, la que mayor amplitud goza, aunque hemos advertido importantes ausencias en el índice de unidades léxicas – p. ej. *computer* –.

Según la web, se estima una anotación de 200000 enunciados enlazados con un número cercano a los 1200 marcos. Una labor que, habiendo sido llevada a cabo por el Instituto de Ciencia Computacional de Berkeley desde el año 1997, atribuye a este programa una afinidad directa al inglés. Pese a ello, hemos decidido optar por FrameNet dadas dos razones de peso:

- El carácter ontológico de la Semántica de Marcos permite que la inmensa mayoría de los marcos planteados y especificados sean plenamente extrapolables al español; una condición que ha puesto de relieve el carácter universal de esta línea de investigación.
- Por otro lado, el manejo de un corpus de ejemplos circunscrito al manejo de aparatos técnicos ha supuesto, en relación con el carácter universal mencionado antes, una similitud casi idéntica entre lenguas: un *ordenador* es un ‘ordenador’ en cualquier lengua, al igual que un *microondas* es un ‘microondas’. No se advierte apenas ninguna interferencia cultural o idiomática entre el inglés y el español.

Comprendida la pertinencia de FrameNet para nuestro trabajo, se aportará a continuación una breve ilustración del programa. FrameNet presenta en su pantalla de inicio una larga serie de recursos, además de la presentación del modelo sobre el que se instaura. La labor que aquí se ha desarrollado parte del acceso en “Frame Index”, como puede observarse en la figura 1. Una vez se ha ingresado en esta sección, podrá contemplarse un extenso listado de marcos del que, a pesar de su anotación manual en lengua inglesa, haremos uso en la labor de identificación de patrones colocacionales.



Fig. 1: Pantalla de inicio

Cada entrada hacia un marco despliega la consiguiente descripción, una caracterización del marco en la que se especifica con detalle el trasfondo ontológico básico a partir de cuatro ordenaciones. Tomando el marco SCRUTINY, generador de patrones con *enfocar*, *centrar* o *apuntar*⁷, este se estructura en su definición de la siguiente manera:

- Definición

Como introducción al entorno ontológico, se expone una definición en la que se procuran condensar todos los ingredientes constitutivos del marco. Véase la figura 2:

Scrutiny

[Lexical Unit Index](#)

Definition:

This frame concerns a **Cognizer** (a person or other intelligent being) paying close attention to something, the **Ground**, in order to discover and note its salient characteristics. The **Cognizer** may be interested in a particular characteristic or entity, the **Phenomenon**, that belongs to the **Ground** or is contained in the **Ground** (or to ensure that such a property of entity is not present). Some words in this frame allow alternate expressions of the **Ground** and the **Phenomenon**.

We **SEARCHED** the **yard** for my contact lens.

Fig. 2: Ejemplo de definición

- Elementos de marco

Los elementos de marco (Frame Elements), entendidos como los participantes del evento, están descritos a continuación. Véase en la figura 3 las descripciones semántico-sintácticas de Cognizador, Fondo, Instrumento o Medio:

⁷ V.g.: *Enfoca bien el escáner; Esta cámara centra automáticamente el objetivo; Apunta el telescopio hacia la constelación; Los prismáticos del coche no enfocan.*

FEs:

Core:

Cognizer [Cog] Semantic Type: Sentient	The Cognizer pays attention to an entity in order to discover something about it. The FE is normally expressed as an External Argument. Leslie EXAMINED the glass for cracks.
Ground [Ground]	The Cognizer pays attention to the Ground , so named because it serves as the background or context for the Phenomenon . This FE can be expressed as an NP Object or as a PP Complement. Leslie EXAMINED the glass for cracks. Kim SEARCHED the woods for mushrooms.
Instrument [Ins]	An entity directed by the Cognizer that interacts with the Ground to accomplish the scrutiny. The temperature controller MONITORED the temperature with a calibrated silicon diode.
Medium [Med]	The Medium is the piece of text or work in which the Cognizer pays attention to an entity in order to discover something about it. The FE is normally expressed as an External Argument: Chapter four EXAMINED the case for free speech.

Fig. 3: Ejemplo de elementos del marco SCRUTINY

- Relaciones entre marcos

La entrada del marco provee en última instancia un significativo desglose de las relaciones que el marco descrito puede guardar con otros marcos (relaciones de herencia, de perspectivización de un evento, de jerarquía ontológica, de precedencia, etc.). Una labor de vinculación que se presta muy valiosa a la hora de establecer importantes generalizaciones, como que una unidad léxica coexista en una larga serie de marcos enlazados por relaciones de herencia. Véase la figura 4:

Frame-frame Relations:

Inherits from:
 Is Inherited by: [Reading_perception](#), [Research](#), [Scrutinizing_for](#), [Verification](#)
 Perspective on:
 Is Perspectivized in:
 Uses: [Becoming_aware](#), [Perception_active](#)
 Is Used by: [Experimentation](#)
 Subframe of:
 Has Subframe(s):
 Precedes:
 Is Preceded by:
 Is Inchoative of:
 Is Causative of:
 See also: [Seeking](#)

Fig. 4: ejemplo de listado de relaciones de marco a marco

2.2. Teoría Sentido-Texto

La Teoría Sentido-Texto (Mel'čuk 1995, 1996, 2015a, etc.) constituye, por otro lado, un modelo lexicológico singular por las premisas teóricas que propone, así como por la metodología concreta con que opera. La contribución más relevante de la TST ha sido aportar un amplio repertorio de herramientas formales, conocidas con el nombre de funciones léxicas (FL), que permiten describir rigurosamente las relaciones semánticas y léxicas.

De acuerdo con Mel'čuk (1996: 38), la función léxica se define como “el conjunto de herramientas formales diseñadas para la descripción, de una manera compacta y sistemática, de todas las genuinas relaciones léxicas que se obtienen con piezas léxicas de cualquier lengua” (traducción propia).

Véanse los siguientes ejemplos de (5):

- (5) i. _{esp.} Magn (*recomendar*) = *encarecidamente, vivamente, firmemente, enérgicamente*
 ii. _{fr.} Magn (*recommender*) = *fortement, vivement, vigoureusement, instamment*
 iii. _{ing.} Magn (*recommend*) = *highly, strongly, heartily*

Como se observa en los ejemplos de (5), la utilidad de las FL es habilitar una sistematización de este fenómeno de selección léxica. La noción de función, recogida desde su sentido matemático tradicional, implica, en consecuencia, tres componentes: una función (Magn: ‘en alto grado’), aplicada sobre un argumento – o palabra clave – (*recomendar*), y un valor (*encarecidamente*), que especifica el resultado de la operación analítica.

Las FL operan en dos ejes claros: paradigmático y sintagmático. En nuestro caso, nos interesamos particularmente por aquellas sintagmáticas; aquellas formuladas para agrupar dos unidades léxicas de una manera en la que la coocurrencia sea restringida y no libre. En otras palabras, suele haber un patrón de coocurrencia que no debe violarse, puesto que rige con qué unidad léxica puede combinarse otra unidad léxica.

Asimismo, estas herramientas son predicados por cuanto son capaces de desarrollar una abreviada estructura temática. Los participantes, llamados con el nombre de actantes en la terminología de la TST, son a todas luces una serie de variables argumentales, como puede verse en (6):

- (6) 0: Participante vacío – Func₀(*día*) = *transcurrir*; FinFact₀(*ordenador*) = *congelarse*.
 I: Primer participante: \underline{X} – Real₁(*televisión*) = *ver*; Fact₁(*chaqueta*) = *abrigar*.
 II: Segundo participante: X e \underline{Y} – Func₂(*castigo*) = *aplicar a X un*.

A continuación, veamos la serie de ejemplos de (7) para introducir algunas de las FL que hemos empleado en la formalización de nuestro corpus:

- (7) **Real_{0i}**: Correspondida con el uso humano de la entidad.
 V.g.: Real₁(*guitarra*) = *tocar*; Real₁(*móvil*) = *usar*.
Fact_{0i}: Correspondida con la utilidad de la entidad (¿Para qué ha sido creada?).
 V.g.: Fact₀(*coche*) = *funcionar*; Fact₁(*espejo*) = *reflejar (algo)*.
Func_i: ‘existir de alguna forma’.
 V.g.: Func₀(*día*) = *transcurrir*; Func₁(*sol*) = *quemar (algo/alguien)*.

Estas FL, asimismo, presentan la capacidad de poder ensamblarse con otras para la expresión de significados más amplios, como puede verse en (8):

- (8) **Incep**: Encargada de dotar un valor incoativo o ingresivo.
 V.g.: IncepOper₁(*felicidad*) = *encontrar*; IncepReal₁(*coche*) = *abrir*.
Caus_i: Causar que V (donde V es un verbo, como en causar que algo exista o causar que algo funcione).
 V.g.: CausFunc₀(*edificio*) = *construir*; CausIncepFact₀(*televisión*) = *encender*.

Del mismo modo, algunos modificadores adjetivo-adverbiales que puedan ser necesarios en los datos ya expuestos o que se expondrán a continuación, son los que se muestran en (9):

- (9) **Magn**: ‘en un alto grado’; **Anti**: relación básica de antonimia; **Excess**: ‘de manera desmesurada’; **Prepar**: ‘preparar algo para un fin’.
 V.g.: $\text{AntiMagn}(\text{pelo}) = \text{ralo}$; $\text{AntiReal}_1(\text{reloj}) = \text{robar}$; $\text{PreparFact}_0(\text{gafas}) = \text{limpiar}$;
 $\text{Excess}(\text{corazón}) = \text{acelerarse}$; $\text{PreparFact}_0(\text{ensalada}) = \text{aliñar}$.

Por otra parte, el Principio de Herencia Léxica, enunciado por vez primera en Mel’čuk y Wanner (1996), resulta el fundamento teórico-metodológico de nuestro estudio. Este consiste en rastrear aquellos rasgos semánticos que, compartidos entre un número considerable de unidades léxicas, explica, por ejemplo, que un patrón colocacional se repita en una variedad de casos. Véanse los ejemplos de (10):

- (10) i. $\text{CausFact}_0(\text{televisor}) = \text{enchufar}$.
 ii. $\text{CausFact}_0(\text{batidora}) = \text{enchufar}$.
 iii. $\text{CausFact}_0(\text{ventilador}) = \text{enchufar}$.

Las unidades léxicas que operan en calidad de argumento en los ejemplos de (10) se archivan bajo un mismo campo semántico. La unificación extraída de **CausFact**₀, con *enchufar* como valor resultante, opera con los argumentos existentes en la categoría de APARATO CON CABLE, un lexema genérico y, simultáneamente, un designador de un campo concreto de sustantivos. Siguiendo a Polguère (2003), esta categoría taxonómica adquiere la denominación de *etiqueta semántica*.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación, expondremos los casos más relevantes de la propuesta de sistematización que hemos elaborado. El extenso listado de sistematizaciones que se ha realizado en el trabajo ha permitido que apreciemos el marco como un elemento sumamente versátil a la hora de proporcionar soluciones de análisis.

Conviene advertir que todos los datos son de creación propia. Los marcos aducidos han sido extraídos de FrameNet, con la salvedad de que se realiza una traducción propia de cada descripción del marco. Por último, las formalizaciones con FL han sido ideadas también por cuenta propia, con el auxilio de muchos de los trabajos citados previamente.

3.1. Marco como herramienta discriminadora

En virtud de lo advertido en la hipótesis inicial, se ha confirmado la capacidad del marco para distinguir entre manifestaciones distintas de una misma FL una facultad que ha sido apreciable con claridad en aquellas FL más frecuentes.

3.1.1. *Real*₁

Se ha podido constatar cómo un valor concreto de una FL puede materializarse en muy distintas realizaciones lingüísticas según el sentido ontológico que se haya adoptado.

Para la primera tabla y las siguientes que se expongan, estas disposiciones constan de una subtabla en la que se describe el patrón con las herramientas formales – la TST propone **Real₁** (*batidora*) = *usar* y la SM, el marco **Using** –, para posteriormente continuar con una segunda subtabla, en la que se detalla lingüísticamente el patrón colocacional, mediante las bases verbales y los colocativos nominales que correspondan.

En la Tabla 6 podemos ver uno de los patrones colocacionales más generales y sobre el que caerían todos los aparatos que se han concebido en nuestro corpus, aquellos bajo la etiqueta de APARATO:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
Real ₁	APARATO	Using	Un Agente manipula una Entidad con el objeto de lograr un Propósito.
Base verbal	Colocativo nominal (como OD)	Ejemplos	
<i>Usar; Utilizar; Manejar; Emplear.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO: <i>batidora, escáner, coche, pistola, bisturí, móvil, etc.</i>	<i>Juan usó la batidora para la tarta; Es necesario utilizar el escáner; No manejes aún el coche; Ya puedes emplear la pistola; Usa el bisturí; Los asaltantes emplearon un arma de fuego; No puedes utilizar el móvil durante el examen.</i>	

Tabla 6: 1.er patrón colocacional de Real₁

En la Tabla 7, Real₁ sería una función léxica ya discriminada con la intercesión del marco **Operate_vehicle**:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
Real ₁	APARATO DE TRANSPORTE	Operate_vehicle	Un Agente controla un Vehículo en movimiento.
Base verbal	Colocativo nominal (como OD)	Ejemplos	
<i>Llevar; Manejar; Controlar; Conducir; Pilotar.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO DE TRANSPORTE: <i>coche, tren, barco, avioneta, autobús, etc.</i>	<i>Lleva el coche un rato; El PER permite manejar barcos; No puedes conducir autobuses tan joven; ¡Con qué soltura controla el tren!; En un año sabrás pilotar una avioneta.</i>	

Tabla 7: 2º patrón colocacional de Real₁

En esta segunda sistematización, la discriminación se realizaría tomando en consideración el marco de **Explosion**, inductor de determinadas bases verbales, como se aprecia en la Tabla 8:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
Real ₁	APARATO EXPLOSIVO	Explosion	Debido a una reacción química o nuclear, una Entidad explota provocando un Daño significativo en su área circundante.

Base verbal	Colocativo nominal (como OD)	Ejemplos
<i>Detonar;</i> <i>Estallar;</i> <i>Activar.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO EXPLOSIVO: <i>bomba, granada, proyectil, mina, etc.</i>	<i>El artillero detonó las bombas cuidadosamente; Con la anilla no podrás estallar la granada; Activaron la mina al paso de las tropas enemigas.</i>

Tabla 8: 3.er patrón colocacional de Real₁

La realidad a la que se quiere llegar con estas descripciones es el hecho de que, evidentemente, todos los aparatos *se usan*, pero no todos pueden *conducirse* o *detonarse*. Es necesario contar con un parámetro que discrimine el empleo que cada entidad requiera o admita.

3.1.2. Fact₁

En el caso de la función léxica **Fact₁**, el cometido discriminatorio de los marcos se hace más necesario que antes en la medida en que los distintos patrones de **Fact₁** operan bajo una misma etiqueta semántica: APARATO INFORMÁTICO.

La Tabla 9 desarrollaría **Fact₁** con respecto a **Mining**, que es la extracción de datos digitales con medios informáticos:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
Fact ₁	APARATO INFORMÁTICO	Mining < Perception	Una Entidad manejada por un Agente presenta unas facultades apropiadas para la extracción y compilación de Información.

Base verbal	Colocativo nominal (como sujeto)	Ejemplos
<i>Obtener;</i> <i>Recabar;</i> <i>Compilar;</i> <i>Recopilar.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO INFORMÁTICO: <i>ordenador, móvil, tableta, escáner, cajero, etc.</i>	<i>El ordenador obtiene los resultados fiscales muy rápido; El escáner compila los documentos en un mismo PDF; La tableta recopila los gastos del mes; Espera a que el cajero recabe todas tus credenciales.</i>

Tabla 9: 1.er patrón colocacional de Fact₁

En cambio, **Fact₁** con **Becoming_aware** permitiría la identificación clara de otra serie de patrones colocacionales para APARATOS INFORMÁTICOS, como se ve en la Tabla 10:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
Fact ₁	APARATO INFORMÁTICO	Becoming_aware < Perception	Una Entidad manejada por un Agente presenta unas capacidades cognitivas suficientes como para advertir, identificar y rotular un Fenómeno concreto.

Base verbal	Colocativo nominal (como sujeto)	Ejemplos
<i>Detectar; Descubrir; Identificar; Comprobar.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO INFORMÁTICO: <i>ordenador, móvil, tableta, impresora, GPS, etc.</i>	<i>La impresora detectó defectos de forma; Deja que el ordenador identifique la web; El móvil comprueba el stock automáticamente; El GPS ha descubierto una ruta.</i>

Tabla 10: 2º patrón colocacional de Fact1

Y, por último, **Fact₁**, a propósito de **Research**, identifica con precisión un grupo de patrones colocacionales que difiere bastante de los anteriores presentados bajo la misma función léxica. La Tabla 11 lo ilustra:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
Fact ₁	APARATO INFORMÁTICO	Research < Perception	Una Entidad manejada por un Agente presenta unas capacidades cognitivas suficientes para el rastreo y análisis de volúmenes de Datos.

Base verbal	Colocativo nominal (como sujeto)	Ejemplos
<i>Analizar; Examinar; Rastrear; Explorar; Buscar.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO INFORMÁTICO: <i>ordenador, móvil, tableta, impresora, GPS, etc.</i>	<i>¿Mi móvil puede explorar PDF?; Un ordenador rastrea información constantemente; El GPS aún está buscando las coordenadas; Las impresoras examinan el documento; Un servidor analiza diariamente los accesos web.</i>

Tabla 11: 3.er patrón colocacional de Fact1

3.2. Marco como herramienta etiquetadora

La clasificación en etiquetas semánticas permite ilustrar de manera muy específica qué tipo de aparatos caen bajo un determinado patrón colocacional. En esta línea, los marcos han desarrollado la labor de ser capaces de inducir la creación de ciertos etiquetados semánticos.

3.2.1. APARATO INFORMÁTICO < Perception

Volviendo a los casos expuestos de **Fact₁** de la sección anterior (Tablas 9, 10 y 11), todas las sistematizaciones que caen bajo la etiqueta de APARATO INFORMÁTICO mantienen como origen de ser el marco **Perception**. Un entorno ontológico responsable de designar que la entidad en cuestión, aparato o no, presenta unas capacidades cognitivas suficientes para realizar determinadas labores: ya sea de extracción de datos, de identificación, o de rastreo y análisis de volúmenes de información.

3.2.2. APARATO DE INDICACIÓN INFORMATIVA < *Information_display*

Un caso ilustrativo es el marco **Information_display**. Un marco semántico que ha permitido circunscribir aquellos aparatos destinados a la presentación de una información o, como su nombre bien indica, de INDICACIÓN INFORMATIVA. La Tabla 12 expone esta descripción:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
Fact ₁	APARATO DE INDICACIÓN INFORMATIVA	Information_display	Una Entidad física de creación humana es empleada para presentar una Información determinada.
Base verbal	Colocativo nominal (como sujeto)		Ejemplos
<i>Enseñar; Mostrar; Reflejar; Describir.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO DE IND. INFORMATIVA: <i>ordenador, portátil, móvil, tableta, televisión, monitor, pantalla, radio, etc.</i>		<i>El ordenador refleja los resultados del ejercicio; El móvil ya te enseña el camino; No ignores lo que muestren las pantallas; La televisión describe la actualidad.</i>

Tabla 12: Patrón colocacional de APARATOS DE INDICACIÓN INFORMATIVA

3.2.3. APARATO DE ACTUACIÓN MESURABLE < *Measurable_attributes*

Un último caso que cabe destacar para ilustrar el cometido etiquetador atribuido al marco es el de aquellos aparatos que tienden a funcionar de manera desmesurada en ciertos contextos. La simple adopción de la FL **Excess**, ciertamente ‘ad-hoc’, no parecía suficiente. Un patrón colocacional que, sin duda, queda registrado de forma más unívoca con el submarco **Surpassing**, que hereda de **Measurable_attributes**, el marco concreto que motiva la creación de la etiqueta APARATO DE ACTUACIÓN MESURABLE. Véase la Tabla 13:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
Excess	APARATO DE ACT. MESURABLE	Surpassing < Measurable_attributes	Una Entidad física manejada por un Agente despliega en su Actuación una serie de Atributos que, ya sea cualitativa como cuantitativamente, sobrepasan los Parámetros habituales.
Base verbal	Colocativo nominal (como OD)		Ejemplos
<i>Sobrecalentar; Sobrecargar; Revolucionar; Asfixiar.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO DE ACT. MESURABLE: <i>coche, móvil, transformador, cargador, fusibles, etc.</i>		<i>¡Que estás asfixiando el motor!; No vas a sobrecalentar ningún fusible; Mejor evita revolucionar el coche; Sobrecargaste mucho el móvil.</i>

Tabla 13: Patrón colocacional de APARATOS DE ACTUACIÓN MESURABLE

3.3. Marco como herramienta especificadora

En última instancia, se ha señalado que, a través del marco, es posible desarrollar la posibilidad de concretar la forma en que un marco se manifiesta. En otras palabras, el marco, por medio de sus relaciones, de herencia, puede especificar con mayor detalle su naturaleza, así como la de los patrones colocacionales que identifica.

3.3.1. *AntiReal₁* con {*Theft* / *Theft* < *Money*}

Un ejemplo esclarecedor se presenta con el marco **Theft**, que contemplaría el robo en su nivel más básico: la apropiación física de una entidad (*robar*, *apoderarse de* o *llevarse* un APARATO). No obstante, si este mismo marco es heredado por uno en que se realce un tema monetario, como es **Money**, el sentido del robo es distinto, puesto que se contempla la retirada violenta de un tema monetario contenido en una entidad y no la apropiación de una entidad en sí. En las Tablas 14 y 15 pueden verificarse estas dos situaciones:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
AntiReal ₁	APARATO	Theft	Un Agente asume violentamente el Control físico de una Entidad propiedad de un Tercero.

Base verbal	Colocativo nominal (como OD)	Ejemplos
<i>Robar</i> ; <i>Apoderarse de</i> ; <i>Llevarse</i> .	Cualquier entidad contenida bajo APARATO: <i>coche</i> , <i>móvil</i> , <i>lavadora</i> , <i>prismáticos</i> , <i>televisión</i> , etc.	<i>Los ladrones se apoderaron de los coches</i> ; <i>Nos robaron hasta el coche</i> ; <i>Se llevaron varios móviles</i> .

Tabla 14: Patrón colocacional de AntiReal₁ para **Theft**

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco(s)
AntiReal ₁	APARATO DE GESTIÓN PECUNIARIA	Theft < Money	Una Entidad física, concebida como un medio de gestión de efectivos monetarios, es involucrada en una situación en la que un Agente retira violentamente un Tema económico de una Fuente concreta.

Base verbal	Colocativo nominal (como OD)	Ejemplos
<i>Robar</i> ; <i>Saquear</i> ; <i>Desvalijar</i> ; <i>Asaltar</i> .	Cualquier entidad contenida bajo APARATO DE GESTIÓN PECUNIARIA: <i>caja registradora</i> , <i>cajero</i> , <i>caja acorazada</i> , <i>casillero</i> , <i>depósito</i> , etc.	<i>No quiero que me roben el casillero</i> ; <i>Saquearon la caja acorazada</i> ; <i>Ese cajero lo desvalijaron ayer</i> ; <i>Los delincuentes no asaltaron la caja registradora</i> .

Tabla 15: Patrón colocacional de AntiReal₁ para **Theft** < **Money**

3.3.2. *PreparFact₀ con Containers {Container_focused_placing / Container_focused_removing}*

Un caso en el que es evidente la jerarquización de los marcos, así como las distintas realizaciones que un marco puede presentar, es el manifestado por los APARATOS CONTINENTES. De acuerdo con el submarco con que se construya habrá un patrón colocacional u otro. Por un lado, **Container_focused_placing** para *llenar* o *colmar* – esto es, la situación de un tema en un continente – y, por otro lado, **Container_focused_removing** para *vaciar* o *purgar* (la retirada de un tema de un continente). Las Tablas 16 y 17 ilustran estos dos patrones colocacionales, respectivamente:

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
PreparFact ₀	A P A R A T O CONTINENTE	Container_focused_placing < Containers	Una Entidad concebida prototípicamente para cumplir un Cometido de contención, física o digital. En este caso, un Agente o Causa se encarga de situar un Tema en el Continente.
Base verbal	Colocativo nominal (como OD)		Ejemplos
<i>Llenar; Colmar; Inflar/Hinchar.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO CONTINENTE: <i>ordenador, maletero, depósito, balón, etc.</i>		<i>No me llenes el maletero; Llenar el móvil nunca es recomendable; Hincha el balón; Hay que colmar el depósito antes de viajar.</i>

Tabla 16: Patrón colocacional de PreparFact₀ para **Container_focused_placing < Containers**

Función Léxica	Etiqueta Semántica	Marco	Descripción resumida del marco
PreparFact ₀	A P A R A T O CONTINENTE	Container_focused_removing < Containers	Una Entidad concebida prototípicamente para cumplir un Cometido de contención, física o digital. En este caso, un Agente o Causa se encarga de retirar un Tema del Continente.
Base verbal	Colocativo nominal (como OD)		Ejemplos
<i>Vaciar; Purgar.</i>	Cualquier entidad contenida bajo APARATO CONTINENTE: <i>ordenador, disco duro, coche, depósito, cárter, radiador, etc.</i>		<i>Purga todos los radiadores antes de abandonar; No vacíes aún el ordenador; Pídele a tu hermano que vacíe el coche de maletas; Hay que purgar el cárter de aceite.</i>

Tabla 17: Patrón colocacional de PreparFact₀ para **Container_focused_removing < Containers**

4. CONCLUSIONES

Como ya mencionamos en el apartado metodológico, el corpus seleccionado para la investigación cumplía las necesidades que en un primer momento se sostuvieron. La elección de un tipo de colocación concreto ha satisfecho completamente nuestras previsiones; tanto por

la elección de un esquema verbonominal como por la temática relativa a los aparatos. Sobre este conjunto de datos se ha podido generar una más que numerosa relación de sistematizaciones, de la cual, por otro lado, se ha tenido que desestimar para esta publicación un gran número de casos por motivos de espacio.

La hipótesis inicial expuesta daba a conocer una situación de descripción que advertimos como posiblemente perfectible. La identificación de patrones colocacionales ha resultado la labor que, al margen de la pertinente descripción lingüística de la colocación, se ha perseguido a lo largo del estudio. La TST, y en particular las funciones léxicas, constituyen una herramienta excepcional de identificación del correlato colocacional de una pieza léxica. Sin embargo, este proceder ha desvelado una serie de posibles mejoras, como la descripción que se hace de ciertas colocaciones – unificándolas, pese a sus ostensibles diferencias, bajo una misma FL –.

Es sobre este particular donde con más sentido se ha visto la implementación del carácter ontológico de la SM. La colocación es una relación sintagmática compleja en su naturaleza. Desde las “constelaciones” o “solidaridades” estructurales hasta los últimos acercamientos sobre esta llamativa coligación de unidades léxicas, se ha puesto de relieve un carácter experiencial subyacente a esta espontánea habilidad de asociar palabras. Es aquí, por tanto, donde puede que se comprenda en plenitud la elección de este corpus de ejemplos tan particular para la labor de descripción.

Se ha fomentado una sistematización que, por una parte, presentase a las FL como mecanismos formales, a fin de ganar en concreción y exhaustividad, y, por otra parte, al marco, para poder dar un sentido integrador a la gran variedad de esquemas que han podido registrarse.

Con todo, siempre hay margen de mejora para futuras investigaciones. En primer lugar, debemos aplicar nuestra propuesta de sistematización a un corpus de distinta naturaleza. Poder constatar que la metodología seguida es válida en el análisis de otros esquemas distintos al verbonominal, así como en otros inventarios colocacionales, como pueden ser las emociones, es imprescindible si se desea consolidar esta propuesta de trabajo. De igual forma, en el supuesto de que el modelo de sistematización resulte extrapolable a otros estudios, sería conveniente refinar ciertas bases teóricas. Algunas ampliaciones, como la extracción de los marcos directamente del español – y no de fuentes anglófonas – o la creación de un medio de representación más ilustrativo que las tablas – excesivamente informativas cuando la enumeración es extensa –, pueden suponer importantes progresos para los objetivos de detección, identificación y análisis que aquí se han planteado.

En conclusión, se ha proporcionado un planteamiento nuevo y concreto, con el que poder afrontar la colocación como un fenómeno cuyas motivaciones restan todavía sin identificar. En aplicación de dos modelos teóricos muy particulares, ha podido constatar que se han cumplido los objetivos marcados y se han verificado las premisas formuladas en la hipótesis inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcelona, A. (2015). “Metonymy”. En Dabrowska, E. y D. Divjak (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 143-166.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2020). “The making of the Diretes dictionary”. En Gavriilidou, Z., M. Mitsiaki y A. Fliatouras (eds.). *Lexicography for inclusion. EURALEX Proceedings. XIX Congress*

- of the European Association for Lexicography*. Alexandroupolis: Democritus University of Thrace/ European Association for Lexicography, pp.13-22.
- Bosque Muñoz, I. (2004). *Redes: Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.
- Bouveret, M., con Ch. J. Fillmore (2008). “Matching verbo-nominal constructions in FrameNet with lexical functions in MTT”. En Decesearis J. A. et al. (coord.). *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress (Barcelona, 15-19 July 2008)*, pp. 297-308.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Lingüística Iberoamericana.
- Fillmore, C. J. (1976). “Frame semantics and the nature of language”, *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*, Vol. 280, pp. 20-32.
- Fillmore, C. J. (1982). “Frame semantics”. En Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Linguistics Society of Korea, pp. 111-138.
- Fillmore, C. J. (1985). “Frames and the semantics of understanding”, *Quaderni di Semantica*, VI(2), pp. 222-254.
- Mel’čuk, I. (1996) “Lexical functions: A tool for the description of lexical relations in a lexicon”. En Wanner, L. (ed.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 37-102.
- Mel’čuk, I. (2006). “Colocaciones en el diccionario”. En Alonso Ramos, M^a. (coord.). *Diccionarios y fraseología. Anexos de Revista de Lexicografía*, 3. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 11-44.
- Mel’čuk, I. (2015a). *Semantics from meaning to text*. Vol. 3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mel’čuk, I. (2015b). “Clichés, an Undeclared Subclass of Phrasemes”, *Yearbook of Phraseology*, 6(1), pp. 55-86.
- Mel’čuk, I., A. Clas y A. Polguère (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Édition Duculot.
- Mel’čuk, I. y L. Wanner (1996). “Lexical Functions and Lexical Inheritance for Emotion Lexemes in German”. En Wanner, L. (ed.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 209-278.
- Polguère, A. (2003). “Étiquetage sémantique des lexies dans la base des données DiCo”, *TAL. Traitement Automatique des Langues*, Vol. 44, pp. 39-68.
- Polguère, A. (2014). “From writing dictionaries to weaving lexical networks”, *International Journal of Lexicography*, 27(4). Oxford University Press, pp. 396-418.
- Rosch, E. H. (1978). “Principles of Categorization”. En Rosch, E. y B. Lloyd (eds.). *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 27-48.

Propuesta de formalización de las locuciones nominales para un diccionario electrónico español

Proposal for the formalization of nominal idioms for a spanish electronic dictionary

MARÍA AUXILIADORA BARRIOS RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid, España
auxibarríos@filol.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0001-6830-4797>

Resumen

Las locuciones nominales del español constituyen un rico recurso para la evaluación de personas, entidades y acontecimientos, pero no siempre hay acuerdo en cuanto a su categorización semántica y sintáctica. Su clasificación debería ser sistemática y coherente, y así se facilitaría su inclusión en cualquier recurso lingüístico. Sin embargo, las diversas fuentes ofrecen datos que pueden resultar contradictorios para cualquier desambiguador morfosintáctico o semántico. Así, por ejemplo, los diccionarios de uso del español recogen estas locuciones agrupadas por su forma, de modo que en la entrada *canela* se puede encontrar *canela en rama* y *canela en polvo*, pero la polisemia de *canela en rama* (tipo de canela, o alguien o

Abstract

Spanish nominal idioms are adequately rich to constitute a vast range of expressions of evaluation and judgment both about people and situations, however this predicative use of idioms is not so explicit in the dictionaries. In fact, Spanish dictionaries collect this kind of idioms grouped by their form: for instance the entry of the dictionary for *canela* (*cinnamon*) includes *canela en rama* (*stick cinnamon*) and *canela en polvo* (*cinnamon powder*). This methodology of collection of idioms is correct but not useful for the semantic analysis of non-literal senses: actually *canela en rama* has three senses in Spanish: 1. stick cinnamon; 2. delightful person; 3. outstanding object. Electronic dic-

Esta investigación se ha realizado en el curso del proyecto “Diretes: Diccionario Reticular Español. Diccionario analógico y relacional con acceso en red desde el sentido y desde la forma” (FFI-2017-83293), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y por fondos europeos (FEDER). Agradezco a los revisores todas sus sugerencias y comentarios. Cualquier aspecto con el que pueda no estar de acuerdo el lector es responsabilidad única de la autora.

Para citar este artículo: Barrios Rodríguez, M. A. (2021). Propuesta de formalización de las locuciones nominales para un diccionario electrónico español. *ELUA*, (36), 67-87. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.04>

Recibido: 06/08/2021, Aceptado: 08/10/2021

© 2021 María Auxiliadora Barrios Rodríguez



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

algo excelente) solo se refleja en la definición. Los diccionarios electrónicos precisan de información semántica y sintáctica, por lo que se debe hacer explícito que el primer sentido de *canela en rama* funciona como un sustantivo y el segundo como un adjetivo. Aquí nos servimos de una tipología y de un modo de formalizar las locuciones nominales del español creada en el marco de la Teoría Sentido-Texto y basada en el análisis semántico de un corpus de setecientos setenta y seis construcciones nominales. Las locuciones se clasifican de modo formal mediante unas funciones léxicas creadas *ad hoc*. Esta propuesta se ha implementado en el diccionario electrónico del español *Diretes*. Gracias a la formalización mencionada, se puede navegar en el diccionario en sentido inverso al habitual, de modo que desde *bueno* se puede llegar a *excelente*, y desde *excelente* a *canela en rama*. Se presentan algunos resultados y se concluye que, a pesar de lo reducido del corpus analizado, la implementación en el diccionario permite validar la tipología de las locuciones nominales con la que se ha trabajado y la formalización de funciones léxicas propuesta.

PALABRAS CLAVE: Locuciones nominales; palabras compuestas; uso predicativo; diccionario electrónico; Teoría Sentido-Texto.

tionaries demand a formal and correct way to show nominal idioms' semantic features and their syntactic structure. However, sources on which e-dictionaries are based offer data that can be contradictory for any disambiguator. In order to solve these problems, this paper proposes a new formalization of nominal idioms within the Meaning-Text Theory, according to their semantic and syntactic behavior. It is based on a corpus of seven hundred and seventy-six nominal idioms, which was created *ad hoc* for *Diretes*, a Spanish electronic dictionary. This proposal allows the readers of the dictionary to arrive at non-literal senses: for instance, the reader can arrive at *canela en rama* (*stick cinnamon*) not only from the word *canela* (*cinnamon*), as in other dictionaries, but from the adjectives *extraordinario* (*delightful*) and *excelencial* (*otustanding*). The paper presents some results and concludes that, despite the small size of the corpus, this work is a first step for the validation of the proposed typology of nominal idioms.

KEY WORDS: Nominal idiom; compound noun; predicative use; e-dictionary; Meaning-Text Theory.

1. INTRODUCCIÓN

Las locuciones nominales y su tratamiento en los diccionarios despiertan interés no solo en el ámbito fraseológico sino también en áreas como la de Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN). Aunque en los diccionarios de uso general no se suele prestar especial atención a estas construcciones, la investigación en ámbitos relacionados con la inteligencia artificial demuestra que su tratamiento lexicográfico es particularmente importante: no solo tiene repercusión cómo se refleja la forma de las locuciones nominales en los diccionarios sino también cómo se describe su significado. Como botón de muestra del interés que suscita, mencionaremos el hecho de que en la investigación de datos enlazados se recurra habitualmente a ontologías, diccionarios y enciclopedias (Bosque-Gil *et alii* 2016, 2018; Ionov *et alii* 2020). En su consulta a las citadas fuentes los investigadores tropiezan con dos escollos. El primero es que los diccionarios a los que acceden no están disponibles en lenguajes apropiados al modelo de datos para metadatos del Marco de Descripción de Recursos (en inglés *Resource Description Framework*, RDF) (Bosque-Gil *et alii* 2016). El segundo problema es que, hasta el momento, dichos diccionarios fueron creados para seres humanos (Barrios Rodríguez 2020) y, por lo tanto, en ellos las locuciones se describieron de modo no sistemático, por lo que recuperar la información semántica de modo automático resulta una tarea muy difícil.

En los últimos cinco años se ha ido consolidando Ontolex-Lemon como un modelo estándar para la representación léxica (McCrae *et alii* 2017, Bosque-Gil *et alii* 2019). Es relevante para nuestra propuesta que este modelo sea compatible con las Funciones Léxicas (FL) de la Teoría Sentido-Texto (TST) (Mel'čuk, 1996, 2014; Mel'čuk y Wanner, 2001), pues dichas funciones se revelan como una de las herramientas que, desde el ámbito de la lingüística, se ha ofrecido con más potencial para aplicaciones de PLN (Fontenelle 2000; Wanner y Lareau 2009; Fonseca *et alii* 2016a, 2016b, 2017).

A este respecto se ha señalado que, precisamente en PLN, una de las mayores dificultades reside en que las relaciones semánticas no hayan sido sistematizadas (Mikolov *et alii* 2013). Roukos (2014) insiste en esta idea y señala que el problema no es la gramática, sino el modelo: “lo que necesitamos es la formalización de significados útiles”¹. En estos últimos años, gracias a la Representación de Significado Abstracto, se ha dado un vuelco en el análisis semántico (Mihindukulasooriya *et alii* 2020). El aprendizaje profundo y, entre otros, el programa *BERT*, están permitiendo un enorme avance, aunque se reconoce que desde el punto de vista lingüístico aún precisa de mejoras (Pilehvar *et alii* 2019). En aplicaciones bilingües se han creado algoritmos que reconocen la granularidad semántica entre parejas de palabras equivalentes en dos lenguas con un 80% de exactitud (Kouvara *et alii* 2020). Sin embargo, a pesar de los avances, se reconoce que sigue siendo un problema la distinción de los pequeños matices semánticos que afloran en el plano léxico y que afectan al plano oracional. Hasta el momento esto solo se puede solucionar con anotación manual (Kouvara *et alii* 2020).

A este respecto, el problema fundamental estriba en que dicha anotación no siempre puede hacerse de modo sistemático. Precisamente uno de los mayores obstáculos se relaciona con las locuciones nominales, cuya categoría gramatical (su nombre indica que funciona como un nombre) no siempre es paralela a su verdadero funcionamiento (muchas de ellas funcionan como adjetivos) (Barrios 2022). ¿Cómo anotarlas? Y una vez anotadas, ¿cómo comprender sus matices semánticos para representar de un modo objetivo, formal y coherente, qué significa *la niña de sus ojos*, *mirlo blanco* o *cabeza hueca*?

Toda la bibliografía precedente reconoce que, entre las construcciones nominales del español, se encuentran las colocaciones nominales, los compuestos sintagmáticos y las locuciones nominales. Con respecto a las colocaciones y al fenómeno combinatorio, la abundante bibliografía no es unánime ni siquiera en el propio concepto de colocación (véanse, entre otros, Bosque 1989, 1999, 2004; Mel'čuk 1996, 2014; Koike 2001; Polguère 2007; Torner y Bernal 2017; Buendía-Castro 2020). Acerca de los compuestos sintagmáticos también hay discrepancias en no pocos casos (véanse, entre otros, Zuluaga 1980; Bustos Gisbert 1986; Bosque 1989, 1999, 2004; Buenafuentes de la Mata 2007, 2010; García Page 2008, 2011, 2012; RAE, 2009; Koike, 2009; Alonso Ramos 2009; Cabezas García 2020).

Pero donde más dificultades afloran es en el estudio de las locuciones nominales. Los trabajos teóricos y lexicográficos muestran su riqueza y prueban sobradamente la dificultad de su clasificación (Casares 1969; Corpas Pastor 1996; Seco *et alii* 2004; Mel'čuk 2006; García Page 2008; Penadés 2008; Orduña López 2019). Consideramos que los desarrollos potencialmente útiles en PLN permiten validar propuestas lingüísticas teóricas (Barrios Rodríguez 2010), por eso vemos la sistematización de las locuciones nominales como un candidato óptimo para un trabajo de implementación como el que pretendemos aquí.

¹ La cita que mencionamos la tomamos de la conferencia oral, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=a4ooQT2osOQ>.

En efecto, eso es lo que hacemos: partimos de una tipología de locuciones nominales (Barrios Rodríguez 2022), proponemos la creación de FL no estándar para la formalización de las mismas y para su inclusión en un diccionario de uso general, y mostramos los resultados de dicha implementación en el diccionario *Diretes*. Nuestro objetivo es responder a estas dos preguntas: ¿Es válida dicha tipología? ¿Es adecuada la propuesta de formalización de las locuciones nominales con las funciones léxicas no estándar que hemos creado *ad hoc* y presentamos en este trabajo?

Este artículo se organiza del siguiente modo: en el apartado 2 se describe brevemente el diccionario electrónico en el que estamos trabajando, *Diretes*; en el apartado 3 se sintetiza cómo se formalizan las relaciones léxicas en la Teoría Sentido-Texto y se compendian las características de su herramienta estrella, las Funciones Léxicas; en el apartado 4 se resume la metodología que hemos seguido y presentamos las Funciones Léxicas no estándar usadas en nuestro trabajo; en el 5 se explica cómo hemos formalizado las que llamamos locuciones nominales predicativas, y en el 6, las locuciones nominales designativas; por último, en el apartado 7 se presentan los resultados y en el 8 las conclusiones.

2. DIRETES VS. OTROS DICCIONARIOS

Diretes es un diccionario electrónico que estamos desarrollando en la actualidad con contenidos formalizados en el lenguaje de la TST (Barrios Rodríguez 2019a, 2020; Barrios Rodríguez *et alii* 2019)². En este modelo se codifican las relaciones entre piezas léxicas (como *ramo de rosas*) mediante un lenguaje formal (en este caso, $\text{Mult}(\text{rosa}) = \text{ramo}(\text{de})$), tal como veremos en (2) en el apartado 3.

En nuestro diccionario trabajamos con el modelo de la TST porque, a nuestro juicio, este modelo tiene un enorme potencial en todo lo relativo a relaciones léxicas y semánticas, incluidas las locuciones. Esto se pone de manifiesto particularmente cuando se comparan los diccionarios de la lexicografía tradicional con los diccionarios desarrollados en la TST. Entre estos últimos hemos de mencionar el diccionario combinatorio del francés *Dicouèbe*³, el diccionario electrónico *Réseau Lexical du Français*⁴ (RLF) (Polguère 2015), el diccionario del español *DICE*⁵, y el traductor automático ETAP-4⁶ (Apresjan *et alii* 2003).

El potencial de la TST con respecto a la fraseología se aprecia fácilmente al consultar cualquiera de estos diccionarios porque, mientras que en los diccionarios tradicionales de uso no encontramos más que algunas colocaciones aisladas y, generalmente, no reconocidas como tal, en la TST se recogen y formalizan todas las colocaciones. Así, por ejemplo, *ramo de rosas* y *gota de agua* no están en el *Diccionario de Lengua Española (DLE)*⁷, pues su transparencia en el significado fuerza que se vea como innecesario. En los diccionarios de la TST, sin embargo, se encuentran estas y otras muchas colocaciones, pues se considera que las colocaciones expresan un sentido general, compartido por otras muchas lenguas,

2 Por el momento se puede consultar una prueba piloto del diccionario en <http://diretes.es/> (26/10/2021).

3 Disponible en la página web: <http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/index.php>

4 Disponible en la página web: <https://lexical-systems.atilf.fr/spiderlex/>

5 Disponible en: <http://www.dicesp.com/paginas>. Este diccionario por el momento contiene solo el léxico de las emociones del español. Las diferencias con *Diretes* se explican en Barrios Rodríguez (2020).

6 Disponible en: <http://cl.iitp.ru/>

7 Disponible en: <https://www.rae.es/>.

pero no siempre expresado del mismo modo. Así, por ejemplo, la colocación del español *ramo de rosas* es ambigua para un sinoparlante, ya que en chino se sirven de un clasificador, y distinguen entre el objeto ‘ramo de rosas’ y el sentido ‘cantidad de rosas que hay en un ramo’ (Liu 2018).

En relación con las locuciones, en los diccionarios de uso (particularmente en los impresos), salvo en el *Diccionario de uso del español* (DUE, Moliner 2016), solo se reflejan dichas construcciones en el lema de algunas de las palabras: de este modo, por ejemplo, la locución *mirlo blanco* no origina una entrada de diccionario, sino que se presenta en la entrada *mirlo*⁸. En los diccionarios de la TST, sin embargo, las locuciones, además de vincularse a las entradas de alguna de las palabras que la constituyen, tienen su propia entrada, en la que se reflejan todas las relaciones léxico-semánticas asociadas a cada locución. En el caso de la entrada *bon*₁ del RLF, por ilustrar lo que decimos, hay una decena de locuciones en las que aparece esta palabra, como *bonne humeur*, *bon sens*, *de bonne famille*, *bonne mère*, etc. Si se accede a las entradas de estas locuciones, se encuentran otras relaciones semánticas para cada una de ellas (por ejemplo, se refleja que *bonne mère* es sinónimo de *Mère de Dieu*).

Es cierto que en los diccionarios de uso habitual que tienen formato electrónico, hay información adicional gracias a los hipervínculos, pues estos crean enlaces entre las palabras de la definición y otras entradas del diccionario. Como permiten llegar a otros lemas, resultan especialmente útiles en el caso de las locuciones: así ocurre con *mirlo* del DLE, que contiene la locución nominal *mirlo blanco*, desde la que se puede llegar a *rareza* y a *extraordinario*. En (1) reflejamos dicha entrada:

- (1) Mirlo
- Mirlo blanco
 1. m. Persona de rareza extraordinaria⁹.

Esta facilidad del DLE para llegar desde *mirlo* al lema *extraordinario* mediante hipervínculos resulta, sin embargo, bastante limitada. Como señala Bosque, *meter la pata* significa ‘equivocarse’, pero desde esta locución no se puede llegar a la entrada del verbo *equivocarse* porque en el DLE su definición es “hacer o decir algo inoportuno o equivocado”, de modo que solo se podrá encontrar el vínculo entre *meter la pata* y el adjetivo *equivocado* (2017). Y esto es así porque en los diccionarios de uso se trabaja con un enfoque semasiológico (solo se puede llegar a la definición desde el lema), y no con un enfoque onomasiológico (que permitiría llegar a las locuciones desde su significado). Si se ofreciera este último enfoque, la persona que consultara el diccionario podría buscar la entrada *equivocarse* y encontrar todos sus cuasi-sinónimos, entre ellos *meter la pata*.

Bien pensado, en el caso particular de las locuciones, resultaría especialmente relevante dar un salto del enfoque semasiológico al onomasiológico, pues ese contenido semántico es relevante para llegar a otras formas de expresar un mismo sentido. Pero además, con una perspectiva más amplia, sería muy útil que el diccionario incluyera otras relaciones léxicas:

8 Un caso aparte es el de los diccionarios de locuciones, en los que precisamente los lemas del diccionario son locuciones.

9 *Mirlo blanco*, aunque no lo refleja esta entrada del DLE, tiene connotaciones muy positivas y se usa para hablar de alguien extraordinario.

así, en el caso de *mirlo blanco*, se trataría de permitir llegar a esta locución no solo desde el lema *mirlo* (como ocurre en los diccionarios tradicionales impresos) o desde la entrada *excepcional* (como ocurre en los de la TST y en el *DUE*), sino también desde la relación de *mirlo blanco* con la locución *canela en rama*, y con el adjetivo *excelente*, todos ellos vinculados por la cuasi-sinonimia.

En nuestro diccionario *Diretes* tratamos de que todas las locuciones se reflejen de manera que se pueda trabajar con este enfoque: desde la forma se puede acceder al contenido, y desde el contenido se puede acceder a la forma (Barrios Rodríguez 2020)¹⁰. Intentaremos mostrar en este artículo cómo lo hacemos al tiempo que abordamos cómo hemos clasificado las locuciones nominales para permitir dicho acceso múltiple. Adelantamos ya que nuestra propuesta no se basa en un recurso tecnológico (como ocurre con los hipervínculos) sino en la formalización del significado de la locución, como veremos a continuación. Pretendemos formalizar la semántica de las locuciones nominales, de forma que su etiquetado sea coherente desde el punto de vista sintáctico y semántico.

3. FUNCIONES LÉXICAS Y TEORÍA SENTIDO-TEXTO

A nuestro juicio, la Teoría Sentido-Texto resulta óptima para el propósito de nuestro trabajo, pues precisamente en la TST resulta de vital importancia el sentido onomasiológico: lo prioritario en este enfoque es el sentido que los hablantes tienen en su cabeza, y esto orienta todo el modelo (Mel'čuk 1996).

El recurso más conocido en la TST es el de la Función Léxica (FL), una suerte de fórmula que pone en relación un sentido abstracto, general y bastante productivo de una lengua con dos o más palabras de esa lengua. Así, como adelantábamos en el apartado 2, una colocación española como *ramo de flores*, puede expresarse en el lenguaje formal de la TST tal como se muestra en (2.a), donde Mult es una FL que significa 'conjunto de'. El caso de *gota de agua* se formalizaría tal como se muestra en (2.b), donde se aprecia que recurrimos a la FL Sing, que significa 'parte mínima de':

- (2) a. Mult(flores) = ramo (de)
 b. Sing(agua) = gota (de)

Estas dos colocaciones nominales son solo dos ejemplos de un riquísimo repertorio de otras colocaciones cubiertas por Mult, como *rebaño de ovejas*, *tripulación del avión* o *racimo de uvas*, y Sing, como *grano de arroz*, *copo de nieve* o *mota de polvo* (Barrios Rodríguez 2010, 2015).

Las FL están tipificadas y se ha reconocido un repertorio de unas sesenta y cinco FL llamadas estándar, entre las que se encuentran Mult (2a) y Sing (2b). Son muy productivas en muchas lenguas y además se pueden combinar entre sí. Por ejemplo, dada la FL Magn (que significa 'muy/mucho') y la FL Bon (que significa 'bueno'), podemos combinarlas para obtener la FL MagnBon (que significa 'muy bueno'). Este es el sentido general que cubriría la colocación que se muestra en (3):

¹⁰ *Diretes* se ha diseñado como otros diccionarios creados en la TST, como diccionario electrónico y de acceso múltiple (Polguère, 2015).

(3) MagnBon(cabeza) = lúcida

Además de las FL estándar, en la TST se trabaja con FL no estándar, funciones que han demostrado ser productivas solo en alguna lengua. Es el caso de *Essayer*, que significa ‘intentar’, propuesta por Polguère (2007) para el francés. En *Diretes* hemos comprobado que también es productiva en español, por lo que la usamos tal como se muestra en (4), donde se recurre a la FL CausContFunc₁, que se puede parafrasear por ‘causar que eso siga existiendo para el primer actante’, e IntentarLiquFunc₀, que se parafrasea por ‘intentar que eso deje de existir’¹¹:

(4) a. CausContFunc₁(ilusión) = conservar
 b. IntentarLiquFunc₀(hipocresía) = denunciar

Hasta ahora, que sepamos, en la TST no se ha propuesto ninguna formalización con FL no estándar, similar a la de (4.b), para las locuciones nominales. Lo cierto es que estas locuciones, por su doble función nominal y adjetival, reclaman un análisis más detallado y fino que otro tipo de locuciones, y nos parece acertado, *a priori*, intentar crear alguna FL no estándar que permita reflejar mejor sus características semánticas y sintácticas.

4. METODOLOGÍA

Para analizar las locuciones nominales del diccionario *Diretes*, nos preguntamos, en primer lugar, qué pruebas podrían permitirnos distinguir entre locuciones y compuestos sintagmáticos, puesto que las colocaciones nominales en el modelo de la TST no presentan problemas de categorización. Y en segundo lugar, de qué modo podríamos clasificar las locuciones nominales.

Con respecto a la primera pregunta, decidimos recurrir a la prueba de la definición ostensiva (propuesta en Barrios Rodríguez 2022). Las definiciones ostensivas se caracterizan porque asocian el referente que se pretende definir con el acto de señalar con el dedo (véase Anglada Arboix 2005: 166). De hecho, estas definiciones son las más usadas en el aprendizaje de la lengua materna, pues cuando un niño señala algo cuyo nombre desconoce, y pregunta ‘¿qué es eso?’, los padres le responden con el nombre del referente señalado. Sirviéndonos de esta prueba, podríamos distinguir los compuestos sintagmáticos de las locuciones, y nos aproximaríamos al concepto de Buenafuentes de la Mata (2007, 2010) y García Page (2008), para quienes un compuesto designa algo del mundo real.

Aplicamos dicha prueba a un corpus de más de setecientos setenta y seis construcciones nominales, tomadas de Corpas Pastor (1996), Seco *et alii* (2004), García Page (2008), Penadés (2008) y RAE (2009). Estas, a su vez, habían sido previamente etiquetadas como posibles compuestos sintagmáticos o locuciones nominales. Tras la mencionada prueba obtuvimos seiscientos ocho palabras compuestas, y ciento sesenta y ocho locuciones nominales. Consideramos que era un conjunto suficiente para diseñar una posible clasificación de construcciones nominales para el diccionario *Diretes*.

¹¹ Las FL no estándar se escriben en la lengua natural en la que se proponga su uso hasta que se demuestre que son universales, momento en el que se les adjudicará un nombre en latín, como tienen las restantes FL estándar.

Tras haber obtenido el corpus de las locuciones nominales, y con respecto a la segunda pregunta, puesto que no hay acuerdo en la clasificación de las locuciones nominales en la bibliografía precedente, nos servimos de las pruebas de los grupos atributivos (RAE 2009: 2774) tal como también sugerimos en el mencionado trabajo (Barrios Rodríguez 2022). Entre ellas se encuentra la combinación con un verbo copulativo o semicopulativo, el que puedan funcionar como predicativo, como complemento de nombre o como predicado en construcciones no verbales. Estas pruebas permiten distinguir dos grandes grupos de locuciones nominales: las que llamamos *predicativas* (que son las que funcionan como adjetivos) y las *designativas* (que funcionan como sustantivos). Las primeras dan positivo en dos o más de las mencionadas pruebas de grupos atributivos, mientras que las designativas no logran ese mínimo.

Ejemplifiquemos el proceso que hemos seguido (tomado de Barrios Rodríguez 2022)¹². Si queremos averiguar si *mirlo blanco* es una locución, en primer lugar comprobamos si cumple la prueba de la definición ostensiva (eso es un mirlo blanco) y vemos que: a) se cumple en una acepción (que corresponde a un tipo de mirlo), por lo que etiquetamos dicha acepción como compuesto sintagmático; b) no se cumple la prueba en una segunda acepción ('persona excepcional'), por lo que etiquetamos dicha acepción como locución.

A continuación, para saber si esta última acepción es una locución nominal predicativa o designativa, comprobamos si cumple las pruebas de atribución, como reflejamos en (5):

- (5) a. *Es un poco mirlo blanco¹³
 b. ?Se ha vuelto un mirlo blanco¹⁴
 c. Ese chico es un mirlo blanco
 d. ¡Ah!, ¡qué mirlo blanco!¹⁵

Siguiendo los criterios expuestos en los párrafos precedentes, como dos de las pruebas dan resultado positivo, catalogamos *mirlo blanco* como locución nominal predicativa.

Aplicadas estas pruebas al corpus de locuciones nominales, el resultado fue de sesenta y nueve locuciones nominales predicativas, y noventa y nueve designativas. En la Tabla 1 resumimos los tipos de prueba que hemos aplicado para cada uno de los tipos de construcción nominal:

Prueba	Compuesto sintagmático	Locución predicativa	Locución designativa
Definición ostensiva	+	-	-
Atribución	-	+	-

Tabla 1: Pruebas de distinción entre compuesto y los dos tipos de locución nominal (Barrios Rodríguez 2022)

¹² Aunque Barrios (2022) finalmente se va a publicar casi simultáneamente al presente artículo, fue escrito con anterioridad.

¹³ Obsérvese que se rechaza la prueba del cuantificador por su significado superlativo, pues *mirlo blanco* se asocia a 'excepcional'.

¹⁴ En este caso consideramos que produce extrañeza la prueba del verbo de cambio porque las cualidades de las personas excepcionales se suelen ver como innatas y no como algo aprendido.

¹⁵ Tomamos el ejemplo de *Crimen y Castigo* de Fiódor M. Dostoievski, traducido por Rafael Cansinos Assens y publicado en Penguin Clásicos: "¡Ah, qué mirlo blanco! Peinado con raya, con sortijas... ¡Un hombre rico! ¡Oh, y qué chico tan guapito!" (<https://xurl.es/fbjcq>, última consulta 27/10/2021).

Las locuciones nominales designativas, como su propio nombre indica, designan algo del mundo real. Potencialmente son expresiones referenciales y, como cualquier sustantivo con esas características, pueden ser definidas de diversos modos en un diccionario (como veremos en el apartado 6). Las predicativas, por su parte, predicen algo, por lo que su definición es equivalente a un adjetivo (como veremos a continuación en el apartado 5). Respecto a unas y otras nos preguntamos cómo reflejar, de modo formal, la riqueza semántica y sintáctica de las locuciones en *Diretes*. Trataremos de dar respuesta a esta pregunta en los dos próximos apartados.

5. LOCUCIONES NOMINALES PREDICATIVAS

La pregunta que nos hicimos antes de analizar las sesenta y nueve locuciones nominales predicativas fue la siguiente: ¿Es cierto que todas ellas se relacionan con algún adjetivo? Y si es así, ¿sería útil mostrar la relación de cada locución con dichos adjetivos? Hasta ahora esta información no se encuentra en ninguno de los diccionarios de uso general precedentes, salvo, como mencionamos, mediante algunos hipervínculos, y en un único sentido, de la locución al adjetivo, pero no del adjetivo a la locución.

Consideremos el caso de *canela en rama* y el de *mirlo blanco*, locuciones usadas para hablar de personas buenas: los datos de los corpus que consultamos (*CORDE*, *CREA*, *SketchEngine*) confirman que la primera se dice de alguien o de algo excelente; la segunda, de alguien (pero no de algo) que es tan bueno que es raro encontrarlo. Como vemos, estas locuciones son cuasi-sinónimas, pero esta relación semántica que mantienen no se hace explícita en ningún diccionario. Por otra parte, no resulta fácil vincularlas a un adjetivo: *mirlo blanco* lo hemos asociado a *excepcional* porque consideramos que ambos contienen los rasgos ‘solo uno entre muchos’ y ‘muy bueno’. Este último rasgo también está presente en *excelente*¹⁶.

Y así llegamos a la particularidad que constituye el núcleo central de nuestra propuesta de formalización y es algo que, hasta donde sabemos, no se ha indicado en la bibliografía precedente (salvo en Barrios Rodríguez 2022): existe una relación de co-hiponimia/hiperonimia entre las locuciones nominales predicativas y determinados adjetivos. En efecto, en *Diretes*, *canela en rama* y *mirlo blanco* se asocian a *excelente* y *excepcional* respectivamente, y estos adjetivos se asocian a *bueno*. Por otra parte, cada una de esas locuciones impone distintas restricciones a sus argumentos: el primero se predica tanto de personas como de situaciones (*su novia es canela en rama*; *ese trabajo es canela en rama*), mientras que el segundo se predica solo de personas (*ese chico es un mirlo blanco*). ¿Conviene reflejar dichas restricciones argumentales en el diccionario? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo hacerlo?

Con respecto a la primera cuestión, en el primer diccionario de la TST (Mel’čuk *et alii* 1984), ya se recoge la forma proposicional (o esquema argumental) y la definición de las palabras haciendo explícitos los rasgos semánticos de los argumentos: así, por ejemplo, en el caso de la locución à la tête (*a la cabeza*), se explicita que el segundo argumento corresponde a objetos o personas.

16 En la vida real lo excelente se suele dar en pocas ocasiones, por lo que lo podemos asociar a ‘uno entre muchos’, pero nos parece que dicha asociación no es semántica sino extralingüística, pues de hecho no hay ningún impedimento para que en un grupo numeroso de personas todas sean excelentes o para que todos los profesionales de una rama sean excelentes.

Con respecto a la segunda cuestión, en los diccionarios de la TST se recurriría a la FL Magn ('muy') para expresar y formalizar la relación entre estas locuciones y el adjetivo *bueno*, tal como se ve en (6):

(6) Magn(bueno) = *excelente, excepcional, extraordinario, excelso, fabuloso, formidable, genial, insuperable, maravilloso, sublime; mirlo blanco, canela en rama*

La formalización de (6) es correcta pero adolece de granularidad, pues solo permite ver cierta relación de cuasi-sinonimia en ese conjunto de valores. En *Diretes* hemos recurrido a unas funciones léxicas no estándar (concepto presentado en el apartado 3) para las locuciones nominales predicativas (tomadas de Barrios Rodríguez 2022). Concretamente se trata de una FL no Estándar, LocPropPers, que se podría parafrasear como 'locución de propiedades de personas'; y otra FL, también no estándar, LocPropPersEntSit, que se podría parafrasear como 'locución de propiedades de personas, entidades y/o situaciones', tal como se ve en (7) y (8):

(7) LocPropPers(excepcional) = *mirlo blanco*

(8) LocPropPersEntSit(excelente) = *canela en rama*¹⁷

Hay además un grupo de locuciones que predicán algo de alguna(s) persona(s) en relación con otra(s) persona(s), como *cabeza de turco* (que paga las culpas de otros). Para ellas usamos LocPropPersPers (locución de propiedades de personas en relación con otras personas). Y hay un último grupo que predica propiedades de entidades y situaciones, pero no de personas, como *juego de niños* (situación fácil). Para ellas recurrimos a LocPropEntSit¹⁸. Reflejamos estas FL en (9) y (10):

(9) LocPropPersPers(culpable) = *cabeza de turco; chivo expiatorio*.

(10) LocPropEntSit(fácil) = *juego de niños; pan comido*.

Las FL de (7)-(10) reúnen estas propiedades: a) aportan información sintáctica, pues señalan que sus valores son locuciones; b) permiten llegar desde el adjetivo (*excelente, excepcional, culpable, fácil*) a las locuciones; c) añaden información semántica¹⁹, pues señalan propiedades de los argumentos (son personas, o situaciones, o ambas). Con respecto a este último punto, la novedad de esta formalización radica en que en lugar de reflejar las propiedades argumentales en la definición, como en *à la tête* (Mel'čuk et alii 1984: 53), integramos dicha información en el propio nombre de la FL.

17 La diferencia entre las dos locuciones en *Diretes* se hace totalmente explícita en el apartado de las definiciones que hemos redactado: *mirlo blanco* es "tan bueno que es raro de encontrar" y *canela en rama* es "de mucho valor". Obsérvese que con las locuciones ocurre algo similar a lo que ocurre con las paremias, se expresa mucho con pocas palabras, y hay un considerable margen de subjetividad. Aunque no es tarea fácil señalar su significado, el diccionario de locuciones de Seco *et alii* (2004) demuestra que se puede ofrecer una aproximación objetiva al sentido de las locuciones nominales. En este trabajo nos hemos basado en dicho diccionario para la redacción de nuestras definiciones.

18 Entendemos por entidad todo aquello que pertenece al mundo real que no es un ser vivo, como un objeto, una institución, una relación, etc. En nuestra propuesta no hay ningún sustantivo que designe un animal porque no los hemos encontrado en los corpus usados. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que en todos los casos en los que las locuciones se usan para personas podría darse el uso personificado de un nombre de animal.

19 El criterio semántico ha sido aplicado ya previamente en otros diccionarios que no son de uso general, como el de combinatoria restringida de Bosque (2004) y el de locuciones de Penadés (2008).

Estas FL podrían parecer anómalas, con respecto a otras propuestas del modelo, pero no resultan tan particulares si se analizan los múltiples y variados casos de FL no estándar de *Dicouèbe*: por ejemplo, para *cerveza de importación*, se creó la FL Producida en el extranjero (Produite à l'étranger(bière) = d'importation, Jousse 2010: 112)²⁰. Por otra parte, estas FL que proponemos son un tipo de hiperónimo, característica que comparte con la FL *Gener*, que cubre hiperónimos de expresiones nominales redundantes, como *sustancia líquida*, *proceso de regeneración*, *sentimiento de vergüenza*, etc. (Mel'čuk 2014: 194).

La Tabla 2 resume las FL no estándar que usamos en *Directes*. En la primera columna mostramos cada FL; en la segunda, su paráfrasis; en la tercera, una locución ejemplo; en la cuarta, la definición de dicha locución; y en la quinta, el adjetivo que consideramos hiperónimo de esa locución:

FL no Estándar	Paráfrasis	Ejemplo	Significado	Adjetivo
LocPropPers	Locución de propiedades de personas	<i>Mirlo blanco</i>	tan bueno que es raro	excepcional
LocPropPersPers	Locución de propiedades de personas en relación con otras personas	<i>Cabeza de turco, chivo expiatorio</i>	que paga las culpas de otro	culpable
LocPropPerEntSit	Locución de propiedades de personas, entidades, situaciones	<i>Canela en rama</i>	muy bueno	excelente
LocPropEntSit	Locución de propiedades de entidades, situaciones	<i>Juego de niños, pan comido</i>	muy fácil	fácil

Tabla 2: Propuesta de formalización de las locuciones nominales predicativas (Barrios 2022)

6. LOCUCIONES NOMINALES DESIGNATIVAS

Tras el análisis del apartado 5 de las locuciones que funcionan como adjetivos, nos centramos en las noventa y nueve restantes, que funcionan como sustantivos y que llamamos *designativas* precisamente por dicha función. La propiedad de funcionar como sustantivo la comparten con los compuestos sintagmáticos, lo que genera buena parte de la confusión mencionada en la bibliografía (una buena síntesis de estos problemas se puede ver en Orduña López 2019). Como hemos adelantado, aquí nos hemos servido de la regla de la definición ostensiva (*#eso es sapos y culebras*) porque no aceptan un uso referencial, uso típico de los compuestos sintagmáticos²¹.

La mayoría de estas locuciones son difícilmente asociables a un único sustantivo, por lo que las asociamos a una paráfrasis, y en muchos casos analizamos la polisemia: así, *ojo del huracán*, es una palabra compuesta cuando designa la zona de relativa calma del centro del huracán (acepta la definición ostensiva), y se comporta como una locución nominal designativa cuando designa el centro de una situación polémica o conflictiva (*DLE*)²².

²⁰ En su trabajo Jousse recopila otros muchos ejemplos.

²¹ Obsérvese que, aunque se puede decir “eso es un jarro de agua fría”, o “eso son sapos y culebras”, estos enunciados no constituyen una definición ostensiva, simplemente sirven para decir que esa crítica concreta tiene todos los rasgos de lo que entendemos por *jarro de agua fría*; o que esas palabras presentan todas las características típicas de lo que se conoce por *sapos y culebras*. La definición ostensiva precisa de un referente del mundo real que se pueda señalar, de ahí que hablemos de *uso referencial*.

²² Última consulta 27/10/2021.

Presentamos algunas de las locuciones designativas de nuestro corpus con las que hemos trabajado en la Tabla 3:

Locución nominal	Definición	Ejemplo de uso nominal
bautismo de fuego	prueba de iniciación	<i>El paracaidista vivió su bautismo de fuego</i>
boca del lobo	lugar/situación difícil	<i>No vaya a meterse en la boca del lobo</i>
buena mano	habilidad manual o psicológica	<i>Tiene buena mano para la cocina</i>
cascarón de nuez	embarcación frágil	<i>Viajaban en un cascarón de nuez</i>
cuesta de enero	escasez económica	<i>La cuesta de enero se presenta empinada</i>
don de gentes	cualidad para conquistar a los demás	<i>Tiene don de gentes</i>
el más allá	vida después de la muerte	<i>Creer en el más allá</i>
el qué dirán	opinión de los demás	<i>Todo lo hace por el qué dirán</i>
el otro mundo	cielo, vida eterna	<i>Se nos ha ido al otro mundo</i>
fuerza mayor	obligación no deseada	<i>Decidido por fuerza mayor</i>
gallina de los huevos de oro	algo que da dinero fácil	<i>Mató la gallina de los huevos de oro</i>
gramática parda	habilidad natural	<i>Sabe gramática parda</i>
horas muertas	tiempo perdido	<i>Eliminar las horas muertas</i>
la cuenta de la vieja	cuentas muy básicas	<i>Hace siempre la cuenta de la vieja</i>
lengua de trapo	habla de los niños muy pequeños	<i>Tiene lengua de trapo</i>
lo divino y lo humano	muchos temas variados	<i>Hablamos de lo divino y lo humano</i>
malas artes/juego sucio	acto inmoral	<i>Lo consiguió con malas artes/juego sucio</i>
patata caliente	problema incómodo	<i>Te pasan la patata caliente</i>
buenas palabras	halago falso	<i>No me vengas ahora con buenas palabras</i>

Tabla 3: Locuciones nominales designativas (datos tomados de Barrios 2022)

Como se puede apreciar, la Tabla 3 tiene solo tres columnas, y la segunda recoge el grupo nominal que parafrasea su sentido. Falta la columna del sustantivo (equivaldría en la Tabla 2 a la columna del adjetivo) porque, como hemos adelantado, para este tipo de locuciones resulta difícil encontrar solo uno que pueda funcionar como hiperónimo. En los casos en los que por ahora hemos podido asociarlo a un sustantivo (como en *habilidad* vs. *buena mano*), añadimos la FL LOCUCIÓN, creada *ad hoc* para las locuciones designativas. Esta FL permite la misma funcionalidad que la mostrada en (7)-(10), aunque no aporta granularidad semántica ni sintáctica, tal como se ve en (11):

(11) LOCUCIÓN(habilidad) = *buena mano*

7. RESULTADOS

Tras resumir los criterios usados para la clasificación de las construcciones nominales de nuestro corpus, y muy particularmente de las locuciones nominales, presentamos cómo se

reflejan en el diccionario *Diretes*. En él se conserva la información de los diccionarios tradicionales, pero además, como en todos los diccionarios de la TST, se añade una entrada de diccionario para cada locución, en la que reflejamos su definición y las FL correspondientes.

Así, por ejemplo, si en el buscador se teclea la palabra *hombre* se ofrece una lista con todas las entradas del diccionario en las que se encuentra esta palabra. En este caso concreto, se muestra la palabra *hombre*, diversas locuciones, como *hombre anuncio*, *hombre bala*, *hombre de negocios*, *hombre de paja*, etc., la fórmula *¡hombre al agua!* y el acto de habla estereotipado *¡pobre hombre!*

Los resultados se ofrecen por orden categorial (los sustantivos agrupados, las locuciones de cada tipo, etc.) y, dentro de cada categoría, por orden alfabético. Cada una de esas expresiones cuenta con un hipervínculo que permite el acceso a la entrada correspondiente, como se ve en la Ilustración 1:

LEMA	CATEGORÍA GRAMATICAL	GÉNERO	NÚMERO
hombre	sustantivo	masculino	singular
hombre anuncio	locución nominal	masculino	singular
hombre bala	locución nominal	masculino	singular
hombre de negocios	locución nominal	masculino	singular
hombre de paja	locución nominal	masculino	singular
hombre del saco	locución nominal	masculino	singular
hombre lobo	locución nominal	masculino	singular
hombre orquesta	locución nominal	masculino	singular
hombre rana	locución nominal	masculino	singular
gentilhombre de placer	locución adjetiva	no tiene	no tiene
¡hombre al agua!	fórmula oral o escrita	no tiene	no tiene
¡pobre hombre!	estructura productiva	masculino	singular

Ilustración 1: Resultados de la búsqueda *hombre* en *Diretes* (27/10/2021)

Si se accede a la entrada *hombre de paja*, se aprecia que contiene una definición mínima, una expandida (que es una definición con rasgos adicionales) y una etiqueta semántica (o categoría semántica) (acerca de estos conceptos, véase Barrios, 2019b). La locución remite al hiperónimo *responsable*, como se ve en la Ilustración 2:

hombre de paja			
Palabras relacionadas			
Aceptación núm: 1			
Definición mínima: Persona responsable de algo que, sin que deba ser así, está las órdenes de otro.			
Definición expandida: Se suele decir de políticos que obedecen órdenes de otros, que son los que dirigen realmente.			
Etiqueta semántica: Persona al frente de			
hombre de paja como valor			
Sustantivos			
Dejar de usar/dejar de hacer lo esperable con	hombre de paja	responsable	nivel ELE: S

Ilustración 2: Entrada *hombre de paja* en *Diretes* (27/10/2021)

Lo novedoso es que la formalización de *Diretes* permite que se recojan los sentidos figurados asociados a *responsable*, de tal manera que también se llega a *hombre de paja* desde la entrada *responsable* (no como en la mayoría de los diccionarios de uso, en los que se accede desde *hombre* o desde *paja*).

Como el diccionario *Diretes* está en curso, algunos resultados se acompañan de la etiqueta “Sin asignar” (como ocurre en la definición mínima de dicha ilustración). Con eso se indica que esa entrada aún no se ha desarrollado. El mismo sentido tiene la letra S en las casillas del nivel de ELE (Español como Lengua Extranjera) (véase cuarta columna). Como se puede apreciar, aunque la entrada *responsable* aún no se haya redactado, se ha recuperado de modo automático la información que se ha introducido en la entrada *hombre de paja*, como muestra la Ilustración 3:

responsable			
Palabras relacionadas			
Acepción núm: 1			
Definición mínima: Sin asignar			
Etiqueta semántica: Persona al frente de			
responsable como argumento			
Locuciones nominales			
Dejar de usar/dejar de hacer lo esperable con	responsable	hombre de paja	nivel ELE: S

Ilustración 3: Vínculo a *hombre de paja* desde la entrada *responsable* del diccionario *Diretes* (27/10/2021)

Nos planteábamos en el apartado 2 cómo relacionar *mirlo blanco* con *canela en rama*. ¿Una persona que no recuerde estas locuciones pero que sepa que se asocian a *muy bueno*, puede encontrarlas en *Diretes*? La respuesta es afirmativa, pues en este diccionario, al teclear *bueno* se encuentra *excelente*, *excepcional*²³, *extraordinario*, etc., como refleja la Ilustración 4:

bueno			
Palabras relacionadas			
Acepción núm: 1			
Definición mínima: Decimos que una persona es buena si queremos estar con ella. Decimos que una cosa es buena si podemos hacer muchas cosas con ella.			
Definición expandida: Bueno es un adjetivo reconocido como primitivo semántico, que quiere decir que no se puede descomponer y, por lo tanto, no se puede definir: Toda persona puede reconocer si algo es bueno o malo. Derivamos de esta experiencia el sentido de bueno. Y de dicho sentidos, los sustantivos bien y mal. Si no tuviéramos experiencia de cosas que consideráramos buenas o malas, no podríamos concebir los conceptos de bien y mal.			
Etiqueta semántica: Cualidad			
bueno como argumento			
Adjetivos			
Muy	bueno	excelente	nivel ELE: S
Muy	bueno	excepcional	nivel ELE: S
Muy	bueno	extraordinario	nivel ELE: S
Locuciones adjetivales y adverbiales			
Propiedad de personas en relación con personas	bueno	buena gente	nivel ELE: S

Ilustración 4: Parte de la entrada *bueno* del diccionario *Diretes* (27/10/2021)

23 En *Diretes* se han recogido dos acepciones de *excepcional*, la primera asociada a *raro*, y la segunda a *excelente*: aunque esta última aún no la recoja el *DLE* (última consulta el 27/10/2021), la hemos considerado frecuente en la conciencia de los hablantes.

Si se hace clic en *excelente* (primera fila de la Ilustración 4) se despliega la información de la Ilustración 5, en la que se puede ver que se podrá llegar tanto a *canela en rama* como a *muy bueno*:

excelente
Palabras relacionadas

Acepción núm: 1

Definición mínima: Muy bueno.
Definición expandida: Que, formando parte de un grupo, destaca por algo muy bueno por encima de otros muchos.
Etiqueta semántica: Cualidad

excelente como argumento

Locuciones nominales

Propiedad de personas en relación con personas	excelente	canela en rama	nivel ELE: S	
--	-----------	--------------------------------	--------------	--

excelente como valor

Adjetivos

Muy	excelente	bueno	nivel ELE: S	
-----	-----------	-----------------------	--------------	--

Ilustración 5: Entrada de *excepcional* en *Diretes* (27/10/2021)

Pero, ¿qué ocurre con la expresión *canela en rama* cuando designa un tipo de canela? Si en el buscador tecleamos *canela* se ofrecen los vínculos a las entradas de las palabras compuestas *canela en rama*, *canela en polvo* y *canela molida*, y a la locución nominal predicativa *canela en rama*, como se ve en la Ilustración 6:

LEMA	CATEGORÍA GRAMATICAL	GÉNERO	NÚMERO
canela	sustantivo	femenino	singular
canela en polvo	palabra compuesta	femenino	singular
canela en rama	palabra compuesta	femenino	singular
canela molida	palabra compuesta	femenino	singular
canela en rama	locución nominal predicativa	concuerta con los dos géneros	concuerta con los dos números

Ilustración 6: Resultados de *canela* en *Diretes*

La expresión *canela en rama* la hemos categorizado como palabra compuesta (tercera fila de la Ilustración 6) si designa una especie, y locución nominal predicativa (quinta fila de la Ilustración 6) si se predica de alguien o algo excepcionalmente bueno. Los compuestos sintagmáticos *canela en rama*, *canela en polvo* y *canela molida* están formalizados como un tipo de canela; y los compuestos *canela en polvo* y *canela molida* están asociados entre sí por la FL Syn (sinónimo), como se puede ver, respectivamente, en las primeras y en la última fila de la Ilustración 7:

_TIPO DE	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	canela en rama (p. c. f. sg.) 1 - Especia
_TIPO DE	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	canela molida (p. c. f. sg.) 1 - Especia
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	agregar (v. - -) 1 - Acción
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	añadir (v. - -) 1 - Acción
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	condimentar (v. - -) 1 - Sin asignar
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	consumir (v. - -) 1 - Sin asignar
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	echar (v. - -) 1 - Sin asignar
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	espolvorear (v. - -) 1 - Sin asignar
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	incorporar (v. - -) 1 - Sin asignar
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	poner (v. - -) 1 - Sin asignar
Real1	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	sazonar (v. - -) 1 - Sin asignar
Real2	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	llevar (v. - -) 1 - Sin asignar
Syn	canela en polvo (p. c. f. sg.) 1 - Especia	canela molida (p. c. f. sg.) 1 - Especia
Tipo de-forma	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	en polvo (loc. adj. - -) 1 - Sin asignar
Tipo de-forma	canela (s. f. sg.) 1 - Especia	en rama (loc. adj. - -) 1 - Sin asignar

Ilustración 7: Algunas relaciones asociadas al sustantivo *canela* y a la palabra compuesta *canela en polvo*

Por otra parte, las locuciones *canela en rama* y *mirlo blanco* comparten la FL LocProp-PersPers, para los adjetivos *excelente* y *excepcional*, ambos cuasi-sinónimos, como se puede ver en la Ilustración 8:

_LocPropPersPers	excelente (adj. c. c.) 1 - Cualidad	canela en rama (loc. n. pred. c. c.) 1 - Cualidad
Syn	excelente (adj. c. c.) 1 - Cualidad	excepcional (adj. c. c.) 2 - Cualidad
Syn	excelente (adj. c. c.) 1 - Cualidad	extraordinario (adj. c. c.) 1 - Cualidad
_LocPropPersPers	excepcional (adj. c. c.) 2 - Cualidad	mirlo blanco (loc. n. pred. m. sg.) 1 - Cualidad

Ilustración 8: Algunas relaciones léxico-semánticas asociadas *excelente* y *excepcional*

Estos ejemplos permiten ver una de las ventajas de lo que proponemos aquí: la vinculación de palabras y locuciones que comparten rasgos semánticos, y su formalización con FL no estándar, permiten el acceso desde el sentido y desde la forma. La otra ventaja de nuestra propuesta es que algunas entradas ganan en claridad, pues permiten reflejar la diversa tipología de las locuciones, algo especialmente importante en fraseología.

Para terminar de ilustrar las ventajas de la categorización gramatical y de las formalizaciones que proponemos, consideremos el caso de *falso*. En *Directes* se puede llegar a las locuciones cuyo significado contenga el rasgo ‘falso’, como ocurre con las locuciones nominales predicativas *caballo de Troya*, *castillo de naipes*, *cuento chino*, *flor de un día*, *música celestial*, *un quiero y no puedo*, o *figura decorativa*. Esto, hasta donde sabemos, solo lo ofrece el *DUE*. La Ilustración 9 lo muestra:

falso
Palabras relacionadas

Acepción núm: 1

Definición mínima: Que no es lo que se podría pensar que es.
Definición expandida: Se dice de cosas (piel falso), de palabras (lo que dices es falso), de resultados (el resultado de la suma es falso), etc.
Etiqueta semántica: Cualidad

falso como argumento

Locuciones nominales

Propiedad de personas en relación con personas	falso	figura decorativa	nivel ELE: S
Propiedad de personas, entidades o situaciones	falso	caballo de Troya	nivel ELE: S
Propiedad de personas, entidades o situaciones	falso	castillo de naipes	nivel ELE: S
Propiedad de personas, entidades o situaciones	falso	cuento chino	nivel ELE: S
Propiedad de personas, entidades o situaciones	falso	flor de un día	nivel ELE: S
Propiedad de personas, entidades o situaciones	falso	música celestial	nivel ELE: S
Propiedad de personas, entidades o situaciones	falso	un quiero y no puedo	nivel ELE: S

Ilustración 9: Locuciones nominales predicativas asociadas a *falso* en *Diretes*

Pero, además, hay una Función Léxica que asocia el adjetivo *falso* al sustantivo *falsedad*: la FL S_0 (que significa ‘sustantivo derivado’). Por eso en la búsqueda *falso* como valor, se ofrece el vínculo a *falsedad*. Si vamos a la entrada de *falsedad* apreciamos que el buscador permite llegar a las locuciones nominales designativas *becerro de oro*, *buenas palabras* y *malas lenguas*, como se muestra en la Ilustración 10:

falsedad
Palabras relacionadas

Acepción núm: 1

Definición mínima: Sin asignar
Etiqueta semántica: Defecto humano

falsedad como argumento

Locuciones nominales

Locución que contiene esa palabra	falsedad	becerro de oro	nivel ELE: S
Locución que contiene esa palabra	falsedad	buenas palabras	nivel ELE: S
Locución que contiene esa palabra	falsedad	malas lenguas	nivel ELE: S

Ilustración 10: Locuciones nominales designativas asociadas a *falsedad* en *Diretes*

Dicho con otras palabras, la distinción entre locuciones nominales designativas y predicativas tiene como consecuencia que en el diccionario se seleccione su hiperónimo como sustantivo o adjetivo respectivamente.

8. CONCLUSIONES

Concluimos pues retomando las preguntas que planteábamos al comienzo de este trabajo: la implementación en *Diretes* de la tipología de locuciones nominales que distingue entre *predicativas* (como las de la Ilustración 9) y *designativas* (como las de la Ilustración 10) ha sido validada en un corpus de más de seiscientas construcciones nominales. Por otra parte, en el diccionario ha resultado muy útil la formalización de las locuciones nominales con las funciones léxicas no estándar que hemos creado *ad hoc*.

Hemos verificado que las locuciones nominales predicativas son hipónimos de adjetivos: obsérvese en la Ilustración 9 que se predicán del adjetivo *falso* y que se podrían parafrasear

sear frecuentemente como tal (“eso es un *cuento chino*”/ “eso es *falso*”). Las locuciones nominales designativas, sin embargo, son hipónimos de sustantivos o de grupos nominales: obsérvese que en la Ilustración 10 se asocian al sustantivo *falsedad* y se podría sustituir por él (“y ahora viene con esas *buenas palabras*”/ “y ahora viene con esa *falsedad*”).

El hecho de que hayamos podido implementar esta propuesta en los esquemas rígidos y necesariamente sin ambigüedades de la planta de un diccionario electrónico ha sido suficiente, por el momento, como para que decidamos seguir implementándola. Desde un punto de vista práctico, la ventaja de la formalización que proponemos es que permite la navegación en un diccionario electrónico no solo en sentido semasiológico (en la entrada del diccionario *mirlo* está la locución *mirlo blanco*) sino también en un sentido onomasiológico: desde la entrada *bueno* se puede llegar a la entrada *excelente y excepcional*; desde *excelente* se puede llegar a *canela en rama*; y desde *excepcional* se puede llegar a *mirlo blanco*; desde las entradas de cualquiera de estas dos locuciones se puede llegar a la otra, y también a *excelente y excepcional*, y desde estas últimas a *bueno*.

Nuestro proyecto aún está en curso y debemos formalizar aún más de mil locuciones nominales, por lo que es esperable que haya modificaciones, o que encontremos nuevos patrones semánticos. Con todo, pensamos que hemos dado un primer paso hacia una tipología formal de las locuciones nominales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, M. (2009). “Delimitando la intersección entre composición y fraseología”, *LEA: Lingüística Española Actual*, 31(2), pp. 243–275.
- Anglada Arboix, E. (2005). *Lexicografía española*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Apresjan, J., I. Boguslavsky, L. L. Iomdin, A. Lazursky, V. Sannikov, V. Sizov y L. Tsinman (2003). “ETAP-3 Linguistic Processor: a Full-Fledged NLP Implementation of the Meaning-Text Theory”. Moscú: Institute for Information Transmissions Problems: http://proling.iitp.ru/bibitems/ETAP_and_MTT.pdf (26/10/2021).
- Barrios Rodríguez, M.A. (2010). *El dominio de las funciones léxicas en el marco de la Teoría Sentido-Texto. Estudios de Lingüística del español (ELiEs)*, vol 30. <http://elies.rediris.es/elies30/index30.html> (26/10/2021).
- Barrios Rodríguez, M.A. (2015). *Las colocaciones del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Barrios Rodríguez, M.A. (2019a). “¿Aún queda alguien para quien no exista un diccionario? *Diretes*, un diccionario electrónico apto para máquinas”. En Cazorla, M.C., M.A. García Aranda, & P. Nuño (eds.). *Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología, lexicografía y gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro*. Lugo: Axac, pp. 33-46.
- Barrios Rodríguez, M.A. (2019b). “Minimal and inverse definitions: a semi-experimental proposal when building a Spanish dictionary with semantic primes and molecules”. En Peeters, B., K. Mullan y L. Sadow (eds.). *Studies in Ethnopragmatics, (Cultural) Semantics, and Minimal English*. Berlin: Springer, pp. 191-212.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2020). “The making of the *Diretes* dictionary”. En Gavriilidou, Z., M. Mitsiaki y A. Fliatouras (eds.). *Lexicography for inclusion. EURALEX Proceedings. XIX Congress of the European Association for Lexicography*. Alexandroupolis: Democritus University of Thrace/ European Association for Lexicography, pp.13-22.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2022). *Las colocaciones nominales: una aproximación desde la Teoría Sentido-Texto*. Santiago de Compostela: Verba. Anuario Galego de Filoloxía, Anexo 82.
- Barrios Rodríguez, M. A. e I. Boguslavsky. (2019). “A Spanish E-dictionary: Standard and Non-standard Lexical Functions”. En Kahane S. y K. Gerdes (eds.). *Depling 2019 Proceedings*.

- Stroudsburg: Association for Computational Linguistics (ACL): <https://www.aclweb.org/anthology/W19-7700/> (26/10/2021).
- Bosque-Gil, J., J. Gracia, E. Montiel-Ponsoda y G. Aguado-de-Cea (2016). "Modelling multilingual lexicographic resources for the web of data: the K dictionaries case". En Kernerman, I., I. Kosem, S. Krek y L. Trap-Jensen (eds.). *Proceedings GLOBALEX Lexicographic Resources for Human Language Technology*: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2016/workshops/LREC2016Workshop-GLOBALEX_Proceedings-v2.pdf (26/10/2021).
- Bosque-Gil, J., J. Gracia, E. Montiel-Ponsoda y A. Gómez-Pérez (2018). "Models to represent linguistic linked data", *Natural Language Engineering*, 24(6), pp. 811-859. https://zaguan.unizar.es/record/84323/files/texto_completo.pdf (26/10/2021).
- Bosque-Gil, J., D. Donke, J. Gracia y I. Kernerman (2019). "Validating the Ontolex-lemon with K-dictionaries Multilingual Data". En Kosem, I. et alii. *Electronic lexicography in the 21 st century. Proceedings of e-Lex 2019 Conference*. Brno: Lexical Computing, pp. 726-746: https://elex.link/elex2019/wp-content/uploads/2019/09/eLex_2019_41.pdf (26/10/2021).
- Bosque Muñoz, I. (1989). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.
- Bosque Muñoz, I. (1999). "El nombre común". En Bosque Muñoz, I. y V. Demonte Barreto (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 3-75.
- Bosque Muñoz, I. (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: S.M.
- Bosque, I. (2017). "Posibilidades de un diccionario onomasiológico de modismos para estudiantes de ELE". En Ainciburu, M. C. y C. Fernández Silva (eds.). *La adquisición de la lengua española: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estudios en Homenaje a Marta Baralo Ottonello*. Buenos Aires: Autores de Argentina, pp. 26-37.
- Buenafuentes de la Mata, C. (2007). *Procesos de gramaticalización y lexicalización en la formación de compuestos en español*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Buenafuentes de la Mata, C. (2010). *La composición sintagmática en español*. Ciluenga: San Millán de la Cogolla.
- Buendía-Castro, M. (2020) *Verb collocations in dictionaries and corpus: an integrated approach for translation purposes*. Berlín: Peter Lang.
- Bustos Gisbert, E. (1986). *La composición nominal en español*. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.
- Cabezas García, M. (2020). *Los términos compuestos desde la Terminología y la Traducción*. Berlín: Peter Lang.
- Casares, J. (1992) [1969]. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Fonseca, A., F. Sadat y F. Laureau (2016a). "A Lexical Ontology to Represent Lexical Functions". En LREC (ed.). *Proceedings of the 2nd Workshop on Language and Ontologies (OntoLex)*: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2016/workshops.html> (26/10/2021).
- Fonseca, A., F. Sadat y F. Laureau (2016b). "Lexform: A lexical function ontology model". En COLING 2016 Organizing Committee (ed.). *Proceedings of the Workshop on Cognitive Aspects of the Lexicon*. Osaka: Aclanthology, pp. 145-155: <https://aclanthology.org/W16-5320.pdf> (26/10/2021).
- Fonseca, A., F. Sadat y F. Laureau (2017). "Combining Dependency Parsing and a Lexical Network Based on Lexical Functions for the Identification of Collocations". En Mitkov, R. (ed.). *Computational and Corpus-Based Phraseology. EUROPHRAS 2017. Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 10596. Cham: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-69805-2_31 (26/10/2021).
- García Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Antrophos.
- García Page, M. (2011). "Hombre rana, hombre clave, ¿un mismo fenómeno?", *Verba*, 38, pp. 127-170.

- García Page, M. (2012). “Pourquoi perrito caliente nest pas la même chose que patata caliente ? Du composé à la locution nominale”. En Blasco, X., S. Fuentesy S. Mejri (eds.). *Les locutions nominales en langue générale*. Barcelona: Universitat Autònoma, pp. 79-108.
- Ionov, M., J. P. McCrae, C. Chiarcos, T. Declerck, J. Bosque-Gil y J. Gracia (2020). *Proceedings of the 7th Workshop on Linked Data in Linguistics (LDL-2020)*: <https://www.aclweb.org/anthology/2020.ldl-1.0.pdf> (26/10/2021).
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá/ Takushoku University.
- Koike, K. (2009). “Las locuciones nominales del español”. *Takushoku Language Studies*, 12(1), pp. 1-45.
- Kouvara, E., M. González, J. Grosse and R. Sauri (2020). “Determining Differences of Granularity between Cross-Dictionary Linked Senses” En Gavriilidou, Z., M. Mitsiaki, A. Fliatouras (eds.). *Lexicography for inclusion. EURALEX Proceedings. XIX Congress of the European Association for Lexicography*. Alexandroupolis: Democritus University of Thrace/ European Association for Lexicography, pp.109-118.
- Liu, L. (2018). *Colocaciones nominales en español y en chino: estudio contrastivo* (tesis inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- McCrae, J. P., J. Bosque-Gil, J. Gracia, P. Buitelaar, P. Cimiano (2017). “The Ontolex-Lemon model: development and applications”. *Proceedings of eLex 2017 Conference*: <http://john.mccr.ae/papers/mccrae2017ontolex.pdf> (26/10/2021).
- Melčuk, I. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherche Lexico-Sémantiques I*. Montreal : Les Presses de l’université de Montréal.
- Melčuk, I. (1996). “Lexical functions: A tool for the description of lexical relations in a lexicon”. En L. Wanner (ed.). *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin, pp. 37-102.
- Mel’čuk, I. (2006): «Parties du discours et locutions», *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 101(1), pp. 29–65.
- Mel’čuk I. (2014). *Semantics. From meaning to text*. Volume 3. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Mel’čuk I., and L. Wanner (1996). “Lexical Functions and Lexical Inheritance”. En L. Wanner (ed.). *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 209-278.
- Mel’čuk I., and L. Wanner (2001). “Towards a Lexicographic Approach to Lexical Transfer in Machine Translation (Illustrated by the German-Russian Language Pair)”. *Machine Translation*, 16, pp. 21–87.
- Mihindikulasooriya, N., G. Rossiello, P. Kapanipathi, I. Abdelaziz, S. Ravishankar, M. Yu, A. Gliozzo, S. Roukos, A. Gray. (2020). “Leveraging Semantic Parsing for Relation Linking over knowledge bases”: https://www.researchgate.net/publication/344276832_Leveraging_Semantic_Parsing_for_Relation_Linking_over_Knowledge_Bases (26/10/2021).
- Mikolov, T., K. Chen, G. Corrado y J. Dean (2013). “Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space”, *Computation and Language*: <https://arxiv.org/abs/1301.3781> (26/10/2021).
- Moliner, M. (2016). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Orduña López, J. L. (2019). ¿Locuciones nominales o compuestos sintagmáticos? A propósito del español del valle de Aburrá. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, XXVI (3), pp. 619-636.
- Penadés Martínez, I. (2008). *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Pilehvar, M. T., Camacho-Collados, J. (2019). “WiC: The word-in-context dataset for evaluating context-sensitive meaning representations”. *Proceedings of the NAACL-HLT Conference*: <https://aclanthology.org/N19-1128.pdf> (26/10/2021).

- Polguère, A. (2007). “Lexical function standardness”. En Leo Wanner (ed.). *Selected Lexical and Grammatical Issues in the Meaning-Text Theory. In Honour of Igor Melčuk*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, pp. 43-95.
- Polguère, A. (2015). “Non-compositionalité: ces sont toujours les locutions faibles qui trinquent”. *Verbum XXXVII*(2). 257-280.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Roukos, S. (2014). “IBM Cognitive Computing. An NLP Renaissance!”. *Proceedings of the Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. Doha: Association for Computational Linguistics, p. 1: <https://emnlp2014.org/papers/pdf/EMNLP2014001.pdf> (26/10/2021).
- Seco, M. , O. Andrés y G. Ramos (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.
- Torner, S. y E. Bernal (eds.) (2017). *Collocations and other lexical combinations in Spanish*. New York: Routledge.
- Wanner, L. y F. Laureau. (2009). “Applying the Meaning-Text Theory Model to Text Synthesis with Low- and Middle-Density Languages in Mind”. En Nirenburg, S. (ed). *Language Engineering for Lesser-Studied Languages*. Amsterdam/Berlin/Oxford/okyo/Washington D. D.: IOS Presses, pp. 207-242.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Verlag Peter D. Lang: Frankfurt.

Locuciones nominales complejas

Complex nominal idioms

ROQUE LLORENS GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid, España
rllorens@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-3500-3482>

Resumen

El escaso consenso bibliográfico que existe sobre lo que es una locución, una colocación y un compuesto sintagmático plantea la necesidad de revisar el funcionamiento de cada uno de estos tipos de construcciones para tratar de identificar las características más relevantes que permitan discriminar un tipo de construcción de otro. En el presente trabajo presentamos una revisión sobre algunas características de las locuciones y las colocaciones que servirá para mostrar lo que entendemos por *locución*, y muy particularmente por *locución nominal*. A este respecto revisaremos una investigación de Barrios Rodríguez en la que pretende distinguir, mediante la prueba de la definición ostensiva, los compuestos sintagmáticos de las locuciones nominales. Por otra parte, también propone la clasificación de las locuciones nominales predicativas, distinguiéndolas de las locuciones nominales designativas (ampliamente estudiadas). Con el fin de valorar la viabilidad de estas propuestas de sistematización, hemos confeccionado un corpus en el que clasificamos compuestos sintagmáticos, locuciones nominales designativas y locuciones nominales predicativas. Al hilo del aná-

Abstract

The limited bibliographic consensus which exists regarding what an idiom, a collocation and a compound noun are, raises the requirement of reviewing the characteristics of each of these types of constructions in order to attempt to identify the most relevant features that allow distinguishing one type of construction from another. In this paper, a review of a number of characteristics of the collocations and idioms is presented. This review will assist in demonstrating what is understood by *idiom*, since idioms are the main type of construction that will be analysed. An investigation by Barrios Rodríguez in which she endeavours to distinguish, by means of the ostensive definition test, compound nouns from nominal idioms, will also be reviewed. Furthermore, the aforementioned investigation also proposes the classification of nominal idioms into two types (designative and predicative) according to how they behave as nouns or adjectives. In order to assess the viability of these systematization proposals, a commented classification of the different types of nominal constructions has been carried out. In addition, a new type of nominal idioms, with

Para citar este artículo: Llorens García, R. (2021). Locuciones nominales complejas. *ELUA*, (36), 89-107. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.05>

Recibido: 31/07/2021, Aceptado: 07/10/2021

© 2021 Roque Llorens García



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

lisis de los datos de nuestro corpus, proponemos un nuevo tipo de locuciones nominales cuyas propiedades y características se alejan tanto de las designativas como de las predicativas a las que hemos denominado *locuciones nominales complejas*. Los datos de nuestro corpus corroboran que la prueba de la definición ostensiva permite distinguir con precisión los compuestos sintagmáticos de las locuciones y colocaciones nominales. Asimismo, hemos comprobado que las locuciones nominales predicativas se diferencian sustancialmente de las designativas porque funcionan como adjetivos, de hecho, este tipo de locuciones pueden ser sustituidas en todos los casos por un adjetivo o por la correspondiente paráfrasis semántica de la locución. Las locuciones nominales complejas tienen una especial importancia en esta investigación porque ni siquiera están reconocidas como locuciones, y algunos autores afirman que su estudio corresponde a la sintaxis y no a la fraseología. A pesar de ello, consideramos que deben categorizarse como locuciones nominales y diferenciarse de los otros tipos de locuciones nominales.

PALABRAS CLAVE: compuesto sintagmático; locución nominal designativa; locución nominal predicativa; locución nominal compleja; definición ostensiva.

1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación vamos a realizar diversas consideraciones sobre la compleja y debatida cuestión en torno a la distinción entre colocaciones nominales, locuciones nominales y compuestos sintagmáticos. La importancia de este tema estriba en el escaso consenso teórico que existe entre los distintos investigadores que abordan el tema. Frecuentemente, las mismas construcciones son clasificadas como colocaciones, locuciones o compuestos sintagmáticos dependiendo del marco teórico escogido por cada autor.

Es numerosa la bibliografía que recoge y repasa las distintas clasificaciones de las locuciones, aunque lo que predomina en estos estudios son las discrepancias (*cf.* Casares 1969; Mel'čuk 1996; Ruiz Gurillo 2001; García-Page 2008; Buenafuentes de la Mata 2010)¹. El marco teórico predominante que seguiremos es el propuesto por Barrios Rodríguez (2022) en el que propone la prueba de la definición ostensiva para distinguir las locuciones nominales de los compuestos sintagmáticos. Además plantea una reestructuración en la clasificación

characteristics that are very different from both the predicative and designative, is presented as what we have labelled *complex nominal idioms*. Finally, the paper arrives at the conclusion that the ostensive definition test allows the distinction of compound nouns from nominal collocations and idioms. Likewise, it has been verified that predicative nominal idioms differ substantially from designative ones due to the fact that they function as adjectives; in fact, these types of idioms can be replaced in all cases by an adjective or by the corresponding semantic paraphrase of the idiom. Complex nominal idioms have a significant importance in this investigation due to the fact that they are, in fact, not even recognized as idioms. Some authors affirm that these constructions belong to syntax and not to phraseology. Despite this, the fact that they should be studied as nominal idioms and should be differentiated from the other types is considered.

KEY WORDS: compound noun; designative nominal idiom; predicative nominal idiom; complex nominal idiom; ostensive definition.

¹ No es el objetivo de esta investigación, en ningún caso, hacer un estudio bibliográfico sistemático de las distintas posturas y numerosísimas clasificaciones que han sido propuestas, sino destacar algunos ejemplos para mostrar, de forma práctica, el escaso acuerdo entre los diferentes estudios sobre los conceptos *locución*, *colocación* y *compuesto sintagmático*.

de las locuciones nominales, en la que distingue, mediante una serie de pruebas semánticas y sintácticas, las locuciones nominales designativas de las que denomina *locuciones nominales predicativas*, que funcionan como adjetivos.

Para implementar su propuesta hemos creado un corpus en el que hemos aplicado las mencionadas pruebas. El corpus se ha confeccionado con los diccionarios de la Real Academia Española (2001) y de Seco *et alii* (2004). Además, hemos tomado ejemplos de Casares (1969), Bustos (1986), Buenafuentes de la Mata (2010), García-Page (2011) y Orduña (2019). Buena parte de los ejemplos los hemos recategorizado.

Este artículo se organiza del siguiente modo. En § 2 repasamos los conceptos de *colocación*, *locución* y *compuesto sintagmático* en la bibliografía precedente y señalamos los principales problemas que impiden una distinción clara entre las locuciones y las colocaciones.

En § 3 nos centramos en la compleja cuestión que supone la distinción entre locuciones nominales y compuestos sintagmáticos. Presentamos los datos de nuestro corpus de construcciones nominales, revisamos la propuesta de Barrios Rodríguez para distinguir los compuestos sintagmáticos de las locuciones nominales y planteamos la reestructuración de las locuciones nominales. En § 4 presentamos nuestro análisis del corpus de construcciones nominales que hemos creado *ad hoc* con intención de verificar la utilidad y eficacia de la propuesta de Barrios Rodríguez. Por último, en § 4.4 y § 5, proponemos la existencia de otro tipo de locuciones, que hemos denominado *locuciones nominales complejas*, ya que no se ajustan a los criterios de clasificación de las que hemos revisado en los apartados precedentes.

2. LOS CONCEPTOS DE *LOCUCIÓN*, *COLOCACIÓN* Y *COMPUESTO SINTAGMÁTICO*

2.1. Estado de la cuestión

La distinción entre los conceptos de *locución*, *colocación* y *compuesto sintagmático* es un problema que la bibliografía fraseológica no ha logrado resolver a pesar de los abundantes y extensos trabajos que existen sobre la cuestión. Trataremos de sintetizar a continuación algunos rasgos sobre los que se da un mínimo de acuerdo:

- I. *Locución*: grupo de palabras lexicalizadas que constituyen una única pieza léxica y ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da nombre (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española 2009: 53). Ejemplos: *para parar un tren*, ‘en abundancia’; *costar un ojo de la cara*, ‘ser caro’².
- II. *Colocación*: combinación de palabras no libre que puede estar asociada o no a un sentido figurado. Son construcciones que generalmente tienen un grado de fijación menor que las locuciones. Su restricción es léxica, permite la sustitución de algunos de sus elementos (Bosque 2004). Ejemplos: *barra de pan*, *copo de agua*, *buen carácter*, *mal carácter*.
- III. *Compuesto sintagmático*: grupo de palabras yuxtapuestas que conservan su independencia gráfica y acentual (RAE y ASALE 2009: 735-736). Este tipo de cons-

2 Las paráfrasis semánticas que suceden a algunas construcciones, marcada al uso, con comillas simples, son originales nuestras si no se indica lo contrario.

trucciones constituyen una unidad de denominación, es decir, aluden a una realidad concreta (Buenafuentes de la Mata 2010). Ejemplos: *tocino de cielo*, *oro negro*.

Teniendo en cuenta estas definiciones, es posible que se den ciertos casos de solapamiento entre las categorías de locuciones y colocaciones. Por ello, es conveniente señalar las características principales que comparten este tipo de construcciones: la combinación de dos o más palabras, la fijación y la idiomática (Koike 2001)³. La complejidad de clasificar las distintas construcciones de forma sistemática estriba en que las características de estas construcciones no son completamente estables e identificables. El nivel de fijación de las construcciones puede ser gradual: *lo divino y lo humano*⁴ es una locución absolutamente fija y no admite la más mínima modificación; *negocio redondo* admite la flexión de número, pero a pesar de ello tiene un alto grado de fijación; *metidos en un lío* y *metidos en un berenjenal* son colocaciones porque permiten sustituir un sustantivo por otro, siendo, por tanto, unas construcciones con menor fijación que las anteriores.

En este estudio entendemos por *composicionalidad* la interpretación del significado de una construcción a través de la suma de significados de cada uno de los componentes de la construcción. Cuando interpretamos de manera literal una construcción o una parte de una construcción también podemos decir que es transparente. Por su parte, la *idiomaticidad* es lo opuesto a la composicionalidad. Una construcción idiomática no permite la interpretación de su significado mediante la suma de los significados de los componentes de la construcción. *Media naranja* es una locución idiomática, ya que a través de los significados de *media* y de *naranja* no podemos obtener el significado completo de la construcción que es 'pareja perfecta' (RAE y ASALE 2009: 736). Teniendo esto en cuenta, podríamos decir que *idiomaticidad* es sinónimo de *sentido figurado*. Sin embargo, García-Page (2008) niega que estos dos conceptos sean sinónimos.

Como veremos a continuación, el problema que plantea la distinción entre compuestos sintagmáticos y locuciones nominales es similar al que plantean las locuciones y las colocaciones, puesto que los compuestos sintagmáticos también son combinaciones de palabras fijas que pueden ser combinaciones idiomáticas o no.

2.2. Los límites entre las locuciones y las colocaciones

En primer lugar, y con respecto al concepto de composicionalidad con el que trabajamos (§ 2.1), debemos señalar que no coincidimos con el significado de *composicionalidad* que ofrece Mel'čuk (1996). En efecto, el autor defiende que las locuciones no son composicionales en ningún caso, y las clasifica en tres categorías según su grado de transparencia: «Three types of idioms can be distinguished in such a way: full idioms, semi-idioms and quasi-idioms. All of them are non-compositional, but the degree of their transparency varies» (Mel'čuk 1996: 37). Conviene que nos detengamos en la definición de los *quasi-idioms* que, según el autor, son las locuciones más débiles de todas, pues contienen el significado

3 La combinación de dos o más palabras, la fijación y la idiomática solamente son algunas de las principales características sobre las que vamos a hablar. No obstante, cabe señalar que las locuciones y las colocaciones se asocian a otras características.

4 No hemos hallado ningún resultado en plural de esta construcción salvo el título de una obra de José María Vargas Vila (*Los divinos y los humanos*).

de sus dos componentes léxicos, pero además, también crean un tercer significado: *empezar una familia* contiene los significados ‘empezar’ y ‘familia’, sin embargo, el conjunto de la construcción tiene el significado de ‘concebir al primer hijo con un cónyuge’. Por su parte, García-Page (2008: 26-27) añade que «los fraseólogos se vienen decantando por el carácter opcional de dicha característica [idiomaticidad] dada la ingente cantidad de locuciones que carecen de significado traslaticio». Esto contrasta con la postura de Mel’čuk (1996), que considera que, si un fraseo es composicional, es automáticamente una colocación.

También suscita todo tipo de planteamientos la fijación o estabilidad de las locuciones. Así, para Barrios Rodríguez (2015: 14-15), las locuciones tienen una estructura muy rígida, en oposición a las colocaciones que «se caracterizan por su mayor flexibilidad sintáctica». Esta mayor flexibilidad, como señala la autora, se refleja, por ejemplo, en la flexibilidad léxica, pues la colocación admite la sustitución de palabras: *violar una norma, trasgredir una norma, romper una norma*.

Por su parte, García-Page (2008) señala el rasgo de la fijación en las locuciones de forma menos estricta, incluso en algunas ocasiones pudiera parecer que el grado de libertad que pueden tener las locuciones supera al grado de fijación, como veremos a continuación en algunos ejemplos del autor.

En efecto, el autor señala que la fijación de las locuciones sí que admite la adición de palabras cuando tienen una función intensificadora. García-Page presenta, entre otros, estos dos ejemplos para mostrar la adición de términos con función intensificadora en las locuciones: *tener (muy) mala uva* y *estar hasta los (mismísimos) cojones*. Sin embargo, a nuestro juicio, estos dos ejemplos parecen contradictorios o, al menos, de razonamiento superficial y débil, pues no solo admiten la introducción de otro elemento en la construcción, sino que además ambas construcciones contienen elementos intercambiables: *tener (muy) mala uva, tener (muy) mala leche, tener (muy) mala hostia, tener (muy) mal humor; estar hasta los (mismísimos) cojones, estar hasta la coronilla, estar hasta los huevos, estar hasta las narices*, etc. Además, esta última construcción admite incluso la supresión de uno de sus componentes léxicos: *estar hasta los mismísimos*. Resulta evidente el contraste entre la supuesta fijación de las construcciones analizadas en comparación con otras construcciones como *coser y cantar, corriente y moliente, de armas tomar, al pie de la letra, pez gordo, el qué dirán, manga ancha, farolillo rojo, el séptimo cielo, cacao mental*, etc., que son locuciones con una estructura absolutamente fija y que no tienen toda una serie de variantes léxicas como las que hemos mencionado aquí.

La RAE y la ASALE se pronuncian sobre la polémica de las variantes en la *Nueva gramática de la lengua española* afirmando que las locuciones no admiten la sustitución de ninguna de sus palabras:

La productividad mínima la presentan las locuciones nominales, que rechazan incluso la sustitución de alguno de sus componentes por un sinónimo. Es locución, por ejemplo, *cabo suelto* (‘circunstancia pendiente imprevista’) pero constituye un grupo nominal, construido libremente con una pauta sintáctica, *cabo desatado*. Esta propiedad diferencia marcadamente las locuciones de las llamadas COLOCACIONES (en el sentido de ‘combinaciones léxicas restringidas frecuentes y preferentes’), como en *labor improba ~ tarea improba ~ trabajo impropio* (RAE y ASALE 2009: 745).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, la postura de la RAE y la ASALE se aleja de las afirmaciones de García-Page en las que otorga a las locuciones la capacidad de tener una fi-

jación flexible, llegando a admitir la sustitución de términos dentro de una locución. La RAE y la ASALE (2009) no solo se pronuncian sobre la incapacidad de las locuciones de poder sustituir sus componentes, sino que además afirman que las alteraciones gramaticales solo son admitidas por las colocaciones. Como resultado de este análisis, resultaría procedente clasificar como colocaciones los mencionados ejemplos que García-Page clasifica como locuciones (*estar hasta los (mismísimos) cojones, tener (muy) mala uva*).

Tras el repaso de las distintas posturas sobre los límites de las locuciones y las colocaciones, pensamos que se pone suficientemente de manifiesto que no se establece con claridad lo que distingue una locución de una colocación. Hemos observado que las principales características que comparten, como la idiomática o la fijación, sí están reconocidas por los distintos autores, pero cada estudio interpreta y establece unos límites a cada una de estas características. Es por esto por lo que, para autores como Corpas (1996) o García-Page (2008), las colocaciones son sintagmas libres y composicionales. Sobre esta cuestión, García-Page (2008) sostiene una postura tan contundente que incluso afirma que las colocaciones son productos de la sintaxis y no deben estudiarse como unidades de la fraseología. Absolutamente contraria es la posición de Mel'čuk (2001), la RAE y la ASALE (2009) o Barrios Rodríguez (2015) que, como hemos mencionado en este apartado, tienen una concepción de la locución como de una construcción absolutamente fija mientras que la colocación la ven como una construcción con menor grado de fijación.

3. LOCUCIONES NOMINALES Y COMPUESTOS SINTAGMÁTICOS

3.1. Los límites entre la locución nominal y el compuesto sintagmático

Si, como hemos visto, la distinción entre locuciones y colocaciones es una ardua tarea, en el caso de las construcciones nominales la dificultad aumenta, pues también es necesario distinguir locuciones y colocaciones de los compuestos sintagmáticos. Como veremos a continuación, no hay ningún consenso entre los estudiosos para la clasificación de todas estas últimas construcciones nominales. Como ilustra Barrios Rodríguez (2022), la polémica sobre estos límites se halla en ejemplos como *perrito caliente*, clasificado como palabra compuesta por García-Page, y *tocino de cielo*, clasificado por Casares como locución nominal denominativa. Estas dos construcciones son objetos comestibles del mundo real y son idiomáticas, por tanto, resulta contradictorio que se clasifique cada una de ellas de manera distinta.

Buenafuentes de la Mata (2010) señala que la fijación y la idiomática son las dos características principales que comparten las locuciones y los compuestos sintagmáticos. También señala que son estas mismas características las que permiten diferenciar las locuciones de los compuestos sintagmáticos teniendo en cuenta la gradación, aunque admite que esta no es una prueba definitiva. Además, la autora asegura que una gran parte de los fraseólogos consideran que las locuciones tienen un mayor grado de idiomática y fijación que los compuestos sintagmáticos. La utilidad de estas afirmaciones para distinguir los tipos de construcciones nominales, bajo nuestro punto de vista, es sin embargo cuestionable, prueba de ello son los numerosísimos casos que tradicionalmente se clasifican como compuestos sintagmáticos que son idiomáticos, incluso por la propia Buenafuentes de la Mata (2010): *hombre rana, brazo de gitano, casco de burro*, etc. Por lo general, la bibliografía (García-Page 2008; Buenafuentes de la Mata 2010; Orduña 2019; Barrios Rodríguez 2022) está de

acuerdo en que la designación⁵ es una característica principal del compuesto sintagmático. Sin embargo, la designación es un concepto abstracto y, hasta el momento, salvo en Barrios Rodríguez (2022), no se han establecido pruebas definitivas que distingan claramente un compuesto sintagmático de una locución nominal.

García-Page (2008) señala que los compuestos sintagmáticos, a diferencia de las locuciones, tienen unos esquemas sintácticos rígidos. Sin embargo, no observamos relevancia en las otras características que ofrece sobre los compuestos sintagmáticos, pues tras afirmar sobre ellos que tienen significado transparente, asegura inmediatamente después que «son numerosos los compuestos idiomáticos o semiidiomáticos» (García-Page 2008: 111).

También señala que la simplificación gráfica es característica de los compuestos sintagmáticos, sin embargo, inmediatamente después afirma: «Este proceso de coalescencia o de síntesis de formas analíticas también se efectúa en las locuciones» (García-Page 2008: 114). Estas breves menciones a uno de los trabajos más exhaustivos sobre el tema ilustran lo arduo de la clasificación y delimitación de los distintos tipos de construcciones nominales. Esta tarea, ya muy compleja de por sí, no se ve favorecida por la ingente cantidad de publicaciones, muchas de las cuales presentan eternos listados de características que admiten buena parte de las construcciones, con la particularidad de que dichas características no resultan útiles para la resolución de los problemas teóricos porque no son discriminatorias.

3.2. Definición ostensiva: distinción entre locuciones nominales y compuestos sintagmáticos

Barrios Rodríguez (2022) señala que los compuestos sintagmáticos designan entidades, individuos u objetos, y también hace referencia a la opcionalidad del sentido figurado en este tipo de construcciones. Sobre las locuciones nominales afirma que tienden a asociarse a un sentido figurado complejo que señala propiedades que frecuentemente son difíciles de definir y que pueden ser clasificadas como designativas (*patata caliente*, ‘problema de difícil solución’), predicativas (*cardo borriquero*, ‘muy feo’), infinitivas (*coser y cantar*, ‘facilidad’) y pluricategoriales (*la niña de sus ojos*, ‘la persona preferida’).

La propuesta de Barrios Rodríguez (2022) no niega que las locuciones nominales también puedan ser designativas (*patata caliente* designa un problema, es decir, funciona como un sustantivo). No obstante, señala que esa designación se realiza mediante un proceso de abstracción. Por tanto, propone la definición ostensiva⁶ como criterio principal para diferenciar la locución nominal del compuesto sintagmático.

Teniendo en cuenta lo propuesto por Barrios Rodríguez, *perrito caliente*, *tocino de cielo*, *ojo de buey*, etc., se clasificarían como compuestos sintagmáticos porque permiten la definición ostensiva: *eso es un tocino de cielo*. Construcciones como *patata caliente*, ‘problema’; *alto cargo*, ‘persona poderosa’; *cuatro ojos*, ‘persona con gafas de vista’; *tía buena*, ‘mujer atractiva’, designan entidades de la realidad, personas u objetos. Sin embargo, no admiten la definición ostensiva: *?eso es un alto cargo*, *?eso es un cuatro ojos*, *?eso es una tía buena*. Si bien estas construcciones son correctas sintácticamente, no expresan ni son capaces de mostrar mediante la ostensión el significado de las construcciones. Es decir, señalar a una

5 La prueba semántica de la designación consiste en hacer referencia a personas, cosas y otras entidades del mundo real que son reconocibles.

6 La definición ostensiva consiste en referirse a algo del mundo real señalando con el dedo (*eso es un caracol*).

persona con gafas y decir *eso es un cuatro ojos* no significa que se esté haciendo uso de una expresión referencial, pues esa misma persona puede ser un alto cargo, un cuatro ojos y un cardo borriquero (todo a la vez). Como vemos, esta propuesta desecha la valoración de la presencia o ausencia de idiomatidad en la construcción, ya que es un criterio que no causa conflictos en la definición ostensiva.

La prueba de la definición ostensiva es el colofón para distinguir de manera satisfactoria las locuciones nominales de los compuestos sintagmáticos, ya que, como hemos visto, las locuciones no admiten este tipo de definición. Según apunta Barrios Rodríguez (2022), tanto ella misma como García-Page y Buenafuentes de la Mata ya venían señalando que las construcciones nominales que funcionan como un sustantivo y sirven para designar, deberían clasificarse como compuestos sintagmáticos.

Conviene destacar que algunos ejemplos clasificados por Orduña (2019: 629) como compuestos sintagmáticos, bajo la prueba de la definición ostensiva no podrían clasificarse como tales: *hijo de papi*, *mamitis aguda*, *negocios raros*, *buenas maneras*.

3.3. Tipologías de las construcciones nominales: designación vs. predicación

Las locuciones nominales se han clasificado tradicionalmente según Casares (1969) como denominativas, singulares e infinitivas. Las locuciones denominativas son las que sirven para nombrar una cosa, persona o animal (*tren correo*). Sobre las locuciones singulares afirma que no se diferencian particularmente de las denominativas, pero ofrecen la particularidad de parecerse más al nombre propio que al nombre común (*la carabina de Ambrosio*, *la purga de Benito*). Las locuciones infinitivas se distinguen de las otras nominales porque lo sustantivo en ellas son los nombres infinitivos (*coser y cantar*, *pedir peras al olmo*).

La clasificación de Casares constituye la primera y más sistemática de las locuciones nominales, aunque cabe recoger el apunte de García-Page sobre una subdivisión dentro de las nominales infinitivas:

Suponemos que las infinitivas de Casares pueden ser, fundamentalmente, de tres tipos: nominales, si su funcionamiento es puramente nominal [...]; verbales, si equivalen funcionalmente a un verbo [...]; adjetivales, si hacen el oficio de un adjetivo [...]. Casares no advirtió la existencia de locuciones con infinitivo inflexible como *al correr de la pluma* y *¡Hay que ver!*, que habría que analizar como adverbial y exclamativa, respectivamente (García-Page 2008: 91).

Una vez expuestos los distintos tipos de locuciones nominales, resulta, a nuestro juicio, enormemente sorpresivo, y está fuera de toda previsión, no hallar en ninguna de las distintas y no pocas clasificaciones de la bibliografía la distinción entre las locuciones nominales que pueden tener una función designativa y una función predicativa. Únicamente Casares (1969) hace cierta referencia a ello de manera completamente indirecta, y no es hasta una publicación de Barrios Rodríguez (2022) donde se establece una clara distinción entre la designación y la predicación en las locuciones nominales.

Tampoco encontramos referencia a las locuciones nominales predicativas en García-Page. Sin embargo, este autor sí ha estudiado las construcciones que tienen un primer componente designativo y un segundo componente predicativo (*noticia bomba*) (García-Page 2011). El estudio de este autor es especialmente relevante, ya que concluye afirmando

que las construcciones con un componente designativo y otro predicativo son sintagmas en aposición, es decir, productos de la sintaxis y no de la fraseología. En la presente investigación defendemos que este tipo de construcciones son una categoría especial dentro de las locuciones nominales. Esta cuestión se tratará con mayor detalle en § 4.4.

4. CORPUS: CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE CONSTRUCCIONES NOMINALES

4.1. Clasificación de compuestos sintagmáticos

Aplicada la prueba de la definición ostensiva con resultado positivo en los ejemplos 1-20 del corpus (véase Tabla 1), apreciamos que dicha prueba es efectiva para concretar el funcionamiento como expresión referencial de los compuestos sintagmáticos. Por otra parte, la presencia o ausencia de idiomatismo no ha sido problemática ni relevante en el análisis de los ejemplos, por tanto, nos inclinamos a concluir que la idiomatismo es una característica que no debería ser usada como objeto de análisis para clasificar los distintos tipos de construcciones nominales.

Hemos documentado una gran cantidad de compuestos sintagmáticos totalmente idiomáticos, es por ello que no estamos de acuerdo con una aseveración general de distintos autores, entre ellos, la RAE y la ASALE (2009: 743), que afirman que «los compuestos sintagmáticos suelen ser transparentes (*ciudad dormitorio, decreto ley, relación madre-hija*), si bien algunos lo son parcialmente (*hombre rana, tren bala*)». Además, aceptado lo que defendemos en § 3.2, creemos que la clasificación de compuestos sintagmáticos transparentes de la RAE y la ASALE no es adecuada, ya que *ciudad dormitorio* y *relación madre-hija* no admiten la definición ostensiva por tratarse de sustantivos absolutamente abstractos y que no permiten su uso como expresiones referenciales.

La clasificación de los ejemplos 1-9 y 11-19 del corpus como compuestos sintagmáticos no genera dudas, en el sentido de que todos esos ejemplos se comportan de la misma manera: designan objetos, cosas o entidades de la vida real, permiten la definición ostensiva y pueden funcionar como expresiones referenciales. No obstante, reconocemos que existen otros compuestos que pueden generar más dudas; en el caso de *campo santo* (ej. 10) observamos que la definición ostensiva puede resultar más compleja por el hecho de tratarse de un lugar de cierta extensión y cuyo principio y final puede no ser del todo evidente. A pesar de esto, consideramos que en estos casos la definición ostensiva sí funciona en este tipo de construcciones, pues tienen unos elementos suficientemente característicos como para admitirla (*eso es un campo santo*) y presentan un comportamiento idéntico al de los demás compuestos sintagmáticos.

También hemos hallado un ejemplo de compuesto sintagmático complejo: *patas de gallo* (ej. 20), ‘arrugas junto a los ojos’. Esta construcción se refiere a un estado de la piel que unas personas experimentan y otras no, es por ello que es dudosa la efectividad de la definición ostensiva en esta construcción. Sin embargo, tras cotejar el funcionamiento de esta construcción con el del sustantivo *arruga*, que sí permite la definición ostensiva, nos inclinamos a clasificar *patas de gallo* como compuesto sintagmático por funcionar como una entidad que permite el uso como expresión referencial y por no tratarse de un sustantivo abstracto. Por otra parte, cuando la gente se ríe siempre aparecen patas de gallo, en este caso es un estado momentáneo de la piel y puede parecer similar a la locución *piel de gallina* por admitir un uso dudoso de

dicha construcción como expresión referencial. Por todo esto, reconocemos la complejidad de este ejemplo por estar a caballo entre un compuesto sintagmático y una locución designativa. No obstante, este tipo de compuestos sintagmáticos complejos son escasos.

Algunas construcciones nominales son polisémicas, es por ello por lo que no debería ser problemático clasificar la misma construcción más de una vez. Por ejemplo, *pata de gallo* puede significar ‘arruga’ o ‘planta’. En este caso se clasificaría *pata de gallo* dos veces como compuesto sintagmático polisémico con sus correspondientes significados claramente diferenciados. Hay otros ejemplos polisémicos, como *reina mora*, que pueden clasificarse incluso en categorías distintas. En las construcciones *las plumas de la reina mora son hermosísimas* y *buenos días, reina mora*, encontramos un compuesto sintagmático (ave) y una locución nominal (apelativo) respectivamente. El análisis de los ejemplos propuestos ilustran que una misma construcción puede ser polisémica y al mismo tiempo pluricategorial. El hecho de que una construcción nominal pueda ser pluricategorial también es indicativo de la escasa fiabilidad de los esquemas sintácticos que proponen algunos autores para clasificar y distinguir las distintas construcciones nominales.

Tabla 1: Ejemplos de compuestos sintagmáticos

	Compuesto sintagmático	Significado
1	pez mujer	manatí, mamífero marino
2	vaca marina	manatí, mamífero marino
3	oro negro	petróleo
4	reina mora	ave de plumas azules
5	vara larga	pica para guiar toros
6	tocino de cielo	postre de almibar y huevo
7	salado negro	zagua, arbusto
8	trompa marina	instrumento musical
9	media águila	moneda mexicana
10	campo santo	cementerio
11	leche virginal	líquido cosmético
12	ropa vieja	guisado y restos de la olla
13	palo cortado	vino de Jerez
14	silla volante	carruaje de dos ruedas
15	animal de bellota	cerdo
16	lengua de gato	chocolatina alargada
17	lengua de vaca	planta africana
18	papel de aluminio	fina lámina de aluminio
19	espejo de los incas	obsidiana
20	patas de gallo	arrugas de los ojos

4.2. Clasificación de locuciones nominales designativas

En la presente clasificación de locuciones nominales designativas podemos observar que todas ellas funcionan siempre como sustantivos, de la misma forma que lo hacen los compuestos sintagmáticos. Sin embargo, estas locuciones nunca pueden usarse como expresiones referenciales y tampoco permiten la definición ostensiva, mientras que como hemos analizado anteriormente, los compuestos sintagmáticos sí que lo permiten.

A pesar de los numerosos y muy diversos derroteros que ha tomado la bibliografía para tratar de distinguir, sin demasiado éxito, los compuestos sintagmáticos de las locuciones nominales designativas, la prueba de la definición ostensiva ha resultado muy útil para la clasificación y distinción de construcciones: hemos clasificado *palo cortado* (ej. 13) como compuesto sintagmático porque permite la definición ostensiva siendo su significado ‘vino de Jerez’. Por otra parte, *mano de santo* (ej. 34, véase Tabla 2), construcción que hemos clasificado como locución nominal designativa, no permite la definición ostensiva ni su uso como expresión referencial porque muchas cosas distintas pueden ser mano de santo. Similar es lo que ocurre con *mal de amores* (ej. 39), es una locución nominal designativa que significa ‘desamor’, es decir, hace referencia a un sustantivo totalmente abstracto.

Los tres ejemplos analizados en el anterior párrafo se pueden emplear en una única oración (véase Ilustración 1) para esgrimir la diferencia entre compuestos sintagmáticos y locuciones nominales designativas que defendemos.

<i>El palo cortado es mano de santo para el mal de amores</i>			
comp. sintag.	loc. nom. des.	loc. nom. des.	
siempre va a ser el mismo sustantivo del mundo real	siempre dependerá de otro sustantivo de la construcción, nunca se podrá señalar	nunca se usará como expresión referencial por ser un sustantivo abstracto	
‘El vino de Jerez’	‘es remedio’	para	‘el desamor’

Ilustración 1: Oración con un compuesto sintagmático y dos locuciones

Se podría decir que el remedio para el mal de amores es el vino de Jerez: *el palo cortado es mano de santo para el mal de amores*. El palo cortado siempre va a ser vino de Jerez. Sin embargo, hay multitud de cosas que pueden ser mano de santo, por lo que *mano de santo* funciona como un sustantivo completamente abstracto y dependiente de otro, funcionamiento totalmente opuesto al de los compuestos sintagmáticos. Por su parte, *mal de amores* también funcionará siempre como un sustantivo abstracto y tendrá las mismas restricciones que *mano de santo*.

Tabla 2: Ejemplos de locuciones nominales designativas

	Locución nominal	Sustantivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
21	quinta columna	agrupación	grupo de personas que actúan secretamente con el enemigo	Los deleznable traidores de la quinta columna
22	mesa redonda	reunión	reunión de personas con conocimientos sobre un tema	La mesa redonda se celebró ayer

	Locución nominal	Sustantivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
23	trato doble	fraude	engaño para obtener beneficio de otra persona	Aquel trato doble rompió su amistad
24	puertas giratorias ⁷	corrupción	abuso de poder que consiste en ofrecer los mejores puestos de trabajo en empresas privadas a personas que dejan la política	En España estamos hartos de las puertas giratorias
25	oferta del día	promoción	promoción especial diaria en un comercio	Compré la oferta del día
26	baño maría	procedimiento	procedimiento culinario para calentar el contenido de un recipiente	Cocinarlo al baño maría
27	sueño dorado	deseo, aspiración	deseo o aspiración de lograr algún objetivo	El sueño dorado de todo tenista es ganar Wimbledon
28	piedra en el camino	problema, escollo	problema, escollo	Las colocaciones son una piedra en el camino para algunos gramáticos
29	luz verde	consentimiento, permiso	permiso para realizar algo	Nos dieron luz verde para comenzar la obra
30	vacas flacas	escasez	escasez	Son tiempos de vacas flacas
31	línea caliente ⁸	servicio	servicio telefónico sexual	Miguel es un asiduo de la línea caliente
32	talón de Aquiles ⁹	debilidad, vulnerabilidad	punto débil	Carlos enfureció cuando Andrea se fue, ella es su talón de Aquiles
33	verdades como puños	realidades	realidades	Paqui solo dijo verdades como puños
34	mano de santo	remedio	remedio para revertir o mejorar algo	Aquel masaje fue mano de santo para mi dolor de espalda
35	patata caliente ¹⁰	juego	juego de varios jugadores que se pasan un objeto	Estuvimos toda la tarde jugando a la patata caliente

7 La construcción *puertas giratorias* es una locución nominal designativa cuando se refiere a ‘corrupción’, pero también puede ser un compuesto sintagmático que designa un tipo de mecanismo para que las personas accedan a determinados sitios.

8 Documentamos numerosos ejemplos de uso de *línea caliente* para referirse a ‘servicio sexual telefónico’, no obstante, cabe resaltar que es una construcción muy polisémica, ya que también hemos encontrado una gran cantidad de ejemplos que hacen referencia a un tipo de servicio telefónico directo, importante, inmediato, etc.

9 Recogemos *talón de Aquiles* con los sentidos de ‘debilidad’, ‘vulnerabilidad’, no obstante, documentamos múltiples ejemplos de uso de *talón de Aquiles* con el sentido de ‘tendón de Aquiles’. Casi todos estos ejemplos se encuentran en prensa deportiva y suelen hacer referencia a una operación en esta parte del cuerpo. Por lo tanto, cuando se emplea esta construcción para referirse al tendón de Aquiles se tratará de un compuesto sintagmático.

10 *Patata caliente* es una construcción polisémica que puede significar ‘juego’ o ‘problema’. En cualquier caso, ambos sentidos de la construcción constituyen una locución nominal designativa.

	Locución nominal	Sustantivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
36	cortina de humo ¹¹	distracción	distracción para desviar la atención sobre otro asunto	Esta nueva polémica es una cortina de humo para tapar la corrupción
37	pelos y señales ¹²	detalles	todos los detalles de algo por insignificantes que sean	Habla mucho del rifirrafe, pero no da pelos y señales
38	sexto sentido	intuición	intuición de alguien para averiguar cosas que pasan desapercibidas para los demás	Mi mujer tiene un sexto sentido, siempre me descubre
39	mal de amores	desamor	sufrimiento que siente una persona enamorada de otra por ser un amor no correspondido o ante una ruptura amorosa	El remedio para el mal de amores es el chocolate
40	cacao mental	confusión	gran confusión que tiene una persona sobre algo	Cristina no distingue el derecho civil del penal, ¡menudo cacao mental!

4.3. Clasificación de locuciones nominales predicativas

Las locuciones nominales predicativas son las que más importancia tienen en este estudio, por ello, siguiendo el método de clasificación de Barrios Rodríguez (2022) y su propuesta de funciones léxicas no estándar, hemos clasificado cuatro tipos de locuciones nominales predicativas mediante las cuatro funciones que menciona: la primera de ellas es LocProp-Pers (locución de propiedades de personas), la segunda es LocPropPersPers (locución de propiedades de personas en relación con otras personas), la tercera es LocPropPerEntSit (locución de propiedades de personas, entidades y situaciones) y la cuarta es LocPropEntSit (locución de propiedades de entidades y situaciones).

Las locuciones nominales predicativas que describen propiedades de personas, en total oposición a las locuciones nominales designativas, funcionan exclusivamente como adjetivos. Como se puede comprobar en los ejemplos de uso de la Tabla 3, todas las locuciones clasificadas permitirían la sustitución por su correspondiente adjetivo o paráfrasis semántica: *¿cómo te llamas, buena alhaja?, ¿cómo te llamas, pícaro?*

¹¹ La construcción *cortina de humo*, que clasificamos como locución nominal designativa cuando se refiere a ‘distracción’, se distingue claramente de esa misma expresión cuando se refiere a ‘masa densa de humo provocada para ocultarse del enemigo’.

¹² Si bien es cierto que *pelos y señales* se usa mayoritariamente antecedida por la preposición *con*, lo que la convertiría en una locución adverbial, hemos documentado algunos ejemplos que emplean la construcción con el verbo *dar*: *me dio pelos y señales*. Por lo tanto, la consideramos locución nominal.

Tabla 3: Ejemplos de LocPropPers

	Locución nominal	Adjetivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
41	alma de cántaro	ingenuo	persona muy ingenua	¡Cómo puedes decir eso, alma de cántaro!
42	buena alhaja	pícaro	persona astuta, viciosa y traviesa	¿Cómo te llamas, buena alhaja?
43	ratón de biblioteca	empollón	persona exageradamente estudiosa	África está siempre estudiando, parece un ratón de biblioteca
44	perro viejo	experimentado, experto	persona que ha aprendido mucho con el paso del tiempo	Juanmari es perro viejo en esto de la Bibliografía
45	mal cuerpo	afectado	persona afectada emocionalmente a causa de algún suceso o noticia	La noticia de su muerte me dejó muy mal cuerpo
46	alma en pena	solitario y triste	persona solitaria y triste	Luis es un alma en pena desde lo de su mujer
47	pobre y soberbio	pretencioso	persona pobre que oculta y niega su situación	Raúl es pobre y soberbio
48	animal de bellota	tonto	persona de poco entendimiento	¡Qué animal de bellota estás hecho!
49	pájaro de cuenta	pícaro, aprovechado, sinvergüenza	persona a la que hay que tratar con cuidado por su forma de actuar	Ignóralos, son pájaros de cuenta con asuntos con la justicia
50	bala perdida	juerguista	persona muy asidua de la fiesta y diversión	Alba es una bala perdida

Las locuciones nominales predicativas que describen propiedades de personas en relación con otras personas funcionan del mismo modo que las que describen propiedades de personas, pero se distinguen de ellas porque no pueden hacer referencia a una característica independiente de una persona, siempre describirán propiedades dependientes de otra u otras personas: *farolillo rojo* (ej. 54, véase Tabla 4), ‘persona o equipo que ocupa la última posición en una competición’. Es decir, una persona no puede ser un farolillo rojo *per se*, sino que necesita que otras personas participen en la competición para poder serlo.

Tabla 4: Ejemplos de LocPropPersPers

	Locución nominal	Adjetivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
51	abogado del diablo	defensor	persona que defiende y contradice una idea o proposición que ha manifestado otra persona	Pedro hizo de abogado del diablo al apoyar la pena de muerte
52	cabeza de turco	inculpado, culpable	persona que paga las culpas de otras personas	Esa pobre mujer solo es la cabeza de turco de la trama
53	palomo cojo	homosexual	hombre que se siente atraído por otros hombres	Manuel es un palomo cojo

	Locución nominal	Adjetivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
54	farolillo rojo	último, peor	persona o equipo que ocupa la última posición en una competición	Roque es el farolillo rojo de esta competición
55	oveja negra	peor	el peor de un grupo o familia	Patricia es la oveja negra de la familia
56	oveja descarriada	inmoral	persona de un grupo o familia que contrasta con el resto por su mala conducta	Jorge es la oveja descarriada de mi grupo de amigos
57	ciego de amor	enamorado, apasionado	persona irremediamente enamorada de otra	Manuel está ciego de amor
58	buen samaritano	solidario, humanitario	persona que ayuda a otras desinteresadamente	Carmelo es muy buen samaritano

Las locuciones nominales predicativas que describen propiedades de personas, entidades y situaciones son las menos numerosas de las locuciones nominales predicativas. Este tipo de locuciones tienen la particularidad de que designan propiedades tanto de personas como de cosas: *pañuelo de lágrimas* (ej. 59, véase Tabla 5) puede ser una persona que consuela a otra o un objeto que realiza la misma función: *Ariel es mi pañuelo de lágrimas, tus brazos son mi pañuelo de lágrimas*.

Tabla 5: Ejemplos de LocPropPersEntSit

	Locución nominal	Adjetivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
59	pañuelo/pañó de lágrimas ¹³	consolador	(persona o cosa) que consuela a una persona	Ariel es mi pañuelo de lágrimas; este pañuelo es mi paño de lágrimas ¹⁴
60	poca cosa	insuficiente	(persona o cosa) que no cumple unas determinadas expectativas	Marta es muy poca cosa para mí; este puesto de trabajo es poca cosa para mí

Las locuciones nominales predicativas que describen propiedades de entidades y situaciones funcionan del mismo modo que todas las predicativas, con la salvedad de que no son aplicables a personas: *la casa de tócame Roque* (ej. 62, véase Tabla 6) no hace referencia en todos los casos a una casa, sino a un lugar, es por ello que es una locución nominal predicativa que designa propiedades de lugares.

Tabla 6: Ejemplos de LocPropEntSit

	Locución nominal	Adjetivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
61	olla de grillos	caótico	lugar con gran desorden y alboroto	Este país es una olla de grillos

¹³ Documentamos ambas variantes.

¹⁴ Tomado de un ejemplo de uso real: «este pañuelo blanco que ella me arrojó al partir, *es mi paño de lágrimas*» (<https://xurl.es/a322m>, 12/11/2021).

	Locución nominal	Adjetivo	Paráfrasis	Ejemplo de uso
62	la casa de tócame Roque	caótico	lugar con gran desorden y mucha gente	La clase parece la casa de tócame Roque
63	el séptimo cielo	placentero	lugar extremadamente placentero	Este hotel es el séptimo cielo
64	subida de tono	inapropiado	cosa inapropiada, grosera u obscena	Declaraciones muy subidas de tono

4.4. Clasificación de locuciones nominales complejas

En el proceso de clasificación de locuciones nominales designativas y predicativas hemos hallado cierto número de construcciones complejas que dificultan la clasificación. En primer lugar, hemos observado que hay una serie de construcciones cuyo primer componente es transparente y funciona como un sustantivo, y el segundo componente es predicativo. Algunos ejemplos de esto son *negocio redondo* (ej. 71, véase Tabla 7), *estudiante modelo* (ej. 65), *diálogo de besugos* (ej. 66) y *premio gordo* (ej. 69). En todos estos casos el primer sustantivo funciona de forma transparente (aunque se da una distinta gradación en la transparencia de determinadas construcciones), sin embargo, el segundo componente tiene una función fuertemente predicativa que le otorga una parte esencial del significado a las construcciones. Si nos detenemos en el ejemplo *diálogo de besugos*, podemos comentar que siempre se va a tratar de un diálogo o una conversación. Sin embargo, no creemos procedente clasificarla como una locución nominal designativa porque se diferencia claramente de algunos ejemplos clasificados en la Tabla 2 como *pelos y señales*, ‘detalles’ (ej. 37); *cacáo mental*, ‘confusión’ (ej. 40), que funcionan como sustantivos abstractos sin predicados. *Diálogo de besugos* no solamente hace referencia a un diálogo o una conversación, sino que las propiedades *torpe* o *absurda* que contiene la construcción son totalmente necesarias para la correcta interpretación de la locución. Es por ello por lo que clasificamos aparte este tipo de locuciones nominales que tienen un indudable componente predicativo, a pesar de que designan un sustantivo abstracto.

En segundo lugar, hemos identificado otro tipo de construcciones que se comportan de manera muy particular: *noticia bomba* (ej. 72), aunque parece de idéntica estructura y funcionamiento que las descritas en el anterior párrafo, es muy distinta. Por una parte, *noticia bomba* presenta la problemática planteada en el anterior párrafo cuando se emplea en construcciones como *¡menuda noticia bomba!* En este caso, *noticia* está funcionando como un sustantivo transparente. Sin embargo, hemos documentado que esta construcción tiene otros usos como en *su declaración no es noticia bomba*, o en *su ruptura es noticia bomba*. En estos casos *noticia bomba* funciona exclusivamente como un adjetivo, pues se puede sustituir por *sorprendente*: *su ruptura es sorprendente*.

Sobre estas locuciones nominales complejas cabe destacar que Barrios Rodríguez (2022) ya advierte el doble comportamiento en algunas construcciones. La autora clasifica la locución *lágrimas de cocodrilo* como locución nominal pluricategorial, y se refiere a este último tipo de locuciones como construcciones que designan y predicán simultáneamente.

Consideramos que la terminología que proponemos para estas construcciones que designan y predicán de manera concomitante (locuciones nominales complejas) es más adecuada que la que propone Barrios Rodríguez (2022) (locuciones nominales pluricategoriales) por

el siguiente motivo: el concepto *pluricategoriales* lo hemos reservado en esta investigación para esas locuciones que, dependiendo de la construcción en la que se encuentren, pueden ser locuciones nominales complejas (*menuda noticia bomba*) o locuciones nominales predicativas (*su ruptura no es noticia bomba*), como ya hemos señalado anteriormente, en este último ejemplo la locución no está predicando y designando simultáneamente, sino que únicamente predica.

Tabla 7: Ejemplos de locuciones nominales complejas

	Locución nominal	Sustantivo	Adjetivo	Ejemplo de uso
65	estudiante modelo	estudiante	ideal, perfecto	Laura es la estudiante modelo de la facultad
66	diálogo de besugos ¹⁵	conversación	torpe	Aquello era un diálogo de besugos
67	príncipe azul	hombre (pareja)	perfecto	Él es mi príncipe azul
68	media naranja	pareja	perfecta	Está claro que es su media naranja
69	premio gordo	premio	mejor, mayor	Me ha tocado el premio gordo; eres mi premio gordo
70	ciudad fantasma	lugar	desierto, poco habitado	Aquella aldea parecía una ciudad fantasma; Moscú es una ciudad fantasma
71	negocio redondo	negocio, trato	beneficioso, lucrativo	La compra de mascarillas fue un negocio redondo
72	noticia bomba	noticia, declaración	sorprendente, inesperada	Su afirmación fue noticia bomba; hoy hemos publicado una noticia bomba

5. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las locuciones denominadas originalmente en este trabajo *locuciones nominales complejas* son las que presentan mayores problemas. Hemos ilustrado en el apartado anterior que este tipo de locuciones pueden presentar dos tipos de problemas distintos: el primer problema consiste en que el primer componente de la locución designe y el segundo predique, mientras que el segundo problema consiste en que una construcción funcione en algunos contextos como adjetivo y en otros como una locución con un primer componente designativo y un segundo componente predicativo.

Los resultados de nuestra clasificación de las distintas locuciones nominales permiten apreciar que estas locuciones nominales complejas son frecuentes y requieren una sistematización coherente que permita desarrollar una clasificación completa de los tipos de locuciones nominales. Es indiscutible que los ejemplos analizados en la Tabla 7 no pueden considerarse como locuciones nominales designativas o predicativas por lo versátiles que se muestran y por las diferencias que presentan respecto a las verdaderas locuciones nominales designativas y predicativas clasificadas en sus correspondientes tablas.

Las construcciones *premio gordo* (ej. 69, véase Tabla 7) y *verdades como puños* (ej. 33, véase Tabla 2) permiten ahondar en la dificultad que supone distinguir los distintos tipos

¹⁵ Documentamos la variante *diálogo para besugos*.

de locuciones nominales. *Premio gordo* funciona como una de esas locuciones complejas que hemos analizado; su primer componente designa y el segundo predica. Por su parte, *verdades como puños*, a pesar de parecer una construcción idéntica (en la que *verdades* es transparente y *como puños* funcionaría como el adjetivo *incontestables*), tras el cotejo de numerosos ejemplos de uso de la construcción nos inclinamos a afirmar que *verdades como puños* no significa ‘verdades incontestables’, sino que es una auténtica locución nominal designativa que designa *realidades*. Este ejemplo muestra la complejidad de este tipo de locuciones y la necesidad de elaborar, como hemos comentado, una propuesta de formalización de estas construcciones.

6. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados del análisis realizado sobre los compuestos sintagmáticos y las locuciones nominales designativas afirmamos que la prueba de la definición ostensiva ha tenido un carácter verdaderamente discriminatorio y nos ha permitido clasificar estos dos tipos de construcciones en todos los ejemplos propuestos. Además, la discusión bibliográfica desarrollada en las primeras páginas de esta investigación sobre los límites de las locuciones y las colocaciones, incidiendo en la característica de la fijación, ha permitido distinguir las locuciones nominales de las colocaciones nominales, y estas dos últimas de los compuestos sintagmáticos.

Teniendo en cuenta las construcciones analizadas y clasificadas en nuestro corpus, consideramos que es evidente la existencia de dos tipos de locuciones nominales: las designativas (que funcionan como sustantivos) y las predicativas (que funcionan como adjetivos). Sin embargo, a través del intento de demostrar la existencia de estos dos tipos de locuciones nominales claramente diferenciadas, hemos comprobado que es necesaria alguna categoría más para poder abarcar y clasificar todas las locuciones nominales. Concretamente hemos mostrado la existencia de las que hemos llamado *locuciones nominales complejas*, que tienen un primer componente que designa y un segundo componente que predica, características que impiden considerarlas locuciones designativas o predicativas por diferenciarse sustancialmente de ellas. Las locuciones nominales complejas son doblemente problemáticas porque además de funcionar de la manera descrita, en contextos específicos pueden funcionar exclusivamente como adjetivos y ser, por tanto, locuciones pluricategoriales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios Rodríguez, M. A. (2015). *Las colocaciones del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2022). *Las colocaciones nominales: una aproximación desde la Teoría Sentido-Texto*. Santiago de Compostela: *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, Anexo 82.
- Bosque, I. (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Buenafuentes de la Mata, C. (2010). *La composición sintagmática en español*. San Millán de la Cogolla: Cilengua.
- Bustos Gisbert, E. (1986). *La composición nominal en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Casares, J. (1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- García-Page, M. (2011). «*Hombre clave, hombre rana, ¿un mismo fenómeno?*», *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 38, pp. 127-170.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Universidad de Alcalá.
- Mel'čuk, I. (1996). «Lexical functions: A tool for the description of lexical relations in a lexicon». *Lexical functions in lexicography and natural language processing*. Amsterdam: J. Benjamins, pp. 37-102.
- Mel'čuk, I. (2001). *Communicative organization in natural language: the semantic-communicative structure of sentences*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Orduña López, J. L. (2019). «¿Locuciones nominales o compuestos sintagmáticos? A propósito del español del Valle de Aburrá». *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24, pp. 619-636.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Santillana.

De algunos esquemas fraseológicos que son pragmatemas

On some phraseological schemas that are pragmatemes

VANESA OVEJAS MARTÍN

Universidad Complutense de Madrid, España

vaovejas@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-2329-6505>

Resumen

Los pragmatemas son unos de los últimos frasemas que han pasado a formar parte de la tipología propuesta por Mel'čuk en el seno de la Teoría Sentido-Texto. Un pragmatema es un frasema con valor de enunciado restringido por la situación extralingüística en la que se emite. *Prohibido fumar* —en un cartel—, *Las damas primero* —cuando un hombre cede el turno a una mujer, generalmente el paso—, *Recién pintado* —en un cartel— o *¿De cuánto estás?* —a una embarazada— son pragmatemas. En este trabajo se ahonda en este concepto, concretamente en los pragmatemas que responden a la categoría de esquema fraseológico. Es decir, se centra en los pragmatemas conformados por

Abstract

Pragmatemes are one of the last phrasemes from the typology proposed by Mel'čuk within the Meaning-Text Theory. A pragmateme is a phraseme restricted by the extralinguistic situation with an utterance value. *Prohibido fumar*—on a sign—; *Las damas primero*—when a man gives his turn to a woman, generally the way—, *Recién pintado*—on a sign— or *¿De cuánto estás?*—to a pregnant woman—are pragmatemes. In this paper we work with this type of phraseme, specifically with those which are also phraseological schemas. In other words, pragmatemes constructed by a fixed part and a free part necessary to achieve their full meaning and which changes depen-

La autora de este trabajo es beneficiaria de la ayuda FPU del Ministerio de Universidades (referencia FPU16/03877). Asimismo, el presente trabajo se enmarca en el proyecto *DiRetEs: Diccionario Reticular del Español. Diccionario analógico y relacional con acceso en red desde el sentido y desde la forma*, subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España (FFI2017-83293). Agradezco a los dos revisores anónimos y a la editora de este número sus comentarios y sugerencias al manuscrito de este trabajo. Aquellos aspectos con los que pueda no estar de acuerdo el lector son responsabilidad exclusiva de la autora.

Para citar este artículo: Ovejas Martín, V. (2021). De algunos esquemas fraseológicos que son pragmatemas. *ELUA*, (36), 109-127. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.06>

Recibido: 31/07/2021, Aceptado: 20/09/2021

© 2021 Vanesa Ovejas Martín



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

una parte fija y una parte libre necesaria para adquirir sentido completo que varía en función de la situación extralingüística de enunciación (*Fabricado en* [lugar] —en la etiqueta de un producto—, *Tiene la palabra* [...] —en un evento institucional, como un juicio— o (*Que la paz sea* {*contigo* / *con vosotros* / *con ustedes...*} —en una ceremonia religiosa—). En este trabajo se defiende el concepto amplio de *pragmatema*, es decir, la transversalidad de este concepto, lo que permite incluir en él los esquemas fraseológicos que cumplen los rasgos definitorios del pragmatema. Además, se examinan los rasgos de los esquemas fraseológicos que son pragmatemas mediante la recopilación de un repertorio de en torno a cuatrocientos pragmatemas, conformado por unidades extraídas de un corpus de seis diccionarios (cuatro fraseológicos y dos de partículas), dos repertorios de funciones comunicativas, la traducción al español del repertorio de pragmatemas franceses de Blanco Escoda *et alii* (2018) y diecisiete guiones cinematográficos. Este análisis permite distinguir, por una parte, los esquemas fraseológicos que son pragmatemas de los que no lo son. Por otra parte, y de acuerdo con la descripción de Montoro del Arco (2008) de *casillas vacías* y *casillas libres*, distinguimos los pragmatemas con casillas vacías —en este trabajo *pragmatemas con casillas léxicas*—, cuya parte libre se rellena con constituyentes léxicos, de los pragmatemas con casillas libres —en este trabajo *pragmatemas con casillas gramaticales*—, cuya parte libre se completa con constituyentes gramaticales.

PALABRAS CLAVE: pragmatemas; esquemas fraseológicos; casilla léxica; casilla gramatical; Teoría Sentido-Texto.

1. INTRODUCCIÓN

Si le planteamos a un hablante de español una situación específica, como el final de un concierto, y le preguntamos qué es lo que se dice en dicho contexto, es muy probable que nos describa una manera muy concreta de proceder: los espectadores saben que al final del concierto anunciado le sigue una o varias canciones más. Para que este acuerdo tácito se desarrolle de la manera esperada, los espectadores deben corear un enunciado: ¡*Otra!* ¡*Otra!* En otros países la traducción de esta fórmula no es literal: en francés *Bis! Bis!*; en

inglés *Encore! Encore!* —dependiendo de la situación extralingüística en la que se producen— (*Fabricado en* [lugar] —on a product label—, *Tiene la palabra* [...] —in an institutionalized event, like a trial— or *Que la paz sea* {*contigo* / *con vosotros* / *con ustedes...*} —in a religious ceremony—). We defend the broad concept of pragmateme, that is, the concept is crosscategorical. This allows for the inclusion within the pragmatemes, the phraseological schemas which fit in the pragmateme definition. In addition, we analyse the phraseological schemas' features which are pragmatemes in a collection of approximately four hundred pragmatemes, formed with pragmatemes taken from six dictionaries (four phraseological and two of particles), two collections of communicative functions, the translation of the collection of French pragmatemes from Blanco Escoda *et alii* (2018) and seventeen screenplays. This study allows us to differentiate between: i) phraseological schemas that are pragmatemes and ones which are not; and ii) based on the distinction between *casillas vacías* and *casillas libres* proposed by Montoro del Arco (2008), from pragmatemes with empty slots —in this work *pragmatemes with lexical slots*— in which free slots are completed by lexical units, and pragmatemes with free slots —in this work *pragmatemes with grammatical slot*— in which free slots are completed with grammatical categories.

KEY WORDS: pragmatemes; phraseological schemas, lexical slot, grammatical slot, Meaning-Text Theory.

inglés *Encore! Encore!*¹. Estos tres enunciados son pragmatemas: se enuncian en situaciones extralingüísticas muy concretas, muchas veces de acuerdo con unos patrones culturales, y constituyen actos de habla.

Este tipo de enunciados fijados formal y pragmáticamente, que en la Teoría Sentido-Texto se denominan *pragmatemas*², se corresponden, *grosso modo*, con lo que otros autores han denominado *fórmulas rutinarias* (Coulmas 1979, 1981; Corpas Pastor 1996; Alvarado Ortega 2010), *fórmulas de fijación pragmática* (Zuluaga 1980), *énoncés liés* (Fónagy 1982, 1997), *unidades fraseológicas pragmáticas* (Zamora Muñoz 1998, 1999, 2014a; Alessandro 2011), *situation-bound utterances* (Kécskes 2000, 2003, 2010) o *phrases préfabriquées* (Dostie *et alii* 2019).

Los pragmatemas se caracterizan por constituir frasemas y, por tanto, sufrir algún tipo de restricción en su producción; por tener valor de enunciado y, por ende, ser actos de habla; y por tener un significado restringido por la situación extralingüística en la que se enuncian (Blanco Escoda *et alii* 2018: 25). Entre ellos, podemos identificar pragmatemas cuya estructura formal está totalmente fijada, como *Recién pintado* [en un cartel]³ o *Buenos días* [antes de comer], pero también pragmatemas formados por una parte fija y otra parte libre, que varía según el co(n)texto de enunciación y que es necesaria para que el pragmatema adquiera sentido completo. Así ocurre en *Fabricado en* [lugar] —en un envase—, *Abierto de* [número] *horas a* [número] *horas* —en un establecimiento abierto al público— o ¡*Viva(n)* [+ SN]! —en una festividad—.

Aunque en los estudios dedicados a los pragmatemas en ocasiones se ilustra este concepto con ejemplos que se ajustan a la estructura de esquema fraseológico, no existe, hasta donde sabemos, un trabajo centrado en ellos. Con el fin de rellenar este vacío, pretendemos: i) demostrar la transversalidad del concepto de *pragmatema*; ii) distinguir los esquemas fraseológicos que son pragmatemas de los que no lo son; iii) describir las características de los esquemas fraseológicos que constituyen pragmatemas. En último término, la consecución de estos objetivos servirá para ahondar en el concepto de *pragmatema* y en el concepto más amplio de *cliché*, frasema al que se ha consagrado un menor número de estudios que a las colocaciones y a las locuciones (Polguère 2016: 1; Mel'čuk *et alii* 2020: 105).

Para ello, hemos recopilado un repertorio de 437 pragmatemas del español de España. Estos han sido extraídos de diecisiete guiones audiovisuales (dieciséis películas candidatas a los premios Goya entre los años 2017 y 2020, y la primera temporada de la serie *Paquita Salas*), la traducción al español del repertorio de pragmatemas del francés de Blanco Escoda *et alii* (2018), y el vaciado de seis diccionarios y de dos repertorios de funciones comunicativas. Incluimos a continuación estos últimos por orden cronológico de publicación:

- *Repertorio de funciones comunicativas del español: Niveles umbral, intermedio y avanzado (RFCE)* (1993 [1988])
- *Diccionario fraseológico del español moderno (DFEM)* (1994)

1 Con una pronunciación adaptada a la fonética del inglés.

2 No trabajamos, por tanto, con el concepto de *pragmatema* manejado por García-Page (2007), con el que designa todos los enunciados fraseológicos con autonomía entonativa, sintáctica y semántica. Por ejemplo, ¡*No me digas!* o *Tengamos la fiesta en paz*.

3 Siguiendo a Mel'čuk, se introduce entre corchetes la restricción extralingüística de los pragmatemas. No obstante, en el caso de que sean esquemas fraseológicos, como veremos en el apartado 3, la restricción situacional se especifica entre rayas con el fin de evitar la confusión con los huecos de los esquemas, indicados con corchetes.

- *Diccionario de dichos y frases hechas (DDFH)* (2007 [1995])
- *Diccionario de partículas (DP)* (2003)
- *Diccionario fraseológico documentado del español actual (DFDEA)* (2004)
- *Diccionario temático de frases hechas (DTFH)* (2011 [2004])
- *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006)
- *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua (DIMAELE)* (2017)

En consonancia con los objetivos señalados anteriormente, este trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, definimos el concepto de *pragmatema* en la Teoría Sentido-Texto, defendiendo su transversalidad y, por tanto, su uso en sentido amplio; en segundo lugar, describimos los rasgos de los esquemas fraseológicos y distinguimos los esquemas fraseológicos que son pragmatemas de los que no lo son; en tercer lugar, proponemos la distinción entre pragmatemas con casillas libres y pragmatemas con casillas vacías; en último lugar, exponemos las conclusiones del trabajo.

2. EL CONCEPTO DE PRAGMATEMA

El concepto de *pragmatema* es propuesto por Mel'čuk (1995) en el marco de la Teoría Sentido-Texto (en adelante, TST). Para comprender en qué consiste un pragmatema, es necesario partir de la definición de frasema. Para el autor, un frasema es una expresión pluriléxica que se produce de manera restringida (Mel'čuk 2015b: 298-305). La locución *tomar el pelo*, la colocación *dar un paseo* y los clichés *Buenas tardes* y *Éramos pocos y parió la abuela* son ejemplos de frasemas.

2.1. Tipología de frasemas de Mel'čuk

Desde la primera propuesta de Mel'čuk el concepto de *pragmatema* ha sido reformulado hasta la actualidad, en parte como resultado de la modificación de la taxonomía de frasemas (cf. Mel'čuk 1995, 1998, 2012, 2013, 2015a, 2015b, 2020). A continuación, presentamos la última tipología propuesta por el autor. En función del tipo de restricción y la composicionalidad de los frasemas, Mel'čuk (2015a, 2020) distingue:

- i) Los frasemas léxicos, en los que el significante está restringido con respecto al significado. Es decir, al menos uno de los componentes no está seleccionado libremente. En caso de que sea no composicional, es decir, el significado de la unidad léxica resultante no sea la suma del significado de cada constituyente, se trata de una locución cuando la modificación es total (*dar calabazas*) o una semi-locución cuando es parcial (*alambre de espino*). En cambio, si es composicional, se trata de una colocación (*florece el amor*), en la que la base (*amor*) selecciona al colocativo (*florece*), adquiriendo de este modo un sentido figurado ('empezar a surgir el amor').
- ii) Los frasemas semántico-léxicos, restringidos conceptualmente⁴ y, frecuentemente, también léxicamente. De manera análoga al grupo anterior, Mel'čuk diferencia

4 Para Mel'čuk la representación conceptual engloba todo lo que guarda relación con el nivel prelingüístico: las intenciones del hablante, el conocimiento del mundo, la conceptualización de la situación que genera expectativas concretas sobre cómo se desarrolla la comunicación, etc.

entre los frasemas no composicionales, los nominemas (*Valeria Martín*), que no poseen referente, y los composicionales, los clichés⁵, entre los que se encuentran: (a) los formulemas (*¿Qué hora es?*), de referente abstracto (mental) y específico, y (b) los sentencemas (*Abril, aguas mil*), de referente abstracto y genérico. Para Mel'čuk los pragmatemas son un tipo de formulemas sujetos a restricciones extralingüísticas o, dicho de otro modo, restringidos pragmáticamente (Mel'čuk 2020: 16).

En la siguiente tabla recopilamos la tipología de frasemas expuesta anteriormente:

Tipos de frasemas	Subtipos de frasemas		Ejemplos	
Frasemas léxicos	Locución		<i>dar calabazas</i>	
	Semi-locución		<i>alambre de espino</i>	
	Colocación		<i>florecer el amor</i>	
Frasemas semántico-léxicos	Nominemas		<i>Valeria Martín</i>	
	Clichés	Formulemas	Pragmatemas	<i>Prohibido fumar</i>
		Sentencemas		<i>Abril, aguas mil</i>

Tabla 1: Tipología de frasemas de Mel'čuk (2015a).

En definitiva, de acuerdo con Mel'čuk (2015a), los pragmatemas, como *Prohibido fumar* o *Recién pintado*, son un tipo de formulemas porque son composicionales y tienen un referente abstracto y específico. Puesto que son formulemas, son clichés y, en tanto que clichés, son frasemas semántico-léxicos, pues están restringidos conceptualmente. Es decir, para expresar un contenido dado en una situación determinada el emisor debe seleccionar un significado concreto que puede expresarse mediante diferentes significantes —variantes léxico-gramaticales—, pero siempre finitos y esencialmente iguales (Mel'čuk 2015b: 328). Por ejemplo, para despedirse en un correo informal, el hablante puede escoger entre *Un abrazo* o *Un beso*, formas que están sujetas a variación —*Un besote*, *Te envió un beso*, *Besos*, etc.—, cuyas variantes son, en cualquier caso, finitas. En el español de España, por ejemplo, es (o parece ser) inadecuada pragmáticamente la expresión *#Te abrazo*⁶, aunque sea empleada frecuentemente en otras lenguas, como en italiano (*Ti abbraccio*).

2.2. Pragmatema: un concepto transversal

Un pragmatema prototípico es una expresión pluriléxica, fijada formalmente en algún grado, convencionalizada, semánticamente composicional, cuya producción está restringida por la situación extralingüística y con valor de enunciado. *Prohibido fumar* es un ejemplo prototípico de pragmatema, pues cumple todos los rasgos anteriores. Como apuntan varios autores (Barrios Rodríguez 2008, 2017; Fléchon *et alii* 2012; Blanco Escoda *et alii* 2018; Kauffer 2019), existen pragmatemas que no cumplen alguno(s) de los criterios anteriores, concretamente los de la plurillexicalidad y la composicionalidad.

5 No presentamos los clichés de referente concreto (físico), los apodos y los termemas, porque no son pertinentes en este trabajo. El lector interesado puede consultar Mel'čuk (2015a).

6 Este uso, sin embargo, sí aparece en el CORPES XXI en fragmentos de textos procedentes de México y Guatemala.

En efecto, existen pragmatemas monoléxicos: *¡Chispas!* [cuando dos personas dicen lo mismo simultáneamente], *¿Diga?* [al teléfono] o *¡Pamplona!* [cuando alguien tiene la boca llena], entre otros. También es frecuente encontrar pragmatemas no composicionales: *A quien corresponda* [en una carta o correo formal] o *¿(Es que) tengo monos en la cara?* [cuando alguien mira fijamente a otra persona sin motivo aparente]. Los enunciados anteriores están restringidos situacionalmente y su uso es intrínseco de una cultura determinada, como sucede con el resto de pragmatemas. Por tanto, consideramos que la composicionalidad y la plurilexicalidad no son criterios pertinentes para identificar y definir la totalidad de los pragmatemas.

En las primeras descripciones de los pragmatemas Mel'čuk defendió el uso del concepto en un sentido estrecho, es decir, en sus propuestas iniciales el autor abogó por emplear el término *pragmatema* para designar solo aquellos que son clichés. De este modo, el resto de los frasemas restringidos por la situación extralingüística pasaron a denominarse *lexema pragmáticamente restringido* y *colocación/locución pragmáticamente restringida*. No obstante, en consonancia con las afirmaciones de otros autores seguidores de la TST (Fléchon *et alii* 2012; Barrios Rodríguez 2017, 2020; Blanco Escoda *et alii* 2018; Barrios Rodríguez *et alii* 2019), en su última contribución a este objeto de estudio, Mel'čuk (2020) reconoce la pertinencia de englobar bajo este concepto el resto de los frasemas restringidos situacionalmente. Dicho de otro modo, asume la concepción amplia del concepto de *pragmatema*.

Así pues, si asumimos que el concepto de *pragmatema* debe ser entendido en un sentido amplio, cualquiera de las unidades pertenecientes a los tres grandes tipos de frasemas (locuciones, colocaciones y clichés) puede considerarse un pragmatema siempre que se cumplan los dos rasgos definitorios: estar restringido situacionalmente y tener valor de enunciado —en la TST, pertenecer a la categoría de los *clausatifs* (cf. Mel'čuk 2006)—. De acuerdo con lo anterior, la locución *Aforo completo*, la colocación *Reduzca la velocidad* y el sentencema *Hablando del rey de Roma (por la puerta asoma)* son también pragmatemas. Es más, a nuestro juicio, otras unidades fraseológicas (en adelante, UF) no incluidas en la tipología de Mel'čuk, pero con idénticas características, deberían considerarse también pragmatemas. Es precisamente el caso del objeto de estudio de este trabajo. En la siguiente figura se refleja la transversalidad del concepto de *pragmatema*, en el que tienen cabida otros frasemas, además de los formulemas:

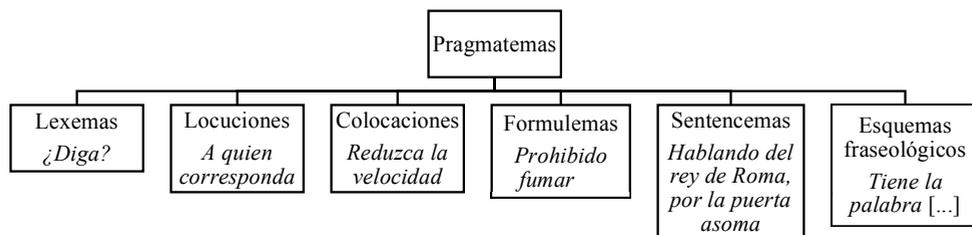


Figura 1: Transversalidad del concepto de pragmatema.

3. ESQUEMAS FRASEOLÓGICOS QUE SON PRAGMATEMAS

En las últimas décadas un tipo de fraseologismo ha captado la atención de los investigadores: la *construcción frasémica* o *esquema fraseológico* con valor de enunciado. Este concepto está estrechamente relacionado con el de *construcción* (Fillmore *et alii* 1988), entidad dotada de

una forma y un significado estable. De hecho, como argumenta sólidamente Dobrovol'skij (2016), existe una clara relación entre la Fraseología y la Gramática de Construcciones, que, en nuestra opinión, se manifiesta de un modo particular en este tipo de unidades.

Desde los primeros acercamientos fraseológicos los investigadores se percataron de la existencia de esquemas sintácticos productivos que, dado su grado de fijación, podían formar parte de la esfera fraseológica, tanto a nivel infraoracional —las locuciones— como a nivel oracional —los enunciados fraseológicos—. En este trabajo nos interesan los segundos, que, como veremos, durante las dos últimas décadas han suscitado el interés de varios estudios fraseológicos.

3.1. Acercamientos teóricos al concepto de *esquema fraseológico*

En la tradición hispánica Casares (1992 [1950]: 223) es el primero en señalar la existencia de moldes sintácticos, esquemas sintácticos compartidos por la comunidad lingüística. Posteriormente, Zuluaga (1980) desarrolla esta idea y describe un tipo de UF con una parte fija y otra libre, a la que denomina *esquema fraseológico* y define como “moldes sintácticos en cuya estructura interna está restringida arbitrariamente, es decir, por fijación fraseológica, la libertad de combinación [...] constituidos por elementos de valor meramente relacional o categorial y casillas vacías para los elementos léxicos relacionados” (1980: 113). *De* [sustantivo] *en* [sustantivo] (*de flor en flor* o *de generación en generación*) o [sustantivo] *por aquí* [sustantivo] *por allí* (*Luisito por aquí Luisito por allí*) son ejemplos de esquemas con los que Zuluaga ilustra la definición del concepto.

Tras la propuesta de Zuluaga otros autores han trabajado con los esquemas fraseológicos. En el *Diccionario fraseológico del español moderno* Varela *et alii* incluyen los *complejos fraseológicos con casillas vacías*, que definen como “construcciones que contienen una estructura idiomática estable, pero que ofrecen una o más casillas vacías que pueden ser rellenadas solamente con palabras pertenecientes a una determinada categoría semántica o gramatical” (1994: XI). Por su parte, García-Page (2001: 174-176, 177-179) los emplea para cuestionar la fijación total de las UF en favor de la variabilidad fraseológica. Desde una perspectiva historiográfica, Montoro del Arco (2008) revisa y clarifica la distinción entre *casillas libres* y *casillas vacías*.

Desde una perspectiva contrastiva ítalo-española, Mura (2012, 2014, 2019) y Zamora Muñoz (2014a, 2014b, 2015)⁷ trabajan también con el concepto de *esquema fraseológico*. Fuera del ámbito hispánico, existen propuestas que siguen esta línea, como los esquemas léxicos de Anscombe (2011, 2018: 586-589, 2019: 125), con los que el autor se refiere a unidades lingüísticas fijas con elementos gramaticales invariables y elementos léxicos sujetos a variación (*Bon* + N, esp. *Buen* + nombre), descripción en la que coincide solo en parte con los esquemas fraseológicos de Zuluaga (cf. Anscombe 2018: 587-588).

De los estudios mencionados anteriormente, para nuestro trabajo son importantes la distinción propuesta por Montoro del Arco (2008) para cumplir nuestro tercer objetivo (§ 4) y las propuestas de Mura (2012, 2014, 2019) y de Zamora Muñoz (2014a, 2015), pues se centran en los esquemas fraseológicos con valor de enunciado. Zamora Muñoz define los

⁷ El autor trata por primera vez los esquemas fraseológicos —que denomina *esquemas sintácticos fraseológicos pragmáticos*— en Zamora Muñoz (2003). Esta referencia no ha podido ser consultada, si bien el autor desarrolla el concepto en las obras posteriores citadas en este trabajo.

esquemas sintácticos fraseológico-pragmáticos como “secuencias formadas por un armazón sintáctico fijo, el cual se completa con uno o más constituyentes libres ya antes de activarse en el discurso” (2014a: 216). Estos funcionan como esquemas-réplicas, porque sus huecos se completan, generalmente, con unidades del discurso anterior (*ibid.*: 221).

Por su parte, Mura estudia los esquemas fraseológicos de desacuerdo (*Será por + [...]* (*Será por dinero*) o *Pero qué + [...]* + *ni qué + [...]* (*¡Pero qué viaje ni qué viaje!*). La autora los describe formal y funcionalmente, y los sitúa dentro del *continuum* fraseológico (2012, 2019). Mura define el esquema fraseológico como “un módulo sintáctico fijado en el que se insertan uno o más constituyentes libres, cuyo paradigma antes de insertarse en el discurso no es cerrado ni inventariable”, el cual posee “un marcado valor pragmático, pues representan actos lingüísticos cuyo significado solo se activa en el ámbito de la interacción comunicativa” (2019: 123). Ambos autores coinciden, por tanto, en subrayar la dependencia del discurso y la imposibilidad de inventariar los constituyentes que completan los huecos.

3.2. ¿Son pragmatemas todos los esquemas fraseológicos con valor de enunciado?

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores de Zamora Muñoz y Mura, cabría preguntarse si todos los esquemas fraseológicos con valor de enunciado son pragmatemas. Si retomamos la definición de pragmatema (§ 2), tres son sus rasgos definitorios: están fijados formalmente, tienen valor de enunciado y están restringidos por la situación extralingüística de enunciación. Los dos primeros rasgos se cumplen; sin embargo, el segundo es problemático.

Antes de nada, para considerar si todos los esquemas fraseológicos con valor de enunciado están restringidos situacionalmente habría que precisar qué entendemos por *situación extralingüística*. Por un lado, es frecuente que las nociones de *situación* y *contexto* se empleen de manera imprecisa (Kauffer 2013: 7, 2019: 154; Polguère 2015: 56). Por otro lado, es evidente que todo enunciado depende, en alguna medida, del contexto de uso. Del mismo modo, también es claro que la relación con el contexto de los enunciados *El perro es grande* y *Encantado de conocerle* no es la misma: el primero puede ser enunciado en cualquier situación; el segundo sería inadecuado pragmáticamente o, en términos de Mejri, incongruente (cf. Mejri 2018: 12-13), en un contexto que no fuese una presentación.

Para delimitar qué entendemos por *restricción situacional*, seguimos la distinción de Kerbrat-Orecchioni (1996: 40-45, 2005: 72-73, 2012: 9-11) entre *contexto interno* (o *cotexto*) y *contexto externo* (o *extralingüístico*); el primero atañe al contenido discursivo y el segundo, al no discursivo. Respecto a los pragmatemas, obligatoriamente están restringidos por el contexto extralingüístico —al que en este trabajo denominamos *situación extralingüística*— y opcionalmente pueden estar restringidos por el cotexto. Basándose en una descripción previa de Brown y Fraser (1979), la autora describe el contexto externo como todo lo referente tanto al mundo físico (el marco espaciotemporal o los participantes) como al mundo social (el tipo de actividades o el contexto institucional). A este respecto, es necesario tener en cuenta dos ideas mencionadas por Escandell Vidal respecto a la situación:

Los humanos reaccionamos ante las cosas no por cómo son —suponiendo que la realidad objetiva tenga una existencia independiente de los sujetos que la experimentan—, sino en función de cómo las percibimos y nos las representamos: lo que determina nuestra actividad no es tanto la situación tal como es, sino más bien tal como la vemos en nuestro interior (2014: 42).

A su vez, buena parte de las representaciones a través de las cuales los individuos perciben el mundo que les rodea son compartidas socialmente.

Es cierto que una parte muy importante de la manera en que se concibe el mundo es individual; pero es igualmente cierto que cualquier individuo comparte con los demás grandes parcelas de conocimiento. Esto quiere decir que un gran número de las representaciones que maneja un individuo las comparte con otros individuos de su mismo grupo social, su ideología o su cultura. [...] Las representaciones compartidas funcionan en muchos aspectos como pautas que guían la conducta y el comportamiento, y proporcionan datos sobre lo que constituye la manera habitual de conducirse dentro del grupo social (*ibid.*).

Es decir, los hablantes tienen unos conocimientos o representaciones previas compartidas sobre las situaciones y sus elementos que guían la actuación, por ejemplo, comportándose de determinada manera o utilizando determinados enunciados prefabricados, como los pragmatemas.

Con el fin de identificar y describir los pragmatemas de entre los esquemas fraseológicos con valor de enunciado, partimos de un conjunto de parámetros situacionales —elementos de la situación— que pueden restringir su enunciación. Se basan en los propuestos por autores que han trabajado previamente en los pragmatemas desde la Teoría Sentido-Texto (Fléchon *et alii* 2012; Mel'čuk 2013, 2015a, 2015b, 2020; Blanco Escoda *et alii* 2018; Barrios Rodríguez *et alii* 2019; Barrios Rodríguez 2020). Son los siguientes:

- a) El medio. *Zona peatonal* [en una señal], *Usted está aquí* [en un mapa] o *Consumir preferentemente antes del* [fecha] [en un envase alimenticio]. Los pragmatemas escritos siempre están restringidos por este parámetro; sin embargo, los orales no necesariamente. Este parámetro está muy relacionado con el género discursivo en el que se utiliza el pragmatema. Además del canal oral y del escrito, existen también pragmatemas de medios híbridos, como las redes sociales, en las que se entremezclan rasgos de textos orales y escritos, por ejemplo *Abro hilo* o *Twitter, haz tu magia* [en Twitter].
- b) El espacio. *¿En qué puedo ayudarle?* [en un comercio], *Otra, otra, otra* [en un concierto] o *¿Se puede?* [delante de una puerta]. Este parámetro hace referencia al espacio físico, diferente del medio. *Prohibido fumar* está restringido por el medio —un cartel— y por el espacio —un espacio público en el que la ley regula la prohibición de fumar—.
- c) El tiempo. *¡Feliz año!* [en los primeros días del año], *Buenas noches* [después de la cena] o *¡Cuánto tiempo!* [en el primer encuentro después de un extenso periodo de tiempo]. Este parámetro abarca desde momentos del día, festividades culturales o sucesos temporales relacionados con el momento de la enunciación.
- d) Los participantes. *¿De cuánto estás?* [a una embarazada], *Las damas primero* [a una mujer] o *¿Qué horas son estas?* [entre personas con una relación muy estrecha y asimétrica, frecuentemente una madre o un padre a su hijo]. Se incluye el rol de los interlocutores y la relación que se establece entre ellos.
- e) Evento y/o actividad. *¿Qué tal vas?* [inicio del contacto social], *Por algo se empieza* [en el inicio de un proyecto] o *Que aproveche* [antes de comer]⁸ cuando alguien está

8 Con la barra separamos situaciones distintas que restringen un mismo pragmatema.

comiendo]. Distinguiamos los eventos, en los que el participante es pasivo (el contacto social, por ejemplo), de las actividades, en las que el participante es activo (un proyecto, por ejemplo). Con todo, los incluimos dentro del mismo parámetro porque los límites entre ellos no siempre son claros. Por ejemplo, el pragmatema *Podría ser peor* puede estar restringido tanto por un evento (que llueva el día de una excursión al aire libre) como por una actividad (sacar una mala nota en un examen).

Para que un frasema con valor de enunciado sea un pragmatema, al menos debe estar restringido por uno de los parámetros anteriores. Con frecuencia, lo está por más de uno: *¿Qué te pongo?* el espacio, un bar, y los roles de los interlocutores, el camarero como emisor y el cliente como destinatario; *Estás en tu casa* el espacio, privado, generalmente una casa, y los roles de los interlocutores, el propietario como emisor y el invitado como destinatario; *Otra, otra, otra* el evento, un concierto, a excepción de uno de música clásica, y los roles de los interlocutores, el público como emisor y los músicos como destinatarios.

Para responder al interrogante sobre qué esquemas fraseológicos son pragmatemas y cuáles no, partimos de los siguientes ejemplos:

- (1) Mario: A mí ya no me preocupa nada: estoy en la ruina, mi mujer se ha largado y estoy en la cárcel esperando a ver si me cae cadena perpetua. Así que como no me caiga un rayo... ya...
Ana: (En Off) A lo mejor, si dijeras la *verdad*⁹ y dieras los *nombres* de los otros que están implicados en esto...
Mario: ¡Pero *qué verdad ni qué nombres!*
(CREA. Alonso de Santos, J. L. *Vis-à-vis en Hawai*. Madrid, 1994)¹⁰
- (2) A: Alfonso ¿Por [sic] qué no te concentras en los estudios? Y después con el porvenir resuelto, pensamos en el amor.
(3) B: ¡*Chuli!*
A: ¡*Ni Chuli ni nada!* ¡Que después perderás el curso!
(Therón, C. *Fuga de cerebros 2*, 2011. 01:01:06/ 01:01:14)
- (3) Blanca se sienta a la mesa. José Luis está echando azúcar a las fresas. Echa una cucharada. Otra más.
BLANCA: *¿Dónde vas con eso, papá?* Que es todo azúcar.
JOSÉ LUIS: Azúcar nada, que tiene fruta también.
(CORPES XXI. Remón, P.: *No sé decir adiós*. s.l.: s.n., 2016)
- (4) (Entra ESTRELLA con ROCÍO de la mano. La artista en ciernes viste traje de flamenca y flores en el pelo.)
ROCÍO: ¡*Olé!*
ESTRELLA: ¡*Con todos ustedes, distinguido público: Rocío del Tardón!*
(La niña se arranca con mucho sentimiento, jaleada por ESTRELLA, con expresiones del tipo: “¡Ole, arza, vamos!”), propias de estos casos y aderezadas con palmas.)
(CORPES XXI. Martín, I.: *Collar de cerezas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004)

⁹ La cursiva es nuestra.

¹⁰ El ejemplo (1) es de Mura (2019: 71) y el (2) de Zamora Muñoz (2014: 222).

Si retomamos la distinción entre *cotexto* y *contexto extralingüístico* y tenemos en cuenta, además, los parámetros situacionales descritos, es posible apreciar diferencias entre los esquemas fraseológicos en cursiva de los ejemplos (1) y (2), por un lado, y los esquemas fraseológicos de los ejemplos (3) y (4), por otro. Los dos primeros dependen del cotexto o discurso previo; el constituyente que completa el hueco se toma de la intervención inmediatamente anterior. En este sentido, los esquemas fraseológicos descritos por Mura y Zamora Muñoz constituyen réplicas ecoicas o construcciones-eco (Zamora Muñoz 2014a: 221, 2014b; Mura 2019: 43, 49-50) que reaccionan a lo dicho anteriormente. El elemento que completa el hueco constituye una repetición parcial o total de alguno de los elementos léxicos presentes en el discurso anterior: en (1) los sustantivos *verdad* y *nombres*; en (2) el adjetivo *chuli*. Puesto que dependen del cotexto, es imposible predecir el contenido del hueco. No intervienen, por tanto, los parámetros situacionales en su enunciación, pues tanto la estructura *¡Ni + X + ni + X!* como *¡Qué + X + ni qué + X!* pueden enunciarse en cualquier situación extralingüística.

En cambio, la producción de los esquemas del ejemplo (3), *¿Dónde vas con [...]?*, y (4), *¡Con todos ustedes: [...]!*, está restringida por la situación extralingüística. *¿(A) dónde vas con [...]?*, que expresa asombro y rechazo, es congruente solo cuando el destinatario porta o está acompañado de un objeto o una persona que resulta extraño para el hablante (por ejemplo, *¿Dónde vas con esos pelos?*, *¿Dónde vas con esa caja?*, *¿Dónde vas con esa camisa?*).

De igual modo, *¡Con todos ustedes: [...]!* es adecuado en una presentación, en la que, con frecuencia, la persona presentada es el invitado, uno de los protagonistas del evento, generalmente, un espectáculo, y el destinatario, el público. Véase lo anómalo de la siguiente secuencia:

(5) [En un banco]

Cientes: Buenos días. Llevamos varios días con problemas porque el cajero no funciona bien.

Empleado del banco: No se preocupen. Ahora mismo vuelvo con el director.

[Tras unos minutos aparecen el empleado y el director de la sucursal]

Empleado: #*¡Con todos ustedes: el director de la sucursal!*

En el ejemplo anterior la enunciación del pragmatema resulta inadecuada pragmáticamente porque los clientes no se ajustan a la figura de público ni el evento es el adecuado. En resumidas cuentas, los esquemas fraseológicos de (1) y (2) no son pragmatemas, pues no están ligados a ninguna situación extralingüística, sino al cotexto —a los enunciados previos—, mientras que los esquemas fraseológicos de (3) y (4) son pragmatemas porque están restringidos por la situación extralingüística. En concreto, el esquema de (3), *¿Dónde vas con [...]?*, por el espacio, los elementos físicos que rodean el acto comunicativo y que se manifiestan verbalmente en el constituyente que rellena el hueco, y por la relación entre los interlocutores, que debe ser cercana para que el enunciado sea adecuado. Por su parte, el esquema de (4), *¡Con todos ustedes: [...]!*, está restringido por el evento, una presentación en un evento público.

Desde un punto de vista formal, también difieren los esquemas de los ejemplos (1), (2), (3) y (4). En (1) y (2), *¡Ni + X ni + X!* y *¡Qué + X + ni qué + X!*, la parte fija está constituida por elementos funcionales o gramaticales; en contraste, en (3) y (4), *¿(A) dónde vas con [...]?* y *¡Con todos ustedes: [...]!*, la parte fija está compuesta tanto por elemen-

tos gramaticales como por elementos léxicos. No obstante, en todos ellos la parte libre se completa con elementos léxicos, lo que contrasta con las unidades con casillas libres (§ 4).

A la luz de lo expuesto, no parece que todos los esquemas fraseológicos estén restringidos por la situación extralingüística de la enunciación, por lo que podemos afirmar que no todos son pragmatemas, pese a que compartan los otros dos rasgos esenciales de los pragmatemas: la fijación formal y el valor de enunciado.

4. PRAGMATEMAS CON CASILLAS LÉXICAS Y PRAGMATEMAS CON CASILLAS GRAMATICALES

Una vez hemos comprobado que solo algunos esquemas fraseológicos con valor de enunciado se ajustan a la categoría de pragmatemas, es preciso dejar fuera del estudio los esquemas ecoicos estudiados por Zamora Muñoz y Mura y centrarse en los pragmatemas. En nuestro corpus encontramos pragmatemas que responden al concepto de *esquema fraseológico*: ¡Feliz [SN]!; Consumir preferentemente antes del [fecha]; Cerrado por [SN]; Última llamada para el vuelo [número], con destino [ciudad]; La [cursiva/traducción/negrita, etc.] es nuestra; ¿Cuánto [pronombre personal] debo?; A [pronombre personal] salud; Si [pronombre personal] gusta, dadle 'like', entre otros.

Si analizamos los enunciados anteriores, concretamente los constituyentes con los que se rellenan los huecos, es posible reconocer dos tipos de pragmatemas: los que completan el hueco con unidades léxicas y los que lo hacen con unidades gramaticales. Esta distinción coincide con la propuesta por Montoro del Arco (2008) entre locuciones con *casillas vacías* y locuciones con *casillas libres*. El autor toma los dos conceptos de Zuluaga (§ 3.1), que los emplea de manera imprecisa e indistintamente, y los clarifica para dotarlos de valor metodológico. Aunque se centra en las locuciones, el propio autor defiende la aplicación a otras UF, como los enunciados fraseológicos (2008: 142-144). Montoro del Arco (*ibid.*: 137-138) distingue:

- a) Fraseologismos con casillas vacías: las casillas se completan con unidades que constituyen categorías léxicas plenas y, por tanto, aportan parte del contenido proposicional de la UF. Por ejemplo, *como (yo) me llamo* [nombre propio del emisor] o *qué* [sustantivo] *ni qué* [sustantivo].
- b) Fraseologismos con casillas libres: las casillas se completan con elementos pertenecientes a un paradigma gramatical cerrado, es decir, son en su mayoría pronombres personales, posesivos y demostrativos, que ubican la unidad en el espacio y el tiempo de la enunciación. Por ejemplo, *en [...] caso* o *a [...] alturas*.

Según el autor, estos conceptos coinciden, *grosso modo*, con el de *variante* —para las UF con casillas vacías— y el de *variación morfosintáctica* —para las UF con casillas libres— (*ibid.*: 138) expuestos en García-Page (2001). La diferencia principal recae en que la variación a la que hace referencia el concepto de *casilla* depende de circunstancias discursivas y, en el caso de los pragmatemas, sobre todo extralingüísticas, y no de causas históricas, dialectales y/o cognitivas.

Además, es necesario precisar que tanto los esquemas fraseológicos como las unidades con casillas libres deben saturarse para adquirir sentido completo: “la casilla es absoluta-

mente necesaria (es parte de su forma citativa) y la construcción no tiene sentido completo (y utilizo el término “sentido” en la línea coseriana) sino cuando esta es rellenada” (Montoro del Arco 2008: 137). Por tanto, no se consideran esquemas fraseológicos los pragmatemas del corpus que admiten variaciones textuales consistentes en la adición o la supresión de parte de su estructura: los que pueden estar compuestos por varias oraciones (*Entrada y salida de vehículos*) *Vado permanente. (No aparcar)*¹¹, los que a menudo omiten una parte de la oración (*A buenas horas (mangas verdes)*) y los que admiten la aparición de intensificadores o atenuadores (*Me alegro (mucho) de verte*).

En este trabajo tomamos la distinción de Montoro del Arco, pero, dado que los adjetivos aplicados a *casilla*, *vacía* y *libre*, a nuestro juicio, no resultan intuitivos, optamos por modificar la terminología para esclarecerla. De este modo, denominaremos *pragmatemas con casillas léxicas* a los pragmatemas con casillas vacías y *pragmatemas con casillas gramaticales* a los pragmatemas con casillas libres. Siguiendo esta clasificación de los esquemas fraseológicos, entre los pragmatemas de nuestro corpus cuya estructura se compone de una parte fija y una parte variable, podemos identificar los dos tipos. Añadimos una muestra de algunos de ellos en la siguiente tabla¹²:

Pragmatemas	Pragmatema con casillas léxicas	Pragmatema con casillas gramaticales
(No) ¹³ <i>se aceptan</i> [tarjetas/cheques, etc.]	X	
¡[Cuánto/cómo] <i>me alegro (por ti)</i> !		X
¡ <i>Benditos/dichosos los ojos (que [pron. pers.] ven)</i> !		X
¡ <i>Felices</i> [vacaciones/fiestas, etc.]!	X	
¡(Que) <i>viva(n)</i> [los novios/san Lorenzo, etc.]!	X	
¿Cuánto [pron. pers.] <i>debo</i> ?		X
¿Dónde <i>vas con</i> [ese pelo/esas zapatillas, etc.]?	X	
¿Qué [pron. pers.] <i>pongo</i> ?		X
<i>A la atención de</i> [nombre del destinatario]	X	
¡ <i>Buen(a/os/as)</i> [...]!	X	
<i>Abierto de</i> [número] <i>horas a</i> [número] <i>horas</i>	X	
<i>A</i> [pron. pers.] <i>salud</i>		X
<i>Cerrado por</i> [motivos personales/descanso, etc.]	X	
<i>Tiene la palabra</i> [nombre]	X	
<i>Rompase en caso de</i> [emergencia/incendio, etc.]	X	
Última llamada para el vuelo [número], con destino [ciudad]	X	
<i>Vuelvo en</i> [número] <i>minutos</i>	X	
¿ <i>Quieres dejar de</i> [...]?	X	
¿ <i>Me pones</i> [una caña/una copa de vino, etc.]?	X	

11 Indicamos entre paréntesis las partes que, frecuentemente, coaparecen con el núcleo del pragmatema, en el ejemplo *Vado permanente*.

12 Por motivos de espacio, reproducimos una muestra de los pragmatemas con los que contamos y no el corpus en su totalidad.

13 Marcamos entre paréntesis los elementos opcionales, aunque frecuentes, en la forma del pragmatema y entre corchetes el hueco que debe saturarse para que el pragmatema adquiera sentido completo.

Pragmatemas	Pragmatema con casillas léxicas	Pragmatema con casillas gramaticales
<i>Con todos ustedes</i> : [nombre]	X	
<i>Si</i> [pron. pers.] <i>gusta, dadle 'like'</i> (y <i>suscríbete al canal</i>) ¹⁴		X
<i>La</i> [cursiva/negrita/traducción, etc.] <i>es nuestra</i>	X	
<i>Te</i> [pron. pers.] <i>paso</i>		X
<i>No utilizar en niños menores de</i> [número] <i>años</i>	X	
<i>Mantener/Conservar</i> [en lugar fresco y seco/alejado del calor, etc.]	X	
<i>¿Cómo</i> [pron. pers.] <i>va?</i>		X
<i>Te paso a</i> [nombre]	X	
<i>Lavar</i> [a mano/en seco/con agua fría/con agua caliente, etc.]	X	
<i>¡Peligro!</i> / <i>¡Atención!</i> <i>Materiale(s)</i> [inflamables/radioactivos/nocivos o irritantes, etc.]	X	
<i>Planchar a</i> [número] <i>temperatura</i>	X	

Tabla 2: Muestra de pragmatemas con casillas léxicas y pragmatemas con casillas gramaticales.

Los pragmatemas con casillas léxicas son más numerosos en nuestro corpus que los pragmatemas con casillas gramaticales, como se muestra en la siguiente figura:

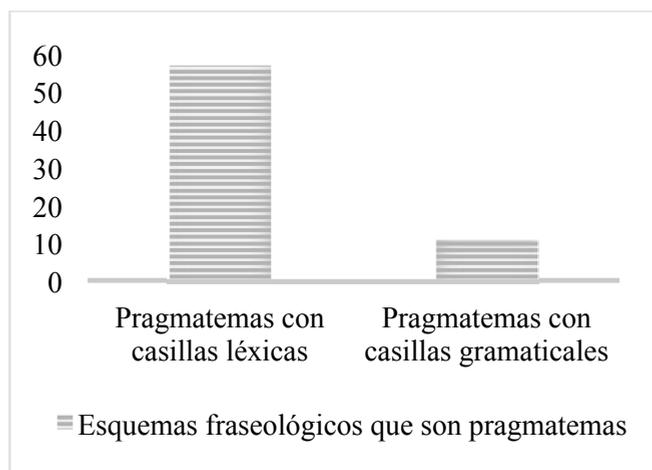


Figura 2: Distribución de esquemas fraseológicos que son pragmatemas con casillas léxicas y con casillas gramaticales de nuestro corpus.

¹⁴ Es posible encontrar variaciones de este pragmatema en las que se cambian las personas o el tiempo verbal de la prótasis de la condicional (*Si te ha gustado, dale 'like'*). También hemos encontrado ejemplos en los que se sustituye el verbo *gustar* y/o el *like* por *molar* y *me gusta* respectivamente (*Si te mola, dale me gusta*). No obstante, la forma que aparece en la tabla parece la más frecuente.

En concreto, de los 437 pragmatemas del corpus (§ 1), hemos extraído y analizado 68 unidades que constituyen esquemas fraseológicos. De ellos, el 84 % son pragmatemas con casillas léxicas y el 16 % son pragmatemas con casillas gramaticales.

De los once pragmatemas con casillas gramaticales, nueve completan su hueco con pronombres personales (*Te* [pron. pers.] *paso*; *¿Qué* [pron. pers.] *pongo?*) y dos con adverbios interrogativos o exclamativos (*¡[Cuánto/cómo] me alegre (por [pron. pers.]!*).

Respecto a los cincuenta y siete pragmatemas con casillas léxicas, treinta y dos rellenan el hueco con sustantivos, en muchos casos nombres que designan a la persona involucrada en la acción (*Tiene la palabra [...]*; *Con todos ustedes: [...]*); once con números, especialmente cuando se trata de pragmatemas propios del canal escrito (*Abierto de [...] horas a [...] horas*; *Zona [...]*; *Fin de zona [...]*); cinco con adjetivos (*Servir [...]*; *¡Peligro!/¡Atención! Materiale(s) [...]*); cinco con oraciones (*En caso de contacto con los ojos, [...]*; [...], *(que) la tenemos*); y cuatro con verbos (*Haz el favor de [...]*).

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha constituido una primera aproximación a los esquemas fraseológicos que constituyen pragmatemas, si bien, a nuestro juicio, plantea propuestas sólidas sobre este objeto de estudio que pueden servir como base para investigaciones posteriores. Hemos mostrado nuestro acuerdo con la definición transversal del concepto de pragmatema, la cual permite considerar como parte de él otros frasemas también restringidos por la situación extralingüística y con valor de enunciado. Además, hemos identificado las diferencias principales entre los esquemas fraseológicos ecoicos con valor de enunciado estudiados por Zamora Muñoz y Mura y los esquemas que son pragmatemas: desde un punto de vista pragmático-discursivo, los primeros están restringidos cotextualmente, mientras que los segundos lo están extralingüísticamente, restricción que se puede identificar gracias a los parámetros situacionales. Desde una perspectiva formal, la parte fija de los esquemas fraseológicos ecoicos es de naturaleza gramatical; en cambio, en los pragmatemas los constituyentes de la parte fija pueden ser tanto gramaticales como léxicos. Por último, respecto a los esquemas que son pragmatemas, hemos descrito dos tipos en función de los constituyentes que rellenan el hueco: los pragmatemas con casillas léxicas, cuyo hueco se rellena con elementos léxicos, frente a los pragmatemas con casillas gramaticales, cuyo hueco se completa con elementos gramaticales. Los primeros son mucho más frecuentes que los segundos en nuestro corpus. A continuación incluimos un esquema que muestra nuestra propuesta taxonómica para los esquemas fraseológicos¹⁵:

15 El ejemplo del enunciado con restricción discursiva es de Mura (2019) y el de las locuciones de Montoro del Arco (2008).

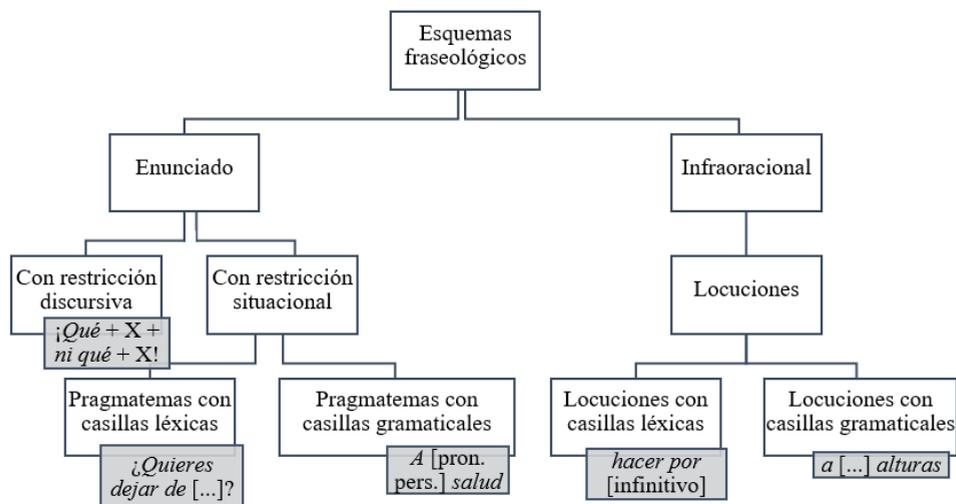


Figura 3: Propuesta tipológica de esquemas fraseológicos.

Como se muestra en la figura, para que un fraseo sea pragmatema primero tiene que constituir un enunciado. De entre los enunciados, únicamente aquellos con restricción situacional serán pragmatemas.

El reconocimiento de pragmatemas que se ajustan a la definición de esquema fraseológico permite estudiar de manera conjunta unidades que anteriormente no habían recibido apenas atención en la TST, más allá de que los autores las empleasen en su ejemplificación sin reconocerlas como entidad propia.

Por último, consideramos que el estudio de esquemas concretos puede tener ventajas tanto desde un punto de vista lexicográfico como para la enseñanza del español como lengua extranjera, pues permite sistematizar construcciones productivas sin necesidad de detenerse en cada una de las posibles manifestaciones de dichas estructuras en el discurso. Para ello, es conveniente ampliar el corpus de esquemas fraseológicos que son pragmatemas con el objeto de mejorar su descripción y encontrar nuevas estructuras que, dada la naturaleza reducida de este trabajo, no han podido recibir la suficiente atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandro, A. (2011). *Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Alvarado Ortega, M. B. (2010). *Las fórmulas rutinarias del español: teoría y aplicaciones*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Anscombe, J.-C. (2011). "Figement, idiomaticité et matrices lexicales". En Anscombe, J.-C. y S. Mejrí (dirs.). *Le figement linguistique: la parole entravée*. París: Honoré Champion, pp. 17-40.
- Anscombe, J.-C. (2018). "La gnomividad/genericidad de las paremias desde el punto de vista del tiempo y del aspecto", *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 34/2, pp. 573-604: <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/8408> (06-07-2021). <https://doi.org/10.15581/008.34.2.573-604>.

- Anscombe, J.-C. (2019). “Figement, lexique et matrices lexicales”, *Cahiers de lexicologie*, 114, pp. 119-147.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2008). “Propuesta de descomposición semántica de fórmulas rutinarias del español en el marco de la Teoría Sentido-Texto”. En Mellado Blanco, C. (ed.). *Colocaciones y fraseología en los diccionarios*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, pp. 211-231.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2017). “Hacia un concepto amplio de pragmatema y sus aplicaciones en ELE: el caso de ¡qué + sust./adj.!” En Almeida Cabrejas, B.; Blanco Canales, A.; García Sánchez, J. J. y M. D. Jiménez López (coords.). *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. II: Semántica, Lexicología y Morfología*. Alcalá: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 19-36.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2020). “Lexical Functions and Pragmatic Functions: a proposal for the formalization of the pragmatemes within the Meaning-Text Theory”. En Szerszunowicz, J. y M. Awier (eds.). *Intercontinental Dialogue on Phraseology 9: Reproducible Multiword Expressions from a Theoretical and Empirical Perspective*. Bialystok: The University of Bialystok Publishing House, pp. 15-32: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11343/1/MA_Barrios_Rodr%C3%ADguez_Lexical_Functions_and_Pragmatic_Functions.pdf (06/07/2021).
- Barrios Rodríguez, M. A. y Ovejas Martín, V. (2019). “Pragmatèmes: concept, limits et formalisation”, *Cahiers de lexicologie*, 115, pp. 77-102.
- Blanco Escoda, X. y Mejri, S. (2018). *Les pragmatèmes*. Paris: Garnier Classiques.
- Brown, P. y Fraser, C. (1979). “Speech as a marker of situation”. En Scherer, K. R. y H. Giles (eds.). *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 33-62.
- Casares, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coulmas, F. (1979). “On the sociolinguistic relevance of routine formulae”, *Journal of Pragmatics*, vol. 3, 3-4, pp. 239-266: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/037821667990033X> (30-06-2021). [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(79\)90033-X](https://doi.org/10.1016/0378-2166(79)90033-X).
- Coulmas, F. (1981). *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned*. The Hague: Mouton.
- Dostie, G. y Tutin, A. (2019). “Les phrases préfabriquées. Sens, fonctions, usages”, *Cahiers de lexicologie*, 114.
- Dobrovol’skij, D. (2016). “Fraseología y Gramática de Construcciones”, *Language Design*, 18, pp. 71-106.
- Escandell Vidal, M. V. (2014). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- Fillmore, C. J.; Kay, P. y O’Connor, M. C. (1988). “Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of ‘Let Alone’”, *Language*, 64:3, pp. 501-538.
- Fléchon, G.; Frasi, P. y Polguère, A. (2012). “Les pragmatèmes ont-ils un charme indéfinissable?”. En Pierluigi, L. y P. Frassi (eds.). *Lexiques, Identités, Cultures*. Vérone: QuiEdit, pp. 81-104.
- Fónagy, I. (1982). *Situation et signification*. Amsterdam – Philadelphia: J. Benjamins.
- Fónagy, I. (1997). “Figement et changements sémantiques”. En Martins-Baltar, M. (ed.). *La locution entre langue et usage*. Paris: ENS Editions/Ophrys, pp. 131-164.
- García-Page, M. (2001). “¿Son las expresiones fijas expresiones fijas?”, *Moenia: Revista lucense de lingüística y literatura*, 7, pp. 165-196.
- García-Page, M. (2007). “Los pragmatemas: algunas consideraciones”. En Cuatero Otal, J. y M. Emsel (eds.). *Vernetzungen. Bedeutung in Wort, Satz und Text. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag*, vol. 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 161-173.
- Kauffer, M. (2013). “Le figement des ‘actes de langage stéréotypés’ en français et en allemand”, *Pratiques*, 159/160, pp. 42-54.
- Kauffer, M. (2019). “Les ‘actes de langage stéréotypés’: essai de synthèse critique”, *Cahiers de lexicologie*, 114, pp. 149-171.
- Kécskes, I. (2000). “A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances”, *Journal of Pragmatics*, 32 (5), pp. 605-625.

- Kécskes, I. (2003). *Situation-bound utterances in L1 and L2*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kécskes, I. (2010). "Situation-Bound utterances as pragmatic acts", *Journal of Pragmatics*, 42.11, pp. 2889-2897.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). "Texte et contexte", *Scolia*, 6 pp. 39-60.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). "Le contexte revisité", *Corela*, 11, pp. 1-24: <https://journals.openedition.org/corela/2627> (06-07-2021). <https://doi.org/10.4000/corela.2627>.
- Mejri, S. (2018). "Les pragmatèmes et la troisième articulation du langage", *Verbum*, XL: 1, pp. 7-20.
- Mel'čuk, I. (1995). "Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics". En Everaert, M.; E. van der Linden; A. Schenk y R. Schreuder (eds.). *Idioms. Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale, N.J.—Hove: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 167-232.
- Mel'čuk, I. (1998). "Collocation and Lexical Functions". En Cowie, A. P. (ed.). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press, pp. 23-53.
- Mel'čuk, I. (2006). "Parties du discours et locutions", *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 101/1, pp. 29-65.
- Mel'čuk, I. (2012). *Semantics: From meaning to text. Vol. I*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mel'čuk, I. (2013). "Tout ce que nous voulions savoir sur phrasèmes, mais..." , *Cahiers de lexicologie*, 102, pp.129-149.
- Mel'čuk, I. (2015a). "Clichés, an Understudied Subclass of Phrasemes". *Yearbook of Phraseology*, 6/1. Berlin: De Gruyter, pp. 55-86.
- Mel'čuk, I. (2015b). *Semantics. From meaning to text. Vol. III*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mel'čuk, I. (2020). "Clichés and pragmatemes", *Neophilologica*, 32, pp. 9-20.
- Mel'čuk, I. y Miličević, J. (2020). *An Advanced Introduction to Semantics. A Meaning-Text Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montoro del Arco, E. T. (2008). "El concepto de 'locución con casillas vacías'". En Mellado Blanco, C. (ed.). *Colocaciones y fraseología en los diccionarios*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 131-146.
- Mura, G. A. (2012). *La fraseología del desacuerdo: los esquemas fraseológicos en español y en italiano*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mura, G. A. (2014). "Español coloquial y fraseología: los esquemas fraseológicos como unidades de la conversación", *Estudios de Lingüística del Español*, 35, pp. 279-287.
- Mura, G. A. (2019). *La fraseología del desacuerdo: los esquemas fraseológicos en español*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Polguère, A. (2015). "Lexical Contextualism: The Abélard Syndrome". En Gala, N. y G. B. Reinhard Rapp (eds.). *Language Production, Cognition, and the Lexicon*. Cham Heidelberg New York Dordrecht Londres: Springer, pp. 53-73.
- Polguère, A. (2016). "I y a un traître par minou: le statut lexical des clichés linguistiques", *Corela*, HS-19, pp. 1-13: <http://journals.openedition.org/corela/4486> (01-07-2021). <https://doi.org/10.4000/corela.4486>.
- Zamora Muñoz, P. (1998). "Las frases idiomáticas pragmáticas italianas: los marcos de situación y sus equivalencias en español", *Estudios románicos*, 10, pp. 107-125.
- Zamora Muñoz, P. (1999). "Equivalencias lingüísticas de algunas frases idiomáticas pragmáticas italianas en español", *Paremia*, 8, pp. 529-536.
- Zamora Muñoz, P. (2014a). "Los límites del discurso repetido: la fraseología periférica y las unidades fraseológicas pragmáticas", *Verba*, 41, pp. 213-236: <https://revistas.usc.gal/index.php/verba/article/view/980> (30-06-2021). <https://doi.org/10.15304/verba.41.980>.
- Zamora Muñoz, P. (2014b). "Una tipología de réplicas fraseológicas ecoicas en el italiano coloquial conversacional". En Durante, V. y C. Tschann (eds.). *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*, Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, 5, pp. 117-132.

- Zamora Muñoz, P. (2015). “La Gramática de las construcciones: nuevas unidades fraseológicas y su traducción italiano-español”. En Conde Tarrío, G; Mogorrón Huerta, P. y D. Prieto García-Seco (coords.). *Enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica: ámbitos, recursos y modalidades*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 23-34.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt a. M. - Bern - Cirencester/U.K.: Studia Románica et Lingüística, Verlag Peter D. Lang.

Diccionarios, repertorios comunicativos y corpus textuales

- Buitrago Jiménez, A. (2007 [1995]). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Salamanca: Espasa Calpe.
- Gelabert, M. J.; Herrera, M.; Martinell, E. y Martinell, F. (1993 [1988]). *Repertorio de funciones comunicativas del español: nivel umbral, intermedio y avanzado*. Madrid: SGEL.
- Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. New York: Peter Lang.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Real Academia Española: Banco de datos (CORPES) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*. <<http://www.rae.es>> (07/07/2021).
- Rodríguez-Vida, S. (2011 [2004]). *Diccionario temático de frases hechas*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Seco, M.; de Andrés, O. y Ramos, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.
- Varela Iglesias, F. y Kubarth, H. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.

Aproximación al tratamiento de las paremias como pragmatemas y sus posibles aplicaciones

Approach to the study of paroemias as pragmatemes and their possible applications

ALMUDENA CAÑO LAGUNA
Universidad Complutense de Madrid, España
almcano@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-8953-2569>

Resumen

Las paremias se definen como expresiones que representan un conocimiento social o cultural compartido en la comunicación y se pueden manifestar de diferentes formas, entre otros en refranes, proverbios y aforismos. Por definición, las diferentes representaciones paremiológicas se asocian a la comunicación o a la cadena discursiva, pero el trabajo fraseológico y algunas de sus aplicaciones abandonan esta visión para enfocarla al estudio de su composición formal o a su representación en la literatura. No abundan los enfoques basados en el contexto comunicativo, a pesar de que resultan especialmente necesarios en la enseñanza en secundaria o en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Este trabajo pretende sumar en ese sentido con un estudio paremiológico desde un enfoque basado en la Teoría Sentido-Texto. Este modelo permite asociar algunas paremias a determinados contextos extralingüísticos bajo el concepto de *pragmatema* y en nuestro trabajo hemos que-

Abstract

Paroemias are defined as expressions representing a shared knowledge in communication that take on many different forms, such as sayings, proverbs or aphorisms, among others. By definition, paremiological representations are associated with discourse and communication. However, studies on phraseology and some of its implementations focus rather on the form of paroemias or their depiction in literature. This work aims at addressing the study of paroemias from the approach of the Meaning-Text Theory, according to which lexical constructions can be associated with given extralinguistic contexts under the term *pragmateme*. Thus, paroemias might be considered pragmatemes. As a consequence, paremiologic applications (e.g. teaching Spanish as a Foreign Language (EL2/EFL) or secondary education) might be approached from a perspective based on the communicative act.

To check for the appropriateness of the associations between paroemias and their context

Para citar este artículo: Caño Laguna, A. (2021). Aproximación al tratamiento de las paremias como pragmatemas y sus posibles aplicaciones. *ELUA*, (36), 129-141. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.07>

Recibido: 31/07/2021, Aceptado: 04/10/2021

© 2021 Almudena Caño Laguna



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

rido averiguar qué condiciones son necesarias para que esta asociación tenga lugar,

Para comprobar que las asociaciones entre las paremias y sus contextos de uso son apropiadas, se realizan tres pruebas a un total de 154 informantes, todos ellos hablantes de español como lengua materna. En estas pruebas se extraen las paremias más representativas en el conocimiento colectivo, se asocian tanto a definiciones extraídas de diferentes diccionarios fraseológicos como a diferentes contextos relacionados con la interpretación de la propia paremia y con las restricciones de uso según el grado de confianza en la relación jerárquica entre los hablantes. También se tienen en cuenta en el análisis estadístico variables independientes como la edad y el lugar de procedencia de los hablantes, además de la frecuencia de uso de paremias en la conversación.

Con los resultados obtenidos, se puede considerar que algunas de esas paremias pueden ser consideradas pragmatemas y, por lo tanto, pueden modificarse sus aplicaciones basándolas en el conocimiento contextual. Además, estos resultados permiten ampliar los horizontes de estudio, pudiendo analizar las paremias desde perspectivas contextuales y, a su vez, dando lugar a una clave para profundizar en el concepto *pragmatema*.

PALABRAS CLAVE: paremia; pragmatema; fraseología; ELE; educación secundaria.

of use, three tests were administered to a total of 154 participants, all of them Spanish native speakers. The most representative paroemias in the shared knowledge are extracted from these tests, where paroemias are associated with definitions extracted from several phraseologic dictionaries. They are also associated with different contexts related to the interpretation of the paroemia itself and with the use restrictions, according to the degree of confidence in the hierarchical relationship among speakers. Furthermore, statistical analyses considered independent variables such as the participants' age and the place of residence, together with the frequency of use of paroemias in conversation.

Results suggest that some paroemias might be considered pragmatemes and, therefore, their use applications might be modified based on contextual knowledge. Moreover, results allow to broaden research horizons (since paroemias can be analyzed from a different perspective) and provide a key to deepen into the concept of pragmateme.

KEY WORDS: paremiology; phraseology; pragmateme; EFL; secondary education.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Paremias: terminología y definición

El presente estudio sobre las paremias del español se aborda desde el ámbito de la lexicografía, en concreto, desde la Teoría Sentido-Texto, modelo en el que se analizan con detalle las relaciones léxicas y semánticas (Melčuk 1996; Polguère 2011).

Por un lado, se podría definir la paremia como una expresión estereotipada que representa un saber compartido que se puede manifestar con refranes populares o proverbios, insertos o no en una cadena discursiva (Anscombe 1997). Como se adelanta en dicha definición, las paremias pueden representarse de diferentes modos, aunque en muchas ocasiones los límites entre sus términos se difuminan. Tal es la dificultad, que se han desarrollado diversas clasificaciones en función de diferentes parámetros, como la fijación combinatoria de los componentes (Zuluaga 1980), criterios de funcionalidad (Corpas Pastor 1996), o

la fijación sintáctica y semántica (Solano Rodríguez 2012). El trabajo de Crida Álvarez y Sevilla Muñoz (2015) realiza una clasificación en función del origen y del registro de uso, criterios más cercanos a una perspectiva comunicativa. En concreto, los autores diferencian aquellas paremias de origen conocido y uso culto, bajo las que se enmarcan los proverbios y los aforismos; y las de origen anónimo y uso popular, como es el caso de los refranes, las frases y locuciones proverbiales y los dialogismos. De acuerdo con su clasificación, el objeto de estudio de este trabajo se ubica entre las paremias del segundo tipo. Más detalladamente, nuestro objeto de estudio es el de los refranes que exigen un contexto extralingüístico específico y que, por consiguiente, pueden ser etiquetados como pragmatemas.

Desde su enfoque lexicológico y lexicográfico, la Teoría Sentido-Texto se ofrece como un modelo en el que se estudian las limitaciones del significado de las palabras y de las unidades fraseológicas. En esta perspectiva se define el concepto *pragmatema* como un tipo de formulema que cuenta con una delimitación pragmática; es decir: un enunciado que contiene un referente abstracto que se emplea en contextos concretos (Melčuk 2015). Es el caso de ¡feliz cumpleaños!, fórmula que necesita de la condición contextual de la celebración de un cumpleaños.

Blanco (2014) describe los pragmatemas desde el punto de vista lexicográfico y se sirve de una macroestructura que se adapta a unidades frásticas que están condicionadas por una situación, entre las que se diferencian unidades monoléxicas (formadas por una sola palabra, como ¡hola!) y unidades pluriléxicas (como ¡buenas tardes!). Muchos pragmatemas son fórmulas rutinarias que se asocian a situaciones concretas. Entre otros autores, Barrios Rodríguez (2017) ha planteado el concepto de pragmatema en un sentido más amplio, considerando que pueden ser pragmatemas algunos clichés, como los formulemas, pues son dependientes del contexto extralingüístico. La autora observa, además, que no forman necesariamente estructuras composicionales.

Aquí entendemos por paremia una expresión de uso popular, que los hablantes de una lengua son capaces de emplear en una conversación. La pregunta de investigación plantea la posibilidad de relacionar estas expresiones con el concepto de pragmatema en sentido amplio y, en caso de que la respuesta sea afirmativa, cómo se podrían enseñar las condiciones extralingüísticas de uso de cada refrán a estudiantes de secundaria o de E/LE.

1.2. Aplicaciones didácticas de las paremias

Las paremias son un elemento de la comunicación que los hablantes han aprendido, bien mediante la retención memorística, bien basándose en la propia experiencia comunicativa, tarea sencilla debido al extrañamiento que produce el primer contacto del hablante con una paremia en una conversación (Díaz Pérez 1997).

Como consideración más general, se asocian las paremias al conocimiento cultural de una sociedad, de modo que pueden ser consideradas parte de la comunidad linguocultural nacional (Vyshnya, Sevilla Muñoz y Gutthy 2007), es decir, las paremias forman parte de aquellos objetos culturales que se representan en lenguaje. En relación con esta idea, se plantea la necesidad de conocer estos objetos culturales al introducirse en una comunidad de habla. Con el fin de considerar cuáles son aquellas paremias que son necesarias conocer para formar parte de dicha comunidad, algunos investigadores han procurado realizar un acercamiento a un número representativo de paremias que son conocidas en una comuni-

dad, lo que se ha denominado *mínimo paremiológico*. Para la lengua española, el trabajo de Tarnovska (2005) consigue llevar a este mínimo a un total de 27 paremias, que más tarde amplía a un total de 250, que incluye en un diccionario para facilitar el acceso de los hablantes a este conocimiento.

A continuación, resumimos las aportaciones de algunas aplicaciones concretas en las que se trabajan las paremias en la actualidad.

1.2.1. Enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)

Según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, una de las competencias que los aprendientes deben adquirir es la competencia sociolingüística, en la que se incluyen las expresiones de sabiduría popular. De este modo, los estudiantes de español como lengua extranjera experimentan un acercamiento al conocimiento cultural y social a través de sus representaciones en la lengua. Por otro lado, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* el conocimiento fraseológico aparece en los apartados “Referentes culturales”, “Saberes y comportamientos socioculturales” y “Habilidades y actitudes interculturales”. En todos ellos se dota al hablante de capacidad de reconocimiento de estas expresiones, una aproximación a la sabiduría popular y la posibilidad de conocer elementos culturales a través de ellos, pero, pese al carácter comunicativo del PCIC, esta materia no se presenta como un elemento comunicativo reconocible en diferentes contextos.

El trabajo de Penadés Martínez (1998) resume algunas propuestas realizadas sobre el tratamiento de las paremias en la clase de ELE. En ellas se destaca el uso social que se realiza de las paremias en la comunicación pues, en opinión de la autora, permiten adquirir un discurso más natural, espontáneo y semejante al de un nativo. Si se sigue este razonamiento, se podría concebir el diseño de actividades relacionadas con la paremiología como un acercamiento por niveles al conocimiento del significado de estas expresiones.

Por otro lado, si se observa cuáles son las paremias que comúnmente se emplean en la enseñanza de español como segunda lengua, se pueden encontrar diferentes puntos de vista en su selección. Así lo refleja Leal Riol (2013) al mencionar los consejos que suele dar al profesorado cuando se plantean qué refranes elegir, pues recomienda considerar la variedad de estructuras internas de las paremias, el reflejo cultural o la temática léxica. Algunos otros criterios mencionados por este autor, sí se relacionan con su empleo comunicativo, como son la frecuencia de uso, el factor cultural, o la rentabilidad y productividad.

1.2.2. Educación secundaria obligatoria (ESO)

Otro ámbito de enseñanza en el que se pueden desarrollar las paremias es en el currículo de educación secundaria. Concretamente en el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad de Madrid (BOCM, Decreto 48 2015) se especifica la enseñanza de refranes como parte del Bloque 3, en el apartado relacionado con el manejo de diccionarios, que tiene como fin el aprendizaje de búsqueda de información. Al igual que en el apartado anterior, bajo la premisa de la LOMCE, el Parlamento Europeo propone la adquisición de unas competencias clave en la educación secundaria, entre las que se encuentra la competencia lingüística. Esta competencia se descompone en subcompetencias, entre las que se encuentra la competencia comunicativa. Algunos autores como Hymes y Bernal

(1996) asumen una vertiente más pragmática de esta competencia lingüística relacionada con el uso del lenguaje en su contexto, lo que permite el trabajo de la lengua en un contexto comunicativo con actividades adecuadas (Lomas y Osoro 1994; Beghadid 2013,). De este modo, es posible hablar de competencias específicas para cada uso del lenguaje, como es el caso de la competencia paremiológica, de Díaz Pérez (1997) y la fraseológica, trabajada por Solano Rodríguez (2007).

Algunas propuestas didácticas para la enseñanza fraseológica, siguiendo con estos criterios, los desarrolla Fernández Pampín (2012), quien propone actividades en las que se entablan relaciones entre la construcción fraseológica y su significado, comparaciones entre refranes de diferentes lenguas, asociaciones entre los refranes y su campo semántico, o la identificación de figuras retóricas.

Como se puede apreciar por las referencias mencionadas, con respecto a la enseñanza de las paremias los profesores se encuentran en primer lugar con el obstáculo de cuáles elegir, y además con el de qué actividades desarrollar para que el estudiante no solo sea capaz de comprenderlas sino, sobre todo, de usarlas correctamente.

2. METODOLOGÍA, ANÁLISIS Y RESULTADOS

2.1. Objetivo, metodología e hipótesis de trabajo

El interés principal de este trabajo es verificar si algunos refranes se pueden asociar a contextos comunicativos concretos y, en caso afirmativo, realizar propuestas válidas para su enseñanza.

Hemos de mencionar que en este trabajo no buscamos una descripción lexicológica ni lexicográfica de las paremias, ni un estudio de su forma, sino una descripción de los contextos extralingüísticos que acompañan a su uso. Queremos averiguar también la frecuencia de uso, pues consideramos que, como hemos adelantado, debemos empezar enseñando los más frecuentes. Por último, nos interesa conocer con bastante detalle las restricciones de uso.

Para lograr nuestros objetivos, hemos realizado diferentes encuestas que aportarán los datos cuantitativos y cualitativos necesarios para el análisis.

Elaboramos una primera prueba piloto en la que participaron de forma oral diez informantes. En ella se les preguntaba acerca del significado, contexto de uso y situación extralingüística de veintidós paremias. Con los resultados obtenidos en esta prueba, se realizó una segunda encuesta (que a partir de ahora se denominará *encuesta de reconocimiento*) a un total de cien informantes mediante la plataforma formularios de Google, en la que figuraban las paremias que habían obtenido una frecuencia mayor de aparición en la encuesta anterior. En esta segunda encuesta se proponían no solo los refranes seleccionados junto con las definiciones aportadas por los mismos encuestados, sino también las definiciones ofrecidas por Junceda (1998) y Doval (1997). Se aportaba más de una y se invitaba al informante a escoger una, la que consideraban más apropiada. Junto a las definiciones se ofrecían diferentes contextos extralingüísticos asociados a su uso, entre los que debían escoger cuál era el adecuado para cada refrán.

Por último, se realizó una tercera encuesta a cincuenta informantes (a partir de ahora, *encuesta de acceso*) en la que invertimos el sentido de las preguntas: si antes les mostrábamos un refrán y les proponíamos la selección de un significado o de un contexto extralingüístico,

ahora ofrecíamos el contexto y la intención comunicativa, y les pedíamos que escribieran qué refrán dirían en ese caso. Ya no nos interesaban los datos descriptivos de uso, (entre ellos, por ejemplo, a quién se dirige el refrán), o la manera de enunciarlo, sino el acceso a la información paremiológica de los hablantes, es decir, la capacidad de responder con una proverbia a una situación comunicativa concreta. Se tuvo en cuenta la diferencia de Tarnovska (2005) entre reconocimiento paremiológico de las proverbias (conocimiento pasivo) y disponibilidad (conocimiento activo), haciendo hincapié en el segundo. Para preparar esta última encuesta tomamos las definiciones junto con el contexto de uso que habían obtenido mejores resultados en la encuesta de reconocimiento y planteamos una cuestión de respuesta abierta, pues los informantes debían escribir un refrán que utilizarían en esa situación.

En las tres pruebas realizadas, los informantes encuestados eran hablantes de español como lengua materna. Solicitamos que especificaran su lugar de procedencia con la finalidad de comprobar las realizaciones dialectales que tienen lugar entre los hablantes de lengua española para, después, poder extrapolarlo a los diferentes tipos de estudiantes o aprendientes de español.

Otra de las variables que se tuvo en cuenta fue la edad de los encuestados, segregados en cuatro franjas de edad: “menores de 18 años”, considerados menores; “19-35”, a los que se les atribuyó la etiqueta de jóvenes; “36-50”, el grupo de adultos; y por último el grupo de “mayores de 50”.

En la última encuesta también se recogió información acerca de la frecuencia de uso de las proverbias, la forma de aprenderlas y opiniones generales acerca de su uso, como, por ejemplo, si se consideraba que esa proverbia era de mala educación.

Las hipótesis con las que partíamos al comenzar nuestro estudio eran las siguientes:

- Se pueden asociar algunas proverbias a contextos de uso determinados y, por tanto, dichas proverbias pueden ser consideradas pragmatemas.
- La edad influye en el conocimiento paremiológico, siendo los informantes de edad más avanzada los que mejores resultados aportarán.
- El lugar de procedencia de los informantes no influirá en la selección del contexto extralingüístico asociado a las proverbias.

2.2. Análisis y resultados

Como hemos adelantado, seleccionamos las proverbias de uso más frecuente de la prueba piloto:

- *Arrieritos somos y en el camino nos encontraremos*
- *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*
- *Perro ladrador, poco mordedor*
- *Quien tiene boca se equivoca*
- *Quien la sigue la consigue*
- *A lo hecho, pecho*
- *Mi gozo en un pozo*
- *De tal palo, tal astilla*

Se ha de señalar que todas estas proverbias aparecen en el trabajo de Tarnovska (2005), quien por lo tanto las considera mínimos paremiológicos.

2.2.1. Encuesta de reconocimiento

De las ocho paremias seleccionadas, para la encuesta de reconocimiento se tienen en cuenta solamente las cuatro primeras, quedando las cuatro restantes pendientes de análisis en la última encuesta. Todas ellas son bimembres, es decir, configuradas en una estructura con dos partes diferenciadas.

A continuación, en las Tablas 1-4 se presentan los porcentajes, tanto de la elección del significado concreto extraído de Junceda (1981) y de las respuestas abiertas extraídas de la prueba piloto, como de la preferencia en la forma de uso.

En todos los casos consideramos dos variantes posibles de cada paremia: una forma completa, en la que se reflejaba la paremia en su totalidad, y una forma acortada, que reflejaba únicamente la primera parte de las paremias. Hemos de añadir que la forma acortada en todos los casos puede enunciarse con un patrón entonativo descendente, por lo que lo hemos reflejado con puntos suspensivos. El resultado de estas formas es *arrieritos somos, aunque la mona se vista de seda..., perro ladrador... y quien tiene boca...*

SIGNIFICADO/ CONTEXTO DE USO	PORCENTAJE	ACORTADA	COMPLETA
Se está discutiendo con alguien y se le amenaza con este refrán	59,03 %	44,6 %	38,3 %
Ha ocurrido algo malo y hay que ser consecuente	16,87 %		
Crees que tienes razón sobre algún tema y los demás no están de acuerdo	21,69 %		
Se está intentando animar a alguien y le dices esto para asegurarle que va a ir bien.	2,41 %		

Tabla 1: *Arrieritos somos y en el camino nos encontraremos*

En la primera tabla se puede apreciar cómo los informantes se decantan en un 59,03 % por la primera definición en la que se especifica que la paremia denota una amenaza en un contexto de discusión, frente al 2 % que apuesta por el contexto contrario, una respuesta más relacionada con un mensaje de ánimo y esperanza al interlocutor.

En cuanto a la forma de expresión, se resuelve un porcentaje equilibrado entre las dos variantes.

SIGNIFICADO/ CONTEXTO DE USO	PORCENTAJE	ACORTADA	COMPLETA
Tu consideración de algo no va a cambiar	14,78 %	63 %	35 %
La esencia de algo se mantiene intacta	44,34 %		
Una persona va a seguir siendo fea	40,87 %		

Tabla 2: *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*

La Tabla 2 refleja porcentajes bastante equilibrados entre dos de las opciones. No obstante, es la definición relativa a la esencia la que acumula mayores respuestas, posiblemente por su neutralidad de contexto.

También se puede observar que más de la mitad de los encuestados prefieren el empleo de la forma acortada a la completa.

SIGNIFICADO/ CONTEXTO DE USO	PORCENTAJE	ACORTADA	COMPLETA
Se dice de una persona que aparenta mucho, pero en realidad no es para tanto	13,28 %	33 %	65,3 %
Se dice de una persona que impone mucho en el desarrollo de una discusión, pero en realidad no es para tanto	21,83 %		
Se dice de una persona que realiza muchas amenazas, pero no las lleva a cabo	40,14 %		
Te parece una persona que dice muchas cosas, pero luego no las cumple	24,65 %		

Tabla 3: *Perro ladrador, poco mordedor*

De nuevo, en la Tabla 3, se presenta un mayor porcentaje en la definición que presenta el refrán como reflejo de una amenaza, con el matiz de que en este caso es solo una aparente amenaza.

A diferencia del caso anterior, se presenta una inclinación a la enunciación en la forma completa. Podría deberse no tanto al desconocimiento del interlocutor de esta expresión, sino a que en la segunda parte del refrán se presenta la parte que otorga el contenido esencial del significado de la paremia.

SIGNIFICADO/ CONTEXTO DE USO	PORCENTAJE	ACORTADA	COMPLETA
Se usa como consejo	22,31 %	6,9 %	93 %
Se usa para defender a alguien que se ha equivocado	41,98 %		
Se usa como excusa de algo que has hecho mal	34,71 %		

Tabla 4: *Quien tiene boca se equivoca*

Por último, en la Tabla 4 destaca el porcentaje de la forma completada de la expresión, posiblemente por denotar la acción a la que hace referencia el significado del refrán.

Entre las dos opciones relacionadas con la defensa a otro o la excusa sobre uno mismo, los informantes prefieren ligeramente la primera, *se usa para defender a alguien que se ha equivocado* (41,98 %) frente a *se usa como excusa de algo que has hecho mal* (34,71 %), como se esperaba.

Es también en este caso excepcional en el que se produce la única tendencia notable a la elección de una de las formas de enunciación, decantándose por la forma completa (93 % de los casos).

Tras la recopilación de los datos, se realizó el test estadístico chi-cuadrado (χ^2) para observar el cruce de la variable edad con el significado de los refranes y el contexto de uso, pero en ninguno de los casos se obtuvieron resultados significativos. De esta forma, la hipótesis acerca del cambio de significado en función de la edad quedó rechazada.

Aunque tampoco arrojó resultados estadísticamente significativos, los informantes asociaron mayoritariamente el empleo de paremias a registros informales en los que se producía una relación entre iguales, como la comunicación en un grupo de amigos (80 % de las respuestas), seguido de la familia (67 %). Se reduce el empleo de refranes (16 %) en los contextos en los que la jerarquía social distancia a los hablantes, como la relación laboral entre trabajador y jefe.

2.2.2. Encuesta de acceso

La tercera encuesta que se realizó se centraba en la disponibilidad paremiológica, por lo que el proceso de adquisición de información fue el contrario al de la encuesta anterior. En esta ocasión, se ofrecía a los informantes la definición más votada en la encuesta de reconocimiento. Dicha definición, además, iba asociada a un acto comunicativo, que delimitamos por introspección. Por último, se ofrecía también un contexto de uso relacionado con los datos extraídos de la primera encuesta. El informante debía escribir la paremia que se emplearía en dicha situación. La Tabla 5 refleja el porcentaje de acierto de cada paremia:

Paremia	Definición	Acto comunicativo	Contexto extralingüístico	Porcentaje
Quien la sigue la consigue	Alguien ha estado mucho tiempo intentando algo y por fin lo consigue	Respuesta	Esperanza Motivación Ánimo	84 %
A lo hecho, pecho	Se han tomado malas decisiones y hay que asumir las consecuencias	Respuesta	Amenaza Consecuencia	56 %
Mi gozo en un pozo	Estabas esperando con muchas ganas que pasase algo, pero no ha llegado a ocurrir	Enunciación	Decepción	29 %
De tal palo, tal astilla	Ha pasado algo y, sorprendentemente, has reaccionado igual que tu padre	Respuesta Incidir en tema Descripción	Comparación	75 %
Aunque la mona se vista de seda, mona se queda	La esencia de algo sigue intacta aunque se adorne	Respuesta / Descripción	Crítica a tercera persona	95 %
Perro ladrador, poco mordedor	Una persona que suele amenazar mucho pero luego no lo lleva a cabo	Respuesta / Descripción	Crítica a interlocutor / Descripción / Amenaza	93 %
Quien tiene boca se equivoca	Todos nos equivocamos alguna vez	Respuesta	Defensa con comprensión / Consuelo	45 %

Arrieritos somos y en el camino nos encontraremos	Estás discutiendo con alguien y lo estás amenazando con este refrán	Respuesta	Amenaza	29,5 %
---	---	-----------	---------	--------

Tabla 5: Definición de las paremias en relación con sus contextos de uso

Ante las respuestas recogidas, se puede realizar una escala con las frecuencias de acierto de las paremias:

1. *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda* (95 %)
2. *Perro ladrador, poco mordedor* (93 %)
3. *Quien la sigue la consigue* (84 %)
4. *De tal palo, tal astilla* (75 %)
5. *A lo hecho, pecho* (56 %)
6. *Quien tiene boca se equivoca* (45 %)
7. *Arrieritos somos y en el camino nos encontraremos* (29 %)
8. *Mi gozo en un pozo* (29 %)

Al aparecer de forma reiterada asociadas por diferentes hablantes a un contexto comunicativo determinado extraído de su propia interpretación, podría confirmarse que algunas de ellas forman parte del ámbito de los pragmatemas. Para determinar si el reconocimiento de estos contextos extralingüísticos es suficiente para considerarse pragmatema, se toman los porcentajes extraídos de los resultados. Ante la ausencia de trabajos experimentales previos que establezcan criterios de decisión, se decide marcar en un 90% de acierto, al igual que los porcentajes de significatividad probabilística que marcan la significatividad en una distribución estadística normal. Con este criterio, se establece que pueden considerarse pragmatemas las paremias *aunque la mona se vida de seda, mona se queda* y *perro ladrador, poco mordedor*.

Estos resultados también fueron analizados en función de distintas variables cualitativas, entre las que se encuentran la edad, el lugar de procedencia o la frecuencia de uso. En general ninguna aportó resultados significativos exceptuando dos paremias.

El refrán *de tal palo, tal astilla* arrojó diferencias significativas en función de la edad, χ^2 (6, N=44) =22.69, $p < .001$, reflejando que los menores no respondieron con ningún refrán, los jóvenes propusieron el refrán esperado y los adultos y mayores alternaban entre el esperado y otros que guardaban relación con el contexto propuesto, como *de padres gatos, hijos misinos*. Estos datos permiten observar cómo el conocimiento paremiológico, en cierto modo, está relacionado con la edad, siendo mayor cuanto más avanzada es esta.

También con respecto a este refrán resulta significativo la relación con el lugar de procedencia, χ^2 (8, N=44) =15.28, $p = .05$. Esta variable muestra cómo los informantes procedentes de zonas más urbanas, como Madrid o Barcelona, responden con la forma esperada, mientras que los informantes procedentes de otras zonas, como pueblos de Aragón, Castilla La Mancha, o zonas de las Islas Canarias, además de responder el refrán esperado, también mostraron de forma reiterada otras variantes, como *bendita la rama que al tronco sale*, o *de padres gatos, hijos misinos*.

El segundo refrán que ofreció datos significativos, en este caso al ser relacionada con la frecuencia de uso, fue *arrieritos somos y en el camino nos encontraremos*. Como se refleja

en la Imagen 1, se puede observar claramente la variación que se produce con respecto a la variable. La totalidad de los informantes que consideraron usar refranes *siempre* en sus conversaciones conocían y usaban este refrán. Aquellos que afirmaron hacer *mucho* uso de estos presentaron tanto la variante esperada como otras opciones. Hemos de añadir que los otros refranes propuestos, pero en todos los casos, guardaban relación con el contexto propuesto, pues propusieron los refranes *ya pedirás agua en el desierto y te daré polvorones*, entre otras. Por último, en el caso de aquellos que hacen *poco* uso de las paremias en la conversación, aumentó el porcentaje de informantes que no supieron qué responder y, en las ocasiones en que respondieron con otro refrán diferente al esperado, este no guardaba relación con el contexto, como *lo que no mata engorda*.

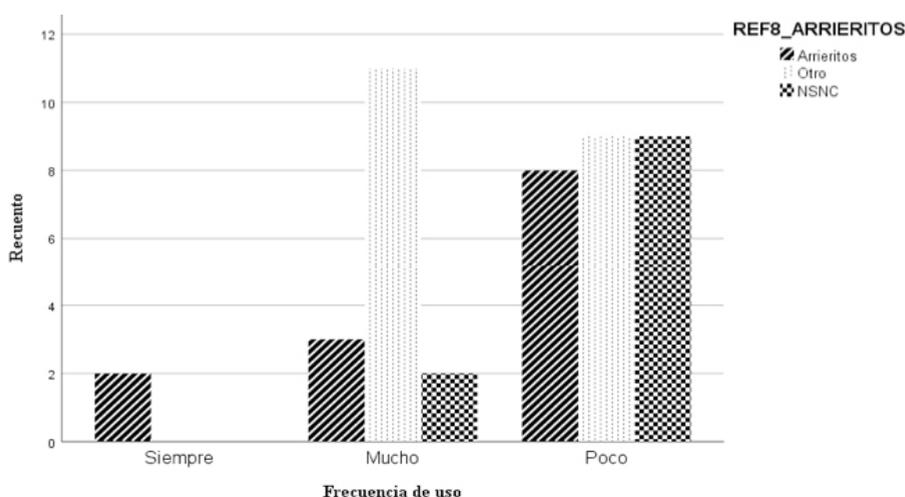


Imagen 1: Representación gráfica de la relación entre la frecuencia de uso y el refrán *arrieritos somos y en el camino nos encontraremos*

La ausencia de datos significativos en el cruce de variables, en este caso, es un resultado positivo. Si no varía la asociación de los refranes a sus contextos de uso en función de la edad, el lugar de procedencia o la frecuencia de uso de los hablantes, se entiende que, realmente, la relación entre el refrán y su contexto de uso es generalizado y no dependiente de diferentes grupos de hablantes, por lo que se asume que dicha asociación se puede generalizar y, por tanto, enseñar.

Por último, en esta encuesta también se preguntó acerca de las restricciones de uso por la situación comunicativa. Aunque los porcentajes varían, la tendencia es la misma que en la encuesta anterior, siendo el grupo entre iguales el preferido para el empleo de las paremias (84 %), valorado igual que la familia (84 %). De nuevo se restringe su uso en contextos con mayor distancia jerárquica (2 %). No obstante, el 100 % de los informantes aseguraron que no consideraban de mala educación el empleo de paremias en la comunicación.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La Teoría Sentido-Texto permite realizar un análisis de las construcciones fraseológicas basadas en el contexto o la situación extralingüística, una perspectiva diferente al análisis fraseológico tradicional que se ha realizado basado en la tradición literaria o en las variaciones en la construcción de las expresiones. Desde este punto de vista, se ha podido observar que algunas de las paremias analizadas pueden ser consideradas pragmatemas: de una parte hemos encontrado y descrito ciertas restricciones contextuales para cada una de ellas; de otra, dichas restricciones han sido reconocidas por una muestra de hablantes. En este sentido, si las paremias se analizan bajo esta premisa comunicativa, se podría plantear una perspectiva basada en el contexto en las aplicaciones anteriormente citadas y no tanto en su construcción, como se ha venido haciendo hasta ahora, tal como hemos mostrado.

Las principales aplicaciones del análisis del contexto extralingüístico de uso tienen que ver con la enseñanza del español, tanto en la educación secundaria a hablantes nativos de español, como en la enseñanza como lengua extranjera. En ambos casos, se apostaría por el desarrollo de competencias basadas en el *saber hacer*, es decir, en su integración en la comunicación real. Para ello, será necesario partir de metodologías didácticas que avalen el diseño de actividades que tengan estos objetivos comunicativos como fin, como es el caso del enfoque comunicativo.

Como se ha comprobado, resulta de vital importancia el contexto comunicativo en el que se producen las paremias, por lo que dicho contexto será clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el contexto comunicativo se convierte en el criterio de clasificación de las paremias, tal y como se presentaba en la Tabla 5, a partir de él se pueden plantear actividades relacionadas con la identificación de paremias en textos reales. Estos pueden tomarse de series televisivas o de los medios de comunicación, y se les pueden asociar diferentes contextos de uso o situaciones de la vida cotidiana asociadas a dichas paremias.

Aunque la aproximación realizada en este trabajo desde la Teoría Sentido-Texto ha permitido realizar una primera aproximación empírica a la asociación paremia-contexto extralingüístico de uso, aún queda mucho trabajo por hacer. Por un lado, debemos especificar, en la medida de lo posible, los contextos asociados a las paremias más conocidas por los hablantes que son al mismo tiempo pragmatemas. Por otra parte, debemos comprobar lo que ocurre con las paremias de uso específico, aunque no formen parte del mínimo paremiológico, como es el caso de *mierda que no mata engorda*, asociada exclusivamente a un contexto en el que ha caído comida al suelo, o *en martes ni te cases ni te embarques*, considerado como consejo de no realizar ninguna actividad el segundo día de la semana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anscombe, J. C. (1997). "Reflexiones críticas sobre la naturaleza y el funcionamiento de las paremias". *Paremia*, 6, pp. 43-54.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2017). "Hacia un concepto amplio de pragmatema y sus aplicaciones en ELE. ELE: el caso de ¡qué + sust./adj.!". En Almeida Cabrejas, B., Blanco Canales, A., García Sánchez, J. J. y Jiménez López, M. D (eds.). *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. II: Semántica, Morfología y Lexicología*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Beghadid, H. M. (2013). "El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente". *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, pp. 112-120.
- Blanco Escoda, X. (2014). "Microestructura lexicográfica para unidades frásticas: los pragmatemas". *Káñina*, vol. 38, 3, pp. 13-18.
- Consejo De Europa (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 20/07/2021]
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Crida Alvarez, C., y Sevilla Muñoz, J. (2015). "La problemática terminológica en los estudios paremiológicos". *Anuari de filologia. Estudis de lingüística*, 5, pp. 67-77.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 118.
- Díaz Pérez, J. C. (1997). "Desarrollo de la competencia paremiológica en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria". *Paremia*, 6, pp. 189-194.
- Doval, G. (1997). *Refranero temático español* (Palabras mayores). Madrid: Ediciones del Prado.
- Fernández Pampín, V. (2012). "Las unidades fraseológicas en la Educación Secundaria. El Refranero multilingüe como punto de partida". *Unidades fraseológicas y TIC*, 217.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). "Acerca de la competencia comunicativa". *Forma y función*, 9, pp 13-37.
- Instituto Cervantes (2007): *Niveles de Referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Junceda, L. (1998). *Diccionario de refranes, dichos y proverbios* (Diccionario léxico Espasa). Madrid: Espasa-Calpe.
- Leal Riol, M. J. (2013). "Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera". *Paremia*, 22, pp. 161-170.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1994). "Enseñar Lengua". En Lomas, C. y Osoro A. (Comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós
- Mel'čuk, I. (1996). "Lexical functions: A tool for the description of lexical relations in a lexicon". In Wanner, L. *Lexical functions in lexicography and natural language processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 209-278.
- Mel'čuk, I. (2015). "Clichés, an understudied subclass of phrasemes"
- Penadés Martínez, M. I. (1998). Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión. *REALE*, 9-10, pp. 125-145.
- Polguère, A. (2011). "Classification sémantique des lexies fondée sur le paraphrasage". *Cahiers de Lexicologie*, 98, pp. 197-211.
- Solano Rodríguez, M. A. (2007): "El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera", en González Rey, M. I. (ed.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, Cortil-Wodon: EME, pp. 201-211.
- Solano Rodríguez, M.A. (2012). "Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación". *Paremia*, 21, pp. 117-128.
- Tarnovska, O. (2005). "El mínimo paremiológico en la lengua española". En Pamies Bertrán, A. Y Luque, J.D. (eds.) *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología* Granada: Método, pp. 197-217.
- Vyshnya, N., Sevilla Muñoz, J, y Gutthy, A. (2007). "Civilización y Cultura". *Eslavística Complutense*, 3, 7.
- Zuluaga, O. A. (1980). "Introducción al estudio de las expresiones fijas". En *Studia Romanica et Lingüística*, Vol. 10. Frankfurt.

Bilingüismo español-inglés en centros de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso

Bilingualism Spanish- English in schools in the Community of Madrid:
a case study

LUCÍA FERNÁNDEZ RIESGO
Universidad Complutense de Madrid, España
lucfer04@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-2540-914X>

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es averiguar si los alumnos que realizan sus estudios en la Comunidad de Madrid en centros bilingües finalizan la educación secundaria siendo competentes en dos lenguas, el español y el inglés. La experiencia señala ciertas lagunas en el sistema que impiden que los estudiantes asimilen algunos conceptos en su lengua materna. Queremos comprobar si esto es cierto mediante un estudio de caso. Tras una breve presentación del término *bilingüe* y otros similares (*bilingüismo*, *enseñanza bilingüe*) en la bibliografía precedente, nos centramos en el caso. Para realizar el estudio se seleccionaron alumnos del mismo curso (un total de ciento trece participantes) de un centro bilingüe de educación secundaria de la localidad de Alcobendas (Madrid). Los participantes fueron divididos en dos grupos: uno de control, formado por los alumnos de los grupos no bilingües (G1), y otro experimental, formado por los alumnos de grupos bilingües (G2).

Abstract

The main objective of this study is to find out whether students who study in bilingual schools in the Community of Madrid finish secondary education competent in two languages, Spanish and English. Experience points to certain gaps in the system that prevent students from assimilating some concepts in their mother tongue. We want to check whether this is true by means of a case study. After a brief presentation of the term *bilingual* and other similar terms (*bilingualism*, *bilingual education*) found in the literature, we focus on the case study. To carry out the study, students from the same school year (a total of 113 participants) were selected from a bilingual secondary school in the town of Alcobendas (Madrid). The participants were divided into two groups: a control group made up of students from non-bilingual groups (G1) and an experimental group made up of students from bilingual groups (G2). We designed content tests and questionnaires using both quanti-

Para citar este artículo: Fernández Riesgo, L. (2021). Bilingüismo español-inglés en centros de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso. *ELUA*, (36), 143-160. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.08>

Recibido: 31/07/2021, Aceptado: 07/10/2021

© 2021 Lucía Fernández Riesgo



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

Diseñamos pruebas de contenidos y cuestionarios con una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. Con todos los datos recogidos mediante dichas pruebas, se llegó a la conclusión de que el programa bilingüe necesita mejorar en varios aspectos relacionados con la falta de aprendizaje en español de los conceptos que los alumnos aprenden por primera vez en inglés, algo fundamental para que los alumnos puedan ser considerados bilingües. Todos los encuestados coincidieron en que la competencia de los alumnos en inglés es muy buena en el plano oral, menos buena en el plano escrito y, lo que es más grave, insuficiente en español: se reconoce que la competencia en español de los alumnos se está viendo perjudicada pues no solo no saben explicar en su lengua materna los conceptos que aprenden en inglés, sino que no los comprenden plenamente.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo; enseñanza bilingüe; educación secundaria; Comunidad de Madrid; estudio de caso.

tative and qualitative methodology. With all the data collected through these tests, we concluded that the bilingual programme needs to improve in several aspects related to the lack of learning in Spanish of the concepts that students learn for the first time in English, a key element for students to be considered bilingual. All respondents agreed that the students' competence in English is very good orally, less good in writing and, most seriously, insufficient in Spanish. Students' competence in Spanish is thought to be adversely affected not only do they not know how to explain in their mother tongue the concepts they learn in English, but they do not fully understand them.

KEY WORDS: bilingualism; bilingual education; secondary education; Community of Madrid; case study.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los conflictos más frecuentes en la comunicación se asocia a las diferencias de códigos en el uso de distintos idiomas, puesto que dependiendo de las lenguas que conozcan el oyente y el hablante, podrá producirse o no una comunicación satisfactoria. Sabemos que a lo largo de la historia muchos comerciantes tuvieron que aprender otras lenguas para facilitar las relaciones con sus interlocutores en aras de firmar la paz o de iniciar transacciones comerciales en Europa, Asia y África, lo cual se ha visto como una primera forma de bilingüismo (Siguán 2001: 15).

En relación con esta necesidad de comunicación entre sociedades que hablen como lengua materna un idioma distinto surge el interés por aprender nuevos idiomas.

El aprendizaje de nuevas lenguas es una tarea realmente compleja, más si tenemos en cuenta la diversidad de alfabetos, estructuras sintácticas, fonemas, connotaciones culturales y demás diferencias que pueden percibirse entre unos idiomas y otros. Por ello surgió la necesidad de clasificar las destrezas que muestra un aprendiente de un idioma en niveles, para valorar la evolución en su aprendizaje según unos logros y unas capacidades concretas en cada etapa y así facilitar la tarea de adecuar el tipo de herramientas y materiales que el alumno necesita en su tarea de aprender, para ir paso a paso y consolidar esos conocimientos. Actualmente se utiliza el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como estándar para baremar los niveles de competencia alcanzados por los hablantes en un idioma en las diferentes habilidades (comprensión y expresión oral y escrita).

Hoy en día en España hay un interés marcado por aprender inglés desde una edad muy temprana, por lo que el inglés está empezando a introducirse como lengua de instrucción en la

enseñanza (Meiriño 2014: 303). El inglés es un idioma complejo para los hablantes de español, ya que es una lengua de origen germánico (Crystal 2003) y no comparte raíces con el español, que es una lengua romance que procede del latín (Quilis, Hernández y G. de la Concha 1971: 359), y esto dificulta que su aprendizaje como segunda lengua pueda ocurrir de forma natural.

Atendiendo a todas estas ideas, desde 2004 se ha implantado en muchos colegios de la Comunidad de Madrid (España), tanto públicos como privados y concertados, un sistema llamado *bilingüe*, con diferentes modelos, con la intención de que los alumnos desde pequeños aprendan paralelamente español e inglés.

Hemos de señalar que en el momento de su implantación la idea no era nueva. Durante años, y con la evolución de las diferentes leyes de educación, la enseñanza de segundas lenguas había ido ganando fuerza, pero con la implantación de la ley educativa conocida como Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada el 23 de diciembre de 2002, se terminó de afianzar, pues el inglés pasó a ser una asignatura obligatoria como segunda lengua en la enseñanza española para todos los alumnos desde la educación primaria.

El hecho de que se hayan adoptado medidas legislativas y políticas no evita que a los profesionales de la enseñanza les puedan surgir ciertas preguntas: ¿qué se entiende por *bilingüismo*?; ¿cómo podemos medir si se ha alcanzado?; ¿son estos niños realmente *bilingües* cuando finalizan sus estudios?; ¿logran comunicarse plenamente en ambas lenguas?; ¿es el sistema propuesto útil para su objetivo?

Nuestra preocupación proviene de las numerosas críticas que observamos se hacen al programa desde diferentes colectivos de padres y profesores, pero principalmente de nuestra propia experiencia. En efecto, durante algunos años pudimos constatar que los alumnos que aprenden asignaturas como Ciencias Naturales en inglés, conocen listas de vocabulario de la asignatura en ese idioma, pero no saben explicar los conceptos ni relacionarlos con sus equivalentes en español. A su vez, su conocimiento del inglés, aunque muchas veces fluido en su producción oral, no es del todo correcto gramaticalmente y son capaces de mantener una conversación, pero no pueden redactar un texto con corrección.

Esto nos llevó a pensar que, en lugar de un aprendizaje *bilingüe*, se estaba provocando un aprendizaje pobre en contenidos, con perjuicio del español de los alumnos supuestamente *bilingües*. Esta situación nos parecía que merecía ser estudiada para comprobar si esta percepción era acertada y, de serlo, para buscar alternativas para mejorar el programa y lograr que ambos idiomas, español e inglés, se aprendan correctamente, sin que el aprendizaje de uno suponga sacrificar la competencia en el otro.

Precisamente ahora que el español está cogiendo un fuerte impulso como una de las lenguas con más hablantes en todo el mundo, no debemos descuidar su aprendizaje en nuestras propias aulas. Es imprescindible que se adquiera un dominio de la expresión y de la comprensión oral y escrita en español que permita a los alumnos entender, aprender y saber expresar nuevos conocimientos. Debemos, a su vez, poner interés en que se conozca una segunda lengua tan importante como el inglés, con un aprendizaje que permita a los alumnos desenvolverse en esta lengua, adecuándose al contexto en cualquier situación de la vida real, más allá de los simples ejercicios de gramática.

A priori, el sistema de educación *bilingüe*, tal y como se ha implantado hasta ahora, ha sustituido la lengua española por el inglés como herramienta de instrucción, comprensión y producción para determinadas asignaturas (asignaturas, dicho sea de paso, que se eligen en cada centro). Esto provoca que se limite el vocabulario de los alumnos a una única lengua

en esas asignaturas elegidas, lo cual contrasta con lo que dicta el sentido común de muchos profesores: para que haya un aprendizaje bilingüe, los alumnos deberían conocer los conceptos nuevos en las dos lenguas implicadas en su enseñanza y, consecuentemente, deberían ser capaces de integrarlos y hablar de ellos en ambas lenguas.

Nos parece acertado ofrecer los medios para aprender un segundo o tercer idioma durante los años de enseñanza obligatoria. Estos conocimientos son esenciales para facilitar a los alumnos la apertura hacia otras culturas y costumbres, así como el acceso a la comunicación y a la información social, cultural, política, económica y educativa, más allá de lo que está a su alcance en su propia lengua. Sin embargo, la experiencia señala que no se está logrando de un modo adecuado.

El objetivo de este trabajo es comprobar si se están obteniendo los resultados esperados en los alumnos con la implantación de este sistema bilingüe y, en caso negativo, ver qué aspectos podrían modificarse para alcanzar mejor el propósito, y cuáles son los factores que impiden que se alcance el éxito esperado.

2. BILINGÜE Y BILINGÜISMO

El bilingüismo es un tema de actualidad y de debate en muchos ámbitos, especialmente en el de la enseñanza. Es frecuente ver artículos en la prensa relacionados con la enseñanza bilingüe escritos por padres o profesores preocupados por los resultados, buenos o malos, que una educación de este tipo puede dar a nuestros alumnos.

Dado el interés y la diferencia de opiniones que suscita el tema en cuestión, consideramos que el punto de partida de este trabajo debe ser la propia definición del concepto *bilingüe* y de otros términos relacionados como *bilingüismo*, para poder saber si la tarea se está desarrollando con un objetivo claro y con éxito. No es una tarea fácil, ya que intervienen muchos factores en su desarrollo: sociales, psicológicos y lingüísticos.

2.1. Definiciones de bilingüe y bilingüismo

El significado más inmediato de *bilingüe* es el de alguien que habla dos lenguas. Consecuentemente *bilingüismo* es el sistema que permite o provoca que alguien sea bilingüe. A nuestro juicio, resulta demasiado extensa y ambigua la definición que propone Bloomfield (1933: 56), a la que se refieren varios autores (Baker 1993: 34; Harding y Riley 1999: 31; Romaine 2004: 11; Bee y Wigglesworth 2007: 5; entre otros), que definen *bilingüe* como el dominio por parte de un individuo de dos o más lenguas “igual que un nativo”. El principal obstáculo que encontramos en esta definición es que habría que definir cuál es el nivel de un nativo, algo imposible, pues las distintas escalas de conocimiento de la lengua materna varían considerablemente de un nativo a otro. Esta definición es poco operativa.

Se ha señalado como un problema relacionado con lo anterior el hecho de que una persona considerada bilingüe tendrá diferentes habilidades en cada una de las lenguas que hable dependiendo de sus hábitos, es decir, dominará diferentes campos en cada lengua dependiendo de en cuál use cada una de ellas (Harding y Riley 1999).

Se plantean a este respecto cuestiones como las que sugieren Appel y Muysken (1987: 11):

¿Hasta qué punto el hablante debe dominar las dos lenguas para que podamos calificarlo como bilingüe? ¿Debe demostrar fluidez oral y escrita en ambas lenguas? ¿Un verdadero

bilingüe debe controlar tanto la producción (hablar, escribir) como la recepción (entender, leer)? ¿Qué componentes del lenguaje se emplean como criterio: el vocabulario, la pronunciación, la sintaxis, la pragmática?

Estas definiciones se centran en la competencia lingüística y dejan a un lado los factores no-lingüísticos como la edad, la cultura o la política social. El bilingüismo, como dice Alarcón (1998), es un fenómeno en el que se deben tener en cuenta varios factores y no se puede explicar con una definición.

Podríamos, por tanto, hablar de que el *bilingüismo* es un largo camino más que un extremo, es decir, hay varios grados en este fenómeno, sin que se pueda hablar de un “todo o nada” (Sánchez Casas 1999: 602).

Una característica destacable de los individuos bilingües es que poseen la capacidad de convertir un mensaje que envían o reciben en uno de los sistemas que posee al otro sistema, es decir, son capaces de traducir (Siguán 2001: 31).

Si hablamos de *enseñanza bilingüe*, el Centro Virtual Cervantes (CVC) en su *Diccionario de términos clave de ELE* la define como un sistema que imparte instrucción en dos lenguas, las cuales son consideradas lenguas instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido.

Como indica Baker (2004: xvi), utilizar el término *bilingüe* para referirse a alguien implica usar lo que se considera un “término paraguas” o lo que es lo mismo, un término que abarca numerosas situaciones y del que no existe una definición concreta y absoluta.

En definitiva, y como muestra el pequeño repertorio de citas que hemos mostrado, no se ha alcanzado un consenso entre los expertos. A nuestro juicio, además, ninguna definición de las que hasta aquí se han planteado tiene en cuenta todos los factores que intervienen, no son definiciones completas.

Fishman (1965) pone de relieve un concepto clave para nuestro trabajo, el de *bilingüismo funcional*, relacionado con el contexto, es decir, momento y lugar en que utilizan las personas sus dos lenguas. Según su teoría, un hablante utilizará una lengua diferente dependiendo del ámbito en el que se encuentre, con la que se sienta más cómodo, dependiendo de la situación. Su apreciación se fundamenta en que si usasen las dos lenguas de igual manera y en las mismas situaciones el bilingüismo desaparecería porque no sería necesario. Consideramos que es importante que tanto la L1 como la L2 se aprendan y se consoliden lo antes posible para que ambas se beneficien la una de la otra.

Otra posible división es la de *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo* que sugirió Lambert (1978). El *bilingüismo aditivo* consiste en aprender una L2 cuando la L1 no corre peligro de ser sustituida. Por el contrario, el *bilingüismo sustractivo* es aquel en el que se sustituye la L1 por la L2, en ocasiones porque la L1 no es una lengua de prestigio, frecuente entre las minorías étnicas.

En el caso de la Comunidad de Madrid, estaríamos hablando de un caso de *bilingüismo aditivo*, porque la lengua mayoritaria (español) no se debería ver menospreciada por la L2 (inglés).

Este artículo se centra en un bilingüismo aditivo (puesto que la L2 no perjudica a la L1, sino que ambas son lenguas mayoritarias de prestigio) y funcional (cada lengua se usará dependiendo del contexto en el que se encuentre el individuo).

Un concepto recurrente relacionado con el bilingüismo es precisamente el de *interferencia*. Weinreich (1974) dice que este resulta del contacto entre lenguas y trae consigo una mezcla de elementos de las diferentes lenguas que habla un individuo como puede ser la fonética o parte de la sintaxis. Selinker (1972) introduce el concepto de *interlengua* para describir un sistema lingüístico coherente y continuo que crea el aprendiz, con el que conecta su L1 con su aprendizaje de la L2. Se caracteriza por tener propiedades como la transferencia (el conocimiento que tiene el alumno de otras lenguas influye en la producción de la L2) o la fosilización (esta propiedad se refiere al punto en el que el alumno no es capaz de mejorar en la L2 porque se ha producido un “depósito” de las normas que ha fabricado en su interlengua). Los bilingües utilizan palabras de otros idiomas, denominados préstamos, con mayor frecuencia que los monolingües, lo que puede considerarse también un tipo de interferencia (García 2009: 49).

En nuestro caso, observamos que en muchas de las respuestas de los alumnos se produce ese fenómeno de transferencia al crear términos en español que se asemejan a los que han aprendido en inglés.

3. ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En el año 2004 se impulsó en la Comunidad de Madrid el modelo de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua* (AICOLE, CLIL en inglés, *Content and Language Integrated Learning*), que consiste en el aprendizaje de la lengua con la lengua de otras áreas o materias. Que el objetivo es fundamentalmente la competencia funcional lo subraya el hecho de que en el enfoque AICOLE (García 2009: 265) la L2 solo es lengua vehicular en una o dos asignaturas (L1 +2)¹. Sin embargo, en este programa resulta difícil establecer un porcentaje estricto para cada lengua, y finalmente cada centro lo determina según las necesidades, los recursos e incluso los materiales de los que disponga. Lo importante es que ambas lenguas reciban la misma categoría, lo cual no implica que reciban el mismo tiempo de instrucción (García 2009: 291).

3.1. Profesorado

Desde el curso 2010/2011, para impartir asignaturas como ciencias naturales o ciencias sociales en inglés, los profesores de la Comunidad de Madrid han de estar en posesión de la habilitación lingüística². “En la actualidad existe consenso en torno a la idea de que la calidad de los sistemas educativos depende, en gran medida, de sus docentes” (Callealta et alii 2020: 84). Antropova et alii (2021) señalan que una correcta implementación del enfoque AICOLE favorecería que nuestros alumnos se convirtieran en bilingües y para ello sería necesario una correcta instrucción de los docentes.

1 Traducimos la expresión “MT (Mother Tongue) +2” = (L1+2), en García (2009: 283).

2 ORDEN 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid. Última modificación de la anterior: ORDEN 1012/2015, de 14 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se modifica la Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.

4. METODOLOGÍA

4.1. Preguntas de investigación

Ante la falta de acuerdo por parte de los expertos, y puesto que nuestro estudio requería de un concepto claro de bilingüismo, aquí adoptamos la perspectiva de un individuo bilingüe como aquel que es capaz de expresar sus conocimientos en dos lenguas de forma correcta y adecuada tanto en el contexto sintáctico, como en el discursivo y el extralingüístico. Dicho con otras palabras, si tiene competencia gramatical y pragmática suficiente para expresarse en las dos lenguas con el vocabulario y las expresiones adecuadas en cada contexto, y en esos contextos se desenvuelve de modo similar a un nativo, consideramos que es bilingüe. Adoptamos, pues, la perspectiva de bilingüe funcional que propone Fishman (1965), quien, como hemos adelantado parcialmente, define a un bilingüe como aquel que usa una u otra de las lenguas que conoce según el contexto.

Para analizar la situación que nos encontramos, hemos planteado una pregunta general:

¿Hasta qué punto el programa de enseñanza bilingüe que se ha implantado en la Comunidad de Madrid favorece que los estudiantes comprendan los conceptos que aprenden en inglés y, a su vez, los sepan expresar en español?

Como nuestra investigación la hemos realizado en un solo centro, y nos hemos ceñido a una sola materia, Biología, nuestra pregunta de investigación se podría reformular como se ve a continuación:

¿El programa de enseñanza bilingüe que se ha implantado en este centro favorece que los estudiantes comprendan los conceptos de Biología que aprenden en inglés y que, a su vez, los sepan expresar en español?

Antes de adentrarnos en las preguntas de investigación y sus hipótesis queremos aclarar una serie de cuestiones:

- Los alumnos que participaron en el estudio tienen entre catorce y dieciséis años. Nos atrevemos a afirmar por nuestra experiencia como docentes, que su madurez a esta edad no es suficiente, para que muchos de ellos tengan inquietud por aprender más allá de lo estrictamente necesario para aprobar las asignaturas del curso.
- Sería esperable que los cognados (aquellas palabras similares morfológicamente en español e inglés) no resultaran problemáticos. Sin embargo, al no haberlos escuchado con anterioridad en español, no son conscientes de esta equivalencia por lo que de nada les sirve esta equivalencia en el aprendizaje. Así ocurre, por ejemplo, que, aunque conozcan la función de *blood pressure* en el aparato circulatorio, desconocen el término español *presión sanguínea* y lo traducen, en algunos casos, por *presura*.
- Cuando en este trabajo hablamos de transferencia nos referimos a los errores ortográficos que los alumnos cometen al escribir palabras en español que se asemejan a las que conocen en inglés sin seguir las reglas ortográficas del español.

Nuestra cuestión de estudio la hemos desglosado en las siguientes preguntas de investigación con sus correspondientes hipótesis:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1

Si un alumno se enfrenta a unos conceptos desconocidos para él en una materia, en concreto en Biología, y lo hace solo en lengua inglesa, ¿afecta esto a su competencia de ese tema en lengua española? ¿Comprenden los conceptos aprendidos en inglés? ¿Son capaces de relacionarlos con la lengua española cuando no conocen los equivalentes en español?

HIPÓTESIS 1:

El aprendizaje de una materia en inglés sin conocimientos previos en español repercute negativamente en la competencia en español porque provoca confusión en el estudiante: por una parte le cuesta más comprender los conceptos que se le explican en inglés; por otra, no es capaz de relacionarlos con su correspondiente palabra en español porque no los ha oído ni visto nunca, por lo que trata de memorizarlos; como resultado se produce falta de competencia en español y en ocasiones también en inglés.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2

¿Adquieren los alumnos más conocimientos de la asignatura de Biología por estar en un grupo de sección bilingüe? Es decir, ¿el número de aciertos en la prueba de contenidos depende de si los informantes pertenecen al G1 o al G2?

HIPÓTESIS 2:

Los alumnos del G1 y del G2 presentarán un porcentaje similar de aciertos y de errores en la prueba de contenidos. Es decir, no habrá una diferencia significativa entre sus resultados, por lo tanto, puede decirse que adquieren los mismos conocimientos en ambos grupos.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3

Los alumnos que aprenden la asignatura de Biología en inglés por pertenecer al G2 y que son considerados bilingües, ¿tienen dificultades para redactar en español los conceptos aprendidos en inglés?

HIPÓTESIS 3:

Los alumnos del G2 cometen errores léxicos y ortográficos al escribir sobre biología en español.

4.2. Presentación de la investigación

Como hemos adelantado, el objetivo de la investigación es ver qué efecto provoca en los alumnos que participan en el programa bilingüe de los centros de la Comunidad de Madrid el hecho de recibir en inglés las sesiones de Ciencias Naturales y analizar las consecuencias de aprender términos y conceptos en inglés antes de haberlos conocido, comprendido y aprendido en su lengua materna, el español. Como lo que nos interesa es conocer las repercusiones cognitivas y en su lengua materna, diseñamos todas nuestras pruebas en español, que es la lengua materna de todos los alumnos (aunque algunos refieran tener más de una lengua materna, el español es siempre una de ellas) para que respondieran también en esta lengua.

Siguiendo las pautas de medición de Sánchez Casas (1999) se utilizaron medidas tanto directas como indirectas y escalas de autoevaluación, que exponemos de forma esquemática a continuación:

- Se planteó una prueba de contenidos, con preguntas de diferentes tipos para medir las diferentes habilidades de todos los alumnos, principalmente su conocimiento del léxico español de la asignatura de Biología, para responder a las preguntas de investigación.

- Se utilizaron además tres cuestionarios: uno de información personal para los alumnos, uno para las familias y otro para profesores, para tener en cuenta las variables externas que pueden influir en nuestro estudio.
- Se realizó a los alumnos una escala de autoevaluación de ambos idiomas, inglés y español.
- Se realizó un cuestionario a alumnos pertenecientes a un grupo de primero de bachillerato que realizaron la etapa de secundaria en el programa bilingüe, para recoger sus opiniones sobre este sistema.
- Por último, llevamos a cabo una técnica de grupo de discusión (*focus group*)³ con algunos alumnos del G1, para corroborar los resultados obtenidos en la prueba de contenidos.

Por lo tanto, esta investigación se ha basado en técnicas de investigación tanto cuantitativas como cualitativas. Pretende ser un estudio descriptivo (pues se recogen una serie de datos de la situación actual en relación al bilingüismo en los institutos de la Comunidad de Madrid), correlacional (ya que se contrastan una serie de variables de los datos recopilados) y explicativo, porque la intención es encontrar el motivo que provoca los resultados obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista 2007: 60-71).

En este caso se estudió la evolución de los informantes durante tres meses. Para ello se realizó una recogida de datos con una prueba de contenidos antes de que los profesores de Biología realizaran la instrucción (pre-test) en ambos grupos, para constatar el grado de conocimiento léxico de los estudiantes con respecto a la materia que iban a estudiar; y la misma prueba después de la instrucción (post-test), con la misma variable (número de aciertos) para analizar si se observan cambios significativos.

4.2.1. Participantes

La muestra para la prueba de contenidos está formada por ciento trece alumnos del mismo curso de un instituto bilingüe de la Comunidad de Madrid. Los grupos no han sido formados aleatoriamente, sino que coinciden con los propios del instituto. El G1 estaba formado por cincuenta y ocho alumnos que pertenecían a dos grupos de programa y el G2 por cincuenta y cinco alumnos que pertenecían a dos grupos de sección. Los alumnos del G1 tenían el mismo profesor de Biología y el mismo profesor de inglés y lo mismo ocurría con los alumnos del G2.

Se seleccionó la asignatura de Biología porque es una de las asignaturas que el G1 recibía en español y el G2 en inglés. Además, para muchos de estos alumnos, este curso era la última vez que aprendían esta asignatura ya que, actualmente, en cursos posteriores, la asignatura de Biología pasa a ser una asignatura optativa, de ahí la importancia de que los conocimientos adquiridos se asienten con solidez.

3 Actividad en la que un grupo de alumnos elegidos al azar, en este caso del G1, opinan acerca de unas preguntas que les hace el moderador, en este caso la investigadora, que interviene en contadas ocasiones, únicamente para guiar el debate. Es un tipo de entrevista grupal.

4 La variable profesor está fuera de nuestro control, ya que algunos profesores no están habilitados para impartir su asignatura en inglés y por ello los grupos bilingües y no bilingües suelen tener distintos profesores en estas materias como Biología.

4.3. Diseño de las pruebas

A continuación, se describe detalladamente cómo se diseñaron cada una de las pruebas que se llevaron a cabo para recoger datos para la investigación y el objetivo de cada una de ellas.

4.3.1. Prueba de contenidos

La prueba de contenidos se creó con el material que utilizaban tanto el G1 como el G2 en el aula.

La prueba constaba de seis tipos de ejercicios relacionados con los temas del aparato circulatorio, el aparato respiratorio y el aparato excretor. Los ejercicios de los cinco primeros bloques buscaban evaluar la capacidad de relación del alumno de términos aislados que aprendieron en inglés con sus equivalentes españoles a través de imágenes o definiciones. Nos servimos de ejercicios de respuesta múltiple, ejercicios de respuesta verdadero o falso, y ejercicios de relacionar. Para todo este bloque se diseñaron preguntas de respuesta cerrada.

Se incluyeron en el último bloque, además, tres preguntas de respuesta abierta para evaluar la capacidad del alumno para explicar un concepto con sus palabras en español. Se decidió incluir solo tres preguntas de este tipo por las dificultades que entrañaba, tanto para los monolingües como para los bilingües, un ejercicio en el que se mide su capacidad meta-cognitiva. Pensamos que tres preguntas eran suficientes para comprobar si existe diferencia en su forma de expresarse entre unos alumnos y otros.

Se eligió utilizar la evaluación de puntuación parcial y se dividió en tres posibilidades: mal, regular y bien. Para la corrección de algunas respuestas que resultaban confusas se contó con la ayuda y colaboración de uno de los profesores de Biología. Muchas de sus correcciones indican que la respuesta dada por los estudiantes era correcta, pero que los estudiantes carecían de un nivel de expresión escrita y desarrollo del español adecuado a lo esperable para alumnos de tercero de la ESO (educación secundaria obligatoria) según la percepción del propio profesor.

4.3.2. Cuestionario de información personal de los alumnos

En la ficha de información personal de los alumnos se solicitaron datos a todos los alumnos participantes en la prueba de contenidos como por ejemplo la edad, la lengua materna o los años que había sido alumno de un grupo bilingüe. Toda esta información fue recogida para comprobar que los informantes tenían todas características similares para proceder a hacer las comparativas con grupos homogéneos, de modo que los resultados fueran lo más fiables posible.

Además, se les preguntó qué es para ellos *ser bilingüe* y se les dieron varias opciones. Tras esta pregunta, se les pidió que redactasen unas breves líneas para explicar su opinión sobre los beneficios o los inconvenientes de estudiar algunas asignaturas en inglés y otras en español. El objetivo de esta pregunta era averiguar si hay diferencia de opiniones entre los informantes de ambos grupos y si revelaban algún detalle que pudiera no ser percibido desde el punto de vista del profesor o de otros miembros del grupo opuesto.

4.3.3 Cuestionario para profesores

En el cuestionario para profesores se recogió su impresión del programa bilingüe. En primer lugar, se les pidió que indicaran la zona de la Comunidad de Madrid en la que está localizado su instituto o colegio, un dato importante para comprobar si dependiendo de la población de la zona en la que se encuentra el centro y el alumnado que asiste al mismo, las opiniones pueden variar. Los profesores consultados impartían clase en diferentes centros, diferentes asignaturas y diferentes niveles en la Comunidad de Madrid, a diferencia de los informantes estudiantes, que pertenecían todos al mismo centro.

A continuación, se les pidió que indicaran la asignatura que imparten, la modalidad (si es un centro bilingüe o no, y si imparte clase en grupos de programa o de sección) y el idioma en que imparten la asignatura.

Nos interesaba saber el nivel de inglés que tienen los profesores y si habían superado alguno de los certificados correspondientes a los niveles del MCER para saber si es habitual que los profesores posean alguno de estos títulos.

Nos parecía relevante también averiguar si los profesores necesitan emplear el español en sus clases, aunque estas sean impartidas principalmente en inglés y en qué situaciones concretas. Y si el hecho de impartir su asignatura en inglés, principalmente en las asignaturas que no sean la lengua extranjera, les supone alguna dificultad, tanto a la hora de exponer los contenidos y cubrir el temario como en su comunicación con los alumnos.

En último lugar, se les ofreció también la posibilidad de añadir unas líneas para completar estas respuestas si veían necesario comentar o añadir alguna apreciación al respecto.

4.3.4. Cuestionario para familias

En el cuestionario para las familias se recogieron las impresiones de los padres acerca de la evolución con respecto al inglés en sus hijos, tal como ellos la perciben. Las preguntas estaban relacionadas con el uso de lenguas en la familia y en el ambiente que rodea al alumno. Se pidió que indicasen su nivel de estudios para valorar si podía ser un factor que marcara diferencias entre las respuestas recogidas en ambos grupos. Por último, en este cuestionario, al igual que en el de los alumnos, se les pidió que seleccionaran qué opción se acerca más a su idea de ser bilingüe.

4.3.5. Escala de autoevaluación

La escala de autoevaluación perseguía el propósito de ver qué percepción tienen de sí mismos los informantes en cada idioma. En este caso se elaboró una tabla en la que habían de valorar de 0 a 4, siguiendo la escala de Likert5 [Nulo (0); Limitado (1); Adecuado (2); Bueno (3); Excelente (4)] sus destrezas lingüísticas (Lectura; Escritura; Expresión oral; Comprensión auditiva) en al menos dos lenguas, español e inglés, (tres, si es que tenían nociones de una tercera lengua). Los informantes son los mismos que en la prueba de contenidos y en el cuestionario de información personal.

5 Este método fue desarrollado por Renis Likert a principios de la década de 1930 y consiste en ofrecer una escala de 1 a 5 con afirmaciones o juicios para que el encuestado se posiciona en uno de ellos como respuesta a la cuestión planteada (Hernández, Fernández y Baptista 2007: 186)

4.3.6. Test alumnos primero de Bachillerato

Para ampliar la dimensión longitudinal que queríamos abarcar, elaboramos unas preguntas para alumnos de primero de Bachillerato. Esta prueba fue de valoración subjetiva (y no de conocimientos): estos estudiantes no formaron parte ni de G1 ni de G2, pues en bachillerato ya no cursan biología, y las limitaciones de nuestro estudio impedían trabajar con las variables memoria a largo plazo y memoria a corto plazo. Queríamos no obstante conocer su valoración del impacto, ventajas y desventajas del bilingüismo en la continuidad de sus estudios. Quisimos contar también con las opiniones de los alumnos que no pertenecieron a sección bilingüe en secundaria para hacer una comparación con el resto de las asignaturas en español, puesto que en bachillerato ya no se divide a los estudiantes en el grupo de programa (enseñanza no bilingüe) y el de sección (enseñanza bilingüe).

A estos informantes se les ofrecieron tres preguntas de respuesta cerrada, para conocer sus opiniones acerca de los programas bilingües que muchos de ellos siguieron en cursos anteriores, para conocer su nivel de inglés, (se les consultó si habían obtenido algún certificado de inglés correspondiente a los niveles del MCER) y se les pidió también que seleccionasen la opción que esté más próxima a su idea de *ser bilingüe*. Además de nueve preguntas de respuesta abierta para que describieran sus opiniones, relacionadas con ventajas y desventajas de pertenecer a un grupo de sección bilingüe o sugerencias para mejorar el programa, pues consideramos que son informantes que pueden reflejar datos muy interesantes basados en su propia experiencia.

4.3.7. Focus group con el grupo de control

Una vez finalizadas todas las pruebas, tuvimos la ocasión de hacer un *focus group* con varios alumnos del G1. Se utilizaron tres preguntas como guía que fueron introduciéndose progresivamente a lo largo del debate⁶. Se seleccionaron seis alumnos del G1, para que comentaran en conjunto sobre el bilingüismo. El resto de los alumnos del grupo asistieron como observadores de la actividad y pudieron añadir también comentarios al finalizar la actividad para completar las opiniones de sus compañeros.

Esta actividad fue muy enriquecedora porque los informantes, al poner en común sus opiniones, expresaron con mayor claridad y de forma más relajada sus apreciaciones. Tomamos nota de los datos que fueron aportando, en lugar de grabar la actividad, por la dificultad que entrañaba la autorización de la grabación por tratarse de menores de edad.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

De todas las pruebas realizadas, mostramos a continuación los datos de la prueba de contenidos que nos ayudan a responder a las preguntas de investigación.

6 1. Si los alumnos que pertenecen al G2 tienen una carencia en su dominio del español: ¿Se está haciendo algo para solventar esta carencia?; Si no se está haciendo nada, ¿cómo podría solventarse?

2. ¿Creéis que los alumnos del G2 entienden bien los conceptos que aprenden en inglés a pesar de no saber expresarlos en español? ¿O tienen que aprenderlos de memoria?

3. ¿Os arrepentís de no haber formado parte de un grupo de sección?

5.1. Resultados de la prueba de contenidos

Para analizar la prueba de contenidos se tomó como variable dependiente el número de aciertos de cada grupo y como variable independiente la pertenencia al G1 o al G2. El test había sido redactado en español e implicaba que los estudiantes de ambos grupos eran capaces de reconocer algunos términos y expresiones de los temas de biología que aún no habían estudiado, como *tensión arterial*, *vejiga*, *riñón*, o *diafragma*.

5.1.1. Resultados del pre-test

En primer lugar, comparamos los resultados de ambos grupos en el pre-test para comprobar si sus conocimientos antes de dar el tema en clase eran equivalentes. En el gráfico 1 observamos el porcentaje de errores de cada grupo en el pre-test (42,6 % en el G1 y 38,4 % en el G2). Es un porcentaje muy similar en los dos grupos.

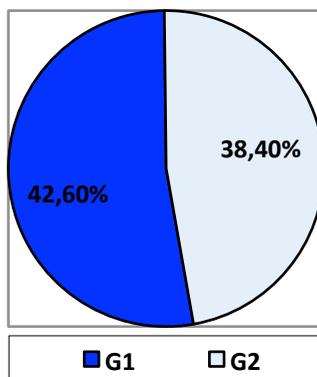


Gráfico 1: Porcentaje de errores en el pre-test de G1 y G2

Hay seis preguntas en las que el G1 tuvo más aciertos *bien* en el pre-test. De este resultado se deduce que estos alumnos tienen mayor capacidad para relacionar términos con su definición. Es posible que en el G2 no supieran definir este concepto porque el término inglés no es similar al español (*blood pressure*) y no lo relacionaran adecuadamente, aunque conocieran su función. Consecuentemente, son siete las preguntas que tuvieron más aciertos *bien* en el G2.

En el siguiente gráfico (2) se muestra la comparativa del total de errores, aciertos incompletos y aciertos completos de ambos grupos. Los resultados del G2 son ligeramente mejores porque tienen menor porcentaje de errores y mejor porcentaje de ambos tipos de aciertos, aunque no es una diferencia muy amplia, de tan solo un 4,1 % (la diferencia de errores) el porcentaje mayor de los tres bloques. Son resultados muy similares.

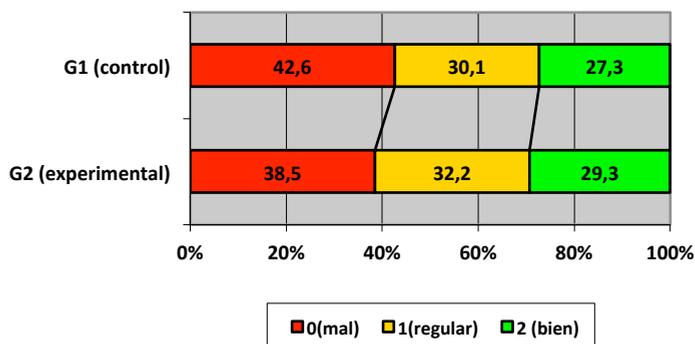


Gráfico 2: Resultados totales pre-test G1 y G2

5.1.2. Resultados del post-test en relación con los contenidos asimilados en español

Con respecto al post-test, tal y como se hizo en el pre-test, comparamos si los conocimientos de los alumnos de ambos grupos (G1 y G2) eran similares o variaron después de ver los temas de la prueba de contenidos en clase. Se representan en el gráfico 3 los porcentajes de errores de cada grupo en el post-test (en el G1 34,2 % y en el G2 19,9 %). Ambos grupos han mejorado sus resultados respecto del pre-test, pero en este caso, el G2 comete casi la mitad de errores que el G1.

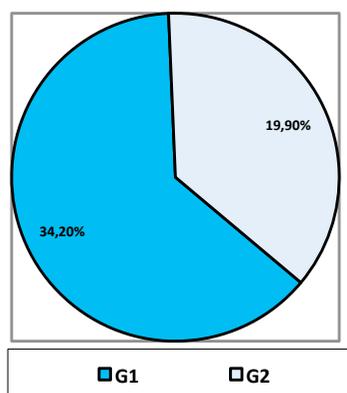


Gráfico 3: Porcentaje de errores en el post-test de G1 y G2

Tras comparar todos estos datos se concluye que los alumnos del G2 tuvieron mejores resultados en el post-test de la prueba de contenidos que el G1, por lo que sus conocimientos sobre estos temas aumentaron y se asentaron con mayor estabilidad.

En el siguiente gráfico (4) se muestra la comparativa del total de errores, aciertos incompletos y aciertos completos de ambos grupos. Los resultados del G2 vuelven a ser mejores teniendo un porcentaje de errores inferior y un porcentaje de aciertos mejor en ambos tipos que el G1. Aunque esta diferencia aumentó considerablemente entre ambos grupos respecto

de la diferencia en el pre-test (4,1 %), sigue sin ser una diferencia especialmente amplia. La diferencia mayor es de un 14,3 % (diferencia entre número de errores).

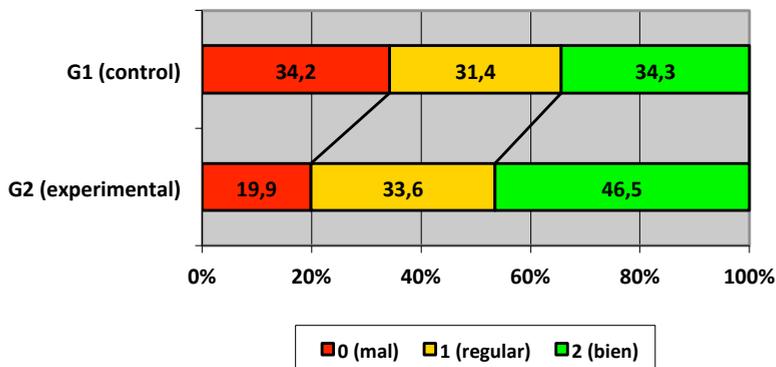


Gráfico 4: Resultados totales post-test G1 y G2

5.1.3. Resultados en relación con los errores ortográficos

En este epígrafe se destacan los errores más interesantes, cometidos tanto por el G1 como por el G2 en las preguntas de desarrollo del último bloque.

En el G1, se recogieron entre todas sus respuestas de estas tres preguntas, en el pre-test, 29 errores ortográficos y en el post-test 19 errores.

En el G2 se recogieron 57 errores ortográficos en el pre-test más una respuesta en inglés. Y en el post-test 53 errores más una respuesta en inglés.

La diferencia de errores entre el pre-test y el post-test de cada grupo es insignificante. Sin embargo, la diferencia en número de errores entre un grupo y otro es de casi el triple, lo que resulta muy llamativo.

Los errores en el G1 son errores de ortografía, bien de ausencia de tildes o de intercambio o ausencia de letras, como *b* por *v*, *h* intercalada, *ll* por *y*. Los errores en el G2 también son errores de ortografía por ausencia de tildes o intercambio o ausencia de letras, pero se añade un grupo nuevo de palabras que tienen alguna característica de su equivalente en inglés o que son “falsos amigos”, como *hydrate* ‘hidratar’ que usan *hydratarse*, para *substances* ‘sustancias’ usan *substancias* o *pressure* que lo traducen como *presura* ‘presión’ / ‘tensión’, que los utilizan por transferencia de lo aprendido en lengua inglesa. Estos últimos errores pensamos que son consecuencia de aprender, la asignatura de Biología en este caso, en inglés sin que tengan un aprendizaje previo o simultáneo de los términos en español.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta sección se va a dar respuesta a las preguntas de investigación que se plantearon previamente en el apartado 4.1., relacionándolas con los resultados que se obtuvieron de las pruebas de contenidos, comentados en el apartado 5, que se realizaron siguiendo una metodología cuantitativa y del resto de pruebas de forma cualitativa.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1

Si un alumno se enfrenta a unos conceptos desconocidos para él en una materia, en concreto en Biología, y lo hace solo en lengua inglesa, ¿afecta esto a su competencia de ese tema en lengua española? ¿Comprenden los conceptos aprendidos en inglés? ¿Son capaces de relacionarlos con la lengua española cuando no conocen los equivalentes en español?

RESULTADO:

Se produce confusión en el alumno a la hora de relacionar los conceptos aprendidos en inglés con su correspondiente en español si no lo han aprendido previamente y eso produce una falta en su competencia en español.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2

¿Adquieren los alumnos más conocimientos de la asignatura de Biología por estar en un grupo de sección bilingüe? Es decir, ¿el número de aciertos en la prueba de contenidos depende de si los informantes pertenecen al G1 o al G2?

RESULTADO:

Los alumnos del G2 obtienen mejores resultados en relación con los conocimientos aprendidos que los alumnos del G1.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3

Los alumnos que aprenden la asignatura de Biología en inglés por pertenecer al G2 y que son considerados bilingües, ¿tienen dificultades para redactar en español los conceptos aprendidos en inglés?

RESULTADO:

Los alumnos del G2 cometen errores ortográficos al redactar y utilizan palabras con normas transferidas de la lengua inglesa.

7. CONCLUSIONES

El objetivo en esta investigación era saber si los alumnos que pertenecen al G2 están realizando un aprendizaje que les permita tanto comprender todo lo que aprenden cómo expresarlo en ambas lenguas. Consideramos que esto es imprescindible para que se reconozcan como alumnos bilingües y que se acepte que el programa que se está llevando a cabo es adecuado.

Con las pruebas que se realizaron se pudieron recabar los siguientes datos.

En primer lugar, los alumnos que pertenecen al G2, son alumnos cuyo rendimiento académico suele ser mejor, por lo que sus resultados serán mejores en todas las asignaturas, independientemente de que estén en el G2 o en el G1.

Los alumnos del G2 tienen más nivel de inglés (aunque según los comentarios de los profesores tienen un buen nivel oral, pero no tan bueno escrito) que los alumnos del G1 porque tienen un vocabulario en inglés más amplio: el hecho de recibir las clases en inglés está teniendo un efecto positivo en el aprendizaje del inglés, aunque no en español, pues ellos mismos reconocieron no saber expresarse con mucha fluidez en su lengua materna.

Algunos profesores comentaron que la asignatura de Lengua Extranjera Inglés del G2 es más interesante porque tiene un temario más amplio y atractivo que incluye literatura, lo cual nos lleva a plantearnos si esta asignatura no debería tener ese mismo contenido tanto en el G1 como en el G2 para que todos los alumnos, independientemente de que sean de un grupo u otro, tengan acceso a esos contenidos.

En general el programa bilingüe tiene buena aceptación entre los alumnos y sus familias porque piensan que les facilitará la inserción en el mundo laboral. Sin embargo, la mayoría reconoció que el programa tiene carencias que deberían subsanarse, entre ellas el bajo nivel de español que muestran los alumnos del G2.

Uno de los problemas que observamos es que muchos alumnos, que pueden ser competentes en las asignaturas en español se ven relegados al grupo de programa, por no lograr esa misma competencia en inglés, lo cual se percibe por el resto de alumnos y por muchos profesores como una penalización. En muchos casos supone que estos alumnos no pueden pertenecer a un grupo considerado *mejor*, en algunos casos, porque sus familiares no han podido proporcionarle una ayuda extra, como clases de inglés extraescolares.

Por tanto, pensamos que el sistema bilingüe que se ha implantado en la Comunidad de Madrid, con todos sus aciertos, debería mejorarse para que los alumnos puedan ser competentes en ambas lenguas y particularmente para que no vaya en detrimento de la comprensión, la expresión y la ortografía en español.

En cuanto a las futuras líneas de investigación y posibles mejoras que podrían aplicarse, pensamos que sería deseable que en próximos trabajos puedan solventarse algunas de las limitaciones de nuestro estudio (fundamentalmente el acceso a los informantes). Los próximos estudios deberían abarcar un mayor número de informantes de diferentes cursos para salir de los límites que impone un estudio de caso.

Por otro lado, aquí solo hemos estudiado los resultados que los alumnos obtienen en la asignatura de Biología. Teniendo en cuenta sus comentarios y las dificultades que reflejan, creemos que sería interesante realizar análisis en más asignaturas, como por ejemplo en Ciencias Sociales.

Además, sería muy interesante implementar el estudio en centros de diversos tipos para ver si hay diferencias en los resultados entre el programa bilingüe de los centros públicos y concertados, y el programa Beda que se imparte en centros concertados católicos.

Otra posible vía interesante sería el análisis de los exámenes de acceso a la universidad, pues si se pudieran recoger y contrastar los resultados en asignaturas como Lengua Castellana, Lengua Inglesa y, en nuestro caso, Biología, se podría averiguar si hay diferencia entre los resultados de quienes pasaron por el grupo de sección y quienes pertenecieron al grupo de programa.

Confiamos en que este trabajo abra puertas para realizar nuevas investigaciones que generen nuevas preguntas de análisis que a la larga ayuden a mejorar el sistema bilingüe en el que estudian nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, L. J. (1998). "El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo". *Colección Pedagógica universitaria* 29, pp. 139-165.
- Antropova, S., Poveda García-Noblejas, B., y Carrasco Polaino, R. (2021). Teachers' Efficiency of CLIL implementation to Reach Bilingualism in Primary Education. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(27), pp. 6-9.
- Appel, R. y Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- (Traducción al español de Anxo M. Lorenzo Suárez y Clara I. Bouzada Fernández (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística).

- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. (Traducción de Ángel Alonso-Cortés (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra).
- Baker, C. (2004). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. (2ª edición). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Nueva York: Multilingual Matters.
- Bee Chin, N. y Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: an advanced resource book*. Oxon: Routledge applied linguistics.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.
- Callealta, L., Donoso, M. y Camuñas Sánchez-Paulete, N. (2020). El docente en la actualidad: competencias y formación inicial como ejes prioritarios en su construcción identitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 13 (25), pp. 84-98.
- Consejería de Educación (2010). *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones Consejería de educación.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Fishman, J. A. (1965). "Who speaks what language to whom and when?". *La Linguistique* 2, pp. 67-88.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Harding, E. y Riley, P. (1999). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Lambert, W. E. (1978). "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual" en ALATIS, J.E. (Ed.): *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm (23/10/2016)
- Meiriño Guede, V. M. (2014). *El bilingüismo español- inglés y la nueva política educativa en España: análisis ideológico- lingüístico*. New York: City University of New York [Tesis inédita, dirigida por José del Valle].
- Quilis, A., Hernández, C. y G. De La Concha, V. (1971). "Principales etapas en la formación de la lengua castellana". *Lengua Española*. Valladolid: Iniciación Universitaria, pp. 353-369.
- Romaine, S. (2004). *Bilingualism*. (2ª edición). Oxford: Blackwell publishing.
- Sánchez-Casas, R (1999). "Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico del hablante bilingüe" en Vega, M. y Cueto F. (Eds.), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 597-650.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", *International review of applied linguistics* 10, pp. 209-231.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza editorial
- Siguán, M. y MacKey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Weinreich, U. (1974). *Languages in contact: findings and problems*. (8ª edición). The Hague, París: Mouton.

RESEÑAS

Gimeno Menéndez, F. (Coord.) (2021).
El poema de Mio Cid. Nuevas revisiones críticas.
Alicante: Universidad de Alicante. 333 Páginas

JOAQUÍN RODRIGO
Universidad de Alicante, España
joaquin.rodrigo@ua.es
<https://orcid.org/0000-0002-1621-4690>

HABIBA BOUKHERROUBA
Universidad de Alicante, España
boukherroubah@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3277-2342>



Esta monografía titulada *El Poema de Mio Cid. Nuevas revisiones críticas* ha sido coordinada por Gimeno Menéndez, y consta de tres capítulos. El primero sobre “La normalización escrita de la épica castellana”, corre a cargo de Francisco Gimeno Menéndez, catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alicante. El segundo sobre “El feudalismo y la Reconquista”, ha sido redactado por José Fernando Domene Verdú, profesor de secundaria en Alicante. El tercero denominado “Estudio lingüístico y edición crítica”, ha sido elaborado por Máximo Torreblanca Espinosa, catedrático de Español de la Universidad de California Davis.

Comenzaremos el análisis de la obra describiendo de manera general el contenido de los tres capítulos. El primero se centra en el proceso de formación oral de los romances, el proceso de normalización escrita de los mismos y la lengua, cultura y sociedad, prestando especial atención al feudalismo, y al *Poema de Mio Cid* en particular. El segundo capítulo gira en torno al debate historiográfico de la obra, el *Liber Iudiciorum* y el propio *Poema de Mio Cid*. El tercer capítulo presenta el texto original, y discute sobre su transmisión, autoría y datación. Además, analiza fenómenos como la apócope de *-e* y tras grupos consonánticos.

Para citar esta reseña: Rodrigo, J. y Boukherrouba, H. (2021). Gimeno Menéndez, F. (Coord.) (2021). *El poema de mio Cid. Nuevas revisiones críticas*. Alicante: Universidad de Alicante. 333 páginas. *ELUA*, (36), 163-169. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.09>

© 2021 Joaquín Rodrigo, Habiba Boukherrouba



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

Este proyecto de Gimeno Menéndez sobre la revisión crítica del contexto temporal, geográfico y social del *Poema de Mio Cid* ha analizado el largo proceso de normalización escrita de la épica castellana, a partir de los determinantes históricos, sociológicos, culturales y jurídicos de la comunidad de habla castellana. Era necesario en nuestros días el reconocimiento de que el modelo neogramático de unas supuestas “leyes fonéticas” que aplicó Menéndez Pidal a su edición del *Cantar de Mio Cid* (1908-1911) fue obsoleto y contradictorio. Su propuesta sobre que la épica española en su época primitiva vivió varios siglos en constante variación y un supuesto estado latente, en los que no había textos escritos, sino textos orales limitados en cada ocasión, fue una suposición incomprensible, ya que en el largo proceso de normalización escrita del romance castellano (y en el específico de la épica), dentro de la etapa antigua, era inadmisibles (sociológica y culturalmente) la materialización del *Poema de Mio Cid*, a través de la transmisión oral de los diversos juglares que intervinieron en la creación y divulgación del Poema. La autoría se adjudica a un monje burgalés multilingüe, con un profundo conocimiento de la Poética correspondiente, y que se escribió en la abadía benedictina de los santos Pedro y Pablo de Cardeña, relacionada documentalmente con Rodrigo Díaz de Vivar.

Dentro de la historia antropológica, sociológica y jurídica de los romances hispanos hubo una continuidad lingüística y cultural, en función de las sucesivas y diversas aculturaciones (indoeuropea, ibérica, fenopúnica-griega, romana, cristiana, germánica, visigoda e islámica), con la reinterpretación de los modelos foráneos y las sustituciones lingüísticas correspondientes, excepto en el caso del euskera. Desde el trascendental legado de Jerónimo a la revisión de la antigua traducción griega de la *Vetus Latina*, la normalización escrita de los romances mantuvo de forma permanente un papel protagonista.

Como lo hizo anteriormente la abadía de Roncesvalles, el monasterio de Cardeña se convirtió en uno de los focos de elaboración y propagación del *Poema de Mio Cid*, a pesar de que Menéndez Pidal desestimó equivocadamente la hipótesis románica de creación de los Poemas con determinados monasterios, que tuvieron alguna relación con los héroes. Así, p. ej., realizado en la segunda mitad del siglo XI, el *Becerro* gótico de Cardeña (1086) fue el célebre cartulario castellano (véase Fernández Flórez y Serna, 2017). La *Historia Roderici*, escrita en latín antes del año 1110, fue la fuente de inspiración del Poema y de su historicidad. El *Fuero de Avilés* (1155) fue el modelo de normalización escrita de la épica castellana, por parte del autor-monje del Poema.

Con respecto a los romances hispanos de los siglos IX al XI, Lapesa (1942/1981: 154-5) señaló que se conocieron gracias a los documentos notariales escritos en latín visigótico, los cuales insertaron por descuido o necesidad de hacerse entender, formas, voces y construcciones en romance. A veces, el revestimiento latino era muy ligero, y los textos resultaron doblemente valiosos. Sobre la característica de los textos del siglo XII, Lapesa (1948: 66-7) escribió que hubo entrecruzamiento de tendencias dispares, en el que el romance no se había despegado por completo de resabios latinizantes. Así, p. ej., en el *Auto de los Reyes Magos* (h. 1200) se usa *pace*, *bi(e)ne* ‘bien’, al lado de *criador*, *señor*, *señal*, *verdad*, *andar*, en gran mayoría, y de *dond*, *achest*, *est*. No obstante, los textos romances del siglo XII más independientes del latín no ofrecían ya un contraste tan extremado. Así, p. ej., el Poema del Cid y la Disputa del alma y el cuerpo (h. 1195) entraban de lleno en la corriente propicia a la supresión de la -e, tanto en *bien*, *aguijar*, *oración*, *poridat*, *sol*, *voz*, como en *nuef*, *noch*, *part*, *exient*, *amanezient*, *ifant*, *mintist*. Sin embargo, en el Cantar, había exclusivamente en las rimas la -e arcaizante (*señore*, *Trinidad*, *laudare*) o paragógica (*sone*, *mase*).

Si todavía nos remontamos más atrás, las primeras manifestaciones escritas y los testimonios histórico-lingüísticos primigenios del proceso de formación oral de los romances fueron la pérdida y reajuste de la flexión casual latina, desde el siglo I d. C. (con el calco sintáctico del orden semítico de palabras), y las glosas (sobre todo jurídicas, desde el siglo III), es decir variantes superficiales (morfológicas y léxicas) de la derivación prerrománica en el latín coloquial y cristiano en contacto con los vernáculos prerromanos.

La hipótesis actual de Gimeno sobre una primera normalización escrita de los romances se adelantaba, pues, hasta la segunda mitad del siglo VIII, y los primeros diplomas hispánicos correspondieron a cartas de fundación y donaciones del *Becerro galicano de San Millán de la Cogolla* (véase García Andreva, 2010). La mayor tradición románica de los textos jurídicos y la aparición de los *Juramentos de Estrasburgo* (842) pusieron de manifiesto la existencia de una comunidad multicultural románico-germánica en la frontera lingüística, por determinantes históricos, sociológicos, culturales y jurídicos, menos ligada a la tradición latino-romana (véase Gimeno, 2019: 179-81).

Tanto los textos notariales del latín visigótico como los primeros romances (breves) eran híbridos de dos variedades, en los que subyacía el romance, que ya cumplía conscientemente la función sociológica y jurídica correspondiente, con la sustitución de la flexión nominal latina por el caso universal y el calco sintáctico del orden semítico de palabras, así como con la aparición de las glosas y los glosarios. Las muestras y textos híbridos caracterizaron, pues, el proceso de normalización escrita de los romances hispanos, desde la segunda mitad del siglo VIII hasta mediados del siglo XII, en los que el calco sintáctico (latino o romance) y la importación léxica y fonológica (latinas o romances) manifestaban la competencia bilingüe de los escribanos.

Ante un panorama histórico tan discutido, la propuesta de Gimeno ha sido que debía delimitarse la revisión del *Poema de Mio Cid*, dentro del mester de clerecía, sin conexión alguna con la poesía juglaresca y los juglares (ni con las crónicas generales), en cuanto a la autoría, ya que el autor conocía tanto otros poemas (*Vie de saint Alexis* y *Chanson de Roland*), como varios registros escritos (latín literario, latín medieval, latín merovingio, latín visigótico, francés antiguo, occitano y castellano medieval).

En suma, su propuesta hacía recaer la autoría, como ya hemos dicho, sobre un monje burgalés multilingüe, con un profundo conocimiento de la Poética correspondiente, y sugiere que fue escrito en el monasterio de Cardeña.

Con respecto a su datación, este debía adscribirse a principios del siglo XIII (1207), en un contexto temporal, geográfico y social de normalización escrita de los diversos “géneros literarios”, con el conocimiento del proceso cultural que conducía al resultado de una creación única. Más concretamente, se contempla que Per Abbat fue el autor de la gesta del *Poema de Mio Cid*, y el creador literario, de acuerdo con la acepción común de poner por escrito la obra. La *Historia Roderici*, escrita en latín antes del año 1110, fue la fuente de inspiración del Poema, por parte del autor-monje del Poema, y de su historicidad. Por otro lado, se señala que la copia del códice conservado de Madrid fue de comienzos del siglo XIV, y el texto del *Poema de Mio Cid* debía ofrecer varias formas procedentes del manuscrito original, con revisiones superficiales.

Por todo ello, es posible afirmar que en el contexto temporal, geográfico y social de la segunda mitad del siglo XII se consolidó la normalización escrita del castellano en el *Fuero de Avilés* (1155), de autor occitano, y no pudo ser escrito el *Poema de Mio Cid* en la primera

mitad del siglo XII. Es más, entre otras variantes cultas del siglo XII (parágoe, asonante, *-e* etimológica, apócope de *-e* y amalgamas preposicionales y pronominales), en el Poema abundaba el calco sintáctico del orden latino de palabras al igual que en el *Fuero de Avilés*, y por esto permitía la hipótesis del conocimiento de dicho fuero por parte de Per Abbat, y de ese modelo de normalización escrita de la épica castellana.

En resumen, los textos fundamentales del proceso de normalización escrita de los romances fueron:

- 1) los *Juramentos de Estrasburgo* (842);
- 2) la *Cantilena de santa Eulalia* (h. 880);
- 3) las “Glosas Emilianenses” y las “Glosas Silenses” (h. 950);
- 4) *La vie de saint Alexis* (h. 1040);
- 5) la *Chanson de Roland* (h. 1100);
- 6) el *Fuero de Avilés* (1155);
- 7) el *Auto de los Reyes Magos* (h. 1200);
- 8) las *Homilies d’Organyà* (h. 1200);
- 9) el “Tratado de Cabrerros” (1206), y
- 10) el *Poema de Mio Cid* (1207).

El segundo capítulo de Domene sobre el feudalismo y la Reconquista ha analizado el contexto medieval de los siglos XI al XIII en los reinos medievales de Castilla y León. Según el materialismo histórico, la concepción de feudalismo estableció el concepto de ‘modo de producción feudal’, el cual era coherente con los demás modos de producción de la historia (asiático, esclavista y capitalista), y se basaban en la infraestructura económica de la sociedad, y más concretamente en las llamadas relaciones de producción. Un modo de producción se podía definir como la estructura global de un tipo de sociedad, que estaba formada por la estructura económica, la estructura jurídico-política y la estructura ideológica, debidamente articuladas en base a leyes fijas, de tal modo que una de ellas es dominante sobre las demás, mientras que la estructura económica es siempre determinante.

La concepción estrictamente jurídico-política del feudalismo, reducida solo a los siglos XI al XIII, tuvo en cuenta exclusivamente el ritual característico de este tipo de sociedad, que tuvo lugar en ese período, y estaba basado principalmente en la *fides* y la *inmixtio manum* por las cuales los vasallos le presentaban homenaje y le juraban fidelidad al señor feudal. Fue una concepción del feudalismo muy simple, y que solo tenía en cuenta un aspecto accidental de ese tipo de sociedad, como era el ritual feudal. Sin embargo, el tipo de relaciones de producción basadas en el arrendamiento de los medios de producción (principalmente las tierras del señor a los vasallos o campesinos), era exactamente igual desde el siglo III, cuando apareció el colonato en el imperio romano, hasta las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX, y explicaba mejor ese tipo de sociedad, así como la distinguía de la sociedad esclavista de la Edad Antigua y de la capitalista de la Edad Contemporánea.

El determinante histórico, sociológico, cultural y jurídico fue fundamental para comprender cualquier obra literaria, y el caso del *Poema de Mio Cid* no era una excepción. El Cid vivió en la sociedad feudal de Castilla, y sólo así se explicaban todas sus conquistas posteriores, que culminaron con la conquista de Valencia. El tipo de sociedad que existía en los territorios musulmanes y en los cristianos en la Edad Media era distinta. En los reinos cristianos, existía el modo de producción feudal, según el cual el rey concedía la propiedad

de la tierra a los nobles, que se convertían en señores feudales y que, a su vez, la cedían en usufructo a sus vasallos para que la cultivaran a cambio de una renta, que podía ser en dinero o en especie. Por ello, cuanto más tierra poseía un señor feudal, podía tener más vasallos que la cultivaran y recibir, por tanto, una mayor renta.

Como explica Domene, la sociedad feudal en los distintos reinos cristianos estaba regulada jurídicamente en la época del Cid y en toda la Edad Media por el *Liber Iudiciorum* visigodo, que fue promulgado por Recesvinto en el año 654, continuado por Ervigio y traducido al castellano en 1241 por Fernando III, con el nombre de *Fuero Juzgo*. El *Liber Iudiciorum* reguló la sociedad medieval, en los aspectos que se consideraban más importantes en la época: el legislador y las leyes (I), los jueces y los juicios (II), el matrimonio (III), el linaje y las sucesiones (IV), las transacciones (compraventas, donaciones, permutas, etc.) y los siervos y los libertos (V). A continuación, se ocupaba de los delitos más importantes, como los crímenes (VI), los robos y fraudes (VII), los actos violentos como invasiones, saqueos, incendios y daños al ganado (VIII), los fugitivos y desertores (IX), los arrendamientos (X), la salud, los médicos, los enfermos y la muerte (XI), y finalmente los abusos judiciales, los herejes y los judíos (XII).

El *Liber* se consideró como máximo rostro legal del derecho escrito en el siglo XI, y la ley jurídica por antonomasia de los reinos de León y Castilla, al igual que en el resto de las formaciones políticas cristianas peninsulares. En efecto, había referencias a él en 1064 y 1080, y fue copiado en códices en los distintos monasterios de los reinos cristianos. Sin embargo, se fue actualizando en el Libro de los Fueros de Castilla y en el Fuero de León de 1017.

Como noble que era, el Cid actuó como juez en algunos juicios de su señorío, como el que se celebró el 26 de marzo de 1075, en el que aparecía como Ruderico Didaz Kastellanus y en el que se aplicó el *Liber Iudiciorum*, concretamente el L. I. IV, 3, 3 sobre tutela y guarda de menores, el X, 2, 3 y el IV, 5, 6 sobre los bienes de la Iglesia. El matrimonio estaba ampliamente regulado en el *Liber Iudiciorum*, y fue aplicado en el mismo matrimonio del Cid el 19 de julio de 1074, concretamente el libro III, 1, 5, sobre la dote *in foro de Legione*, por el que el Cid le trasfería a su esposa Jimena una parte importante de su patrimonio, concretamente la mitad de sus bienes.

Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador, fue un personaje fundamental en la Edad Media y en la reconquista cristiana de Al-Andalus, y originó una rica literatura medieval desde el siglo XII, después su muerte en Valencia en el año 1099 y el traslado de sus restos embalsamados en el año 1102 al monasterio castellano de San Pedro de Cardeña. Los monjes de ese monasterio crearon a mediados del siglo XIII el mito y la leyenda del Cid, conocida como la *Leyenda de Cardeña*, que fue incorporada literalmente a la *Estoria de España* o *Primera Crónica General de España* de Alfonso X el Sabio.

Sin embargo, Per Abbat había escrito en 1207 una obra literaria mucho más amplia y ambiciosa, el *Poema de Mio Cid*: un poema épico escrito sobre el personaje histórico del Cid en el que relataba los hechos militares (reales o inventados) que protagonizó. El *Poema de Mio Cid* fue comparable al otro gran poema épico de esa época, la *Chanson de Roland*, escrita por Turolde a finales del siglo XI, y que también refería los hechos militares que protagonizó Roldán en la expedición contra los moros de Zaragoza en el año 778, en lo que era la antigua Marca Hispánica de Carlomagno. Narraba la emboscada de su ejército por los vascones, y la muerte de Roldán al pasar por el puerto de Roncesvalles durante su

regreso a Francia. Tanto la *Chanson de Roland* en Francia como el *Poema de Mio Cid* en Castilla fueron escritos poco después del Concilio de Clermont-Ferrand (1095). La *Chanson de Roland* se escribió en Francia alrededor del año 1100, y un siglo después, se redactó en Castilla el *Poema de Mio Cid*, firmado por Per Abbat en 1207.

El tercer capítulo de Torreblanca sobre el estudio lingüístico y edición crítica del *Cantar de Mio Cid* ha presentado los tres problemas lingüísticos principales: 1) las fechas del manuscrito; 2) las fechas y el lugar de composición, y 3) la transmisión. En el manuscrito conservado de Madrid del *Cantar*, aparecía un espacio en blanco después de la segunda “C”, y se supuso que este espacio correspondía a una tercera “C”, que fue raspada posteriormente, según lo cual la fecha del manuscrito sería entonces 1307. Con la utilización de medios modernos de investigación, se averiguó que el espacio en blanco no presentaba ninguna huella de tinta, y la fecha del código cidiano era 1207, como pensaron también muchos hispanistas, y es posible que tuvieran razón con respecto a las fechas del código, pero Torreblanca no podía estar seguro de ello.

Sobre la fecha del original, como explica el autor, Menéndez Pidal creyó primeramente que había una versión escrita del *Cantar de Mio Cid* compuesta por un poeta anónimo de Medinaceli hacia el año 1140. Posteriormente, Menéndez Pidal pensó que antes del poeta de Medinaceli hubo un poeta anterior, originario de San Esteban de Gormaz, quien compuso un poema oral sobre el Cid, a comienzos del siglo XII. Este poema fue refundido y ampliado, también oralmente, por el poeta de Medinaceli en 1140. A continuación, hubo un período de transmisión oral, y finalmente un copista lo puso por escrito, directamente de un juglar, a fines del siglo XII. En el *Poema latino de la conquista de Almería* (año 1147), Menéndez Pidal sacó a colación algunos versos (233-238) que cantaban las proezas de Rodrigo, llamado *Meo Cidi*. Dicha leyenda demostraba solamente que existía un canto respecto a las proezas de Mio Cid, hacia el año 1147, pero no nos decía nada sobre las fechas de composición del pasaje. Entre los estudiosos modernos del *Cantar*, la mayoría han creído que las fechas de composición son de finales del siglo XII o principios del XIII, y suscitaba algunos problemas cuyas soluciones no conocemos.

En el plano lingüístico, el problema de la transmisión del *Cantar de Mio Cid* fue el más importante. Al respecto se formularon dos teorías, y Torreblanca las resume con detalle y claridad. Su propuesta es que nunca existió una versión escrita del *Cantar* a finales del siglo XII, ni durante el siglo XIII. La transmisión del *Cantar* fue siempre oral, hasta que Per Abbat (a principios del siglo XIV) puso por escrito el *cantar cidiano*, al dictado. Es decir, un juglar recitaba el *Cantar*, mientras que Per Abbat (un notario medieval) ponía por escrito lo que el juglar cantaba, al principio del siglo XIV. Había otra propuesta, Menéndez Pidal intentó probar que el escriba del manuscrito existente del *Cantar* (Per Abbat) tuvo que servirse de un texto anterior. Desafortunadamente, sus intentos nunca fueron fructíferos, ya que según él el manuscrito existente se derivaba del original escrito hacia 1140, por una serie no interrumpida de copias. La teoría de Menéndez Pidal es muy debatible, puesto que no se ha conservado ninguna versión escrita del *Cantar* desde 1200 hasta 1300. Lo único que tenemos es un manuscrito de comienzos del siglo XIV. Lo demás es una mera especulación, sin base lingüística.

Sin excepción alguna, todas las características del *Poema* se dieron también, con mayor o menor frecuencia, en los documentos castellanos de finales del siglo XIII o comienzos del siglo XIV. Las comparaciones lingüísticas hechas por Menéndez Pidal entre el *Cantar* y

los documentos notariales de finales del siglo XIII y comienzos del siglo XIV carecían frecuentemente de validez, ya que se basaba en algunos supuestos arcaísmos que no eran tales.

En resumen, la contribución que nos ha entregado Gimeno en esta monografía ha sido extraordinaria, y recoge la preocupación de tres investigadores sobre el *Poema de Mio Cid*. Metodológicamente, han respondido a dos modelos diferentes del cambio lingüístico, ya que el primero y el segundo capítulos se han inscrito dentro de la sociolingüística histórica y románica, y el tercer capítulo dentro del funcionalismo diacrónico. Torreblanca se limitaba exclusivamente al estudio del plano lingüístico, y relegaba la interacción entre los factores lingüísticos, sociales y culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández Flórez, J. A. y Serna, S. (2017), *El Becerro gótico de Cardeña. El primer gran cartulario hispánico (1086)*, 2 vols., Burgos, Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- García Andreva, F. (2010), *El becerro galiano de San Millán de la Cogolla, Edición y estudio*, San Millán de la Cogolla, Cilengua.
- Gimeno, F. (2019), *Historia antropológica de los romances hispanos*, San Millán de la Cogolla, Cilengua.
- Lapesa, R. (1942/1981), *Historia de la lengua española*, 9ª edn., Madrid, Gredos, 2005.
- Lapesa, R. (1948), “Asturiano y provenzal en el Fuero de Avilés”, en *Estudios de historia lingüística española*, Madrid, Paraninfo, 53-122.
- Menéndez Pidal, R. (ed.) (1908-1911), *Cantar de Mio Cid. Texto, gramática y vocabulario*, 3 vols., 5ª edn., Madrid, Espasa-Calpe, 1944.

Fernández Corbacho, Analí. (2021). Aprender a leer en una lengua extranjera en educación primaria. Huelva: Universidad de Huelva. 330 Páginas

MARÍA-CARMEN SÁNCHEZ-VIZCAÍNO
University of Economics, Bratislava
mariacarmen.vizcaino@euba.sk
<https://orcid.org/0000-0002-4477-8557>



Aprender a leer en una lengua extranjera en educación primaria inicia su recorrido advirtiendo del poderoso valor que atesora la lectura, ya que es «la principal herramienta de comunicación y acceso al conocimiento» (p.23). De hecho, Fernández Corbacho señala que la alfabetización universal fue uno de los objetivos de la ONU para 2015 y de nuevo se encuentra en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La lectura nos acerca lo lejano justificando la inmensidad del mundo; también nos introduce en nuevos territorios al mismo tiempo que agrupa personas y culturas. En realidad, si pudiéramos leer en varias lenguas, contaríamos con un universo aún más extenso de posibilidades. Por ello, la autora, a través de una redacción exquisita y rigurosa, traza el camino

que se ha de transitar para alcanzar el éxito en la lectura en una lengua extranjera (LE) en una edad temprana.

En las páginas preliminares la autora se ocupa de justificar la relevancia de la obra y especificar sus objetivos: exponer las teorías existentes y aplicables a la lectura en edad temprana; de qué destrezas o componentes específicos está compuesto el proceso lector en una LE; cuáles son los principales factores que influyen en su aprendizaje y desarrollo o la diferencia con la lectura en la lengua materna (L1). A modo de complemento, el libro también aspira a identificar los problemas lectores en inglés como LE entre aprendices españoles de Educación Primaria. En definitiva, Fernández Corbacho pretende hallar evidencias para poder determinar lo antes posible a estudiantes con dificultades lectoras y, de forma más extensiva, que el alumnado en una edad temprana alcance un buen nivel de lectura en cualquiera de las lenguas que

Para citar esta reseña: Sánchez-Vizcaíno, M.-C. (2021). Fernández Corbacho, A. (2021). *Aprender a leer en una lengua extranjera en educación primaria*. Huelva: Universidad de Huelva. 330 páginas. *ELUA*, (36), 171-176. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.10>

© 2021 María-Carmen Sánchez-Vizcaíno



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

aprenda. Seguidamente, ofrece un breve resumen de cada uno de los seis capítulos que componen el trabajo. De aquí se trasluce un recorrido sistemático y bien fundamentado partiendo de las teorías más relevantes sobre el tema para presentar un estudio empírico enriquecido con tablas y figuras que desembocará en un marco general para una intervención lectora adecuada.

Es una obra que se recomienda para maestras, maestros, madres y padres, conforme apunta en el prólogo la Dra. M. Carmen Fonseca Mora. Además, también será de utilidad para estudiantes graduados y formadores del profesorado, así como para quien desee adquirir una perspectiva actual en torno a las principales aportaciones teóricas y prácticas sobre la enseñanza del proceso lector en lengua extranjera en edad temprana.

En el primer capítulo, Fernández Corbacho desgana las teorías más representativas que explican la adquisición y desarrollo de la destreza lectora. De ahí emana la importancia de la lectura a la hora de aprender una lengua y las características de un buen lector. En este sentido el entorno social y afectivo del niño o la niña desempeña un papel relevante, ya que los primeros contactos con los libros y las historias de mano de los adultos son determinantes para la evolución posterior en dicho ámbito. Un buen lector «realiza una lectura fluida y comprensiva de un texto» (p. 33), pero para ello «ha de ser un agente activo capaz de resolver problemas y usar su conocimiento y experiencia previos» (p. 33). A continuación, se define el proceso lector a la vez que se presentan los componentes involucrados en el mismo. En ese camino hacia la eficiencia lectora el lector principiante recorre varias fases preparatorias entre las que destaca la decodificación. Por su parte, en la adquisición y desarrollo de la destreza lectora es crucial conocer las habilidades prelectoras (motivación por lo impreso, conciencia gráfica, conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, vocabulario y destrezas narrativas), ya que son determinantes para llegar a ser un buen lector.

El capítulo continúa con una exposición detallada de los diferentes modelos que explican cómo aprendemos a leer y la evolución y características de estas etapas. Es de destacar que recoja las últimas tendencias, como los trabajos de Wagner et al. (2006), quienes introducen el modelo de lectoescritura emergente en el que destacan la sensibilidad fonológica, el lenguaje oral y la conciencia gráfica, en cuanto a habilidades clave en niños prelectores; al igual que el modelo multivariado de Konold et al. (1999, 2003), que parte de la integración del reconocimiento de palabras y la comprensión oral para posibilitar la comprensión lectora. La sección culmina presentando los desafíos que pueden impedir un buen desarrollo lector. En este sentido, si el aprendiz no aprende a decodificar bien, no podrá pasar a la siguiente etapa y, por tanto, tendrá consecuencias en su rendimiento escolar a la vez que en su autoestima porque se verá incapaz de poder leer; al contrario que sus compañeros. Estos problemas de comprensión suelen ocurrir en segundo de primaria, ya que los textos poseen una mayor complejidad. Dicho fenómeno puede aparecer por deficiencias en el desarrollo de la lengua oral. De hecho, Fernández Corbacho afirma que «para tener éxito en la escuela, y en el mundo actual, es imperativo convertirse en un buen lector en tercer curso o alrededor de los 8 años» (p. 59). Por consiguiente, la autora aboga por una detección temprana de las dificultades lectoras para prevenir situaciones problemáticas en el futuro.

El segundo capítulo gira en torno a la lectura en LE en donde se exponen de forma detallada los componentes lectores, además de las transferencias e interrelaciones que se establecen entre la L1 y la LE. Los componentes lectores, presentes tanto en la L1 como en la segunda lengua (L2), serán clave para comprender el proceso lector y, por ende, para tomar decisiones a la hora de abordar la enseñanza de la lectura. No obstante, también aparecen

variaciones entre la L1 y la L2 que dependen de «factores como las similitudes y diferencias entre ambas lenguas, o el tipo de contacto con la LE» (p. 63). Partiendo de la premisa de que la lectura beneficia al manejo global de la LE (Day y Bamford, 1998; Krashen, 1993, 2004; Rodrigo, 2019), se ha de considerar su aprendizaje en una LE un proceso sumamente complejo en el que intervienen variados factores: «la lengua materna, la cultura nativa, el contexto de instrucción, el contacto con la LE, las diferencias individuales, etc.» (p. 64).

En cuanto a la interrelación entre la L1 y la LE se puede destacar que, por lo general, un buen lector en L1 también lo es en LE. Asimismo, «el sistema fonético de la L1 del aprendiz puede influir en algunos aspectos del aprendizaje de la L2, como son la articulación, la discriminación auditiva o la lectura oral» (p. 71) y «al leer en LE transferimos los conocimientos y estrategias adquiridas en la lengua materna» (p. 76). A continuación, Fernández Corbacho se centra en los aspectos problemáticos para aprendices hispanohablantes de inglés. En particular, se han de tener presente las semejanzas y diferencias entre ambas lenguas: la decodificación, la lengua hablada, además de otros aspectos gramaticales y sintácticos. El capítulo cierra con las características del buen lector de una LE. En este punto la autora señala que leer en una LE en muchos casos «supone un uso más consciente de habilidades y estrategias lectoras, de procesamiento cognitivo y lingüístico, anticipación al texto, comprensión o de construcción del significado» (p. 94).

El capítulo tercero vertebra la enseñanza de la destreza lectora en el que se revisan los enfoques metodológicos empleados hasta la fecha y que continúan aplicándose de acuerdo con el concepto de la lectura que considere el enseñante. Fernández Corbacho apunta que tradicionalmente no se ha llevado a cabo una enseñanza correcta de la lectura en LE. Además, afirma que es imprescindible trabajar con los componentes de la lectura (conciencia fonológica, código alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión), y la lengua oral; por lo que resulta indispensable la exposición a la lengua hablada, es decir, a la lengua meta. Por lo tanto, primero se ha de trabajar la lengua oral antes de enseñar a leer en LE. También es relevante la actuación del docente y la participación de las familias para estimular al niño pre-/lector. Más adelante se detallan los enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectura donde aparecen los sintéticos, los analíticos y otros métodos. Con respecto a las implicaciones pedagógicas de estudios sobre la enseñanza de la lectura en una LE a escolares, la autora sugiere «adoptar enfoques flexibles que se puedan adaptar a las circunstancias y necesidades de los estudiantes» (p.133). Es interesante señalar la importancia de las variables afectivas en la enseñanza de la lectura, como la actitud o la motivación. El docente ha trasladar al aprendiz la diversión que esconde la lectura, ya que «si hay frustración, no hay motivación» (p. 136). En este sentido la familia ocupa un papel primordial en la motivación de los lectores.

A continuación, Fernández Corbacho introduce las competencias (académica, digital, evaluadora) de los buenos formadores, quienes han de «conocer el proceso lector, ser conscientes de la importancia de las diferencias individuales, de los diferentes conocimientos, experiencias y niveles de motivación de los aprendices» (p. 137). Además, se alude a la relevancia de su formación en este campo, tanto en sus inicios como a lo largo de su carrera profesional. El capítulo se cierra con las pruebas de detección de problemas de lectura (DIBELS-6, IDEL-7, EGRA o DRA Word Analysis) en LE en niveles iniciales, es decir, con la trascendencia de identificar y realizar un adecuado diagnóstico de los problemas lectores. Por ello, el profesorado necesita ser competente; con lo que es necesario que evalúe a sus aprendices para detectar dichos problemas y así poder intervenir de forma adecuada.

El capítulo cuatro introduce el estudio empírico que ha llevado a cabo la autora, los objetivos de la misma y el método de investigación utilizado. Primero, Fernández Corbacho plantea el estudio donde apunta que el momento idóneo para iniciar la lectura en LE es cuando el lector ya ha logrado cierto grado de consolidación en la lectura en L1, es decir, cuando ya domina la destreza decodificadora. También indica la relevancia de tener en cuenta factores lingüísticos (dominar los cinco componentes de la destreza lectora), cognitivos (memoria de trabajo) y sociales (contexto cultural, familiar y escolar del lector). A partir de aquí fundamenta su investigación advirtiendo de la necesidad de contar con un estudio sobre el rendimiento lector de aprendices españoles de inglés LE. De esta forma, detalla el objetivo principal del estudio: establecer relaciones entre la habilidad lectora en LE y la destreza lectora en la L1, factores cognitivos (memoria de trabajo, comprensión verbal y velocidad de procesamiento) y la situación sociocultural del aprendiz. Asimismo, expone una serie de objetivos más concretos.

Posteriormente, el siguiente apartado del capítulo es la descripción del método. En esta investigación participaron 47 alumnos de 2º de Educación Primaria de un centro educativo situado en una zona de clase socioeconómica vulnerable. Los instrumentos de recogida de datos fueron la prueba de lectura en español y en inglés (EGRA), el test neuro-psicológico (WISC-IV), un cuestionario sociocultural y entrevistas grupales e individuales. Finalmente, el procedimiento se llevó a cabo en las siguientes etapas: administración de las pruebas al principio del trimestre y realización del cuestionario sociocultural, además de las entrevistas (individuales y grupales).

El capítulo cinco recoge los resultados del estudio empírico, expuestos de forma detallada de acuerdo con variables lingüísticas, cognitivas y sociales. En primer lugar, se describe la situación sociocultural de los participantes en la investigación en la que destaca la diversidad cultural y el hecho de que en gran parte de las familias se lee en casa. Además, entre ellas, las familias multilingües cuentan con un nivel educativo superior; a pesar de ello, por lo general, ninguna se implica en la vida escolar. A continuación, se exponen los resultados según los objetivos propuestos. El primero de ellos pretendía identificar las áreas problemáticas de la lectura en L1 y LE donde se confirmó que los resultados de las pruebas fueron peores en L1 que en LE y que la mayoría de los aprendices presentaron dificultades. El segundo objetivo buscaba la vinculación entre la destreza lectora en L1 y LE. Las variables con mayor correlación fueron la conciencia fonológica, seguida de la decodificación y la fluidez. Después, se aspiraba a reducir el número de variables lectoras para facilitar su análisis. A tal efecto, la autora se apoyó en un estudio estadístico que detalla junto con tablas y gráficos. Luego se perseguía averiguar la relación entre destrezas lectoras y variables cognitivas, donde la memoria de trabajo fue la variable que presentó correlaciones más altas con las destrezas lectoras.

El siguiente objetivo proponía establecer la relación entre la destreza lectora y aspectos socioculturales. De ahí se dedujo que el contacto familiar con otra lengua y el nivel educativo materno presentaron relaciones significativas con las destrezas lectoras, tanto en L1 como en L2, especialmente en las destrezas de fluidez y decodificación en español L1. El objetivo seis pretendía definir un perfil de estudiante con dificultades lectoras en LE. Los niños y niñas con problemas lectores no tenían contacto con otra lengua en casa y el nivel educativo materno era limitado. Los cálculos estadísticos ayudaron a alcanzar el objetivo siete: calcular la probabilidad de que los aprendices tuvieran problemas de rendimiento

académico en la LE y la L1. Finalmente, el último de los objetivos aspiraba a proponer una herramienta de evaluación y diagnóstico de la destreza lectora válida para L1 y LE. Para ello se examinaron los resultados obtenidos y se consideraron la opinión y las propuestas de mejora de la herramienta de los administradores de las pruebas EGRA.

Finalmente, la obra se cierra con la discusión de los resultados alcanzados, así como con la exposición de las conclusiones y las implicaciones pedagógicas del estudio empírico en donde se detalla un marco general para una intervención lectora adecuada. En primer lugar, de la situación sociocultural de los aprendices involucrados se desprende la escasa implicación de las familias en la formación escolar de sus hijos. En cuanto a la destreza lectora en L1 y LE, las áreas problemáticas en L1 parecen ser la comprensión lectora, la conciencia fonológica y la comprensión oral. Este último detalle es preocupante dado que los aprendices no entienden cuando se les lee en su lengua materna. Con respecto a las áreas problemáticas en LE, se advierte de una deficiencia en comprensión lectora porque tienen un nivel de competencia en LE escaso.

Por lo tanto, el aprendiz ha de poseer un dominio básico de la LE para comprender un texto escrito. El reducido vocabulario que manejan o la limitada formación académica de las madres también influyen de forma negativa en el desarrollo de las destrezas lectoras. Es más, se percibe una destreza lectora pobre en todas sus facetas: fonológica, ortográfica y comprensiva. El grupo investigado se caracteriza por su disparidad con respecto a las habilidades lectoras tempranas y que se encuentran sin desarrollar de manera completa. Por consiguiente, el profesorado ha de estar atento a las siguientes señales que indican que el aprendiz podría tener problemas lectores: vocabulario oral en la LE escaso; no codifica ni recodifica bien en la LE; su desarrollo lector en la L1 no está completado o procede de un entorno sociocultural vulnerable. Por su parte, la relación entre las habilidades lectoras en L1 y LE nos indica que es necesario un conocimiento básico de la lengua meta. Además, para evaluar la comprensión lectora de un aprendiz español de inglés LE hay que medir la fluidez lectora, las destrezas fonológicas y la comprensión.

Asimismo, la relación de la destreza lectora y variables cognitivas y socioculturales indica que la memoria de trabajo, el contacto con otras lenguas y el nivel educativo de los progenitores están relacionados. Si se ahonda en la descripción de los perfiles lectores identificados, cuando haya desafíos lectores en L1 los habrá igualmente en LE. Por regla general, los aprendices españoles con problemas en la lectura en LE tienen problemas de decodificación y fluidez, problemas con las destrezas lectoras en L1, deficiencias en la memoria de trabajo y en la velocidad de procesamiento, y su madre es de nacionalidad española, sin estudios o graduado escolar. A continuación, la autora presenta las conclusiones en donde afirma que la destreza en LE dependerá del conocimiento de la lengua meta, pero también de la fase de desarrollo lector en la L1 y algunas variables cognitivas como la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Además, se describe al alumno con problemas lectores en la LE: tiene problemas con la lengua materna, de decodificación y fluidez en la LE, y no destaca en las destrezas fonológicas; tiene ciertas deficiencias en la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, y la madre, de nacionalidad española, cuenta con un nivel de estudios limitado.

El libro se cierra con la implicación pedagógica del estudio: un marco general para una intervención lectora adecuada. De ello se desprenden una serie de premisas como que hay que ser lectores en la L1 antes de introducir la lectura en la LE. Por su parte, el profesorado

ha de estar formado y motivado para enseñar destrezas lectoras, pero también ha de detectar los posibles problemas para poder intervenir. Asimismo, se necesita el apoyo familiar y del centro escolar. Ahora bien, es necesaria una evaluación completa de la capacidad lectora en función de las destrezas fonológicas, la fluidez lectora y la comprensión. En este sentido, la autora propone una herramienta de evaluación de la destreza lectora en LE y L1 donde se incluyen pruebas de conciencia fonológica tanto en L1 y en LE; pruebas de decodificación y otras para detectar el conocimiento general de la lengua. Por último, se describen las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

En suma, *Aprender a leer en una lengua extranjera en educación primaria* aporta las claves necesarias para comprender la importancia de las diferentes variables que entran en juego para el éxito en la lectura en una LE en una edad temprana. Su autora cumple ampliamente los objetivos establecidos al comienzo de la obra. No solo aduce argumentos sólidos para la comprensión del proceso lector, sino que también nos orienta acerca del procedimiento que hay detrás de un estudio sobre el aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera. Su diferenciación radica en la implicación pedagógica, ya que se incluyen interesantes propuestas para una intervención lectora temprana que maestras, maestros, madres y padres han de conocer. Aprender a leer es un proceso que comienza incluso antes de tener consciencia de este. Por ello, si guiamos a nuestros niños y niñas de forma adecuada podrán, a partir del momento conveniente, empezar a disfrutar del maravilloso mundo que se desprende al abrir la página de un libro.

REFERENCIAS

- Day, R. y Park J.-S. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Konold, T.R., Juel, C. y McKinnom, M. (1999). *Building an integrated model of early reading acquisition* (Vol, 1-103). Michigan: CIERA. Universidad de Michigan.
- Konold, T.R., Juel, C., McKinnom, M. y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied psycholinguistics*, 24 (01), 89.
- Krashen, S. (1993). The Case for Free Voluntary Reading. *The Canadian Modern Language Review* 50 (1): 72-82.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, Nueva Hampshire: Heinemann.
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2*. Londres / Nueva York: Routledge.

Jiménez Berrio, Felipe (2019): Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros. Pamplona: EUNSA, Colección lingüística, n.º 16. 246 Páginas. ISBN: 978-84-313-3439-0

MARTA SÁNCHEZ-SAUS LASERNA
Universidad de Cádiz
marta.sanchezsaus@uca.es
<https://orcid.org/0000-0002-1123-2873>



Los estudios de léxico disponible comenzaron con el objetivo de mejorar la selección del léxico que se enseña en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua extranjera. Esa fue la razón de ser del *Français Fondamental* (Gougenheim *et al.* 1964). En el mundo hispánico, gracias al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, la mayoría de los estudios, especialmente hasta hace unos 10 años, se centraron, en cambio, en el estudio del léxico disponible de informantes nativos. Concretamente, las pautas del proyecto determinaban que los informantes debían ser de nivel preuniversitario y se manejaron una serie de variables sociolingüísticas acordes con la población que se estudiaba: sexo, titularidad del centro (público / privado), ubicación del centro (rural / urbana), residencia familiar (rural / urbana) y nivel sociocultural (alto, medio alto, medio bajo y bajo). Pronto empezaron a realizarse, además, trabajos que prestaban atención a hablantes con características que se salían de dichas pautas: trabajos con estudiantes de español como lengua extranjera, con estudiantes de inglés como lengua extranjera, con alumnos procedentes de inmigración o, como es el caso que nos ocupa, trabajos realizados en zonas bilingües o con estudiantes de cursos de educación básica.

En este marco, el trabajo de Jiménez Berrio se plantea dos objetivos: la elaboración del diccionario del léxico disponible de los escolares navarros de primaria y secundaria y el análisis del léxico disponible de alumnos de dos cursos de Educación Primaria y dos cursos de ESO de centros de la comarca de Pamplona.

Para citar esta reseña: Sánchez-Saus Laserna, M. (2021). Jiménez Berrio, F. (2019): *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. Pamplona: EUNSA, colección Lingüística, n.º 16. 246 páginas. *ELUA*, (36), 177-181. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.11>

© 2021 Marta Sánchez-Saus Laserna



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

Como es de esperar, la obra presenta una estructura que es clásica de los trabajos de disponibilidad léxica: introducción –que hace las veces también de descripción de los antecedentes–, metodología, análisis de resultados y conclusiones, en cuatro capítulos, seguidos de bibliografía y anexos con los diccionarios de léxico disponible (en CD-ROM).

La introducción encuadra el trabajo en el panorama de los estudios de disponibilidad léxica en el mundo hispánico y en la tradición de estudios de este tipo desarrollados en Navarra, comunidad que, a pesar de ser uniprovincial y de tamaño significativamente menor que otras comunidades españolas, cuenta con numerosos estudios sobre el léxico disponible de sus hablantes. Esto, sin duda, es consecuencia de sus características lingüísticas, que se tienen en cuenta, como era previsible, en este estudio. A continuación, se resumen las características del trabajo de campo y de las variables sociolingüísticas que se han tenido en cuenta (lo que se desarrolla en el capítulo siguiente) y se presenta el marco socioeducativo de la zona de estudio. Es importante, en este punto, destacar que en Navarra existen diferentes modelos lingüísticos en los que el alumnado puede escolarizarse (según el Decreto Foral 159/1988 de 19 de mayo): modelo G, donde la enseñanza es totalmente en español; modelo D, con el euskera como única lengua de instrucción, excepto en la asignatura de castellano; modelo A, en el que existe una asignatura en euskera, y modelo B, que combina el euskera y el castellano como lenguas vehiculares. No obstante, no todos son ofertados en todas las regiones de Navarra: en la zona norte, oficialmente bilingüe, solo se ofertan los modelos A, B y D; en la zona mixta, que se corresponde con la parte media de Navarra, se puede elegir entre los cuatro modelos antes descritos y en la Ribera de Navarra, zona no vascófona, se han ofrecido hasta 2015 solo los modelos G y A. Desde ese año, en esta zona meridional también pueden elegirse los modelos B y D. Además, existe el modelo *British*, con un currículo integrado hispano-británico, que se puso en marcha en 2007-2008.

Con esta realidad lingüística en las clases, el trabajo realizado por Jiménez Berrio describe sus planteamientos metodológicos en el capítulo 2. Las pautas metodológicas se basan en las ideadas por trabajos anteriores realizados en Navarra (Saralegui y Tabernerero 2008 y Areta 2009).

La muestra, representativa del universo estudiado, está integrada por 460 informantes, todos ellos estudiantes matriculados, en el curso 2011-2012, en 4º de Primaria, 6º de Primaria, 2º de ESO o 4º de ESO. La zona geográfica que cubre el estudio es la comarca de Pamplona, compuesta por la capital navarra y otras localidades aledañas. Para la selección de los centros escolares se tuvo en cuenta su titularidad (pública o privada), así como los modelos lingüísticos ofertados, de manera que, finalmente, se ha trabajado con siete colegios públicos, cuatro privado-concertados; uno que oferta el modelo *British*, cuatro que solo ofertan el G, tres que ofertan A y G, uno que oferta D y G y uno que solo oferta D. El estudio tiene en cuenta las siguientes variables: sexo, titularidad del centro (público / privado), nivel sociocultural (alto, medio alto, medio bajo y bajo), lengua de uso familiar (español, euskera, español y euskera u otra), lengua de uso escolar (español, euskera, español y euskera u otra), modelo lingüístico (español, euskera, *British*) –variables comunes a estudios en regiones bilingües, así como edad, curso escolar y estudio de materias AICLE (sí, en inglés; sí, en francés; sí, en inglés y francés; sí, en otras lenguas; no). No se han tenido en cuenta variables empleadas en el Proyecto Panhispánico como ubicación del centro (rural / urbana) y residencia familiar (rural / urbana), ya que la zona de estudio se considera toda ella urbana.

Los centros de interés seleccionados para esta investigación son los que emplea el Proyecto Panhispánico (el cuerpo humano; la ropa; partes de la casa; muebles y electrodomésticos de la casa; comidas y bebidas; objetos colocados en la mesa para las comidas; la cocina y sus utensilios; la escuela; el colegio; el instituto; calefacción, iluminación y medios para airear un recinto; la ciudad; el campo; medios de transporte; trabajos del campo y del jardín; los animales; juegos y tiempo libre; profesiones y oficios), a los que se suman dos muy habituales también: los colores y la familia.

La encuesta, como es habitual en los estudios de disponibilidad, tuvo dos partes: un primer cuestionario de corte sociolingüístico y, a continuación, una segunda parte dedicada a recoger el léxico disponible de los informantes a partir de los centros de interés seleccionados.

En cuanto a los criterios de lematización y edición, este trabajo emplea algunas de las novedades que el estudio con preuniversitarios navarros introdujo (Areta, 2009). Concretamente, emplea el asterisco para indicar las marcas registradas (*Coca Cola**, *El Corte Inglés**) y lematiza en mayúsculas la variante más frecuente en casos de acortamientos frente a formas plenas o en casos de grupos sintagmáticos que también puedan aparecer como elipsis –conjuntamente con los paréntesis–: *MOTO(cicleta/s)/S*, (*pantalón*) *VAQUEROS/O*. Continúa el capítulo metodológico con un detallado repaso por las pautas metodológicas que se han seguido para lematizar los elementos léxicos de cada centro de interés, con especial interés por los grupos sintagmáticos: cuáles se han mantenido y bajo qué lema. Y finaliza con un apartado más breve en el que detalla cómo se han procesado los datos: primero se pasaron los datos de las encuestas a Excel, para después introducirlos en el programa Displex, que aporta los datos relacionados con los índices de disponibilidad de cada palabra, número de palabras totales, número de vocablos totales e índice de cohesión. Por último, este trabajo presenta un análisis estadístico realizado con SPSS 22.0, en el que se usaron los siguientes métodos estadísticos: *t* de Student, la prueba *post-hoc* de Tukey y el ANOVA.

El capítulo tercero está dedicado al análisis de los resultados. En primer lugar, se muestran los resultados generales de la muestra, clasificados según los cuatro índices habituales en los trabajos de disponibilidad léxica: palabras totales, palabras diferentes o vocablos, promedio de respuestas e índices de cohesión. A continuación, se analiza la influencia de las diferentes variables empleadas en el trabajo, tanto de manera aislada como en combinación con otras. En el apartado de resultados totales resulta muy interesante la comparación que hacen con los datos de otras sintopías en las que se han realizado estudios de disponibilidad. Los resultados de los estudiantes navarros de primaria y secundaria siguen la tendencia de estos estudios en cuanto a los centros de interés con mayor promedio de palabras: son los centros *Los animales* (14), *Comidas y bebidas* (05), *El cuerpo humano* (01), *La escuela, el colegio, el instituto* (08), *La ciudad* (10) y *La ropa* (02). Resulta especialmente significativo el hecho de que el promedio de respuestas por informante en este estudio (21,44) es superior a todos los estudios hechos con preuniversitarios. El autor lo justifica aludiendo a la seriedad con la que alumnos de este estudio se pudieron tomar la prueba. En cuanto al número de vocablos, es decir, de palabras distintas actualizadas en el estudio, se sigue igualmente la tendencia de otros trabajos; en este caso, los centros con mayor número de vocablos son *Juegos y tiempo libre* (15), *La escuela, el colegio, el instituto* (08), *El campo* (11) y *La ciudad* (10). Por último, el índice de cohesión, que mide el grado de coincidencia de las respuestas ofrecidas por los diferentes centros de interés, distingue entre centros cohesionados y centros más abiertos. En este estudio los más compactos o cohesionados son *El cuerpo humano* (01), *La ropa* (04)

y *Muebles y electrodomésticos de la casa* (04), frente a *Trabajos del campo y del jardín* (13), *Juegos y tiempo libre* (15) y *El campo* (11).

El análisis estadístico se desarrolla en un extenso epígrafe, con gran cantidad de información. En primer lugar, se indican la media, mediana, desviación típica y la amplitud intercuartil de cada centro de interés, seguidos de los histogramas del número de respuestas en cada uno de ellos. A continuación, comienza el análisis por variables sociales. La hipótesis de partida para la variable sexo es que no influye en los datos. Esta hipótesis se ve corroborada con los datos generales, pero se encuentra una significación en las diferencias en cuatro campos, todos ellos a favor de las mujeres: *La ropa* (02), *Muebles y electrodomésticos de la casa* (04), *Objetos colocados en la mesa para las comidas* (06) y *Los colores* (17).

En la titularidad del centro, los análisis realizados establecen que es significativa la diferencia que se observa entre centros públicos y privados, a favor de los privados, aunque si uno observa los datos centro a centro en más de la mitad de ellos las diferencias no son significativas. Asimismo, se llega a la conclusión de que la variable nivel sociocultural también influye en los resultados, y, además, en todos los centros de interés. Cuando se analiza entre qué niveles se está dando esta diferencia (recordemos que se manejan cuatro: bajo, medio-bajo, medio-alto y alto), se observa que es entre el bajo y los demás.

En cuanto a la lengua de uso familiar, los datos de los informantes con el español como lengua familiar exclusiva y los de los que combinan español y euskera son muy similares, Las diferencias se observa entre estos dos grupos y los informantes vascófonos, que responden entre 2,7 y 2,1 palabras menos de media. No obstante, los cálculos estadísticos revelan que esta diferencia no es significativa en general, aunque sí en algunos centros de interés. Esta no significatividad, no obstante, diferencia a este estudio navarro con otros estudios realizados en comunidades bilingües.

La lengua de uso escolar es también causante de diferencias significativas: el grupo que usa el euskera como lengua en el centro educativo presenta una media de entre 5 y 6 palabras menos que los que emplean el español o combinan español y euskera, y esta diferencia es significativa.

El modelo lingüístico también revela diferencias significativas: los estudiantes que cursan sus estudios en español (modelos G y A) responden un número significativamente mayor de palabras que los que siguen el modelo D (todo en euskera salvo la asignatura de castellano), con 2,4 palabras menos de media. El modelo *British* no presenta diferencias significativas.

Como era de esperar, la variable curso escolar revela diferencias significativas a favor de los alumnos de secundaria en todos los centros de interés. Por último, el estudio de materias AICLE revela que el grupo de alumnos que cursan materias en francés (solo en francés o en combinación con inglés) tiene un rendimiento significativamente superior al resto.

El último apartado del capítulo 3 analiza la influencia de las variables sociales en combinación con otras. Este análisis multifactorial matiza los resultados aportados por los análisis simples: se confirma la influencia significativa del nivel sociocultural, y, en cambio, se concluye que la titularidad del centro no es un factor significativo. También se corrobora la significatividad de la influencia de los parámetros ‘curso escolar’, ‘modelo lingüístico’ y ‘estudio de materias AICLE’ y la baja incidencia del parámetro ‘sexo’. Además, concluye que se producen relaciones cualitativas significativas entre los pares ‘curso escolar’ y ‘estudio de materias AICLE’, ‘nivel sociocultural’ y ‘titularidad del centro’ y ‘modelo lingüístico’ y ‘estudio de materias AICLE’.

El capítulo de conclusiones resume los hallazgos más reveladores del trabajo y remiten al anexo, publicado en CD-ROM, para la consulta de los diccionarios de léxico disponible (por orden alfabético y por orden de disponibilidad). Además, expone los planes de futuro del autor del trabajo con los datos que ha recogido: analizar pormenorizadamente la influencia de la variable ‘curso escolar’ en los datos de esta monografía y en los de la publicada por Areta (2009), para comprobar si se mantiene entre secundaria y bachillerato el aumento que observa entre primaria y ESO. Además, se propone el análisis cualitativo de los inventarios léxicos: cómo influyen las variables sociolingüísticas en las palabras más disponibles y estudiar el nivel de compatibilidad entre los distintos subgrupos. Asimismo, se propone analizar la presencia de extranjerismos o regionalismos según la naturaleza del centro de interés, la presencia de errores ortográficos, los procesos de innovación léxica y la naturaleza de las relaciones que se establecen entre las palabras de un centro de interés.

Se trata, por tanto, de una monografía de gran interés para los investigadores dedicados al estudio del léxico y, particularmente, de la disponibilidad léxica, en tanto que analiza una muestra diferente de la que emplean la mayoría de los estudios realizados con nativos –analiza escolares en lugar de preuniversitarios, lo que permitirá establecer comparaciones de gran interés para la didáctica de la lengua materna–, en una zona bilingüe, y mediante una serie de pruebas estadísticas determina la significatividad de las diferencias encontradas entre las distintas variables, lo cual no siempre se ha hecho en los estudios de disponibilidad, que en muchas ocasiones han restringido sus análisis cuantitativos a lo descriptivo. El detalladísimo estudio estadístico que se presenta aquí sirve sin duda de modelo para futuros investigadores. Las variables empleadas son, además, numerosas y están específicamente seleccionadas para una muestra de escolares en contexto bilingüe, por lo que las conclusiones del trabajo son especialmente relevantes para aquellos interesados en estudiar la influencia del contacto de lenguas y del modelo de enseñanza en tareas de actualización léxica como las que se llevan a cabo en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Areta, M. (2009). *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios navarros. Estudio sociolingüístico*. Tesis doctoral inédita. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Gougenheim, G., R. Michéa, P. Rivenc y A. Sauvageot (1964). *L'élaboration du Français Fondamental (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Saralegui, C. y C. Tabernero (2008). “Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra”. En Olza, I., M. Casado y R. González Ruiz (eds.). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 745-761.

Artículos

María Auxiliadora Barrios Rodríguez, 7

María Teresa Burguillo, 13

Pablo Pérez, 27

Diego Sánchez, 45

María Auxiliadora Barrios Rodríguez, 67

Roque Llorens García, 89

Vanesa Ovejas Martín, 109

Almudena Caño Laguna, 129

Lucía Fernández Riesgo, 143

Reseñas

Joaquín Rodrigo y Habiba Boukherrouba, 163

María-Carmen Sánchez-Vizcaíno, 171

Marta Sánchez-Saus Laserna, 177

Dpto. Filología Española,
Lingüística General
y Teoría de la Literatura

2021



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

